

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Adriano Borba Correa

**AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: UMA REFLEXÃO SOBRE A
IMPORTÂNCIA DAS DEMANDAS DO CONTEXTO E DA CRITICIDADE EM SUA
POTENCIALIDADE FORMATIVA**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Adriano Borba Correa

**AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: UMA REFLEXÃO SOBRE A
IMPORTÂNCIA DAS DEMANDAS DO CONTEXTO E DA CRITICIDADE EM SUA
POTENCIALIDADE FORMATIVA**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de formadores, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

CORREA, Adriano Borba. Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: uma reflexão sobre a importância das demandas do contexto e da criticidade em sua potencialidade formativa. São Paulo, 96f., 2016.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Formação de Formadores (FORMEP)

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento profissional do formador e práticas educativas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Coelho Liberali

Palavras-chave: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional Docente.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Fernanda Coelho Liberali (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC-SP)

Prof.^a Dr.^a Rosemary Hohlenwerger Schettini (FEDUC-SP)

“A formação deve passar da ideia de ‘outros’ ou ‘eles’ para a ideia de ‘nós’”.

(Francisco Imbernón)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, em especial aos meus irmãos: Emerson Borba Correa e Cristiane Born Cerenttini, pelo apoio nessa jornada de estudos acadêmicos, e também à minha orientadora, Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali, pelo acolhimento nesse momento tão importante de minha formação profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha existência.

Somos o que somos pela interação com os Outros. O meu agradecimento é a essa possibilidade de aprender nessas interações no decorrer de nossa breve, porém, significativa existência.

Para representar esses tantos Outros de meu processo formativo, irei agradecer à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pela sensibilidade de abrir esse espaço formativo do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, o FORMEP.

Agradeço, em especial, a todos os professores com os quais tive o prazer e a honra de conviver em suas disciplinas, não apenas como aluno, mas como parceiro do processo formativo.

Ao Sr. Humberto Silva, Assistente de Coordenação do PEPG em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), pela competência em todos os atendimentos e orientações.

A todos os meus colegas do Mestrado Profissional, que trouxeram muitas contribuições com suas experiências.

Ao grupo de orientandos da Professora Fernanda Liberali, pois tive a honra de fazer parte do Seminário de Orientação, que trouxe inúmeras contribuições à minha pesquisa.

À professora Camila Santiago pelo excelente trabalho de revisão realizado em minha pesquisa.

Aos tutores, que promoveram orientações e oficinas em prol da construção do conhecimento acadêmico.

Agradeço de modo especial, a Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco pela sensibilidade e competência com que tece suas reflexões de maneira acolhedora, sendo capaz de promover verdadeiras transformações nos sujeitos, conduzindo com uma maestria ímpar todo o processo sem perder o rigor acadêmico, mas focando o sujeito como o ator principal.

À Secretaria do Estado de Educação de São Paulo, representada nesta pesquisa pela Diretoria de Ensino de Itapequerica da Serra, pelas devidas autorizações para que esta pesquisa fosse realizada.

Aos Coordenadores Pedagógicos e Professores participantes desta pesquisa.

À Professora Doutora Rosemary Hohlenwerger Schettini, que aceitou, de pronto, o convite para compor a banca de qualificação e defesa desta pesquisa.

Ao Banco do Brasil, por autorizar o empréstimo que subsidiou os meus estudos.

E à minha orientadora, Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali, pela competência e seriedade com que me conduziu nesse processo de pesquisa, apresentando-me novos conhecimentos e a possibilidade de *ressignificar* conceitos e construir outros em um processo de formação e reflexão, o qual proporcionou a minha transformação e fomentou o processo de intervenção de minha prática no âmbito escolar.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender a configuração do processo de formação em uma escola por intermédio das interações do espaço formativo denominado “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC). Assim, tem como objetivos específicos analisar o tipo de formação apresentada nos documentos oficiais e o modo de condução de duas ATPCs de uma escola da rede pública de ensino estadual. A pesquisa foi realizada no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky (1934/2001) e Engeström (1999) e pela visão de Formação Crítica de Educadores. O conceito de Atividade proposto nesta pesquisa é o de que a atividade humana não é percebida como um sistema de atividades isoladas, mas, sim, como uma rede de relações culturais que, por meio do diálogo e da colaboração, possui uma função transformadora. A discussão teórica tem como intencionalidade tratar o processo constitutivo da formação centrada na escola na perspectiva de formação crítica proposta por Almeida e Placco (2013), Liberali (2012), e por Imbernón (2009). O estudo tem os seguintes procedimentos centrais para promover a análise dos dados: análise dos componentes da atividade ATPC nos documentos oficiais e nas reuniões gravadas, considerando o conteúdo dos documentos e das reuniões de ATPC, assim como a proposta de organização e a forma de condução das reuniões pedagógicas. Os resultados apontam que os documentos oficiais oferecem uma proposta de formação que se aproxima de uma perspectiva crítica. No entanto, a prática vivida nas escolas assume uma postura mais prescritiva e técnica em resposta às demandas por resultados de aprendizagem advindos das exigências impostas às escolas pelos mesmos que prescrevem uma formação crítica. Esta pesquisa oferece uma contribuição para fomentar uma reflexão sobre o espaço-tempo ATPC com vistas a romper com o processo reprodutivo do sistema e possibilitar a construção de propostas com o intuito de tornar esse espaço mais crítico, reflexivo e colaborativo, centralizando a formação no contexto e nas demandas da própria escola e de seus participantes.

Palavras-Chave: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT

This research aims at understanding the professional education process configuration in a school through the interactions in the professional education space called “Pedagogical Group Work Class”. Therefore, it has as specific objectives to analyze the type of professional education presented in the official documents and the work conducted by two “Pedagogical Group Work Classes” in a public State School. The research was done using the Socio-Historical-Cultural Activity Theory developed by Vygotsky (1934/2001) and Engeström (1999) and the educators critical professional education perspective. The concept of the Activity proposed in this research is that the human activity is not seen as isolated activity systems, but as a cultural relations web that through its dialogue and collaboration has a changing function. The theoretical discussion has the intention to treat the constitutive process of professional education centered in the school, according to the critical professional education proposed by Almeida and Placco (2013), Liberali (2012), and Imbernón (2009). The study has the following procedures to organize data analysis: the “Pedagogical Group Work Classes” activity analysis in the official documents and in the recorded meetings, considering the contents of the documents and of the “Pedagogical Group Work Classes” meetings, as well as the organization proposal and the way the pedagogical meetings are conducted. The results show that the official documents offer a professional education proposal that gets close to a critical perspective. But the practice that takes place in the schools has a prescriptive and technical approach due to the demands for learning results that are imposed to the schools by those who prescribe a critical professional education. This research offers a contribution to stimulate the reflection about the “Pedagogical Group Work Class” in order to break the reproductive process system and provide the construction of proposals which main objective is to make the space more critical, reflexive and collaborative, focusing on the profession education based on the contexts and demands of the school and its collaborators.

Keywords: Pedagogical Group Work Class, Teacher Professional Education, Teacher Professional Development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1 Estudos correlatos	20
1.2 Teoria da Atividade como base para a formação de professores	32
1.3 Formação crítica de educadores	36
1.4 O coordenador pedagógico: algumas funções e atribuições.....	42
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA	45
2.1 Pesquisa Crítica e Formação de Educadores	45
2.2 Descrição do Contexto	48
2.3. Os participantes	50
2.4 Procedimentos de produção e coleta de dados.....	52
2.5 Procedimentos para a análise de dados	52
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	54
3.1 Que tipo de formação é proposta nos documentos sobre ATPC?	54
3.2 Que tipo de formação se realiza em duas reuniões de ATPC de uma escolada rede pública de ensino estadual?	61
3.2.1 Temários	62
3.3 As pautas das ATPCs	67
3.4 As descrições das ATPCs	70
3.4.1 ATPC 1: Reunião Pedagógica do dia 05 de junho de 2015	70
3.4.2 ATPC 2: Reunião Pedagógica do dia 02 de setembro de 2015	72
3.5 Reflexões sobre a ATPC 1 e a ATPC 2	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES.....	92
APÊNDICE 1: Atas e Pautas das ATPC do 1º semestre de 2015 [Dia 05 e 06/05/2015]	92
APÊNDICE 2: Atas e Pautas das ATPC do 1º semestre de 2015 [Dia 01 e 02/09/2015]	95

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Quadro 1: Síntese Metodológica	18
Quadro 2: Levantamento de teses e dissertações de universidades de São Paulo entre 2000 e 2008 (SOUZA, 2013).....	21
Quadro 3: Levantamento no Banco de Teses da CAPES/MEC entre 2000 e 2011 (SOUZA, 2013).....	27
Figura 1: Tríade do pensamento vygotskiano.	33
Quadro 4: Componentes da Atividade (com base em LIBERALI, 2009, p.12).....	41
Quadro 5: Formação acadêmica dos participantes da pesquisa.....	50
Quadro 6: Tempo de trabalho na rede pública de ensino e na unidade escolar	51
Quadro 7: Procedimentos para análise dos dados.....	52
Quadro 8: Mudança de nomenclatura das reuniões de formação ao longo da história	58
Quadro 9: Os conteúdos, a proposta de organização das formações e a condução das ATPCs segundo os documentos	60
Quadro 10: Temários das ATPCs de 2015.....	65
Quadro 11: Os conteúdos, a proposta de organização das formações e a condução das ATPC segundo o temário.....	65
Quadro 12: Organização da pauta da ATPC do dia 05 de junho de 2015	68
Quadro 13: Organização da pauta da ATPC do dia 02 de setembro de 2015.....	69
Quadro 14: Os conteúdos, proposta de organização das formações e a condução das ATPC segundo as pautas.	69
Quadro 15: Os componentes da Atividade ATPC 1	72
Quadro 16: Os componentes da Atividade ATPC 2	74
Quadro 17: Os conteúdos, proposta de organização das formações e a condução das ATPC segundo as descrições.....	76

INTRODUÇÃO

Partindo da premissa de que o processo de formação docente está intrinsicamente atrelado ao âmbito social e ao contexto no qual o professor exerce sua prática, podemos afirmar em um primeiro momento que, para que possamos efetivamente propor intervenções no âmbito escolar e no processo de construção dos saberes docentes, faz-se necessário envolver o sujeito professor em um contexto laboral e fomentar não apenas sua inclusão, mas também emancipação e autonomia.

Considerando o pressuposto de que “a aprendizagem do adulto resulta da interação entre os adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 17).

Penso que o cerne da formação centrada na escola é colocarem evidência como ocorre o processo formativo do grupo e como as demandas do contexto e dos partícipes são trabalhadas. Para implementar um processo formativo centrado na escola, todos precisam ser formadores e romper a dicotomia entre teoria e prática.

Nesta Introdução, pretendo apresentar o objetivo deste estudo, discorrer sobre a importância da formação centrada na escola, nos espaços formativos configurados como Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)¹, e situar o leitor no contexto de minha própria formação profissional pelo depoimento de minha trajetória pessoal na seção “O Tema e Eu”, como a moldura de um quadro inserido no contexto educativo e profissional, o qual deu origem ao meu desenvolvimento como sujeito.

O espaço formativo centrado na escola

¹ AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: Resolução SE Nº 08 de 2012, que dispôs sobre a carga horária dos docentes da Rede Estadual de Ensino, em consonância com o parágrafo 4º do artigo 2º da Lei Federal Nº 11.738 de 2008, que trata da composição da jornada de trabalho docente com observância ao limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária, para o desempenho das atividades de interação com os educandos, bem como reorganiza o tempo desse espaço de trabalho coletivo pedagógico de hora para aula.

O espaço já legitimado e remunerado de ATPC possibilita um momento de reflexão e de apropriação de novos conhecimentos e práticas docentes e pode se constituir como um espaço de formação.

A formação é, ou deveria ser um processo que ocorre em mão dupla, pois nas interações com o outro todos os sujeitos podem revê sua atuação e se reposicionar perante os acontecimentos. Entretanto, após o ingresso na rede pública de Educação do Estado de São Paulo, percebi que não há continuidade de uma proposta formativa em serviço, apesar de existir uma diversa literatura sobre a temática desse tipo de formação, centrada na escola, e de ela ser prevista pela legislação.

O coordenador pedagógico muitas vezes é um mero reproduzidor das comandas do sistema, um representante dos professores. Devido às demandas do cotidiano escolar, não consegue romper com a representação de seu papel de formador e articulador e tem de ser omissor ou imparcial no exercício de suas atribuições, pois oscila entre apoiar seus professores, para que possa garantir as demandas de trabalho e a aceitação pelo grupo, e representar a direção da unidade escolar e suas arbitrariedades.

Penso que uma proposta formativa deva romper com esses paradigmas e promover uma reflexão para que possamos efetivamente construir e realizar uma formação em serviço pelos próprios sujeitos, de forma significativa e pertinente com as demandas do contexto escolar e de seus partícipes.

O Tema e Eu

Com o intuito de explicar a temática “O Tema e Eu”, relato alguns aspectos relevantes de minha trajetória profissional, entrelaçados a momentos de minha trajetória pessoal.

Nasci no Rio Grande do Sul. Lá, iniciei minha formação básica, primeiramente, em uma escola particular Adventista e, depois, na rede pública do estado, onde concluí o Ensino Fundamental II. Posteriormente, devido à profissão de

meu pai, nos mudamos para o estado de São Paulo, onde concluí meus estudos no Ensino Médio regular na rede pública.

Depois de uma incursão pelo mercado profissional como bancário, decidi dar continuidade aos meus estudos em nível acadêmico. Devido ao gosto pela leitura e escrita, decidi, em 2002, ingressar no curso de Letras com o intuito de estudar o processo de aquisição e aprendizado de uma língua e, assim, compreender o processo de sentidos e significados da linguagem e formalizar a aquisição da linguagem padrão de nossa língua materna.

No mesmo ano em que ingressei no curso de Letras (2002), iniciei meu percurso profissional como professor eventual na rede pública estadual de São Paulo e lembro muito bem que sempre questioneei o fato de como um aluno no primeiro semestre de um curso acadêmico poderia assumir classes, mesmo como eventual, e ministrar uma e/ou mais disciplinas sem a devida formação.

Após o término do curso de Letras, continuei na rede de ensino estadual, assumindo a identidade de professor formado, e continuei com aulas eventuais e algumas substituições de aulas e classes. Paralelamente à minha função docente, surgiu a oportunidade, no ano de 2005, de exercer a função de Coordenador de Área do Programa Escola da Família na Diretoria de Ensino de Itapeverica da Serra.

Tal convite aconteceu devido ao fato de eu ter atuado como bolsista do programa e desenvolvido projetos de protagonismo juvenil, utilizando a metodologia do Instituto Ayrton Senna. Minha atuação como Coordenador de Área do Programa Escola da Família ampliou meu entendimento do processo de educação, pois minha função era fomentar a implementação de projetos no âmbito escolar, incluindo todos os sujeitos envolvidos no processo.

Com a reconfiguração do Programa Escola da Família e a extinção da função de Coordenador de Área, passei a exercer a função de Educador Profissional do Programa Escola da Família, atuando nos finais de semana em uma unidade escolar do município de Embu Guaçu e, concomitantemente, fui designado Coordenador Pedagógico do Ensino Médio na mesma escola.

Atuando como professor, educador profissional e coordenador, fui construindo minha identidade profissional e pessoal de forma significativa e, com o objetivo de

ampliar meu campo de atuação docente e pelo interesse na literatura e no contexto histórico na qual ela se origina, decidi, em 2007, ingressar no curso de História.

Percebi, no entanto, a existência de uma lacuna pedagógica em minha formação e prática e, como a formação em serviço não atendia a essa necessidade, ingressei no curso de Pedagogia, em 2010, para fundamentar minha atuação e com a intenção de pleitear a função de vice-diretor de escola. Essa decisão também foi movida pelo fato de ter sido aprovado no certame para Supervisor de Ensino, em 2008, da rede estadual de ensino de São Paulo.

O processo de formação acadêmica no âmbito da graduação me fez refletir sobre outra questão: como romper o isolamento da unidade escolar e contextualizá-la em um sistema e uma rede de ensino? Tal questionamento me levou para a pós-graduação no curso de MBA em Supervisão e Administração Escolar, em 2010, como bolsista da Fundação Lemman.

Ao longo do curso, pude perceber a estrutura das redes de ensino, suas implicações e impedimentos legais, os fomentos estaduais e federais, a importância do currículo e das matrizes de ensino, as diversas modalidades e as diretrizes da implementação de uma gestão democrática, com o foco na figura do gestor como motivador deste processo. Constatei que o cerne dessa questão é o sujeito e suas interações com o outro e, ao estudar o sistema de forma ampla, voltei meu olhar ao indivíduo.

Em uma década na área da educação, apenas recentemente pude perceber uma sistematização dos procedimentos formativos nas reuniões de formação nas unidades escolares por meio de uma pauta formativa e não meramente informativa como acontecia na maioria das escolas.

Atualmente, sou professor efetivo da rede pública de ensino de São Paulo, exercendo o cargo de professor do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e atuando na função de diretor da escola na qual realizei a pesquisa. Com a intencionalidade de contribuir com a formação do outro e suprir as lacunas de minha própria formação, encontrei a proposta oferecida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no Mestrado Profissional no curso do FORMEP, com o nome muito significativo de *Formação de Formadores*.

No decorrer de meu desenvolvimento profissional, pude inferir que as mudanças significativas surgem no próprio âmbito escolar e, no processo de construção de projeto de pesquisa, fui designado diretor da unidade escolar na qual realizei o estudo. Tal designação proporcionou uma mudança sobre minhas concepções de pesquisador, pois tive que estabelecer novas relações com os participantes devido às relações de poder pertinentes ao cargo de diretor.

Nessa breve apresentação de “O Tema e Eu”, tive o intuito de estabelecer relações entre minha atuação profissional, inserida em um determinado contexto, e apresentar minhas inferências e impressões sob o ponto de vista de sujeito participativo dessa realidade.

Com o propósito de compreender o processo formativo no momento das reuniões pedagógicas centradas em uma determinada unidade escolar, inserida na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, pretendo, à luz da Teoria da Atividade (VYGOTSKY, 1934/2001; ENGESTRÖM, 1999), analisar o tipo de formação e o modo de condução das reuniões denominadas de ATPC.

Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a configuração do processo de formação em uma escola por intermédio das interações do espaço formativo denominado “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC). Assim, tem como objetivos específicos analisar o tipo de formação apresentada nos documentos oficiais e o modo de condução de duas ATPCs de uma escola da rede pública de ensino estadual.

Questões de pesquisa e formação

Com o intuito de ilustrar as pretensões e o processo desta pesquisa, organizei o quadro abaixo, que estabelece uma relação entre as perguntas de pesquisa, a fundamentação teórica e os aspectos metodológicos.

Objetivo Geral	Perguntas de Pesquisa	Fundamenta- ção Teórica	Participantes	Categorias de Análise
Compreender a configuração do processo de formação em uma escola por intermédio das interações do espaço formativo denominado “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC).	1: Que tipo de formação é proposta nos documentos sobre ATPC? 2: Que tipo de formação se realiza em duas reuniões de ATPC de uma escola rede pública de ensino estadual?	Teoria da Atividade: os elementos constitutivos do Sistema de Atividade. Formação de educadores	Diretor-pesquisador, coordenadores pedagógicos e professores	Componentes da atividade ATPC e palavras-chave presentes nos documentos oficiais e nas reuniões gravadas.

Quadro 1: Síntese Metodológica

Este trabalho está dividido em três capítulos. No Capítulo 1, realizo a revisão de literatura com o intuito de contextualizar o objeto desta pesquisa, promovendo o estudo de outras pesquisas de temática correlatas.

Além disso, discorro sobre o aporte teórico relacionado à formação crítica de professores e à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), de Vygotsky (1934/2001) e Engeström (1999), para compreender a constituição do espaço formativo ATPC. Nesse mesmo capítulo, ainda trago o histórico, a legislação e algumas reflexões sobre a ATPC na rede pública de educação do estado de São Paulo e o perfil e as atribuições do professor-coordenador.

No Capítulo 2, discuto a metodologia que foi utilizada durante o processo de desenvolvimento do trabalho, com foco na formação crítica de educadores. Na sequência, apresento o contexto onde foi realizada a pesquisa e os procedimentos de produção, coleta e análise de dados.

Por último, no Capítulo 3, apresento as análises e a discussão dos resultados encontrados com este trabalho e as constatações sobre a formação centrada na

escola, tendo como foco a compreensão da ATPC como espaço formativo, na concepção técnica, prática e/ou crítica.

Por fim, apresento, nas Considerações Finais, minhas reflexões sobre as possíveis contribuições que esta dissertação poderá trazer para a configuração do espaço formativo na escola, sobre o arcabouço teórico relacionado à formação crítica de professores e à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC).

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento os estudos correlatos sobre o tema central de minha pesquisa e desenvolvo as seguintes temáticas: Teoria da Atividade como base para formação de professores, formação crítico-colaborativa e o coordenador pedagógico e suas funções, com o intuito de estabelecer os parâmetros para o percurso da pesquisa.

1.1 Estudos correlatos

Com o intuito de compreender melhor o meu objeto de estudo, realizei uma sucinta revisão de literatura com base nos seguintes descritores: formação centrada na escola, HTPC/ATPC e desenvolvimento profissional docente.

Para melhor compreender como o processo de formação centrada na escola, no espaço denominado atualmente ATPC², vem sendo estudado, realizei um levantamento de teses e dissertações, considerando o período de 2000 a 2014. Partindo desse levantamento, elegi alguns trabalhos para promover considerações e reflexões que irão nortear minha pesquisa, com suas contribuições e questionamentos sobre a temática. Assim, apresentarei neste capítulo uma breve explanação de alguns trabalhos, considerando os objetivos das pesquisas, a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados e os questionamentos apresentados.

A dissertação de mestrado de Souza (2013), intitulada *Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes* trouxe contribuições pertinentes ao desenvolvimento de minha pesquisa, pois apresenta um levantamento de trabalhos que tratam da temática de forma sistematizada, conforme o quadro a seguir:

² Mudança de nomenclatura das reuniões de formação ao longo da história: 1979: Hora Atividade, 1988: Hora Trabalho Pedagógico, 1997: Hora Trabalho Pedagógico Coletivo, 2012: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Ano	Título	Autor	Universidade	Orientador
2000	Formação continuada de professores em serviço: tentativas, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HPTC.	Antonio Berguelo dos Santos	USP	Prof. ^a Dr. ^a Elsa Garrido
2001	A percepção de professores da escola pública sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo: um espaço de aprimoramento profissional?	Ângela Cecília Emilio	PUC-SP	Prof. ^a Dr. ^a Claudia Leme Ferreira Davis
2003	O horário de trabalho coletivo e a (re) construção da profissionalidade docente.	Marisa Garcia	PUC-SP	Prof. ^a Dr. ^a . Bernardete Angelina Gatti
2005	A construção do espaço coletivo escolar: o HTPC em foco.	Isabela Custódio Talora Bozzini	UFSCAR	Prof. ^a Dr. ^a . Denise de Freitas
2007	Formação contínua em serviço: um estudo com os profissionais dos centros de educação infantil.	Márcia Cristina de Souza Bueno	UNESP	Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
2007	A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa.	Tamara Abrão Pina Lopretti	UNICAMP	Prof.Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
2008	HTPC: Hora de trabalho perdido coletivamente?	Cíntia Cristina Teixeira Mendes	UNESP	Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes

Quadro 2: Levantamento de teses e dissertações de universidades de São Paulo entre 2000 e 2008 (SOUZA, 2013)

A partir do levantamento feito por SOUZA (2013), posso realizar algumas considerações e estabelecer alguns critérios relevantes para minha pesquisa.

Santos (2000) teve como objetivo descrever uma tentativa de desenvolver uma proposta cooperativa de trabalho visando à transformação intencional da prática escolar pela valorização da interação aluno-aluno no processo de aprendizado e da articulação entre as atividades curriculares de ensino.

O contexto da pesquisa de Santos foi o espaço-tempo denominado HTPC, a metodologia utilizada pelo autor foi o estudo de caso e os participantes da pesquisa foram os professores do Ensino Médio noturno de uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo.

Segundo Santos (2000), a pesquisa procurou registrar os avanços e recuos da formação contínua em serviço no momento da HTPC, enfocando três aspectos. O autor buscou

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

Em suas conclusões, Santos (2000) apresentou uma reconstrução provisória, ou seja, uma possível leitura dos dados obtidos. Segundo o autor (2000, p. 133),

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

Considerando o espaço-tempo HTPC para a possibilidade de formação contínua, dentre as contribuições de Santos (2000), encontra-se a afirmação de que “[...] a formação contínua pede uma colaboração entre escolas, principalmente ao que toca a formação de professores” (p. 136).

Emílio (2001) teve como foco de pesquisa verificar se os professores percebem as HTPCs como um espaço de aprendizagem profissional e suas contribuições em sala de aula. A pesquisa teve como participantes o diretor e os professores de uma escola dos anos iniciais do EF da cidade de São Paulo.

Como instrumentos metodológicos, a autora utilizou a aplicação de uma entrevista com o diretor da escola e um questionário aos professores e concluiu que os professores participantes da pesquisa ainda não consideram as HTPCs como

espaços importantes de formação. A autora sugere alterações nas HTPCs para que elas venham a possibilitar a formação docente contínua.

Garcia (2003) teve como objetivo descrever e analisar o espaço destinado à formação contínua dos professores dos anos iniciais do EF de escolas públicas do município de Osasco - SP, em unidades em que a HTPC se encontra efetivamente estruturada. Como instrumentos metodológicos, a autora utilizou a observação e a entrevista.

Segundo a autora, os dados da pesquisa demonstraram que as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo são um espaço aberto em que predomina a ambiguidade entre o que a autora denomina de uma 'semiformação instrumental' e uma 'formação dialógica e crítica (GARCIA, 2003).

Garcia (2003) sinaliza os componentes psicossociais presentes e atuantes na HTPC e concluiu que

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

Na tese de Bozzini (2005), a ideia central foi propor encontros reflexivos com um determinado grupo de professores (escola estadual paulista, grupo de professores de Educação Básica II) com objetivo de identificar e elucidar questões problemáticas do cotidiano escolar.

No decorrer do trabalho, a autora ampliou o contexto da pesquisa para toda a escola, focando no momento da HTPC, com o intuito de verificar se esse espaço-tempo de reuniões realmente estava sendo utilizado em prol da formação do grupo de professores.

A autora realizou sua pesquisa em outras seis escolas da mesma rede de ensino para investigar o espaço-tempo de formação da HTPC e, por meio de questionário, investigou quais assuntos eram tratados e de quais os professores mais gostavam e valorizavam no espaço de formação. Desse modo, construiu um perfil da HTPC, considerando os seguintes critérios e/ou eixos: organização dos

horários, assuntos abordados, organização e coordenação dos encontros, dinâmica e participação dos professores, apreciação e avaliação da HTPC e sua função na escola.

A tese apresentou resultados que apontam que o grupo de professores participantes reconhece esses critérios como importantes para o momento de formação de professores e para, em alguns casos, resolução de problemas do cotidiano escolar em grupo. Porém, segundo a autora, esse reconhecimento não é unânime por parte dos professores. Um grupo de participantes menciona que apesar dos critérios para a realização da HTPC serem importantes para a organização desse espaço formativo, eles não garantem sua realização com êxito.

Bozzini (2005) considerou os resultados de uma escola na qual a HTPC foi aprovada por todos os professores participantes. Na sequência, realizou um aprofundamento na pesquisa e concluiu que além do engajamento dos sujeitos em torno do momento da HTPC, esse espaço foi sendo construído pelas interações dos sujeitos.

Segundo a autora (2005, p. 70), “[...] o compromisso e na continuidade dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e pela administração da escola, contribuiu para a implementação de um projeto coletivo”.

A dissertação de Bueno (2007), realizada na rede municipal de Araraquara, utilizou como instrumentos metodológicos a observação e a entrevista, tendo como participantes diversos profissionais envolvidos na Educação Infantil, sendo eles “[...] seis coordenadoras dos Centros, seis auxiliares de desenvolvimento infantil, quatro professoras, doze babás, três coordenadoras pedagógicas e uma diretora de departamento de creche” (p. 52).

Segundo a autora, os assuntos abordados nas HTPCs não são articulados com a realidade e as necessidades das creches e têm caráter técnico de repasse de conteúdos que, apesar de serem importantes, não são aprofundados no momento da formação. De acordo com os dados da pesquisa, a pauta da reunião era extremamente longa e tratada com superficialidade pelos coordenadores, que não levavam em conta a discussão e a reflexão dos questionamentos dos participantes, perdendo, portanto, seu significado formativo.

A autora menciona que, no momento da pesquisa, não havia nenhuma política pública instituída de formação de coordenadores, o que ocasionou um estudo individual e pessoal dos coordenadores entrevistados. As HTPCs eram de caráter transmissivo, configuravam-se como “troca de experiências” sem a teorização da prática e os participantes eram tidos como receptores passivos no decorrer do processo. Segundo Bueno (2007), os resultados mencionam o déficit de formação dos coordenadores, o que resulta em dificuldades na configuração das HTPCs como espaços formativos.

Lopretti (2007) teve como objetivo investigar o processo de produção, mobilização e significação dos saberes e conhecimentos docentes, centrados nos espaços-tempos coletivos da escola. A autora elegeu como participantes de sua pesquisa professores das séries iniciais do EF e gestores pertencentes a uma escola municipal. Lopretti (2007) acompanhou uma reunião denominada Trabalho Docente Coletivo (TDC), configurado como um momento formativo coletivo de professores na unidade escolar. Também realizou observações na sala de aula de uma professora alfabetizadora que participava do TDC e dos grupos de trabalhos.

A opção metodológica da autora foi pela realização da pesquisa-ação. Como resultado de sua pesquisa, Lopretti (2007) concluiu que para que os espaços-tempo de formação centrados na escola possam produzir e legitimar saberes próprios faz-se necessário o diálogo.

Segundo Lopretti (2007, p. 167),

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

Na pesquisa de Lopretti (2007), o espaço-tempo de formação na escola possibilita aos participantes entrarem em contato com diversos saberes, construídos pelos docentes participantes a partir das situações de sua própria prática. Quando esses diversos saberes são mobilizados, surge a possibilidade de produção de novos saberes.

Na dissertação de Mendes (2008), a autora teve como objetivo analisar e compreender as representações sociais construídas pelos professores do Ensino Fundamental (EF), Ciclo I, da Rede Municipal de Presidente Prudente (SP), tendo como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. A obtenção de dados ocorreu por meio de aplicação de questionário para 170 professores, entrevista semiestruturada com 10 professores e grupo de discussão com 9 orientadores pedagógicos do município, responsáveis pela formação dessa área.

Mendes (2008) dividiu sua pesquisa em dois eixos: dos professores que aprovam a HTPC e dos professores que desaprovam e/ou aprovam apenas em partes esse espaço-tempo de formação. O grupo que aprova o espaço-tempo HTPC considera os encontros como “momentos para estudo e troca de experiências, ideias e materiais, reflexões e planejamento” (MENDES, 2008, p. 67). De acordo com os resultados da pesquisa, esse grupo de professores reconhece no espaço-tempo HTPC um momento formativo, como meio de transformação das práticas docentes.

Outro ponto relevante dessa pesquisa foi que os participantes que aprovam as HTPCs reconhecem esse espaço como momentos de “compromisso, participação e trabalho coletivo” (MENDES, 2008, p. 76).

Na questão da reprovação total ou parcial das HTPCs, a autora elege um conjunto de categorias: a carga horária dos docentes, a burocracia das reuniões, a sua organização, as leituras sem a devida contextualização com as práticas pedagógicas, a pauta informativa, o desinteresse e as resistências dos professores.

Ao término de sua pesquisa, a autora chega à resposta para seu questionamento principal, afirmando que “[...] a representação social que os professores construíram sobre a HTPC é que ela é um momento de tempo perdido tendo em vista a forma como é conduzida e organizada” (MENDES, 2008, p. 89). Entretanto, a autora menciona Abric (2005 apud MENDES, 2008, p. 89) e afirma que “isso não é dito claramente, pois está em uma zona muda”.

Na dissertação de mestrado de Souza (2013), também foi realizado um levantamento no Banco de Teses da CAPES/MEC do período de 2000 a 2011, e o resultado é apresentado no quadro a seguir.

Ano	Título	Autor	Universidade	Orientador
2004	Formação continuada no contexto escolar: intencionalidades, resistências e desafios.	Marli Terezinha Wagner Adams	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUI)	Prof. Dr. Milton Antonio Auth
2005	A Escola como locus da formação contínua: investigando a partir das HTPCs.	Aparecida Maria Meneguim	Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	Prof. ^a . Dr. ^a . Maria Amélia Rosário Santoro Franco
2007	A contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Formação Continuada de Professores Iniciantes	Sérgio Donizeti Mariotini	Centro Universitário Moura Lacerda	Prof. ^a . Dr. ^a . Miriam Cardoso Utsumi
2007	HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?	Paula Raquel Gonçalves Sousa	Universidade Metodista de São Paulo	Jane Soares de Almeida
2008	Formação continuada na escola.	Carolina Yamamoto	Universidade Metodista de São Paulo	Prof. ^a . Dr. ^a . Marília Claret Geraes Duran

Quadro 3: Levantamento no Banco de Teses da CAPES/MEC entre 2000 e 2011 (SOUZA, 2013)

Considerando o levantamento do quadro acima, foram escolhidas apenas dissertações realizadas no estado de São Paulo para compor os estudos correlatos desta pesquisa.

Na dissertação de mestrado “A Escola como locus da Formação Contínua: Investigando a partir das HTPCs”, com a orientação da professora doutora Maria Amélia Rosário Santoro Franco, Meneguim (2005, p. 36-37) teve como objetivos gerais “proporcionar informações contextualizadas sobre o desenvolvimento das HTPCs em escolas públicas da rede estadual; reconhecer as possibilidades de a escola ser locus de formação contínua”.

A autora elegeu como participantes de sua pesquisa os professores da rede estadual de ensino de Santos - SP e selecionou cinco escolas para a realização do

estudo. Como instrumentos metodológicos para atingir os objetivos propostos, a autora empregou a observação etnográfica, a pesquisa documental e o questionário.

A autora organizou os dados obtidos em seus questionários em três dimensões: sentido, percepção e expectativas dos professores em relação às HTPCs. Como resultados gerais de sua pesquisa, Meneguim (2005, p. 86-87) considera que “[...] o eixo pedagógico que é a razão de existir deste espaço de trabalho é substituído pelo eixo instrucional, incluso na racionalidade técnica”.

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

Mariotini (2007, p. 14) teve como objetivos

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

Utilizou três tipos de procedimentos para obter os dados: o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação das HTPCs, focando na participação dos professores e dos gestores nesse espaço-tempo de formação. O autor elegeu os seguintes como participantes três professores iniciantes na carreira do magistério, com atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que estavam participando das HTPCs de uma escola de educação básica da rede pública municipal do interior paulista, no ano letivo de 2006.

Referente às observações realizadas por Mariotini (2007), o autor chama a atenção para o fato de que

se, por um lado, os questionários e as entrevistas parecem evidenciar que as participantes realizam reflexões sistemáticas sobre suas práticas, por outro, as observações dos HTPCs parecem indicar que essas reflexões ainda não acontecem, ou pelo menos não na dimensão coletiva, de colocar-se para o outro (p. 62).

Em síntese, a pesquisa de Mariotini (2007) constatou que, mesmo em se tratando de professores em fase iniciante da carreira, eles não dinamizaram as HTPCs; pelo contrário, aguardavam os encaminhamentos dos professores mais experientes e da direção, buscando apoio e troca de experiências neste espaço.

Souza (2007) teve como objetivo conhecer como se dá a formação continuada na escola a partir do espaço de aprendizagem do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Elegeu como participantes de sua pesquisa professores PEB II de uma escola do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio do município de Santo André - SP e a coordenadora pedagógica da instituição.

Os instrumentos metodológicos utilizados foram a análise documental referente ao HTPC, a realização de entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica da escola, questionários aplicados junto ao grupo de professores participantes da HTPC abordada na pesquisa e a observação e o registro de cenas, falas e interações na HTPC durante um semestre. A autora realizou um estudo de caso que lhe permitiu entrar em contato com os elementos do cotidiano da escola e atingir seu objetivo de pesquisa.

Em suas considerações finais, em relação à percepção dos professores sobre a formação contínua, a autora afirma que de uma maneira geral as ações formativas são encaradas de forma externa ao espaço escolar. Isso ocorre porque a escola, como espaço de aprendizagem não tem ainda oferecido um plano real de formação dos docentes. A autora ainda afirma que a defesa da formação contínua no interior das escolas é inseparável da necessidade de maior investimento no professor coordenador responsável pela HTPC.

O trabalho de mestrado de Yamamoto (2008), da Universidade Metodista de São Paulo, com o título “Formação continuada na escola”, foi realizado sob a orientação da professora doutora Marília Claret Geraes Duran e teve como objetivo investigar em que medida os professores e membros do Trio de Gestão das escolas da Rede Municipal de Ensino de Educação Infantil de São Bernardo do Campo” (p. 13), considerando a escola como *locus* privilegiado na formação continuada, entendendo ser esse um fator importante na elaboração, no planejamento e na implementação dos Planos de Formação trazido nos Projeto Pedagógico Educacional (PPEs) de cada escola.

A autora elegeu como participantes da pesquisa os professores e membros do Trio de Gestão das Escolas Municipais de Educação Básica de Educação Infantil, na rede pública de ensino do município de São Bernardo do Campo – SP.

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

Segundo os dados obtidos por meio do questionário, a autora destaca que “[...] as menores médias de valores atribuídos referem-se à Reunião pedagógica e HTPCs, espaços formativos da escola, indicando que poucos consideram a escola como *locus* privilegiado da formação continuada” (YAMAMOTO, 2008, p. 67).

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

Em suas conclusões, Yamamoto (2008) aponta que apesar do reconhecimento de que as escolas são um espaço de formação continuada, esse não é o local mais importante e a formação realizada nesse espaço ainda estaria em processo de constituição.

No percurso de levantamento de estudos correlatos, também escolhi a dissertação de Penteado (2013), intitulada *Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores*, que trouxe alguns elementos que vão ao encontro das pretensões iniciais desta pesquisa, pois a autora buscou compreender o processo constitutivo de uma proposta específica de formação em serviço, ou seja, o tema formação de professores, e definiu como objeto de sua pesquisa a proposta de formação.

A proposta de formação pesquisada pela autora foi pautada na perspectiva crítico-reflexiva, partindo do próprio contexto escolar, a partir dos pressupostos teóricos de Vygotsky (1934/2001), focalizando na formação e autoformação do educador e considerando que no ato de formar o educador também se forma (FREIRE, 1987).

O intuito desse estudo foi fomentar uma mudança no cotidiano escolar a partir da interação do sujeito com o foco na construção de uma mudança nos modelos de formação ofertados na rede municipal de ensino de uma Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A contribuição da pesquisa culminou em um encontro de educadores e gestores denominado Primeiro Seminário de Educadores.

Para a análise de dados, Penteado (2013) utilizou o procedimento de *núcleo de significação* proposto por Aguiar e Ozella (2006). Considerando a perspectiva sócio-histórica na qual a pesquisa foi ancorada, partiu da ótica de um sujeito historicamente constituído e, portanto, inserido em uma totalidade social. Além disso, à luz das teorias educacionais e das questões emergentes dos núcleos de significação e no texto coletivo, a autora relacionou direta ou indiretamente a participação dos professores como protagonistas no processo de construção, organização e realização de uma proposta de formação em serviço.

A autora afirma esperar que o profissional inserido nesse contexto consiga promover uma ruptura com o modelo racional-técnico, pois a realidade do cotidiano escolar irá exigir do professor um pensar e repensar de sua práxis com o intuito de resolver problemas no âmbito escolar.

Por fim, Penteado (2013) deixa em pauta alguns questionamentos referentes às implicações que essa proposta de formação de educadores participantes do grupo de estudo sobre a concepção da proposta.

Essa pesquisa trouxe elementos pertinentes às minhas pretensões iniciais, pois deixa alguns questionamentos interessantes e relevantes ao aprofundamento de novos estudos. A autora questiona como formar um coletivo transformador nas escolas que estão imersas em suas culturas, muitas vezes distantes e resistentes a qualquer mudança.

Desse modo, considero aqui a pesquisa de Penteado (2013) e o pressuposto de que o processo de formação em serviço deve se originar na própria instituição de ensino, ser legitimado pelo grupo e ser construído no coletivo não deve ser feita de forma isolada.

Concebendo os estudos correlatos como referencial para minhas pretensões de pesquisa, busco justificativa, ancorado na relevância social e acadêmica, para

buscar contribuições que emergem nos momentos formativos e que possam promover alguma transformação da formação proposta na escola. Com essa transformação, podemos legitimar o sujeito como autor de conhecimentos, rompendo com as representações sociais sobre o espaço-tempo formativo da ATPC, que muitas vezes engessam os professores, promovendo o isolamento de suas práticas e fomentando a alienação no sistema.

Pude constatar nesse levantamento de teses e dissertações a falta e a importância de políticas públicas de formação para os profissionais que irão desenvolver as ações formativas. A questão do espaço formativo se reduz a uma mera transmissão de conteúdos, entrave significativo para a construção do processo crítico-colaborativo.

Considerando essa assertiva, posso considerar de extrema relevância o estudo proposto nesta pesquisa para compreender e explorar as potencialidades formativas das reuniões pedagógicas denominadas ATPCs para promover uma reflexão das atividades realizadas nesse espaço, sob o arcabouço da Teoria da Atividade e da Formação Crítica de Educadores.

1.2 Teoria da Atividade como base para a formação de professores

Na perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934/2001), os sujeitos, nas relações com os outros e com os objetos, são mediados pela sociedade. Considerando como foco desta pesquisa o objeto construído em um Sistema de Atividades de Reunião Pedagógica, denominada ATPC, este capítulo tem como finalidade apresentar um breve histórico sobre a Teoria da Atividade e discutir seus componentes, na perspectiva de Engeström (1999), como base para promover a discussão do objeto de pesquisa.

Os princípios dessa teoria tem sua origem na filosofia marxista. Karl Heinrich Marx (1818-1883) foi um importante filósofo que concebeu a atividade de trabalho como sendo condição essencial da existência humana e transformadora do próprio homem e da sociedade.

A atividade humana, de acordo com Marx (1976), está relacionada com o uso de ferramentas, pelos indivíduos, para transformar a natureza na busca de satisfazer suas necessidades vitais.

Entretanto, tais ferramentas não são desenvolvidas de forma individual, mas se apresentam como produto das relações estabelecidas entre os indivíduos de um mesmo grupo social.

O filósofo considera o trabalho humano como uma atividade que transforma a natureza por meio de instrumentos e ações do indivíduo no mundo, pois possibilita que o homem entre em contato com outros homens por meio dessas atividades, que têm uma função transformadora na relação sujeito e mundo externo.

Os conceitos marxistas são essenciais nas discussões da Teoria da Atividade, pois nela considera-se o trabalho coletivo como uma atividade mediada por instrumentos e capaz de transformar as relações entre o eu e o mundo.

A Teoria da Atividade foi elaborada por volta dos anos 1920 e 1930, primeiramente, com os teóricos Lev Vygotsky (1896-1934), Alexei Leontiev (1904-1979) e Luria (1902-1977) e, mais recentemente, nos anos 80 e 90, Yrjö Engeström deu continuidade aos estudos da Teoria da Atividade (SCHETTINI, 2008, p. 26).

Segundo Vygotsky (1934/2001), é por meio de uma interação dialética sujeito-meio social que o homem transforma o meio em que vive ao mesmo tempo em que é transformado por ele.

Portanto, as ações do sujeito sobre o objeto de sua atividade não acontecem de forma direta, mas mediadas por instrumentos e/ou artefatos culturais.

A tríade do pensamento vygotskiano (sujeito-instrumento-objeto) foi concebida como o ponto de partida para o desenvolvimento da Teoria da Atividade.



Figura 1: Tríade do pensamento vygotskiano.

Segundo Puzyrei (2007 apud DANIELS, 2011, p. 11-12), podemos visualizar a complexidade e a multiplicidade de vias para a exploração e o desenvolvimento nos textos de Vygotsky.

A teoria cultural-histórica de Vygotsky (como qualquer grande teoria) assemelha-se a uma cidade. Uma cidade com novas avenidas largas, ruas secundárias antigas, estreitas, apenas conhecidas daqueles que residem há muito tempo na cidade, com praças ruidosas, apinhadas, e largos silenciosos, ermos, com grandes edifícios modernos e pequenas construções muito velhas. As áreas individuais desta cidade podem não estar situadas num único nível: enquanto algumas se elevam acima do solo, outras estão submersas abaixo dele e de modo algum podem ser vistas. Essencialmente, é como se houvesse uma segunda cidade que tem associações íntimas e complexas com a cidade ao nível do solo, mas que é completamente invisível para muitos. E o sol nasce sobre ela toda e as estrelas surgem sobre ela à noite. Por vezes tempestades de poeira e furacões assolam-na, ou a chuva cai longa e torrencialmente e “o céu fica escuro”. A vida é um sentimento constante de efervescência. Feriados e rotina se sucedem. A cidade muda cresce e é reconstruída. Vizinhanças inteiras são demolidas. O centro está às vezes aqui, às vezes ali. E assim avança.

Nessa metáfora de Puzyrei, captamos a sutileza e a complexidade do legado de Vygotsky, que envolve estudar como os seres humanos tanto moldam quanto são moldados pelos artefatos que medeiam seu engajamento com o mundo (DANIELS, 2011).

O conceito de Atividade proposto nesta pesquisa é o de que a atividade humana não é percebida como um sistema de atividades isoladas, mas, sim, como uma rede de relações culturais que, por meio do diálogo e da colaboração, possui uma função transformadora em sua historicidade.

Segundo Leontiev (1959, p. 75 apud SCHETTINI, 2008, p. 35),

o homem trata os objetos com compreensão e conhecimento; daí, sua atitude com relação ao mundo, ser consciente. Esse conhecimento é acumulado pela história, ideias políticas, religiosas e morais e a consciência de sociedade como um todo. A consciência humana diferencia o mundo objetivo das impressões interiores pelas relações que são estabelecidas entre a realidade e o sujeito.

Leontiev (1975) afirma que o sujeito deve assumir a consciência de seu papel em um determinado contexto por meio das relações que estabelece com a realidade.

A passagem à consciência é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade. Na consciência, a imagem da realidade não se confunde com a do vivido do sujeito. Isto significa que quando tenho consciência de um livro, por exemplo, ou muito simplesmente consciência de meu próprio pensamento a ele respeitante, o livro não se confunde na minha consciência com o sentimento que tenho dele, tal como o pensamento deste livro não se confunde com o sentimento que tenho dele (LEONTIEV, 1975, p. 75 apud SCHETTINI, 2008, p. 35).

Nesta pesquisa, a atividade é compreendida como um conjunto de ações, que possibilita a transformação não apenas do sujeito, mas da realidade na qual ele está inserido.

O termo atividade, portanto, traz consigo a concepção de estabelecer as relações entre o sujeito historicamente construído, dotado de consciência de sua existência humana e do mundo externo. Esse processo possibilita as interações do sujeito consigo mesmo, com sua realidade interna, com sua realidade externa e com as realidades dos outros, fomentando a transformação dos sujeitos envolvidos na atividade.

Segundo Schettini (2008), enquanto Vygotsky entende que a atividade se estabelece com o sujeito individual que age sobre um objeto, Leontiev expande essa ideia, fortalecendo a noção de que a atividade se dá entre os sujeitos, que agem coletivamente para o alcance de um objeto idealizado pelo grupo.

A atividade, nesse sentido mais amplo, é constituída pelo agente (sujeito) motivado por um propósito (objeto) e mediado por artefatos (instrumentos) através de um processo colaborativo entre indivíduos (comunidade), que se constitui através das regras e divisão do trabalho (SCHETTINI, 2008, p. 40).

Para a autora, Engeström (1999) traz a contribuição que modifica o conceito triangular da atividade para o conceito de rede de sistemas de atividades, que é um processo de intercomunicação entre sujeito e objeto, mediado por artefatos culturais orientadores do sujeito no mundo.

Segundo Gonçalves (2007, p. 22), na complexa e multifacetada rede de sistemas de atividades e das relações estabelecidas entre seus componentes, os instrumentos e artefatos culturais fazem a mediação entre o sujeito e o mundo objetivo, para qual as ações daquele são direcionadas; as regras fazem a mediação entre o sujeito e a comunidade e a divisão de trabalho entre a comunidade e o objeto da atividade. Com isso, segundo o autor, pode-se verificar de que forma a atividade se realiza e se ela funciona ou não para o grupo ou indivíduo.

Segundo Vygotsky (1934/2001) em suas práticas sociais, os sujeitos se engajam em atividades distintas e são essas atividades que propiciam oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade.

A seguir, discutiremos a formação crítico-colaborativa de educadores.

1.3 Formação crítica de educadores

Com base na pedagogia crítica, proposta por Freire (1987), e partindo do princípio do sujeito emancipado, que é capaz de se posiciona diante da realidade, considero que o sujeito nas interações com seus pares, em contextos oriundos dos diversos âmbitos escolares, pode transformar não apenas sua práxis, mas promover o seu desenvolvimento profissional legitimado pelo coletivo.

Nessa perspectiva, Imbernón (2011) afirma que a formação docente é um elemento importante nos aspectos formativo e profissional para atender as especificidades dos contextos educativos e sociais em evolução. O autor considera o desenvolvimento profissional docente de forma articulada e concomitante ao conceito do desenvolvimento cognitivo e teórico, atrelados aos âmbitos de trabalho que fomentarão ou delimitarão o desenvolvimento da carreira docente.

Ainda segundo o autor, a essência de uma formação permanente legitimada parece ser o óbvio: atender às demandas, especificidades e necessidades profissionais docentes vinculadas aos contextos educativos e sociais em evolução. Entretanto, para que isso ocorra de fato, faz-se necessário não apenas considerarmos tais aspectos de maneira reflexiva, mas que efetivamente possamos pensar *na formação além da formação*, com o intuito de construir modelos formativos que dialoguem com os outros aspectos do desenvolvimento profissional

como, por exemplo, considerar a rede na qual o docente se encontra inserido, ou seja, o sistema e a estrutura educacional.

Nesse sentido, Almeida e Placco (2013, p. 73), afirmam que

a premissa da constituição de uma rede é que as escolas precisam tornar-se espaços de formação permanente e os professores ser considerados como profissionais e não alunos, isto é, profissionais com a responsabilidade social definida por sua profissão, que é ensinar.

Os autores reforçam a importância da concepção de que as escolas se configurem como espaços de formação permanente dos sujeitos, onde cada indivíduo tem sua responsabilidade no processo formativo, de forma consciente e participativa. Nas interações e reflexões com o outro, é possível construir uma rede de conhecimentos.

Para sinalizar minhas intenções de trabalho, busco, em Ponte (1998), o apoio às minhas inferências sobre o processo formativo em serviço. Segundo o autor, precisamos buscar por espaços que efetivamente promovam uma formação que atenda, contemple e fomente uma *ressignificação* no processo formativo. O autor ainda afirma que, ao legitimar os seus saberes e construir novos aprendizados e novas práticas, os professores assumem o papel de protagonistas de seu processo de formação. Assim, promovem uma transformação nas propostas de formação do sistema de ensino, tendo como foco o processo de investigação. Tal pressuposto tem a intenção de subsidiar diversos tipos de formação de acordo com cada etapa da carreira docente e suas demandas.

Liberali (1998) entende que o ato de refletir criticamente é um ato consciente de olhar as ações com o objetivo de reformulá-las, possibilitando um questionamento tanto das ações quanto do próprio sujeito. Esse questionamento leva a um distanciamento necessário das ações para que se possa conhecê-las, compreendê-las e reorientá-las. A reflexão crítica, nessa perspectiva, é um repensar a partir da análise e interpretação das ações, que só é possível com a existência de um pensamento crítico.

Segundo Liberali (2006), a formação crítica de educadores deverá ser legitimada se atender, efetivamente, às reais necessidades do professor e construir novos conhecimentos e aprendizados que possibilitarão um eficaz desenvolvimento

profissional, pois contribuirá para que o docente possa promover mudanças significativas em seu âmbito de trabalho e simultaneamente na sua profissionalização.

De acordo com Liberali (2004), com base nos escritos de Freire (1987), a reflexão crítica permite ao indivíduo um entendimento de sua realidade e, ao descrevê-la, uma melhor observação de suas ações e conscientização de que elas possuem uma realidade histórica. Quando essa realidade é questionada, podemos transformá-la.

Segundo Gonçalves (2007), o professor crítico e reflexivo percebe que suas ações não se limitam à simples transmissão de um conhecimento cultural desenvolvido historicamente, mas que ele exerce papel de formador e transformador de realidades sociais.

Gonçalves (2007) tem apontado e criticado

a forma educacional burocrática que ainda prevalece nas instituições, pautada em currículos pré-estabelecidos, pré-preparados pelos legisladores, que instituem controle sobre a educação e sobre os professores, ou seja, o que deve ser ensinado, quando e por quem o processo deve ser realizado (p. 47-48).

Esse pressuposto traz à tona o engessamento do educador pelo sistema e a limitação das possibilidades formativas no âmbito escolar. Liberali (2012) apresenta, com base nos estudos de Habermas (1973) e de Van Manen (1977), três tipos de reflexão: a técnica, a prática e a crítica.

A reflexão técnica está preocupada com a eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins e com a teoria como meio para previsão e controle dos eventos. Assim, refletindo tecnicamente, o educador estaria preocupado com teorias, técnicas científicas e com a transmissão e apropriação de conceitos.

Segundo Schön (1987) e Gomes (1992), essa perspectiva de formação de educadores, por meio da reflexão técnica, dá conta dos problemas comuns ao cotidiano do praticante, uma vez que nem sempre esquemas preestabelecidos podem ser aplicados para a resolução de situações não-usuais. Essa visão de racionalidade técnica estaria ligada a uma postura de reverência e subjugação em relação ao poder da teoria formal e dos teóricos, de reprodução de práticas tidas como corretas, sem um questionamento destas (LIBERALI, 2013, p. 27).

A reflexão prática visa o exame aberto dos objetivos e das suposições e o conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação. Desse modo, a partir desse tipo de reflexão, os docentes têm como base a sua própria ação, que poderá ser refletida na ação (durante a prática) ou sobre a ação (posterior à prática).

Liberali (2012, p. 28) esclarece que

essa postura demonstra uma centralização em si e não cria base para a compreensão da história dessas ações, muitas vezes esse tipo de reflexão pode levar a uma atitude que se baseia apenas no uso do senso comum, que aparece como apoio para as avaliações.

A reflexão crítica está relacionada aos dois tipos de reflexão anteriores, porém, valorizam critérios morais e análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos. Por meio da reflexão crítica, o sujeito retoma a sua prática, questionando-a e compreendendo-a e dialoga com textos teóricos.

Segundo Liberali (2012), em um processo reflexivo crítico, o sujeito analisa, toma uma posição e transforma a sua realidade, relacionando as reflexões técnicas e práticas, mas tendo como foco os valores éticos e morais.

Liberali (2012) aponta que o processo crítico-reflexivo pode ser analisado a partir de quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Descrever consiste em relatar a prática, sem marcar valores ou hipóteses, colocando os fatos acontecidos no momento da ação para que o sujeito possa analisar o que viveu em um determinado espaço de tempo. Informar fundamenta-se em explicar a prática tendo como base teorias desenvolvidas ao longo da história; “o informar tem como objetivo explicar, generalizar as ações através de teorias, seu foco temático recai sobre a discussão e explicação de conceitos presentes nas ações” (LIBERALI, 2012, p. 50). Confrontar consiste em questionar a teoria que embasa a prática e a própria prática, vista a partir de um contexto sócio-histórico-cultural do sujeito e da instituição.

Esse questionamento nos leva a identificar o modo de agir e pensar do sujeito. Por fim, reconstruir, fundamenta-se na reconstrução de ações, tendo justificativas bem fundamentadas e coerência entre o objetivo e as necessidades da comunidade social.

Liberali (2006) aponta que as ações e reflexões dos educadores podem espalhar a análise de suas ações como atores políticos, atuando em um largo contexto educacional e questionando a natureza das práticas naturalizadas historicamente.

Assim, o processo de reflexão crítica tem como premissa legitimar a formação como construção de novos conhecimentos e de novas práticas educativas que promovam não apenas o desenvolvimento profissional docente, mas também as intervenções pertinentes ao sistema de ensino em prol da qualidade da educação. É importante que essas intervenções estejam fundamentadas no desenvolvimento dos profissionais para que eles sejam capazes de analisar sua realidade sócio-histórico-cultural, criando possibilidades para transformá-la de forma autônoma e emancipada (FREIRE, 1987).

No quadro a seguir, defino os componentes da atividade propostos por Engeström (1999) e descrevo cada um deles considerando a ATPC, atividade focal desta pesquisa, junto às suas definições.

Componente	Definição	Nas ATPC
Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.	Os coordenadores pedagógicos e os professores, entendidos como participantes ativos no processo.
Comunidade	São aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e regras.	Alunos, funcionários, diretor e comunidade escolar como um todo.
Divisão do Trabalho	São ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.	Os procedimentos no decorrer da ATPC. Os coordenadores pedagógicos escrevem a pauta da ATPC, e conduzem as reuniões. Os professores são entendidos como participantes do processo.
Objeto	É aquilo que satisfará a	Os objetivos das pautas.

	necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou o produto.	
Regras	São normas explícitas ou implícitas na comunidade.	Indicam o papel a ser desempenhado por cada sujeito dentro da atividade coletiva, organizando as ações individuais dentro da coletividade e as formas de atuar esperadas. Nas ATPC, os coordenadores pedagógicos e os professores devem cumprir o horário e realizar as atividades propostas pelos CP.
Artefatos/ instrumentos/ ferramentas	São meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu próprio usuário revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado) (NEWMAN; HOLZMAN, 2002)	Materiais: <i>datashow</i> , vídeos, TV, DVD, gravador, filmadora. Psicológicos: linguagem materializada pelos discursos orais, pelos textos lidos e escritos na reunião.

Quadro 4: Componentes da Atividade (com base em LIBERALI, 2009, p. 12)

Em resumo, a atividade é formada por sujeitos que compartilham o objeto e se organizam a partir de regras e de divisão de trabalho para alcançar um resultado.

Segundo Schettini (2008), “As regras e a divisão de trabalho são consideradas fundamentais para a realização da ação e referem-se à participação individual no coletivo, tornando as ações individuais significativas na atividade

coletiva, as quais se dirigem ao objeto comum, que é o motivo orientador da atividade” (SCHETTINI, 2008, p. 48).

1.4 O coordenador pedagógico: algumas funções e atribuições

Segundo Almeida e Placco (2013), o Coordenador Pedagógico (CP) tem, na escola, a função mediadora de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares para que os professores elaborem seus próprios sentidos. O CP tem, assim, uma função articuladora, formadora e transformadora.

Placco e Souza (2010) consideram que a subjetividade permite ao coordenador ultrapassar uma visão limitadora de seu papel. As autoras (2006, p. 46) afirmam que o CP é

[...] ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência quanto na reconstrução dessas ao longo da vida. O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto.

Nessa mesma perspectiva, Almeida e Placco (2011, p. 2-3) afirmam que

para a superação das necessidades cotidianas da escola, se exige um trabalho, coletivo, que, por sua vez, exige a presença e a atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta.

Segundo Leontiev (1975), o sujeito deve assumir a consciência de seu papel em um determinado contexto por meio das relações que estabelece com a realidade. Partindo dessa premissa e sob a ótica da Teoria da Atividade, a articulação que o CP desenvolve com o grupo de professores, por intermédio da divisão de trabalho, responsabiliza cada sujeito no momento da atividade, possibilita o compartilhamento das ações e o alcance do objeto idealizado.

Dentre as funções do CP, posso destacar o foco na gestão pedagógica em prol da formação do corpo docente e da implementação de uma gestão democrática nos momentos de formação nas reuniões pedagógicas e na mediação no processo formativo do outro.

O desempenho do papel do CP é primordial para os professores e para a direção, pois, por intermédio das reuniões pedagógicas, ele poderá construir um percurso formativo crítico e reflexivo, conforme o prescrito de seu perfil e de suas funções na legislação (Resolução SE 75, de 30-12-2014), apresentadas abaixo.

Artigo 5º – Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador – PC:

I – atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;

II – orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;

III – ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos disponibilizados na escola;

IV – coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;

V – decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de professor auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;

VI – relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;

VII – trabalhar em equipe como parceiro;

VIII – orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;

IX – coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;

X – tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:

- a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
- b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;
- c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e as suas necessidades individuais;
- d) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos;
- e) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola;
- f) a análise de índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar;
- g) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem;
- h) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar.

Considerando o prescrito na legislação sobre as funções e atribuições do CP, penso que para atender esse perfil e as demandas da escola, ele precisa investir sua formação como profissional, promover uma formação com o foco na reflexão crítica, possibilitando as interações no espaço-tempo ATPC para que possa promover as articulações necessárias no âmbito escolar junto aos professores no que refere-se ao processo formativo e as intervenções de cunho pedagógico na unidade escolar.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, o paradigma crítico de pesquisa é discutida e o contexto, os participantes, os procedimentos de produção e coleta de dados e os procedimentos para a análise de dados apresentados.

2.1 Pesquisa Crítica e Formação de Educadores

O Paradigma Crítico é utilizado nesta pesquisa devido ao interesse emancipatório dos sujeitos, com o intuito de fomentar um pensar com o foco nas mudanças da atividade humana.

Para que essas mudanças se concretizem, faz-se necessário um repensar das práticas formativas, que possibilite aos participantes a interpretação argumentativa de seu contexto para promover um entendimento coletivo da realidade.

Schettini (2008, p. 55) discorre sobre a gênese do pensamento crítico reflexivo com as ideias de Dewey (1933, 1959), que foi o primeiro teórico que trouxe a discussão dos conceitos de ação rotineira e ação reflexiva. Para Dewey, ser reflexivo seria uma forma especializada de pensar que implica a investigação voluntária, ativa, persistente e rigorosa da prática e dos motivos das ações, conferindo sentidos a ela.

Considerado algumas colocações de outros teóricos como Kemmis (1987) e Smyth (1992), podemos afirmar que há alguns aspectos fundamentais da pedagogia crítica que fundamentam o trabalho de formação de professores.

Para Kemmis (1987), o refletir crítico está ligado à autoavaliação no contexto de uma ação, na história da situação, na busca de soluções para os problemas advindos da situação em foco. Para o autor, a reflexão crítica é uma prática que exprime poder de reconstrução da vida social através da comunicação, da tomada de decisão e da ação social.

Smyth (1992) considera que refletir sobre a ação significa pensar sobre o objeto que se quer compreender. De acordo com o autor, o professor precisa refletir

sobre suas experiências profissionais, seus mecanismos de ação e sobre os fundamentos que o levaram a agir, ou seja, refletir sobre conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, envolvimento no processo sobre as razões de ser do professor e posições assumidas.

Para que isso se realize, Smyth (1992) propõe um processo em que o professor repense sua ação, significando transformação ou manutenção da realidade, por meio de quatro movimentos classificados como: descrição, interpretação, confronto e reconstrução. Sob essa ótica, o professor transforma-se em um sujeito crítico de suas práticas e ações, de seu próprio processo de formação e de seus alunos e da relevância de seu papel social de formador e educador.

De acordo com Giroux (1997, p. 161), o professor assumiria a responsabilidade ativa de suas ações, questionando o quê, o como e o porquê se deve ensinar, considerando metas mais amplas pelas quais está lutando. Nessa visão, o professor passa a ser concebido como um educador transformador, integrando o pensamento e a prática e alçando, assim, um processo de reflexão. Nesse processo, perceberia que suas ações não se restringem à mera transmissão de um conhecimento cultural construído historicamente, mas assumiria um papel de formador e transformador das realidades nas quais está inserido.

Segundo Liberali (2006) as ações e reflexões dos educadores espelhariam a análise de suas ações como atores políticos atuando dentro de um largo contexto educacional e questionando a natureza das práticas naturalizadas historicamente.

Como argumenta Giroux (1997), a ação do educador crítico deveria tornar o pedagógico mais político, ou seja, desenvolver postura crítica em que a reflexão e ação ajudem os estudantes a desenvolverem “uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta” (p. 163). Além disso, deveria tornar o político mais pedagógico, isto é, desenvolver interesses políticos emancipadores tais como “tratar os estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático, utilizar o diálogo crítico e afirmativo, e argumentar por um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (LIBERALI, 2012, p. 33-33).

Nessa concepção, segundo Giroux (1997), o papel dos educadores seria questionado na dimensão das possibilidades de preparação dos alunos como cidadãos ativos e críticos.

Como aponta Liberali (2012, p. 33), “nesse sentido, refletir criticamente envolveria não só pensar sobre a prática, mas o desenvolvimento de alternativas de atividade docente em uma perspectiva que veria o papel da escola como local não neutro”.

Com o intuito de desenvolver esta pesquisa com o devido rigor e organizar os dados e registros que possam elucidar indagações sobre o processo de apropriação pelos sujeitos nos espaços formativos centrados na escola, pretende-se, como aporte metodológico, fundamentar esta pesquisa na Pesquisa Crítica e na Formação Crítica de Educadores, pois ela busca a interpretação dos problemas à luz de uma teoria com objetivos de transformação coletiva no espaço escolar (LIBERALI, 2005; MAGALHÃES, 1994).

É importante ressaltar, no entanto, que devido ao tempo de realização desta pesquisa não foi possível intervir no contexto, mas realizar uma avaliação, com a perspectiva de repensar e ressignificar o tipo de formação que ocorre no espaço-tempo ATPC e promover subsídios futuros para uma proposta formativa que possibilite transformações e mudanças no âmbito escolar.

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender a configuração do processo de formação em uma escola por intermédio das interações do espaço formativo denominado “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC). Assim, tem como objetivos específicos analisar o tipo de formação apresentada nos documentos oficiais e o modo de condução de duas ATPCs de uma escola da rede pública de ensino estadual. A fim de alcançar os objetivos, a pesquisa foi norteada pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que tipo de formação é proposta nos documentos sobre ATPC?
2. Que tipo de formação se realiza em duas reuniões de ATPC de uma escola da rede pública de ensino estadual?

Com esse enfoque, busca-se promover um estudo com o foco em uma formação de professores com o cerne na reflexão sobre sua prática pedagógica, em

suma, sobre si mesmo, com o intuito de romper com a alienação promovida muitas vezes por pressões e contextos políticos e sociais.

Busca-se, ainda, explorar a escola como espaço de formação social e a ação dos sujeitos nesse âmbito, em prol da construção crítica de sua identidade profissional.

2.2 Descrição do Contexto

Esta pesquisa foi realizada em uma escola estadual da rede pública de ensino do Estado de São Paulo na qual, atualmente, atuo como diretor e, portanto, tenho como rotina de trabalho realizar o acompanhamento das reuniões pedagógicas e promover as devidas intervenções no âmbito escolar.

A escola está situada no município de Embu Guaçu, em um bairro de classe média, próximo ao centro. Porém, é uma escola polo, ou seja, há demanda de alunos oriundos de diversos bairros periféricos, o que resulta em uma pluralidade social, econômica e cultural. A escola conta com uma média de 1.500 alunos, distribuídos em três turnos de atendimento: manhã, tarde e noite, nas seguintes modalidades de ensino: Ensino Médio (EM), anos finais do Ensino Fundamental (EF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola, no contra turno diverso ao período de aula regular, atende alunos com necessidades especiais na Sala de Recursos, como Apoio Pedagógico Especial (APE), e nos finais de semana atende a comunidade escolar com o Programa Escola da Família.

A unidade escolar conta com quinze salas de aulas, uma sala de leitura, uma sala de vídeo, uma sala de informática e um laboratório multimídia de uso de alunos e professores, onde são realizadas as reuniões de ATPC, conforme o agendamento de funcionamento desse espaço de uso coletivo.

A escola também possui um diretor (no caso o próprio pesquisador), três vice-diretores, dois coordenadores pedagógicos: sendo um para atender as demandas do Ensino Médio e outro para as demandas dos anos finais do Ensino Fundamental, um professor mediador e um professor responsável pela sala de leitura.

As ATPCs são organizadas em dois dias da semana e distribuídas em três horários de atendimento aos professores, de acordo com a jornada de cada um, com o objetivo de assegurar a presença de todos nos encontros semanais.

A escola traz em seu Plano Gestão (Triênio de 2015 a 2018) as seguintes premissas e concepções da função social da escola e do papel do professor para assegurar este processo:

É papel da escola formar cidadãos, fornecer aos alunos os ensinamentos de que eles necessitam para viver e trabalhar nesse mundo atual. Bem como orientá-los para a vida. Partindo deste pressuposto a escola deverá definir como meta, o trabalho crítico com os conteúdos. Através de um bom trabalho em busca da cidadania, a escola deve mostrar às novas gerações a importância de cada indivíduo e seu papel na sociedade, enquanto cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. O professor, por sua vez, deve considerar no exercício de sua função o aluno como sujeito de múltiplas relações, que por estar em processo de formação, deve ser considerado em sua totalidade. Assim, deve assegurar ao educando uma formação crítica, capaz de levá-lo a refletir sobre temáticas cotidianas e interferir positivamente em seu meio e, sobretudo, em sua vida para transformá-la (PLANO GESTÃO, 2015/2018, p. 07).

A escola pressupõe a formação crítica e reflexiva de seus educandos e, segundo o prescrito no Plano de Gestão, esta incumbência é delegada aos professores.

As ATPCs são ministradas por dois professores coordenadores, sendo um responsável pelo EM e o outro pelo EF. Entretanto, o grupo de professores participantes é composto pelos dois segmentos de ensino.

Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados em duas ATPCs (quartas-feiras das 10h às 12h20) por meio de observações de campo de duas reuniões pedagógicas. Nesse horário de reunião pedagógica, o grupo participante do momento formativo contou com a presença dos dois professores coordenadores pedagógicos e de dez professores.

A seguir, apresento os participantes da pesquisa.

2.3. Os participantes

Esta pesquisa contou com a participação de dois professores coordenadores, dez professores e do diretor-pesquisador. Por questões éticas, o professor coordenador do EF será chamado de “PCEF”, o professor coordenador do EM de “PCEM” e os professores de P e um número de identificação (P1 a P10).

Os participantes assinaram a autorização de concordância do termo de consentimento livre esclarecido, de acordo, com o número 114560/2015 do Comitê de Ética da PUC.

O Quadro 5, a seguir, apresenta o perfil acadêmico dos sujeitos participantes deste estudo.

Participantes da Pesquisa	Formação Acadêmica
Diretor-pesquisador	Graduado em Letras, História e Pedagogia. Pós-graduado em MBA Administração e Supervisão Escolar, mestrando na PUC no programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP)
PCEM	Graduado em Artes. Está na Coordenação Pedagógica desde de 05/02/2015.
PCEF	Graduado em Letras. Está na Coordenação Pedagógica desde 14/07/2014.
P1	Graduado em Matemática/Física.
P2	Graduado em Letras e Pedagogia
P3	Graduado em Geografia
P4	Graduado em Educação Física
P5	Graduado em Química, Ciências e Matemática
P6	Graduado em Letras
P7	Graduado em História, Geografia, Filosofia e Sociologia
P8	Graduado em Letras e Pedagogia
P9	Graduado em Geografia e Pedagogia
P10	Graduado em Geografia e História

Quadro 5: Formação acadêmica dos participantes da pesquisa

Para compor um perfil com características mais amplas dos participantes da pesquisa, será apresentado no quadro a seguinte situação funcional e o tempo de serviço na rede pública de ensino do Estado de São Paulo e, especificamente, o tempo de serviço na unidade escolar onde o estudo foi realizado.

Perfil	Tempo de serviço na rede pública do Estado de São Paulo	Tempo de serviço na escola
Pesquisador Diretor	4.525 dias / 12 anos e 3 meses	4.525 dias / 12 anos e 3 meses
PCEM	5.237 dias / 14 anos e 3 meses	3.524 dias / 9 anos e 6 meses
PCEF	5.239 dias / 14 anos e 3 meses	1.235 dias / 3 anos e 3 meses
P1	3.496 dias / 9 anos e 7 meses	3.092 dias / 8 anos e 5 meses
P2	8.687 dias / 23 anos e 8 meses	7.955 dias / 21 anos
P3	3.024 dias / 8 anos e 2 meses	2.324 dias / 6 anos e 4 meses
P4	1.478 dias / 4 anos	1.153 dias / 3 anos e 1 mês
P5	6.751 dias / 18 anos	1.860 dias / 5 anos
P6	2.975 dias / 8 anos e 1 mês	2.642 dias / 7 anos e 2 meses
P7	10.293 dias / 28 anos e 02 meses	3.375 dias / 9 anos e 2 meses
P8	3.902 dias / 10 anos e 07 meses	3.902 dias / 10 anos e 7 meses
P9	8.045 dias / 22 anos	7.797 dias / 21 anos e 3 meses
P10	2.685 dias / 7 anos e 3 meses	2.685 dias / 7 anos e 3 meses

Quadro 6: Tempo de trabalho na rede pública de ensino e na unidade escolar

O objetivo deste levantamento do tempo de trabalho dos professores na rede pública estadual de ensino e na própria unidade escolar, é apresentar as

características do grupo de professores participantes na pesquisa em relação ao tempo de serviço.

2.4 Procedimentos de produção e coleta de dados

Esta pesquisa se realiza em três momentos. No primeiro, faço um estudo dos documentos oficiais e de suas determinações sobre a ATPC e o papel do coordenador nesse espaço. No segundo, à luz dos referenciais teóricos e oficiais, realizo um levantamento dos documentos e registros (pautas e o temário) que compõem as ATPCs da unidade escolar, já trabalhadas com os professores. Tendo elegido dois professores coordenadores como focais no estudo, no terceiro momento, analiso seu papel durante duas ATPCs, com o foco no tipo de formação.

A fim de efetuar um recorte no momento da formação em serviço, focalizo dois encontros de formação como grupo na própria escola, composto por dois coordenadores pedagógicos participantes desse espaço formativo como parte de sua jornada de trabalho, para compreender o tipo de formação que ocorre no espaço-tempo da ATPC.

Os dados foram coletados por meio de áudio e/ou vídeo dos encontros de formação. Também foram feitas notas de campo e cópias de materiais produzidos pelos participantes como, por exemplo, as descrições e a pauta das reuniões.

2.5 Procedimentos para a análise de dados

A fim de organizar a discussão com base nos conteúdos, na proposta e na condução das formações, levantamos questionamentos apresentados no quadro a seguir.

O Conteúdo das formações e reuniões	Quais temas?
A Proposta de organização das formações e reuniões	Como teoria e prática são abordadas?
A Condução das formações e reuniões	A condução se realizou de forma colaborativa, reprodutiva, expositiva, etc.?

Quadro 7: Procedimentos para análise dos dados

Para garantir a credibilidade desta pesquisa, foram utilizados os seguintes critérios: avaliação e observação constantes dos dados, triangulação de dados com informações advindas de diferentes fontes (documentos oficiais, temários e pautas, gravação de duas reuniões de ATPC, escolhidas de acordo com a disponibilidade do pesquisador e com conteúdos distintos,), revisão e comparação dos resultados alcançados, tendo por base o aporte teórico já apresentado.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a análise e a discussão dos resultados desta pesquisa, de acordo com os critérios estabelecidos na Fundamentação Teórica e na Metodologia.

Como apresentado anteriormente, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a configuração do processo de formação em uma escola por intermédio das interações do espaço formativo denominado “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC).

Esse objetivo é norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa, que organizam as próximas seções deste trabalho.

- Que tipo de formação é proposta nos documentos sobre ATPC?
- Que tipo de formação se realiza em duas reuniões de ATPC de uma escolada rede pública de ensino estadual?

3.1 Que tipo de formação é proposta nos documentos sobre ATPC?

O Estatuto do Magistério Paulista reconhece a necessidade de um espaço remunerado para que os professores possam discutir as questões da educação e, para isso, instituiu a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) por meio da Lei complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985 (Governo de Franco Montoro).

A implantação do Projeto Educacional Escola Padrão, pelo Decreto N.º. 34.035/1991, como parte do Programa de Reforma de Ensino do Governo Fleury (1991-1994) e de acordo com as diretrizes (Resolução SE N.º 281/1991) para a organização da Escola Padrão, trouxe na composição da jornada de trabalho docente a relevância da HTP. A conquista deste espaço, almejado pela rede, foi expresso por aportes legais, conforme veremos a seguir.

Em 1995, a Portaria de Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) n.º 1, de 08.05.1995 dispôs sobre as atividades das 2 horas de trabalho coletivo nas escolas de 1º e 2º Graus da Rede Estadual de Ensino para possibilitar a reflexão sobre a prática docente e favorecer a troca de experiências. Nesse

processo, considerou-se a importância do trabalho coletivo, da articulação dos diversos segmentos da escola, do fortalecimento da unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico, do (re)planejamento e da avaliação das atividades de sala de aula e das diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo de ensino aprendizagem,

De acordo com a Portaria nº 01 da CENP 1996, a HTPC tem os seguintes objetivos:

- I. Construir e implementar o projeto pedagógico da escola;
- II. Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à melhora do processo ensino-aprendizagem;
- III. Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- IV. Possibilitar a reflexão sobre a prática docente
- V. Favorecer o intercâmbio de experiências;
- VI. Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;
- VII. Acompanhar e avaliar de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com a mesma Portaria, a HTPC tem como um dos temários incentivar o gerenciamento da formação continuada, da aprendizagem contínua e da capacitação em serviço, visando o aprimoramento do trabalho pedagógico (Portaria CENP Nº 1/96 L.C. Nº 836/97).

Em 1997, a Lei Complementar Nº 836 instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e deu outras providências correlatas. Em seu artigo 13, dispôs a respeito das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo: “As horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (ATPC) utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos”.

Em 2008 e 2009, a antiga Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) expediu comunicados que dispuseram sobre as instruções e a caracterização das HTPCs.

Ressalta-se também nos comunicados a atenção especial dos Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola quanto às seguintes orientações:

- I. As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador de cada segmento do Ensino Fundamental e Médio, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto de professores do segmento, objeto da coordenação;
- II. No planejamento, na organização e na condução das HTPC, é importante:
 - ✓ Considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;
 - ✓ Elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;
 - ✓ Dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos);
 - ✓ Planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;
 - ✓ Prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas;
 - ✓ Organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE. (p.7)

Outra normativa foi a Resolução SE Nº 08 de 2012, que dispôs sobre a carga horária dos docentes da Rede Estadual de Ensino, em consonância com o parágrafo 4º do artigo 2º da Lei Federal Nº 11.738 de 2008, que trata da composição da jornada de trabalho docente com observância ao limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho da ATPC, das atividades de interação com os educandos, bem como a reorganização do tempo desse espaço de trabalho coletivo pedagógico de hora para aula.

Mais recentemente, foi publicado o Comunicado Conjunto CGEB-CGRH, de 27/02/2014, com o objetivo de proceder aos ajustes necessários relativos às instruções que orientam as unidades escolares no planejamento e desenvolvimento das ATPCs e na observância dos princípios norteadores que fundamentam as diretrizes do processo anual de atribuição de classes e aulas.

O Comunicado orienta que, em caráter de absoluta excepcionalidade e no intuito exclusivo de compatibilizar as exigências decorrentes de horários entre início

e término de aulas de professores que exercem situações de acumulação conforme disposto no artigo 26 da Resolução SE 75 de 2013, as duas ou três ATPCs poderão ser distribuídas na seguinte conformidade:

1. Independentemente do número de ATPC's a ser cumprido pelo docente, 1 (uma) aula, no mínimo, deverá ser cumprida de forma coletiva, podendo as demais reuniões serem distribuídas em até dois dias semanais e ser organizadas, ouvida a coordenação pedagógica, por segmento/área de conhecimentos ou disciplina;
2. Quando, excepcionalmente, as ATPC tiverem que ser cumpridas pelo docente individualmente, elas assumirão o caráter de formação em serviço e se desenvolverão como sessão de estudos e como espaço de atendimento a pais e alunos;
3. A distribuição das reuniões em até dois dias semanais, por área de conhecimento/ segmento/disciplina ou de forma individual deverá ocorrer ouvida a coordenação pedagógica, a critério do Diretor de Escola, devidamente homologado pelo Supervisor de Ensino.

A fim de incentivar, nesse espaço de planejamento, replanejamento, acompanhamento e avaliação de toda ação educativa e, em especial, de reflexão sobre o currículo do nosso Estado, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica espera contribuir ao propor a revisitação dos conceitos, pressupostos e princípios que permeiam as funções/atribuições dos profissionais que, especificamente, são os coordenadores e mediadores das ações que acontecem nas ATPC e que refletem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem.

Considerando o contexto histórico, a ATPC, foi legitimada como um espaço formativo centrado no âmbito escolar cujo cerne é fomentar a reflexão dos professores, estabelecer o diálogo com sua realidade, reconstruir suas práticas educativas por meio da *ressignificação* de suas concepções profissionais e pessoais.

Observe no quadro abaixo como aconteceu a mudança de nomenclatura das reuniões de formação ao longo da história:

1979	Hora Atividade
1988	Hora Trabalho Pedagógico
1997	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

2012	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.
-------------	---------------------------------------

Quadro 8: Mudança de nomenclatura das reuniões de formação ao longo da história

As concepções sobre a ATPC, segundo consta no Documento Orientador de 2014, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, trazem em seu prescrito que:

Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo em Destaque", elaborado pelo Centro de Planejamento e Gestão do Quadro do Magistério - CEPQM, podendo subsidiar tanto as ações de formação descentralizadas nas Diretorias de Ensino, como servirem de sugestões de temas a serem discutidos em reuniões de planejamento, replanejamento e Aulas de Trabalho Pedagógico (ATPC), como também, apoiarem as mudanças das práticas em sala de aula, visando sempre ao desenvolvimento pleno do aluno. Pretendemos que as reflexões propostas sejam ponto de partida para aprofundamento de novas discussões, com vistas à revisitação dos conceitos, pressupostos e princípios que permeiam as funções e atribuições dos profissionais que, especificamente, são os coordenadores, mediadores das ações que acontecem nas ATPC. Desejamos a todos os educadores que aproveitem o momento de formação, para desencadear o processo de construção de uma escola mais desafiadora (COSTA, 2014, p.5).

Entretanto, o fato de esse espaço formativo ter sido legitimado como parte da jornada de trabalho docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo não configura sua realização na unidade escolar de acordo com o prescrito na legislação.

As concepções dos docentes acerca desse momento de formação trazem consigo muitas representações sociais de um mero espaço de diálogos sobre diversos temas que não são diretamente centrados na escola, o que origina o descrédito dos profissionais sobre a formação pretendida e instituída por lei para esse momento na unidade escolar.

O direito reconhecido e instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), pela Lei do Piso Nacional do Magistério (Lei nº 11.738/2008), por meio da LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e instituído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o magistério paulista,

configura um reconhecimento da importância da formação continuada de professores.

Em prol da consolidação desse momento formativo no âmbito escolar de forma significativa, colaborativa e reflexiva para todos os sujeitos envolvidos no processo, a formação docente centrada na escola deve emergir desse direito laboral, considerando que o contexto escolar é o espaço propício para fomentar e legitimar a construção colaborativa dos saberes por parte do grupo de professores e, por meio da reflexão crítico-colaborativa, da intencionalidade pedagógica e da organização sistêmica, materializar o prescrito na legislação, de acordo com a Portaria nº 01 da CENP 1996.

As reflexões sobre os documentos oficiais podem ser resumidas conforme o quadro a seguir.

Quais são os conteúdos das ATPCs, segundo os documentos?	✓ Construir e implementar o projeto pedagógico da escola; ✓ Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; ✓ Incentivar o planejamento, o replanejamento, o acompanhamento e a avaliação de toda ação educativa e, em especial, a reflexão sobre o currículo do nosso estado.
Qual a proposta de organização das formações nas ATPCs, segundo os documentos?	✓ Considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola; ✓ Elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes; ✓ Organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos; ✓ Cumprir no mínimo, uma ATPC, de forma coletiva, podendo as demais reuniões serem distribuídas em até dois dias semanais. ✓ Organizar, excepcionalmente, as ATPC que tiverem que ser cumpridas pelo docente individualmente, elas assumirão o caráter de formação em serviço e se desenvolverão como sessão de estudos e como espaço de atendimento a pais e alunos; ✓ Distribuir as reuniões em até dois dias semanais, por área de conhecimento/ segmento/disciplina. Se

	ocorrer de forma individual, deverá ocorrer ouvida a coordenação pedagógica, a critério do Diretor de Escola, devidamente homologado pelo Supervisor de Ensino.
Como se realiza a condução das ATPC, segundo os documentos?	✓ Dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos); ✓ Planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes; ✓ Prever formas de registro (ata), caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas.

Quadro 9: Os conteúdos, a proposta de organização das formações e a condução das ATPCs segundo os documentos

Na síntese apresentada no quadro acima, e sob a luz dos referenciais teóricos, podemos compreender como se configura a formação centrada na escola, de acordo com os documentos oficiais que norteiam os procedimentos em relação aos conteúdos, a proposta de formação e a organização das reuniões de ATPC.

Os documentos oficiais corroboram com as teorias apresentadas nesta pesquisa, pois convergem para a construção de uma formação crítica e reflexiva centrada na escola, fundamentada em critérios e procedimentos com o intuito de garantir a concretização do prescrito no âmbito escolar.

Liberali (2006) considera fundamental uma proposta formativa crítica que atenda as demandas dos professores e promova a reflexão do coletivo em prol da construção de novos conhecimentos e aprendizados. Nessa perspectiva, a ATPC se configura como um espaço de formação continuada, possibilitando momentos de discussão coletiva e trabalho colaborativo que promove a reflexão sobre a prática docente.

Para respondermos a questão “Quais são os conteúdos das ATPCs segundo os documentos oficiais?”, estabeleci uma relação entre a teoria e os documentos, por meio das seguintes palavras-chave: *aperfeiçoamento individual e coletivo e reflexão*.

No quesito aperfeiçoamento individual e coletivo, a teoria estudada nos remete às inúmeras possibilidades de como se concretizar o aperfeiçoamento dos professores nos momentos de formação centrados na escola, ou seja, nos encontros das ATPCs.

Segundo Imbernón (2011), o foco de uma formação permanente legitimada busca atender as demandas e as necessidades profissionais docentes concomitantemente aos contextos educativos e sociais. Os documentos oficiais corroboram na construção dessa formação em serviço, pois, na proposta de organização das formações, consideram-se as demandas dos professores e as metas e prioridades da escola, para que se possa construir uma formação contínua em serviço.

Segundo Ponte (1998), os professores assumem o papel de protagonistas de seu processo de formação ao legitimar os seus saberes e construir novos aprendizados e novas práticas. Eles são (co)autores de sua formação, pois no processo de aperfeiçoamento individual e coletivo, por meio da interação com seus pares, promovem a reflexão de suas práticas, fomentando a construção de novos aprendizados.

Os documentos oficiais mencionam a importância de possibilitar a reflexão da prática docente, visando seu desenvolvimento profissional e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem ofertado aos alunos.

3.2 Que tipo de formação se realiza em duas reuniões de ATPC de uma escolada rede pública de ensino estadual?

A seguir, analiso duas reuniões para entender como se desenvolveu a atividade de ATPC, conduzida por dois coordenadores, levando em consideração como a formação de professores se realiza.

As reuniões de ATPC foram organizadas durante o ano de 2015 segundo o temário apresentado a seguir.

3.2.1 Temários

Nesta pesquisa, o termo “temário” significa o conjunto dos conteúdos e objetivos apresentados nas pautas das reuniões de ATPC da unidade escolar, lócus deste estudo.

O objetivo de apresentar os temários das ATPCs foi de contextualizar a construção, a organização e a inter-relação dos conteúdos das pautas das reuniões, que compõem a análise de dados, e estabelecer algumas análises com base em alguns descritores, marcados no quadro abaixo.

É relevante observar que as marcações na cor verde correspondem aos conteúdos e objetivos das ATPCs e as marcações em rosa à proposta de organização das formações nas ATPCs, segundo o temário.

Dentre as reuniões apresentadas no temário, elegi duas reuniões de ATPC para compor a análise deste estudo, que serão tratadas mais adiante na análise das descrições.

As reuniões focais estão marcadas em negrito no quadro abaixo.

TEMÁRIO DAS ATPC – 2015	
DATA	OBJETIVO
10 e 11/02/2015	✓ Apresentação da Proposta do Coordenador do Ensino Médio. ✓ Conscientização dos professores em relação às Avaliações Diagnósticas.
18,19 e 20/02/2015	✓ Planejamento escolar.
24 e 25/02/2015	✓ Análise dos procedimentos da Avaliação de Aprendizagem em Processo ³ , com o intuito de subsidiar ações de intervenções pedagógicas.
03 e 04/03/2015	✓ Análise do desempenho dos alunos na 8ª edição da AAP- Avaliação da Aprendizagem em Processo.
10 e 11/03/2015	✓ Elaboração de estratégias que revertam os resultados insatisfatórios na 8ª edição da AAP.

³Diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino é o objetivo da Avaliação de Aprendizagem em Processo. O caderno de perguntas e respostas é formado por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

	✓ Discussão para garantir a articulação entre currículo e o uso dos resultados na orientação da prática pedagógica.
17 e 18/03/2015	✓ Reunião com o Dirigente regional de ensino. ✓ Retomada da pauta anterior e repasse da reunião do dia 17/03/2015 para a equipe docente.
24 e 25/03/2015	✓ Compreensão dos mecanismos de apoio à aprendizagem a partir da Resolução SE 75/2014. ✓ Reflexão sobre as ações de recuperação de 2015. ✓ Operacionalização da reclassificação dos alunos.
31/03 e 01/04/2105	✓ Direcionamento do trabalho docente para a criação de situações de aprendizagem que contemplem as habilidades e competências a serem desenvolvidas.
07 e 08/04/2015	✓ Retomada da ATPC anterior, com apresentação e discussão sobre situações de aprendizagem criadas pelos professores.
14 e 15/4/2015	✓ Utilização de materiais da mídia digital com temas geradores para aulas dinâmicas, lúdicas e motivadoras, visando desenvolvimento do raciocínio lógico.
22/04/2015	✓ Reunião com os professores eventuais. ✓ Reflexão sobre a postura do professor em sala de aula.
28 e 29/04/2015	✓ Orientação e esclarecimentos sobre o SED – Secretaria Escolar Digital (referente à digitação e salvamento das notas do primeiro semestre).
05 e 06/05/2015	✓ Concepções do Currículo Oficial do Estado de São Paulo na prática pedagógica.
12 e 13/05/2015	✓ Contato com diferentes propostas de leitura que possibilitem o desenvolvimento da fluência leitora.
19 e 20/05/2015	✓ Práticas de leitura dramática para sua proposição como atividade interdisciplinar a ser desenvolvida junto aos alunos, visando o desenvolvimento da fluência leitora. ✓ Reflexão sobre situações de aprendizagem diferenciadas que proporcionem o desenvolvimento das competências leitora e escritora.
26 e 27/05/2015	✓ Reflexão sobre a finalidade da observação de sala de aula, sobretudo, a utilização do instrumento de Histórico de Colaboração.
02 e 03/06/2015	✓ Análise do desempenho dos alunos na realização da OBMEP- Olimpíada Brasileira de Matemática. ✓ Anotação dos resultados e indicação dos alunos qualificados para a segunda fase desta avaliação.
09 e 10/06/2015	✓ Socialização da resolução SE 73/2014. ✓ Agrupamento dos alunos por escala de proficiência – apoio ao processo de recuperação contínua. ✓ Devolutiva para os alunos sobre a 11ª OBMEP– 2015
16 e 17/06/2015	✓ Estudo de parte da bibliografia da Prova de Mérito (QM) 2015 autores: Júlio Groppa Aquino e Mário Sérgio Cortella.

23 e 24/06/2015	✓ Reflexão sobre elaboração do Plano de Reposição de Aulas. ✓ Importância dos acompanhamentos e registros da Recuperação Contínua. ✓ Apresentação do Plano de Ação de Apoio para os anos finais e Ensino Médio – alinhamento dos procedimentos.
04 e 05/08/2015	✓ Retomada dos conceitos e instruções para aplicação da nona edição da AAP.
11 e 12/08/2015	✓ Análise de desempenho dos alunos na nona edição da AAP. ✓ Planejamento de intervenções a partir da compilação dos dados da AAP.
18 e 19/08/2015	✓ Continuação do processo de análise de desempenho dos alunos na nona edição da AAP.
25 e 26/08/2015	✓ Continuação do processo de análise de desempenho dos alunos na nona edição da AAP. ✓ Alimentação da plataforma SARA com os dados da AAP – nona edição.
01 e 02/09/2015	✓ Promoção de intervenção pedagógica relacionada ao processo de aprendizagem com foco em matemática.
08 e 09/09/2015	✓ Finalização do planejamento das atividades de intervenção pedagógica relacionadas ao processo de aprendizagem com foco em matemática e socialização dos mesmos.
15 e 16/09/2015	✓ Repasse da reunião entre equipe gestora e diretoria de ensino, para reflexão sobre as evidências que o sistema de acompanhamento dos resultados das avaliações (SARA) possibilita visualizar para o redirecionamento das ações do segundo semestre. ✓ Alinhamento das habilidades prescritas no currículo / caderno do professor e matrizes da AAP com o Plano de Intervenção “Semana da Matemática”.
22 e 23/09/2015	✓ Aprofundamento do conceito de leitura compartilhada / colaborativa. ✓ Vivência uma situação de leitura compartilhada / colaborativa.
06 e 07/10/2015	✓ Retomada e finalização da pauta anterior.
13 e 14/10/2015	✓ Orientação sobre a “Semana do Saresp / SAEB” – Comunicado conjunto CGEB / CIMA.
20 e 21/10/2015	✓ Reflexão sobre as várias maneiras de avaliação como processo de aprendizagem. ✓ Texto: Os nove jeitos mais comuns de avaliar os estudantes e os benefícios de cada um – MGME – Melhor Gestão Melhor Ensino.
27 e 28/10/2015	Orientações sobre: ✓ Finalização da Jornada de Matemática e Simulado online SAEB Prova Brasil – (9ºs anos).

	✓ Reorganização escolar 2016. ✓ Índices do IDESP e meta para 2015 – Resolução SE. 52, de 22/10/2015.
03 e 04/11/2015	✓ Trabalho com as habilidades prioritárias dos níveis de proficiência (foco de aprendizagem).

Quadro 10: Temários das ATPCs de 2015

O quadro a seguir é um resumo das perspectivas de formação a partir de algumas palavras-chave marcadas no temário das reuniões.

Quais são os conteúdos das ATPCs, segundo o temário?	✓ Avaliações Diagnósticas. ✓ AAP-Avaliação da Aprendizagem em Processo. ✓ Concepções do Currículo Oficial. ✓ As ações de recuperação. ✓ O desenvolvimento da fluência leitora.
Qual é a proposta de organização das formações nas ATPC, segundo o temário?	✓ Conscientização dos professores em relação às Avaliações Diagnósticas. ✓ Reflexão sobre as ações de recuperação de 2015. ✓ Análise do desempenho dos alunos.
Como se realiza a condução das ATPC, segundo o temário?	✓ Compreender os mecanismos de apoio à aprendizagem ✓ Direcionar o trabalho docente para a criação de situações de aprendizagem que contemplem as habilidades e competências a serem desenvolvidas. ✓ Praticar a leitura dramática.

Quadro 11: Os conteúdos, a proposta de organização das formações e a condução das ATPC segundo o temário.

As análises do temário das ATPCs apresentados compõem uma síntese de conteúdos e objetivos que revela uma preocupação com a organização dos procedimentos do trabalho docente. Isso fica evidenciado pelos conteúdos que partem das concepções do Currículo Oficial do Estado, das avaliações diagnósticas

e do processo de ensino e aprendizagem, que demonstram uma preocupação em promover a conscientização e reflexão das ações dos professores.

Em sua condução, as ATPCs, segundo o temário, propõem um direcionamento do trabalho docente por meio da compreensão dos mecanismos de apoio da aprendizagem, com o intuito de alinhar procedimentos pedagógicos.

Pode-se observar pelos dados extraídos do temário que o intuito das ATPCs é promover o direcionamento, a compreensão e a reflexão do grupo de professores, porém se limita a promover orientações técnicas para direcionar o trabalho.

Penso que, esse é o pressuposto apresentado no temário, pois ele traz consigo uma intencionalidade para direcionar a condução das ATPCs.

Pode-se observar o levantamento de questionamentos sobre provas, avaliação e resultados externos. Isso vem de uma preocupação pautada no que é colocado como importante pela rede e não na real demanda do contexto escolar.

O foco está no estudo dos resultados de testes e não na análise do contexto de vida e cotidiano das escolas.

Realizando uma análise dos conteúdos das ATPCs, extraímos do temário os seguintes descritores e ou palavras-chaves: avaliação, planejamento, recuperação, currículo, prova, plano de ação de apoio, desempenho, intervenção pedagógica, habilidades e competências.

A partir desses descritores podemos perceber que os conteúdos das ATPCs, que constam no temário, convergem para a necessidade de promover avaliações pautadas em um currículo e buscar um desempenho focado no desenvolvimento das habilidades e competências para que se possa construir as intervenções pedagógicas alçando o desempenho dos alunos.

Em relação à proposta de organização das ATPCs, elegi os seguintes descritores: apresentação, análise, elaboração, compreensão, reflexão, operacionalização, criação, discussão, orientação, esclarecimentos, prática, anotação, agrupamento, devolutiva, estudo, planejamento, repasse e alinhamento.

A proposta de organização tem como cerne promover as diretrizes e os procedimentos para que os professores possam alinhar suas metodologias de trabalho

Entretanto, tal proposta de organização da ATPC não conduz os docentes para uma reflexão crítica, que poderia fomentar o seu desenvolvimento profissional e mudanças e transformações em suas práticas, possibilitando aos docentes a construção de intervenções pedagógicas com o intuito de alçar o desempenho dos alunos.

Conforme consta no Plano Gestão da unidade escolar.

O professor, por sua vez, deve considerar no exercício de sua função o aluno como sujeito de múltiplas relações, que por estar em processo de formação, deve ser considerado em sua totalidade. Assim, deve assegurar ao educando uma formação crítica, capaz de levá-lo a refletir sobre temáticas cotidianas e interferir positivamente em seu meio e, sobretudo, em sua vida para transformá-la (PLANO GESTÃO, 2015/2018, p. 07).

Smyth (1992) considera que o professor precisa refletir sobre suas experiências profissionais, seus mecanismos de ação e sobre os fundamentos que o levaram a agir, ou seja, refletir sobre conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, sobre o envolvimento no processo, as razões de ser do professor e as posições assumidas.

Segundo os temários das ATPCs, o cerne dessa proposta formativa recai sobre alinhar os procedimentos de trabalho dos professores com um foco na formação de cunho técnica.

Visar apenas atender as normas e os procedimentos é uma mera aplicação dos conhecimentos teóricos estudados pelos docentes para atender as demandas externas de avaliação.

3.3 As pautas das ATPCs

As pautas apresentadas a seguir referem-se as duas ATPCs escolhidas para análise. A intenção de apresentar as pautas é de estabelecer um parâmetro posteriormente com as descrições das duas ATPCs. A primeira delas corresponde à reunião do dia 05/06/2015.

Objetivos:	Refletir sobre a concepção do Currículo Oficial do Estado de São Paulo na prática pedagógica.
Conteúdo:	Concepção do Currículo.
Recursos:	Currículo Oficial do Estado de São Paulo, DVD 2- Programa Educação Jovens e Adultos (EJA) Mundo do trabalho, Vídeo, <i>Data Show</i> , Mural.
Atividade 1:	Exibição do vídeo: <i>Uma questão de interpretação</i> .
Procedimentos:	Individualmente responda: a) Qual a análise que você faria da postura do Sacerdote e do Jardineiro? b) Qual a relação que você faz entre o vídeo e o entendimento da concepção do currículo? Em quais momentos é possível visualizar a concepção do professor no dia a dia? Como? c) Socialização.
Atividade 2:	Diretrizes que nortearão as políticas educacionais. Foco no desenvolvimento das competências e habilidades previstas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.
Procedimentos:	Leitura no <i>data show</i> . Socialização.
Atividade 3:	Refletindo a prática por meio da concepção do currículo.
Procedimentos:	Em duplas responda: a) Descreva, exemplificando como você visualiza os Princípios do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e relacione com sua prática. b) Contextualizando as Concepções do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, para potencializar as Ações Pedagógicas. c) Socialização.

Quadro 12: Organização da pauta da ATPC do dia 05 de junho de 2015

A pauta a seguir foi desenvolvida para a reunião do dia 02/09/2015.

Objetivos:	Promover intervenção pedagógica relacionada ao processo de aprendizagem com foco na matemática.
Conteúdo:	Gráficos da AAP 9ª edição, Currículo Oficial do Estado de São Paulo (Foco nas Habilidades), Matrizes de referência da AAP.
Recursos:	PPT (Plano de intervenção e gráficos)
Atividade 1:	Apresentação de sugestões para o desenvolvimento do plano de intervenção em matemática.
Procedimentos:	Direcionar o trabalho docente para a criação de situações de

	aprendizagem que contemplem as habilidades e competências a serem desenvolvidas em casa série/turma das diversas disciplinas às habilidades matemáticas em geral.
--	---

Quadro 13: Organização da pauta da ATPC do dia 02 de setembro de 2015

O quadro a seguir resume os principais aspectos encontrados nas pautas das reuniões focais deste estudo.

Questões	Pauta 1	Pauta 2
Quais são os conteúdos das ATPCs, segundo as pautas?	Concepção do Currículo.	Gráficos da AAP 9ª edição, Currículo Oficial do Estado de São Paulo (Foco nas Habilidades), Matrizes de referência da AAP.
Qual a proposta de organização das formações nas ATPCs, segundo as pautas?	Refletir sobre a concepção do Currículo Oficial do Estado de São Paulo na prática pedagógica.	Promover intervenção pedagógica relacionada ao processo de aprendizagem com foco na matemática.
Como se realiza a condução das ATPCs, segundo as pautas?	A pauta é dividida em procedimentos, que pressupõem a realização de atividades pelos professores.	A pauta é dividida em procedimentos, que pressupõem a realização de atividades pelos professores.

Quadro 14: Os conteúdos, proposta de organização das formações e a condução das ATPC segundo as pautas.

Os conteúdos das pautas das ATPCs retratadas acima pressupõem promover a reflexão dos docentes e têm como objetivo direcionar o trabalho dos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

A formação proposta pelas pautas tem como foco a reflexão da prática pedagógica, mas tal formação privilegia os alinhamentos de procedimentos com o foco nos resultados das avaliações.

Sob a ótica da Teoria da Atividade, a organização da formação tem os seguintes aspectos: as pautas apresentam sujeito, objeto, comunidade, regras e

divisão de trabalho, pois pressupõem atividades e procedimentos a serem seguidos pelos sujeitos no momento das reuniões de ATPC.

Esse tipo de formação apresentada nas pautas tem como foco a exemplificação de conceitos e a apropriação desses conceitos pelo grupo dos professores para sejam utilizados na prática.

Segundo Fuga (2003), nesse modelo, a atividade profissional é instrumental e são eficazes aqueles profissionais que enfrentam problemas concretos postos pela prática, aplicando rigorosamente teorias e técnicas científicas. O processo de formação tem como foco a reflexão nas avaliações e em seus resultados e o alinhamento de procedimentos, e não na formação dos professores, mas.

Considerando o prescrito nas pautas, podemos perceber que o processo de formação converge para uma formação fundamentada na reflexão técnica, em que o educador está preocupado com teorias, técnicas científicas e com a transmissão e apropriação de conceitos (LIBERALI, 2012).

3.4 As descrições das ATPCs

Nesta seção, serão descritas e analisadas as duas reuniões focais desta pesquisa.

3.4.1 ATPC 1: Reunião Pedagógica do dia 05 de junho de 2015

A coordenadora pedagógica (PCEF) organizou a reunião de ATPC de forma expositiva. Começou a reunião falando da importância de usar a apostila para concretizar o currículo em sala de aula. Os professores participantes do encontro estavam todos sentados no entorno de mesas, organizadas de maneira que a PCEF ficasse em pé em frente aos participantes, fazendo o uso do turno da fala de maneira expositiva. Os professores não interromperam em nenhum momento a PCEF, assumindo o papel de ouvintes no decorrer da exposição da pauta. Recursos tecnológicos, como *data show*, foram utilizados para ilustrar os conteúdos. A PCEF

ressaltou a importância das competências necessárias para a prática pedagógica, dentre elas a construção de um currículo que dialogue com as diversas dimensões do saber, os conhecimentos e os aspectos sociais nos quais os alunos estão inseridos.

A PCEF apresentou um vídeo com o conto “Uma questão de interpretação” no *data show* e solicitou aos docentes que respondessem a duas questões relacionadas ao tema abordado com a prática pedagógica na concepção do currículo. A PCEF fez questionamentos, os quais ela mesma respondeu. Os professores permaneceram sentados em silêncio e quando faziam colocações eram interpolados pela fala da PCEF, que estabeleceu as relações e associações e suas próprias conclusões.

Isso pôde ser observado quando o P1 de Matemática fez uma interpretação referente ao currículo oficial. Ele afirmou: “[...] o currículo como um conhecimento pronto criando.... mas tudo que pode ser criado pode ser modificado...”. No momento da fala, a PCEF completou a frase do P1, dizendo a palavra: “criado”, antes de P1 completar o que estava dizendo. Quando o P1 continuou sua afirmação de que podia ser modificado, a PCEF completou novamente a frase, com ênfase, dizendo: “isso, que pode ser modificado”, interrompendo o P1 no momento de reflexão e dizendo: “exatamente.. [...] é um trabalho árduo o nosso... não é uma coisa tão simples”.

A PCEF reforçou o uso exclusivo das apostilas do currículo que o professor deve utilizar e focou nas situações de aprendizagem como, por exemplo, quando falou: “todas as nossas apostilas exigem quatro situações de aprendizagens, porém, você não consegue dar nenhuma situação de aprendizagem se você não tiver um respaldo para o aluno, se você não tiver apresentado para ele...é...o conteúdo daquela situação de aprendizagem...então a gente o tempo inteiro... você está buscando né, assim vamos supor.... não adianta você pegar deis novos anos que cada um você vai ter que trabalhar de uma forma...né...então a situação de aprendizagem é justamente para que né...é uma situação final depois de todo o conteúdo explicado”.

A PCEF termina a ATPC falando que os professores da unidade escolar devem buscar várias estratégias para trabalhar as apostilas com os alunos para que eles possam aprender.

A PCEF dispensa os professores e encerra a ATPC.

A seguir, apresento a descrição dos componentes dessa atividade de ATPC:

Sujeito	Coordenadores, diretor-pesquisador ⁴ e professores
Objeto	Promover uma discussão que tinha como foco a construção de um currículo que dialogue com as diversas dimensões do saber. Porém, o objeto não se concretiza no momento da ATPC, pois não houve discussão nem reflexão sobre o currículo, apenas um reforço sobre sua importância do uso da apostila.
Comunidade	Alunos, pais, equipe das diretorias de ensino
Regras	✓ Os dois coordenadores pedagógicos preparam a pauta, porém, apenas a PCEF conduz a reunião pedagógica. ✓ Os professores não podem faltar. ✓ Os professores deveriam participar de forma ativa.
Divisão de trabalho	✓ Apenas dois professores participaram, respondendo os questionamentos; os outros professores permaneceram em silêncio., ✓ Professores acompanharam a reunião e deram respostas simples aos questionamentos da coordenadora. ✓ A coordenadora pedagógica do EF conduziu os temas da pauta, questionou e elaborou conclusão sobre os questionamentos.
Artefatos mediadores	Pauta escrita, textos lidos e escritos, vídeo, lousa digital. Exposição oral, conversas.

Quadro 15: Os componentes da Atividade ATPC 1

3.4.2 ATPC 2: Reunião Pedagógica do dia 02 de setembro de 2015

⁴ O diretor-pesquisador assumiu o papel de observador no decorrer das ATPCS escolhidas para análise, com a intencionalidade de não interferir durante o processo de formação. Apesar de ter consciência da representação social de seu papel perante aos coordenadores pedagógicos e ao grupo de professores. Tal intencionalidade se justifica, pois esta pesquisa tem o cunho de pesquisa crítica.

O PCEM fez a apresentação da pauta da ATPC, cujo objetivo era discutir sobre a interdisciplinaridade por meio de um mutirão de matemática, denominado Semana da Matemática.

A vice-diretora interrompeu a ATPC para falar sobre trabalho de compensação de ausência de um aluno e o PCEM mudou o assunto da reunião e questionou os professores sobre tal trabalho. O PCEM falou que havia agendado com a responsável do aluno para falar sobre os trabalhos e os professores continuaram conversando sobre outros assuntos não pertinentes a pauta.

A PCEF ficou apenas sentada, observando a reunião. O PCEM fez a leitura breve de uma apresentação sobre os conceitos e a importância da disciplina de matemática e comentou os resultados em matemática na Avaliação de Aprendizagem em Processo para propor uma intervenção dos professores de forma conjunta. O PCEM fez a leitura do cronograma do projeto da Semana de Matemática e perguntou como os professores poderiam articular os conhecimentos de sua disciplina com os conceitos de matemática. O PCEM deu o exemplo de como utilizar o conteúdo das disciplinas para explicar a matemática. Segundo o PCEM, a matemática seria o tema gerador.

A P3 questiona o motivo do trabalho focado na disciplina de matemática e os PCs explicam que isso ocorreu devido aos resultados da Avaliação de Aprendizagem em Processo, em que os alunos apresentaram um déficit no processo de aprendizagem. O PCEM, então, apresentou os gráficos que demonstram que houve avanço em língua portuguesa e não em matemática.

O PCEM questionou como os professores poderiam trabalhar matemática em suas aulas e sugeriu que eles realizassem uma atividade em dupla e com a ajuda do professor de matemática. A PCEF avisou os professores que eles teriam que montar um portfólio das atividades da Semana da Matemática para apresentar para o Dirigente Regional de Ensino, como exemplo de intervenção pedagógica.

O PCEM questionou se todos haviam entendido a comanda sobre a atividade, porém, os professores não responderam e começaram a conversar entre si sobre os materiais e as atividades. Ele, então, retomou a comanda para que os professores formassem os grupos para realizarem a atividade proposta. Depois, selecionou

livros sobre a temática de matemática e sugeriu que os professores fizessem uma pesquisa na Sala de Leitura da escola.

O PCEM orientou os professores nos grupos de trabalho sobre a realização da atividade de pesquisa e encerrou a reunião, sem solicitar ao grupo a devolutiva das atividades.

O quadro abaixo traz os componentes desta atividade de ATPC, segundo as descrições.

Sujeito	Coordenadores, diretor-pesquisador e professores
Objeto	Exposição sobre procedimentos, com o foco no tema gerador: matemática.
Comunidade	Alunos, pais, equipe das diretorias de ensino
Regras	✓ Os dois coordenadores pedagógicos preparam a pauta das reuniões pedagógicas, entretanto, a PCEF é a principal condutora da pauta; ✓ O PCEM faz alguns questionamentos direcionados aos professores; ✓ Os professores não podem faltar; ✓ Os professores deveriam participar de forma ativa.
Divisão de trabalho	✓ Os professores realizam as tarefas propostas pelos coordenadores pedagógicos; ✓ Os coordenadores pedagógicos conduzem os temas da pauta; ✓ Uma das professoras faz um questionamento.
Artefatos mediadores	Pauta escrita, textos lidos e escritos, vídeo, lousa digital, conversas, exposição pelo coordenador.

Quadro 16: Os componentes da Atividade ATPC 2

Na próxima seção, apresento discussões gerais sobre as duas ATPCs analisadas neste trabalho.

3.5 Reflexões sobre a ATPC 1 e a ATPC 2

O quadro a seguir resume os principais aspectos encontrados nas descrições das duas reuniões de ATPC focais deste estudo.

Questões	DESCRIÇÃO 1	DESCRIÇÃO 2
Quais são os conteúdos das ATPCs, segundo as descrições?	A importância do currículo oficial, o uso das apostilas.	Exposição sobre a interdisciplinaridade por meio de um mutirão de matemática.
Qual é a proposta de organização das formações nas ATPCs, segundo as descrições?	A PCEF conduz a apresentação da pauta de forma expositiva, praticamente todo o tempo da reunião e os professores pouco participam.	O PCEM faz a leitura de uma apresentação sobre os conceitos da importância da disciplina de matemática, focando a matemática como tema gerador. Após a exposição, o PCEM solicita que os professores realizem a atividade de pesquisa sobre a temática proposta.
Como se realiza a condução das ATPCs, segundo as descrições?	A PCEF faz a leitura da pauta, apresenta o vídeo aos professores e solicita que respondam duas questões.	O PCEM faz a leitura do cronograma do projeto da Semana de Matemática e fala como os professores podem articular os conhecimentos de sua disciplina com os conceitos de matemática. Os professores no momento da exposição da pauta se colocam como ouvintes e, depois da solicitação da

		atividade, trabalham em grupos ou duplas. Apenas a P3 fez um questionamento.
--	--	--

Quadro 17: Os conteúdos, proposta de organização das formações e a condução das ATPC segundo as descrições

Segundo Leontiev (1975), o sujeito deve assumir a consciência de seu papel em um determinado contexto por meio das relações que estabelece com a realidade. No resumo das descrições das ATPCs mencionadas no Quadro 16, percebemos que no decorrer das ATPCs, os papéis que os professores exercem no decorrer do processo de formação são limitados à mera execução de tarefas, sem assumir uma postura crítica ou reflexiva, pois eles recebem a proposta formativa dos coordenadores de forma receptiva, sem promover uma problematização dos conteúdos ou dos procedimentos. Isso pode ser observado no seguinte trecho da descrição: “O PCEM questionou se todos haviam entendido a comanda sobre a atividade, porém, os professores não responderam e começaram a conversar entre si sobre os materiais e as atividades. Ele, então, retomou a comanda para que os professores formassem os grupos para realizarem a atividade proposta”.

Penso que, nesse caso, os sujeitos não promovem relações significativas com a realidade para fomentar o despertar da consciência de todos os sujeitos envolvidos no processo de formação. As relações estabelecidas com o contexto são superficiais, porque não existem momentos de discussão entre os pares, de aprofundamento dos conteúdos apresentados na ATPC. Posso inferir que os sujeitos não assumem a consciência de seu papel no sistema de atividades durante a ATPC, pois não fazem intervenções.

Isso pode ser observado no trecho da descrição: “A PCEF faz questionamentos, os quais ela mesma responde. Os professores permanecem sentados em silêncio e quando fazem colocações são interpoladas pela fala da PCEF, que estabelece as relações e associações e suas próprias conclusões”, o que foi exemplificado com a fala do professor de matemática sobre a possível modificação de tudo que foi criado.

Nesse trecho de descrição mencionada acima, podemos perceber que não ocorre o processo de interação, de diálogo que possa propiciar as discussões necessárias para que os sujeitos possam estabelecer uma reflexão crítica ou construir novos conhecimentos, pois a PCEF conduz a ATPC no sentido de estabelecer procedimentos de execução da pauta; seu objetivo é conduzir os docentes para que alcancem uma conclusão pronta sobre o conteúdo apresentado e executem os procedimentos no exercício de suas funções docentes.

Considerando que na pesquisa a atividade é compreendida como um conjunto de ações, que possibilita a transformação não apenas do sujeito, mas da realidade na qual ele está inserido, no descrito das ATPCs, não percebemos nenhum movimento de transformação proposto pelos sujeitos no processo de formação apresentado nas descrições, pois a ATPC é conduzida de forma meramente pautada na execução dos procedimentos. A PCEF não promove momentos de interação e discussão de pauta. Podemos observar isso no trecho de descrição: “A coordenadora pedagógica (PCEF) organizou a reunião de ATPC de forma expositiva. Os professores participantes do encontro estavam todos sentados no entorno de mesas, organizadas de maneira que a PCEF fica em pé em frente aos participantes, fazendo o uso do turno da fala de maneira expositiva, os professores não interromperam em nenhum momento a PCEF, assumindo o papel de ouvintes no decorrer da exposição da pauta pela PCEF”.

A falta de estabelecimento de relações não possibilita que o sujeito interaja consigo mesmo, com sua realidade interna, com sua realidade externa e com as realidades dos outros, fomentando a transformação dos sujeitos envolvidos na atividade.

Nas ATPCs descritas nesta pesquisa, não há evidências das interações dos sujeitos no decorrer do processo de formação; as interações se restringem aos procedimentos solicitados pelos coordenadores pedagógicos, como quando a PCEF afirma: “todas as nossas apostilas exigem quatro situações de aprendizagens, porém você não consegue dar nenhuma situação de aprendizagem, se você não tiver um respaldo para o aluno, se você não tiver apresentado para ele... é... o conteúdo daquela situação de aprendizagem...”

Liberali (1998) entende que o ato de refletir criticamente é um ato consciente de olhar as ações, com o objetivo de reformulá-las, possibilitando um questionamento tanto das ações quanto do próprio sujeito. Tal questionamento seria primordial para fomentar o processo de formação, mas não está presente nas descrições das ATPC; há apenas uma transmissão de concepções e procedimentos. Sem questionamentos, o distanciamento necessário das ações para que se possa conhecê-las, compreendê-las e reorientá-las não é promovido.

A reflexão crítica, nessa perspectiva, é um repensar a partir de análise e interpretação das ações, que só é possível com a existência de um pensamento crítico. No momento das ATPCs descritas, não há espaços para que ocorra a reflexão crítica, o repensar a *ressignificação* dos saberes, a interpretação das ações dos professores e dos próprios coordenadores, que têm o papel de formadores.

O espaço da ATPC é usado para a transmissão dos conteúdos da pauta, segundo as descrições, pois os coordenadores pedagógicos fazem a leitura da pauta e conduzem o momento de formação de forma expositiva e informativa, sem propiciar a reflexão dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve a intenção de fazer uma reflexão sobre o espaço-tempo ATPC, com o intuito de buscar caminhos para romper com o processo reprodutivo do sistema por parte dos participantes inseridos no âmbito escolar. Seu objetivo geral foi compreender a configuração do processo de formação em uma escola por intermédio das interações do espaço formativo denominado “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC). Assim, seus objetivos específicos foram analisar o tipo de formação apresentada nos documentos oficiais e o modo de condução de duas ATPCs de uma escola da rede pública de ensino estadual.

O caminho para o alcance dos objetivos foi norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa: 1. Que tipo de formação é proposta nos documentos sobre ATPC? e 2. Que tipo de formação se realiza em duas reuniões de ATPC de uma escolada rede pública de ensino estadual?

No decorrer da pesquisa, pude verificar que os documentos oficiais têm a premissa de estruturar e legitimar a ATPC como um espaço de formação centrado na escola, ou seja, que propicie a análise das práticas docentes, fomentando um repensar por parte do grupo, e a construção de novos saberes oriundos do próprio âmbito escolar. A teoria discutida nesta pesquisa converge nessa mesma direção, pois considera legítima a construção dos saberes por parte dos sujeitos nas relações estabelecidas e com base no processo de interações entre os pares. Entretanto, a força de um prescrito não corresponde à realidade no momento da formação.

Minhas pretensões iniciais de compreender a formação centrada na escola por meio da ATPC não se concretizaram, pois por meio da análise dos dados: do temário, das pautas e das descrições das duas reuniões de ATPC, pude perceber que as demandas externas ao contexto escolar acabam por se impor no processo de formação dos docentes.

Percebi na análise dos documentos oficiais uma contradição com o que ocorre na formação na escola, pois os documentos preveem a necessidade de promover uma formação que atenda as demandas da escola e dos profissionais envolvido. Todavia, o que está prescrito não se consolida no decorrer da formação das ATPCs, pois o principal objetivo converge para atender as demandas externas,

principalmente com foco nas avaliações e seus resultados, sem promover a reflexão e as interações necessárias para impulsionar a transformação no âmbito escolar.

Segundo o temário e as pautas analisadas, podemos observar uma preocupação em realizar as avaliações externas propostas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com o foco nos resultados apenas, sem promover uma reflexão crítica no decorrer do processo junto ao grupo de professores.

Nesse contexto, a ATPC assume apenas um caráter prescritivo e informativo, em que os coordenadores e professores assumem uma postura de reprodutores e executores das demandas externas ao âmbito escolar, sem fomentar uma discussão sobre o processo de implementação das avaliações e os impactos dos resultados no desempenho dos alunos da unidade escolar.

Na análise dos dados, não encontrei evidências que retratem a interação entre os pares com o intuito de interpretar as experiências e construir conhecimentos, com o objetivo de desencadear as ações (PLACCO; SOUZA, 2006).

As ideias de Imbernón (2011) sustentam minha análise de dados sobre a importância de uma formação permanente legitimada, que deve atender as especificidades e necessidades profissionais docentes concomitantemente aos contextos educativos e sociais em evolução. Tal movimento não ocorreu durante o decorrer das ATPCs, pois o cerne da formação foi promover e implementar principalmente ações de planejamentos e de orientações de procedimentos aos docentes com o foco na avaliação, sem efetivamente considerar o contexto escolar. O momento da ATPC foi mais pautado nos procedimentos e nas orientações aos professores, principalmente ao caráter avaliativo proposto pelos órgãos centrais, para aferir o nível de proficiência dos alunos.

Portanto, considerando o contexto em que se desenvolveu a ATPC na unidade escolar lócus desta pesquisa, podemos perceber que o espaço para ocorrer a formação de todos os sujeitos, os professores e os próprios coordenadores pedagógicos, tornou-se restrito e limitado, pois não houve a criação de condições que pudessem propiciar a reflexão crítica dos sujeitos, culminando no processo formativo crítico.

As relações pedagógicas entre os pares ficaram comprometidas, pois a sincronicidade, necessária para promover o desenvolvimento da consciência dos sujeitos, da estruturação de si e do outro no decorrer do processo não foi promovida (PLACCO, 2008).

Segundo Placco (2008, p.186) “[...] se múltiplas dimensões não forem consideradas sincronicamente, nos processos formativos, não haverá resultados ou repercussões no próprio sujeito a ser formado, e conseqüentemente, em sua prática cotidiana”.

Placco (2008) ressalta a necessidade da consciência do professor, ao longo do processo formativo e de sua prática docente, possibilitando uma maior participação e o compromisso dos professores com a docência e com a sua própria formação.

Nas análises, não encontrei evidências da importância ou a materialização da mediação nas reuniões. Além disso, não percebi o estudo e a reflexão crítica das teorias ou dos temas abordados, o que pode ter promovido uma formação fragmentada sem permitir ao grupo os questionamentos necessários para construir uma reflexão crítica de sua própria prática e do próprio contexto escolar.

Nesse contexto, a ATPC tem como cerne a reflexão técnica, pois visa apenas os meios para atingir determinados fins e a teoria como meio para previsão e controle dos eventos. Cacero (2016) e Cruz (2016) também estudaram espaços de formação no ambiente escolar.

Cacero (2016) fez registros em suas análises que corroboram com minhas descobertas de pesquisador, pois demonstram que no espaço ATPC nas escolas estudadas não existe uma colaboração crítica durante o processo de reuniões, pois o processo de interação e diálogo ocorre muito superficialmente. Por outro lado, Cruz (2016) mostra que as interações em reuniões de formação sinalizam um caminho para a reflexão crítica e a transformação dos sujeitos.

Assim como este estudo, as pesquisas de Cacero (2016) e Cruz (2016) convergem para a construção de propostas formativas, fundamentadas na reflexão crítica dos sujeitos, como uma possibilidade de transformações e mudanças, considerando que o sujeito deve assumir a consciência de seu papel em um

determinado contexto por meio das relações que estabelece com a realidade (LEONTIEV, 1975).

Com o intuito de romper com o paradigma reprodutivo do processo formativo na escola, recorro a Almeida e Placco (2013), que reforçam a importância da concepção de que as escolas se configurem como espaços de formação permanente dos sujeitos, onde cada indivíduo tem sua responsabilidade no processo formativo, de forma consciente e participativa.

No papel atual como diretor da unidade escolar em que as reuniões aconteceram, tenho a responsabilidade de implementar um processo formativo como cerne na reflexão crítica, com o propósito de romper com o procedimento meramente burocrático do sistema e de atender as demandas externas em detrimento às demandas do contexto escolar. Promover a discussão entre os pares é fundamental para que, por meio da reflexão, possamos criar possibilidades de transformação no grupo de professores participantes da ATPC.

Penso que devemos considerar todas as demandas e construir um processo formativo que as atenda, com o objetivo de contribuir com a formação profissional dos docentes e causar impacto relevante no desenvolvimento dos alunos. Para implementar um processo formativo centrado na escola, todos precisam ser formadores, romper com a dicotomia entre teoria e prática e fomentar o estudo crítico das teorias atreladas às demandas do contexto escolar.

Nesse contexto, o papel do formador é primordial para ajudar a transformar o espaço-tempo da ATPC em um espaço de reflexão, em um movimento entre a dialética de aprender e desaprender.

Penso que para que efetivamente possamos implementar um processo formativo centrado na escola, devemos partir do seguinte princípio: construir uma proposta formativa que responda e atenda as demandas da escola e que possibilite a interação entre os sujeitos.

Essa proposta formativa que responda e atenda as demandas da escola está relacionada aos pensamentos de Imbernón (2009), que considera o desenvolvimento da colaboração o ponto principal para romper o individualismo dos docentes e realizar uma formação colaborativa, com responsabilidade coletiva e com

o intuito de transformar a escola em um celeiro de formação permanente num processo comunicativo compartilhado pelos sujeitos.

Segundo Imbernón (2009, p. 59), promover uma formação adequada

realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não autonomia consentida). É provocar que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formativos e com um maior controle autônomo da formação. Porém, essa formação coletiva supõe também uma atitude é constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve.

Ao refletir sobre os resultados desta pesquisa, penso que o meu papel como diretor da unidade escolar, neste momento, é de promover as condições para que o espaço-tempo da ATPC se configure como um espaço de reflexão crítica, de intercâmbio entre os pares, propiciando, assim, o desenvolvimento profissional do docente.

Imbernón (2009, p. 63) entende que

a formação assume assim um conhecimento que permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentalização já elaborada, para isso será necessário que o conhecimento seja submetido à crítica em função do seu valor ,prático, do grau de conformidade com a realidade e analisando os pressupostos ideológicos nos quais se baseia.

Portanto, considerando o pressuposto acima, podemos pensar numa formação colaborativa para romper com o isolamento e a alienação dos sujeitos no decorrer do processo formativo.

Ao longo de meu percurso no curso do Mestrado Profissional do FORMEP, pude constatar essa transformação em minhas concepções acerca do processo formativo por meio das disciplinas cursadas e do processo de orientação e escrita e reescrita desta dissertação.

No processo de escrita da dissertação, pude perceber uma resignificação de meus conhecimentos e saberes e ousar dizer que durante o percurso tive um

despertar de minha consciência sobre esses aspectos do processo formativo, o que instaurou em mim uma ação reflexiva, que irá possibilitar a minha tomada de decisão em prol de uma educação mais crítica e ética no âmbito escolar, buscando a interseção de todos na construção do processo formativo.

Enfim, penso que no decorrer do percurso de alcançar o objetivo desta pesquisa, consegui fomentar reflexões sobre o processo formativo que ocorre no momento das ATPCs estudadas. Concluí que o prescrito nos documentos oficiais e nas pautas não se materializa e nem se consolida nas duas reuniões.

Acredito que esta pesquisa oferece algumas contribuições para fomentar uma reflexão sobre o espaço-tempo ATPC com vistas a romper com o processo reprodutivo do sistema e possibilitar a construção de propostas com o intuito de tornar esse espaço mais reflexivo e colaborativo, centralizando a formação no contexto e nas demandas da própria escola e seus partícipes.

Desse modo, esta pesquisa sinaliza a necessidade de intervenções nesse momento de formação, que deveria ser centrado na escola, com o intuito de transformar o tipo de formação que ocorre nas ATPCs. Essa transformação pode romper com as limitações e as representações dos sujeitos e construir uma cultura crítica e colaborativa no âmago escolar a fim de buscar a desalienação por meio de uma formação que possibilite ao indivíduo refletir criticamente, o que o tornará consciente de seu processo formativo e capaz de promover as transformações em si mesmo e em seu contexto.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumentos para apreensão da constituição de sentidos. *Psicol. cienc. prof*, vol.26, n.2, pp. 222-245, 2006.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) *O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____.; PLACCO, V. (Orgs). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ARAUJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). *Desafios da Formação de Professores para o Século XXI: o que deve ser ensinado? e o que é aprendido?*. São Cristóvão: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2008.

BOZZINI, I. C. T. *A construção do espaço coletivo escolar: o HTPC em foco*. São Carlos, 2005. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200563033001014001P0>>. Acesso em: 07/09/2014.

BUENO, M. C. de S. *Formação contínua em serviço: um estudo com os profissionais dos centros de educação infantil*. Araraquara, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, 2007. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/poseduesc/teses/marcia_cristina_de_souza_bueno.pdf>. Acesso em: 07/09/2014

CACERO, E. M. *Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: espaço crítico colaborativo*. São Paulo, 2016. Dissertação. (Mestrado Profissional: Formação de Professores) - FORMEP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

CRUZ, F. M. *Sentidos e Significados sobre a atividade de estudar: Uma experiência com Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico*. São Paulo, 2016. Dissertação. (Mestrado Profissional: Formação de Professores) - FORMEP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. Ed. Loyola, São Paulo, 2003.

_____. Vygotsky e a Pesquisa. Ed. Loyola, São Paulo, 2011.

DEWEY, J. (1933/1959). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

EMILIO, A. C. L. *A percepção de professores da escola pública sobre as horas de trabalho pedagógico coletivo: um espaço de aprimoramento profissional?* São Paulo, 2001. Dissertação. (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/resumo/resu502.htm>>. Acesso em: 07/09/ 2014.

ENGESTRÖM, Y. (1999). *Perspective on Activity Theory*. Cambridge University Press.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUGA, V. *O movimento do significado de grupos de apoio na cadeia criativa de atividades no programa ação cidadã*. São Paulo, 2009. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

GARCIA, M. *A formação continuada de professores no HTPC: Alternativas entre as concepções instrumental e crítica*. São Paulo, 2003. Tese. (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, , 2003. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/ped/resumo/rautor.htm?r03_023>. Acesso em: 07/09/ 2014.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais- Rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como o profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.93-114.

GONÇALVES, E. de A. *Reflexão crítica na atividade reunião pedagógica*. São Paulo, 2007. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

HABERMAS, J. (1973/1976) *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KEMMIS, S. (1987). Critical reflection. In: WIDDEN, M. F.; ANDREWS, I. (Orgs.). *Staff development for school improvement*. Philadelphia: The Falmer Press.

LEONTIEV, A. (1959/1964). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes.

LIBERALI, F. C. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. *Atividade social nas aulas de língua inglesa*. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da linguística aplicada. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.) *Ensino aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. 1ª ed. Editora UNIJUI, vol.1, pp.15-34, 2006.

_____. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C.C. (Org.) *A formação do professor como um profissional reflexivo linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. São Paulo, 1998. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

LOPRETTI, T. A. P. *A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa*. Campinas, 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2007. Disponível em: < <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000422798&opt=1>>. Acesso em: 03/09/2014.

MAGALHÃES M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: A

pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: LIBERALI, F. C; MATEUS, E; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). *A Teoria da Atividade sócio-histórica-cultural e a escola recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 13-26.

_____. (1994). Teoria crítica e desenvolvimento de professor. XLI Seminários do Grupo de Estudos Linguísticos do estado de São Paulo, vol.1, p. 66-73.

MARIOTINI, S. D. *A Contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Formação Continuada de Professores Iniciantes*. Ribeirão Preto, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <http://mestrado.mouralacerda.edu.br/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=124&task=view.download&cid=72> . Acesso em: 07 set. 2014.

MARX, K. (1883) *Capital: A Critique of Political Economy*, vol. 1, London, Penguin, 1976.

MENDES, C. C. T. *HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?* Presidente Prudente, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, 2008. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/cintia_mendes.pdf> . Acesso em: 03. set. 2014.

MENEGUIM, A. M. *A escola como locus da formação contínua: investigando a partir das HTPCs*. Santos, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20054833020019004P>>. Acesso em: 03/09/2014.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993). *Lev Vygotsky – Cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002

PENTEADO, M. E. L. *Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores*. São Paulo, 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

PLACCO, V. M. N. de S. Processos Multidimensionais na Formação de Professores. In: ARAUJO, M. I. O.; SOARES, M. J. N.; ANDRADE, D. (Orgs.) . *Desafios da Formação de Professores para o Século XXI: relatos e Ensaios*. 2. ed. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

_____.; SOUZA V. L. T. S. (Orgs.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola; 2006.

_____. Processos Multidimensionais na Formação de Professores. In: ARAUJO, M. I. O.; SOARES, M. J. N.; ANDRADE, D. (Orgs.) . *Desafios da Formação de Professores para o Século XXI: relatos e Ensaios*. 2. ed. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

_____. ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.) *O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Fundação Carlos Chagas. Estudos & pesquisas Educacionais. São Paulo, Abril, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>. Acesso em: 24/12/2015.

PONTE, J. P. *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Universidade de Lisboa. Conferência no IV Congresso da SPCE, Aveiro. (1998). Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptPT&as_sdt=0,5&cluster=16619965155613336223>. Acesso em: 07/11/2014.

PUZYREI, A. A. *Contemporary psychology and Vygotsky's cultural-historical theory*, Journal of Russian and East European: Psychology 45, vol. 1, pp. 8-93, 2007.

SANTOS, V. L. F. dos. *Formação contínua em serviço: construção de um conceito a partir de um estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP*. Presidente Prudente, 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, 2008. disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/valdeci.pdf>> . Acesso em: 03 set. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em destaque. Documento Orientador CGEB Nº 10. De 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE Nº 08, de 19 de janeiro de 2012, que dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino, em consonância com o parágrafo 4º do artigo 2º da Lei Federal Nº 11.738/2008, que trata da composição da jornada de trabalho docente. São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Caderno Gestor, Professor Coordenador, Vol.1, 2008. Disponível em:. Acesso em: 08/10/2015.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Comunicado Conjunto CGEB / CGRH, publicado em 27 de fevereiro de 2014. São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Comunicado CENP, de 06 de fevereiro de 2009, dispõe sobre instruções e caracterização do HTPC. São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO. Governador do Estado de São Paulo. Lei Complementar Nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo, 1997.

SOUSA, P. R. G de. *HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?* São Bernardo do Campo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Metodista de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=856>. Acesso em: 03/09/2014

SOUZA, G. R. *Horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes*. Presidente Prudente, 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, , 2013.

SCHETTINI, R. H. *Atividade em sala de aula: um dilema muito discutido, mais pouco resolvido*. São Paulo: Andross, 2008.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. 1987. *Educating reflecitve practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. Dom Quixote, pp.80-91, 1992.

SMYTH, J. *Teachers works and the politics of reflection*. In: America educational Research journal. V. 29, n_2, p.267-300, 1992.

VAN MANEN, M. *Linking ways of knowing with ways of being practical*. Curriculum Inquiry 6, 1977.

VYGOTSKY, L.S. (1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YAMAMOTO, C. *Formação continuada na escola*. São Bernardo do Campo, 2008.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, 2008.
Disponível em:
<http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1224.
Acesso em: 03 set. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Atas e Pautas das ATPC do 1º semestre de 2015 [Dia 05 e 06/05/2015]

35

E.E. ALEXANDRE RODRIGUES NOGUEIRA
ATPC 28 e 29/04/15

Em virtude da Reunião de Pais, agendada para o dia 30/04/2015 e pelos problemas apresentados pelo SED – Secretaria Escolar Digital (referente à digitação e salvamento das notas do primeiro bimestre), a ATPC será realizada na sala de Informática para orientação e esclarecimentos sobre o novo sistema.

Sem mais a tratar, segue abaixo assinatura dos presentes:

E.E. ALEXANDRE RODRIGUES NOGUEIRA
ATPC 05 e 06/05/2015

Objetivos:

Refletir sobre a Concepção do Currículo Oficial do Estado de São Paulo na prática pedagógica.

Conteúdo:

✓ Concepção do Currículo;

Recursos:

✓ Currículo Oficial do Estado de São Paulo; DVD 2 - Programa Educação Jovens e Adultos (EJA) Mundo do trabalho; Vídeo; Data show; Mural;

Atividade 1 - Exibição do Vídeo: Uma Questão de interpretação;

Procedimentos: Individualmente, responda:

a) Qual análise você faria da postura do Sacerdote e do Jardineiro?

b) Qual relação você faz entre o vídeo e o entendimento da concepção do currículo? Em quais momentos é possível visualizar a concepção do professor no dia a dia? Como?

c) Socialização:

Atividades 2 - Diretrizes que nortearão as políticas educacionais - Foco no desenvolvimento das competências e habilidades previstas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo:

Procedimentos: Leitura no data show.

Socialização:

Atividade 3 – Refletindo a prática por meio da concepção do currículo.

Procedimentos: Em duplas responde:

- A) Descreva, **exemplificando** como você visualiza os Princípios do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e relacione com sua prática. **Anexo 1.**
- B) Contextualizando as Concepções do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, potencializar as Ações Pedagógicas.
- C) Socialização.

Aos cinco dias do mês de maio de 2015, reuniram-se a direção, coordenação e professores para a discussão da pauta. Deu-se início com os coordenadores abordando o tema: Concepções do Currículo Oficial do Estado de São Paulo na prática pedagógica.

Os coordenadores ressaltaram a importância das competências necessárias para prática pedagógica, dentre elas a construção de um currículo que dialogue com diversas dimensões do saber, conhecimento e dos aspectos sociais nos quais os alunos estão inseridos. Para reflexão das docentes foi apresentado no dia um conto: "Uma questão de interpretação" e as docentes foram citadas a responder duas questões relacionando o tema abordado à prática pedagógica na concepção do currículo.

Seguindo o ATRC, atividades 02 e 03 da pauta, fez-se a leitura e reflexão sobre os seguintes tópicos: esclarecendo o desenvolvimento das competências e habilidades, garantir igualdade a todos os alunos, garantir a centralidade do currículo como articulador das atividades, garantir a progressão continuada para garantir a aprendizagem, garantir articulação entre currículo e avaliação e a

APÊNDICE 2: Atas e Pautas das ATPC do 1º semestre de 2015 [Dia 01 e 02/09/2015]

44

Renata de Fátima Borges, Patrícia de Fátima, Victor S. Felipe A. Borba, Daniel A. Silva, Flávia, Luciano Rodrigues de Mello, Raimundo

9/09/15

E.E. ALEXANDRE RODRIGUES NOGUEIRA
ATPC 01 e 02/09/15

Objetivo: Promover intervenção pedagógica relacionada ao processo de aprendizagem com foco na matemática.

Conteúdo: Gráficos da AAP 9ª edição; Currículo Oficial do Estado de São Paulo (Foco nas Habilidades); Matrizes de referência da AAP.

Recursos: PPT (Plano de intervenção e gráficos);

Atividade 1: Apresentação de sugestões para o desenvolvimento do plano de intervenção em matemática.

Procedimentos: Direcionar o trabalho docente para a criação de situações de Aprendizagem que contemplem as habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada série/turma das diversas disciplinas às habilidades matemáticas em geral.

Aos 02 dias do mês de setembro de 2015, reuniram-se no Laboratório coordenação e professores para a realização da pauta acima.

Após leitura da pauta e análise dos gráficos com base nas Matrizes de referência da AAP 9ª edição os professores foram orientados a desenvolver situações de aprendizagem que contemplem as habilidades matemáticas que se apresentam em destaque no ensino fundamental e médio.

Os coordenadores apresentaram alguns temas como sugestões para o desenvolvimento dos planos de intervenção e o grupo discutiu e definiu o período de realização das intervenções interdisciplinares que receber o nome de "Semana da Matemática" a ser realizada de 05 à 09 de outubro de 2015.

Os professores iniciaram seus planos de aula, fixando combinado que a próxima ATPC seria utilizada para a finalização e socialização das intervenções.

