

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Adriano Borba Correa**

**Formação de Formadores:  
implementação de uma política de formação de coordenadores  
pedagógicos realizada por uma diretoria de ensino da rede pública  
da Grande São Paulo**

**Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade**

**São Paulo  
2021**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

**Adriano Borba Correa**

**Formação de Formadores:  
implementação de uma política de formação de coordenadores pedagógicos  
realizada por uma diretoria de ensino da rede pública da Grande São Paulo**

**Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

**São Paulo**  
**2021**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

*À minha família, pais e irmãos, pelo apoio nesta trajetória profissional, e à Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (in memorian), por sua trajetória na Educação e pelo incentivo no Mestrado Profissional em Educação – Formep – PUC/SP.*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.150076/2017-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.150076/2017-00

## AGRADECIMENTOS

### A Deus....

Penso que este momento de agradecer é de grande valia para o término desse processo formativo que foi a escrita e a reescrita desta tese, pois os agradecimentos representam as muitas vozes que contribuíram para a finalização deste trabalho, suas reflexões, contribuições e participação em cada parte desta pesquisa, que compõem e dão vida aos conhecimentos aqui propostos.

Em especial, agradeço à minha orientadora **Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni**, pelo compartilhamento dos conhecimentos e pela orientação brilhante em todo este processo, promovendo as reflexões e os questionamentos pertinentes para o desenvolvimento desta pesquisa, fomentando a criticidade necessária para a minha construção identitária de pesquisador em Educação.

Ao Programa de Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade (EHPS), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por ser um espaço que promove a pesquisa em Educação e por ter um corpo docente formado por excelentes profissionais, que possibilitaram, através de suas aulas e atividades, as reflexões críticas sobre o cenário histórico da Educação e as condições para a construção deste estudo.

A todos os Professores do Programa EHPS, pela competência e sensibilidade de ensinar, em especial aos Professores de quem eu tive a honra de ser aluno, Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Junior, Profa. Dra. Alda Junqueira Marin, Prof. Dr. Jose Geraldo Silveira Bueno e Prof. Dr. Odair Sass.

À Elisabete Adania, “Betinha”, Assistente de Coordenação do EHPS, por seu acolhimento, disponibilidade e profissionalismo nos encaminhamentos e nas orientações dos documentos.

Aos meus colegas do Programa EHPS, pela oportunidade de dialogarmos sobre a Educação e nossa profissão em diversos contextos.

Agradeço às professoras da Banca de Qualificação por suas contribuições e reflexões para o avanço desta pesquisa, Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos e a Profa. Dra. Lúcia Matias da Silva Oliveira.

À Profa. Dra. Adriana Patrício Delgado, pelo excelente parecer e reflexões.

Aos professores e colegas do Mestrado Profissional – FORMEP-SP, pela oportunidade de compartilharmos nossas pesquisas e conhecimentos.

A todos os profissionais da Seduc-SP, pelas contribuições, em especial aos formadores – PCNPs e PC – sujeitos desta pesquisa.

À Profa. Ma. Elaine Mathias de Castro, pelo apoio e pelos diálogos reflexivos sobre pesquisa e Educação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

A meus pais, Adão e Eva, e aos meus irmãos, Emerson e Cristiane, pelo apoio e confiança em todos os momentos de minha vida e por partilharem de meu ideal de que a Educação é a possibilidade de transformação dos sujeitos para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Aos meus queridos sobrinhos, Fernando e Luiza, que estão iniciando sua jornada formativa na educação básica.

O caminho que percorri para chegar até este momento reforça minhas concepções de que Educação é investimento e de que precisamos resistir e insistir em uma resignificação da formação dos formadores, para que possamos avançar na profissionalização de nossa carreira docente legitimando nossos saberes, rompendo com políticas educacionais impostas, para construir políticas públicas de formação que fomentem a transformação dos sujeitos e da realidade social em prol do coletivo.

*(...) 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 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.*

*(IMBERNÓN, 2009, p.59)*



CORREA, A. B. **Formação de Formadores:** implementação de uma política de formação de coordenadores pedagógicos realizada por uma diretoria de ensino da rede pública da Grande São Paulo. 2021. 127 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

## RESUMO

O foco desta pesquisa é analisar a implementação de política de formação de coordenadores, nos encontros denominados “Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores”, realizados pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, suas implicações e seus desdobramentos no processo de formação continuada das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), em uma unidade escolar pertencente à jurisdição da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo. Busca-se, com esta pesquisa, pôr à vista o processo de construção da proposta de formação dos PCNPs do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino. A pesquisa foi realizada no âmbito dos estudos da sociologia educacional, com a intenção de analisar o processo da formação centrada na escola constituída pelos sujeitos participantes desse processo formativo, os PCNPs e os PCs, à luz do conceito de atividade proposto por Vygotsky e Engeström; da perspectiva crítica de formação, desenvolvimento e construção de identidade profissional de professores e de formadores de professores, segundo Imbernón, Marcelo García, Barroso e Huberman; bem como dos conceitos de culturas escolares, cultura docente e cultura dos gestores propostos por Viñao Frago. A hipótese que norteia a pesquisa está ligada à ideia de que tal iniciativa de formação continuada realizada pela DE nos encontros com os professores coordenadores, tem como cerne alinhar suas diretrizes pedagógicas e as unidades escolares, com a formação dos PC / formadores de professores, durante o processo de formação de professores nas ATPCs das escolas em que atuam os PC / formadores. Os dados obtidos, por meio de análise de documentos; acompanhamento e observação dos encontros / reuniões para formação de coordenadores e das ATPCs nas escolas, para formação de professores; e entrevistas semiestruturadas com 2 PCNPs e 1 PC, foram organizados em quadros-síntese e tabelas. Os resultados sugerem que a proposta formativa se caracteriza por evidenciar a formatação dos formadores, legitimando uma política pública de replicabilidade, reprodução e multiplicação de processos e procedimentos, engessando os sujeitos no decorrer do itinerário formativo, limitando o processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos à mera realização de desdobramentos de formações prescritas pela Seduc-SP.

**Palavras-Chave:** Formação de coordenadores pedagógicos. Formação continuada de professores. Professor coordenador de núcleo pedagógico de diretoria de ensino em SP. Formação centrada na escola. Desenvolvimento profissional docente.

CORREA, A. B. **Training of Trainers:** implementation of pedagogical coordinators' training policies by the Public Education Authority of Greater São Paulo. 2021. 127 f. Thesis (Doctorate in Education: History, Politics and Society). Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2021.

## **ABSTRACT**

The focus of this research is to analyze the implementation of the training policy for coordinators, in the meetings called "Work Meeting with Coordinating Teachers", held by the Pedagogical Nucleus of the Teaching Directorate, its implications and consequences in the process of continuous training of the "Work Lessons Collective Pedagogical" (ATPCs), in a school unit belonging to the jurisdiction of the Greater São Paulo Board of Education. The aim of this research is to highlight the process of building the proposal for the formation of the PCNPs of the Pedagogical Nucleus of the Teaching Directorate. The research was carried out within the scope of educational sociology studies, with the intention of analyzing the school-centered training process constituted by the subjects participating in this formative process, the PCNPs and the PCs, in the light of the activity concept proposed by Vygotsky and Engeström; of the critical perspective of training, development and construction of the professional identity of teachers and teacher trainers, according to Imbernón, Marcelo García, Barroso and Huberman; as well as of the concepts of school cultures, teacher culture and managers culture proposed by Viñao Frago. The hypothesis that guides the research is linked to the idea that such a continuous training initiative carried out by DE, in meetings with the coordinating teachers, has as its core aligning the pedagogical guidelines of the DE and the school units, with the training of the CP / trainers of teachers, during the process of teacher training in the ATPCs of the schools where the CP / trainers work. The data obtained, through document analysis, monitoring and observation of meetings for training coordinators and ATPCs in schools, for teacher training and semi-structured interviews with 2 PCNPs and 1 PC, were organized in summary tables and tables. The results suggest that the formative proposal characterizes by evidencing the formatting of the trainers, legitimizing a public policy of replicability, reproduction and multiplication of processes and procedures, plastering the subjects during the formative itinerary, limiting the professional development process of the subjects, to the mere realization of developments of formations prescribed by Seduc-SP.

**Keywords:** Formation of pedagogical coordinators. Continuing teacher education. Coordinating professor of the pedagogical nucleus of the board of education in SP. School-centered training. Teacher professional development.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Componentes da Atividade .....	26
Quadro 2. Eixos norteadores da pesquisa .....	32
Quadro 3. Pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da PUC/SP e USP – Descritores: “Formação continuada de professores”, “Coordenador Pedagógico”, “PCNP” (2007 a 2017).....	37
Quadro 4. Resoluções sobre Oficina Pedagógica/NP e PC (2007 a 2019).....	51
Quadro 5. Atribuições dos PCs e dos PCNPs.....	53
Quadro 6. Síntese dos documentos oficiais orientadores da formação .....	57
Quadro 7. As características das pautas formativas .....	63
Quadro 8. O perfil acadêmico dos membros que compõem atualmente o NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo .....	73
Quadro 9. Concepção de processo de formação expressas pelos PCNPs .....	77
Quadro 10. Plano de Ação do NP 2019 e Plano de Ação do PC de uma unidade escolar da jurisdição da Diretoria de Ensino, locus desta pesquisa .....	82
Quadro 11. Pautas de Formação do NP - Diretoria de Ensino - 1º Semestre de 2019 .....	84
Quadro 12. Pautas de formação do NP - 2º Semestre de 2019.....	85
Quadro 13. Pauta da ATPC.....	87

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Teses e Dissertações identificadas no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca da PUC/SP (2007 a 2017) .....	36
Tabela 2. Teses e Dissertações identificadas no Banco de Teses e Dissertações da biblioteca da USP (2007 a 2017).....	37
Tabela 3. Caracterização dos PCNPs que compõem o NP da Diretoria de Ensino, com o foco na formação acadêmica .....	74
Tabela 4. Caracterização dos PCNPs que compõem o NP da Diretoria de Ensino, com o foco na formação contínua e em serviço.....	74
Tabela 5. Caracterização dos PCNPs que compõem o NP da Diretoria de Ensino, com o foco nas experiências profissionais.....	75

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Esquema do referencial teórico da pesquisa .....	35
Figura 2. Organograma da Diretoria de Ensino.....	72

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC(s)	- Aula(s) de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATP	- Assistente Técnico-Pedagógico
AAP	- Avaliação da Aprendizagem em Processo
ADC	- Avaliação Diagnóstica Complementar
CMSP	- Centro de Mídias
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cenp	- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Coped	- Coordenadoria Pedagógica
DE	- Diretoria de Ensino
Efape	- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”
EHPS	- Programa de Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade
MMC	- Método de Melhoria de Convivência
NP	- Núcleo Pedagógico
PUC -SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PC	- Professor Coordenador
PCOP	- Professor Coordenador de Oficina Pedagógica
PCNP(s)	- Professor(es) Coordenador(es) do Núcleo Pedagógico
Formep	- Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
Pibid	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Seduc/SP	- Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
Saeb	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TEA	- Transtorno de espectro autista

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 – BASES TEÓRICAS DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
1.1 Conceitos de formação e desenvolvimento profissional .....	22
1.2 Conceitos de atividade e formação dos sujeitos .....	24
1.3 Formação crítico-colaborativa e desenvolvimento profissional docente ...	27
1.4 Culturas escolares, cultura dos professores e cultura dos reformadores e gestores da educação.....	30
1.5 Outras leituras realizadas com o levantamento bibliográfico nos bancos teses e dissertações da PUC-SP e da USP .....	35
<b>CAPÍTULO 2 – CENÁRIO LEGAL ORIENTADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES COORDENADORES EM SÃO PAULO .....</b>	<b>50</b>
2.1 Documentos oficiais.....	50
2.1.1 As resoluções em vigor .....	50
2.1.2 Documentos oficiais .....	57
<b>CAPÍTULO 3 – A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES PROPOSTA PELO NÚCLEO PEDAGÓGICO DA DIRETORIA DE ENSINO, SUAS IMPLICAÇÕES E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS AULAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (ATPCS) .....</b>	<b>70</b>
3.1 O contexto da pesquisa: Diretoria Regional de Ensino.....	70
3.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	72
3.3 PCNPs e o processo de formação.....	76
3.3.1 A concepção de formação na visão dos PCNPs .....	77
3.4 A construção das pautas: plano de ação do NP e plano de ação do PC..	82
3.5 O processo de formação na ATPC conduzida pelo Professor Coordenador com os professores na escola .....	86
3.5.1 Descrição da ATPC do dia 06/11/2019 .....	87
3.5.2 Concepções de formação do PC-01 .....	93
3.5.3 Concepções de formação do PCNP – Diretor do NP .....	94
3.5.4 Condução da formação do NP realizada pela PCNP-02 .....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, realizada no programa de Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), teve sua origem na dissertação de Mestrado concluída no Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP, que teve como objetivo geral compreender a configuração do processo de formação em uma escola pública paulista, por intermédio das interações do espaço formativo denominado Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

A pesquisa de mestrado foi realizada no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky (2001 [1934]) e Engeström (1999), na visão de formação crítica de educadores. A discussão teórica teve 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). Os resultados apontaram que os documentos oficiais oferecem uma proposta de formação que se aproxima de uma perspectiva crítica.

Esta pesquisa para o Doutorado percorreu o caminho inverso da dissertação, considerando os resultados obtidos pela análise dos dados, que demonstraram que a prática vivida nas escolas assume uma postura mais prescritiva e técnica, em resposta às demandas por resultados de aprendizagem advindas das exigências impostas às escolas pelos mesmos documentos que prescrevem uma formação crítica.

A esse respeito, a dissertação de mestrado corrobora com as pretensões desta pesquisa, pois demonstra que,

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. (CORREA, 2016, p.80)

E, ainda, que o cerne do processo de formação docente

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. (CORREA, 2016, p.84)

Tendo essas assertivas como ponto de partida deste doutorado, realizou-se um estudo acerca do processo formativo construído pelo Núcleo Pedagógico (NP) da Diretoria de Ensino (DE) da Grande São Paulo, com o intuito de analisar como ocorrem os processos de construção das pautas e a condução da formação de professores coordenadores nas reuniões de trabalho ofertadas pela Diretoria de Ensino da Grande São Paulo.

Procurou-se colocar em destaque, nesta pesquisa, o processo de formação de formadores proposto pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (Seduc/SP), que se mostrou reprodutivo do sistema diante da dissertação de mestrado. Buscou-se, ainda, fundamentos para a construção de propostas de formação que tornem esse espaço mais crítico, reflexivo e colaborativo, centralizado na formação de sujeitos emancipados e autônomos, conscientes de seu papel no processo formativo de professores nas escolas.

Considerando a concepção de Imbernón,

todas as reformas educativas levam sempre a um debate sobre a formação do professorado, seja inicial ou permanente, já que se parte de um princípio elementar segundo qual não é possível mudar a educação sem modificar os procedimentos mediante os quais se forma o professorado. (IMBERNÓN, 2009, p.99)

Pode-se supor que o cerne da formação de professores consiste em colocar em evidência como ocorre o processo formativo do grupo, tendo como foco a formação em serviço.

A esse respeito, Placco e Souza afirmam:

Não é o formador, mas o grupo que estabelece os rumos, os conteúdos, as estratégias, enfim, o quê, o como e o porquê dos encontros formativos, pois a intencionalidade e a escolha deliberada são duas das principais características da aprendizagem do adulto. (PLACCO; SOUZA, 2006, p.48)

À luz da perspectiva crítica de formação de formadores (IMBERNÓN, 2009), é possível supor que, em um processo formativo reflexivo e colaborativo, faz-se necessário promover uma formação dos formadores de professores – no caso desta pesquisa, os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs) –, com o intuito de fomentar a reflexão crítica dos sujeitos no decorrer do processo de formação

continuada da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo e durante as ATPCs nas escolas.

Buscou-se, assim, com este estudo, pôr à vista o processo de construção da proposta de formação dos PCNPs do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo.

Nesse sentido, a presente pesquisa visou responder ao seguinte **problema**: o espaço-tempo denominado pelo NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo, como “Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores” tem se constituído, realmente, em espaço formativo dos sujeitos profissionais a que se destinam? Com quais características? A partir dessas perguntas iniciais, decorreram outras questões norteadoras da pesquisa:

- Que tipo de formação ocorre nesses encontros? Tal formação atende às demandas e às necessidades formativas desses sujeitos e suas escolas, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, professores e alunos em salas de aula?
- De que forma configuram-se as relações entre teoria e prática?
- Qual a contribuição dos Encontros de Formação de Coordenadores realizados pelos dois PCNPs da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo para as reuniões das ATPCs?
- Quais os conteúdos trabalhados nas formações de coordenadores? Como eles se relacionam aos conteúdos trabalhados nas reuniões de ATPC?
- Como se configura, nos encontros e nas ATPCs, a condução das formações? Há indícios de serem formações centradas na escola? Podem ser considerados espaços colaborativos? Assumem características de comunidades de aprendizagem? Atendem às características de formações de e para adultos?

Para responder ao problema de pesquisa e às questões norteadoras, tem-se como **objetivo geral** descrever e analisar as características do processo de formação “Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores”, promovido pelo NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo e constituído pelos sujeitos responsáveis por este processo formativo, os PCNPs, que organizam a pauta dos encontros de

formação no decorrer do ano letivo. Como **objetivos específicos**, temos: (a) analisar a implementação da política de formação de coordenadores nos encontros denominados “Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores”, realizados pelo NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo, suas implicações e seus desdobramentos na construção das pautas de ATPCs, em uma unidade escolar pertencente à jurisdição da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo, nas quais tais coordenadores pedagógicos atuam; (b) caracterizar esses encontros no que tange ao tipo de formação realizada, aos conteúdos trabalhados, às formas de condução e às relações com a prática pedagógica nas unidades escolares e salas de aula pelas quais são responsáveis os professores coordenadores submetidos à formação; (c) identificar como os coordenadores pedagógicos participantes compõem a pauta de formação para o espaço formativo das ATPCs, desenvolvido em uma escola da mesma Diretoria de Ensino.

Norteia esta pesquisa a **hipótese** de que tal iniciativa de formação, realizada pela DE nos encontros com os professores coordenadores, tem como cerne alinhar as diretrizes pedagógicas nas unidades escolares com a formação dos Professores Coordenadores/formadores de professores durante o processo de formação em serviço nas unidades escolares – o que permite supor que o processo de formação em questão toma características de reprodução e multiplicação de ações e procedimentos padronizados, resultando em centralismo das decisões, homogeneização e formatação de comportamentos, mentalidade e desempenhos. Isso significa que tanto as reuniões para formação dos coordenadores quanto as ATPCs nas escolas estabelecem relações de correspondência lineares entre comportamentos/attitudes docentes e rendimento dos alunos, revelando características de formação tradicionais, reduzindo-se a treinamento e orientações técnicas, cujas decisões são tomadas, em geral, considerando-se, sobretudo, a uniformidade na aplicação das disposições legais.

Como **Metodologia**, os seguintes contextos foram objetos desta pesquisa: Diretoria Regional de Ensino da Grande São Paulo; Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores; duas escolas da rede pública estadual da jurisdição da Diretoria da Grande São Paulo, com o objetivo de estudar as pautas e a realização das ATPCs selecionadas após contato e aceitação da equipe técnica e dos professores.

A pesquisa foi conduzida tomando-se como **sujeitos**: dois PCNPs responsáveis pelas reuniões para formação dos coordenadores e um Professor Coordenador Pedagógico, participantes dessas reuniões e responsáveis pelas ATPCs de suas respectivas escolas.

Foi efetuado um recorte no momento da formação em serviço, elegendo dois PCNPs responsáveis pela ação relativa ao NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo como sujeitos do estudo, de modo a analisar o processo de formação das pautas formativas elaboradas pelo NP em questão e, posteriormente, examinar como ocorreu o processo de formação nos encontros com os coordenadores pedagógicos, para, finalmente, analisar o desdobramento desta formação, realizada pelo Coordenador Pedagógico participante dos encontros de formação de coordenadores realizados pela Diretoria de Ensino da Grande São Paulo e que aceitou, bem como sua escola, em participar da pesquisa.

Assim, esses dois espaços-tempos formativos – os encontros de formação promovidos pelo NP e o processo de construção de pautas no espaço-tempo denominado ATPC – da unidade escolar foram analisados.

Para a produção e coleta dos dados<sup>1 2</sup>, foi realizada a análise de documentos referentes aos processos de formação e orientação da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo; dos registros que compõem as pautas dos Encontros de Formação de Coordenadores; das pautas das ATPCs da unidade escolar em que atua o Professor Coordenador, sujeito da pesquisa, à luz dos referenciais teóricos; além do acompanhamento e da observação de encontros/reuniões para formação de coordenadores e das ATPCs, na escola, para formação de professores<sup>3</sup>, em que foram feitos registros cursivos em diários de campo, incluindo pauta das reuniões,

---

<sup>1</sup> **Comitê de Ética:** A pesquisa obedeceu às disposições do Regimento do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, em vigor desde novembro de 1997. Com base neste regimento, o pesquisador se compromete a salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos da pesquisa, mantendo sob sigilo quaisquer informações que possam contrariar tais disposições.

<sup>2</sup> A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, e, para a produção e coleta dos dados, tomou-se como diretrizes: a) as questões, os objetivos e as hipóteses norteadores da pesquisa; b) os conceitos teóricos tomados como bases para pesquisa; e c) os alertas dispostos nos estudos dos seguintes autores: Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986) – sobre a natureza e as características da pesquisa qualitativa; Giovanni (1998, 1999 e 2009) – no que tange à pesquisa de campo e aos procedimentos para realização de contatos iniciais e seleção dos sujeitos investigados, para seleção e análise de documentos, utilização de entrevistas e questionários, procedimentos para organização e análise de dados.

<sup>3</sup> A coleta de dados desta pesquisa teve alteração devido à pandemia de Covid-19, pois as reuniões de formação para coordenadores pedagógicos e as ATPCs ocorreram de forma remota nesse período, sendo necessário a transcrição das formações para compor a análise da coleta dos dados.

discussões, apartes – com gravações em áudio e vídeo – entrevistas semiestruturadas com os dois PCNPs e com 1 PC, sujeitos da pesquisa, com gravação em áudio.

O estudo tomou, como eixos centrais para promover a análise dos dados, os conteúdos trabalhados nas formações dos PCNPs do NP para os coordenadores; e a condução das formações nos dois espaços alvos da pesquisa: as reuniões para formação dos coordenadores e a ATPC com o professor na escola.

Além disso, para garantir a credibilidade da pesquisa, utilizou-se os seguintes procedimentos: construção e teste de instrumentos para a observação dos processos de formação, para as entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa e para a análise dos documentos coletados (com base nas questões, objetivos, hipóteses e conceitos norteadores da pesquisa); triangulação de dados, revisão e comparação dos resultados alcançados.

Por meio dos encontros de formação, foi possível investigar o processo de desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente, privilegiando os espaços de formação em serviço como possibilidades formativas dos sujeitos. Ou seja, para esta pesquisa, foram ressaltados os aspectos de organização e construção de sentido da ação profissional no momento dos encontros formativos, como espaços coletivos e colaborativos de construção de conhecimentos.

Nesse sentido, a presente tese de doutorado está organizada de acordo com os seguintes capítulos: esta **Introdução**, na qual foi apresentado todo o contexto da pesquisa, os objetivos, o problema, a hipótese, a metodologia utilizada, bem como aspectos relevantes quanto à temática investigada. O **Capítulo 1** compreende noções teóricas sobre a formação continuada de profissionais para o ensino básico em São Paulo. São apresentados os conceitos de atividade e formação dos sujeitos, bem como a formação crítico-colaborativa e o desenvolvimento profissional docente. Já o **Capítulo 2** aborda aspectos das culturas escolares, dos professores e dos reformadores e gestores da educação. Nesse capítulo, é apresentado o levantamento bibliográfico nos bancos de teses e dissertações da PUC-SP e da USP, o cenário legal que orienta a formação continuada dos PCs em São Paulo, as resoluções em vigor, bem como os documentos oficiais, de acordo com o objeto de pesquisa investigado. O **Capítulo 3** apresenta os dados empíricos, ou seja, o contexto da pesquisa, a caracterização dos sujeitos da pesquisa e seu processo de formação, bem como a

construção das pautas e o processo de formação nos encontros dos professores coordenadores com os professores nas escolas.

Finalmente, encerra-se a presente pesquisa com as **Considerações Finais** realizadas pelo pesquisador, as **Referências** e os **Apêndices**.

## CAPÍTULO 1 – BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

### 1.1 Conceitos de formação e desenvolvimento profissional

Esta tese tem a intenção de contribuir para a construção de um quadro teórico e conceptual do campo de investigação da formação de professores coordenadores e do processo de desenvolvimento profissional.

Entretanto, para que possamos elucidar esta área de conhecimento, discorreremos sobre o **conceito de formação de professores**, de acordo com teorias e modelos de diversos autores, proposto por Marcelo García (1999), a saber:

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCÍA, 1999, p.26)

Com base neste conceito de formação de professores, Marcelo García (1999) propõe sete princípios subjacentes para o seu desenvolvimento.

Segundo o autor, **o primeiro princípio** é a Formação de Professores como um **contínuo**.

A formação de professores é um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didácticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores a que estejamos a referir. [...] De acordo com esta perspectiva, não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. (MARCELO GARCÍA, 1999, p.27)

Ainda, de acordo com Marcelo García (1999),

Um segundo **princípio**, consiste na necessidade de **integrar a formação dos professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular**. A formação de professores deve ser analisada em relação ao desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino. (MARCELO GARCÍA, 1999, p.27)

Como um **terceiro princípio**, ele apresenta a necessidade de **ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola**.

O **quarto princípio** é o da “articulação, integração entre a formação dos professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.28).

Como **quinto princípio**, a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores.

E, como **sexto princípio**, “(...) da necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que devolva” (MIALARET apud MARCELO GARCÍA, 1999, p.29).

Em **sétimo**, o autor destaca “o **princípio da individualização** como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores”.

Por último, Marcelo García (1999) afirma que

É necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimentos e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. A formação de professores deve estimular a capacidade crítica por oposição às propostas oficiais, no sentido de professor tal como é referido por Giroux (1990). Para isso a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores. (MARCELO GARCÍA, 1999, p.30)

A intencionalidade de apresentar estes princípios propostos por Marcelo García é de situar a **concepção de formação de professores** no campo desta pesquisa, com o intuito de promover o desenvolvimento do objeto de pesquisa nesta perspectiva.

Com o objetivo de subsidiar a presente pesquisa, são apresentados a seguir:

a) o cenário acadêmico, incluindo a apresentação dos teóricos que serviram de suporte à pesquisa e o levantamento bibliográfico realizado, reunindo pesquisas sobre a temática em estudo e a leitura de alguns estudos correlatos; e b) esboço do cenário legal orientador da formação continuada de profissionais para o ensino básico em São Paulo, reunindo os documentos norteadores das ações de formação continuada sob estudo.



## 1.2 Conceitos de atividade e formação dos sujeitos

Segundo Vygotsky (2001 [1934]), em estudo sobre a construção do pensamento e da linguagem e a respeito do processo de aprendizagem, os sujeitos se engajam, em suas práticas sociais, em atividades distintas, e são essas atividades que propiciam oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade.

Para Vygotsky,

[O pensamento] não nasce de outros pensamentos. O pensamento tem suas origens na esfera motivadora da consciência, uma esfera que inclui nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, e nosso afeto e emoções. A tendência afetiva e volitiva permanece por trás do pensamento. Somente aqui encontramos a resposta ao “por quê?” final na análise do pensar. (VYGOTSKY, 1987, p.282 apud DANIELS, 2008, p.31)

Leontiev (1959, p.75), em texto no qual discorre sobre as condições para o aparecimento da consciência humana, afirma que “o homem trata os objetos com compreensão e conhecimento; daí sua atitude com relação ao mundo ser consciente”.

Segundo Leontiev,

Uma característica básica, como dito às vezes, constitutiva, da atividade é sua objetividade. Propriamente, o conceito de seu objeto (*Gegenstand*) já está implicitamente contido no próprio conceito de atividade. A expressão “atividade sem objeto” é desprovida de qualquer significado. A atividade pode parecer sem objeto, mas a investigação científica da atividade requer necessariamente descobrir seu objeto. Assim, o objeto da atividade é duplo: primeiro, em sua existência independente enquanto se subordinando e transformando a atividade do sujeito; segundo; enquanto uma imagem do objeto, como um produto de sua propriedade de reflexão psicológica que é realizada como uma atividade do sujeito e não pode existir de outra maneira. (LEONTIEV, 1978, p.52 apud DANIELS, 2008, p.165)

Para tanto, a atividade supõe ação consciente e deliberada do ser humano. Dessa forma,

Atividade, para Leontiev, é um movimento favorecedor de transformação interna e externa do sujeito, durante suas relações com o mundo subjetivo, com o mundo exterior e com outros sujeitos. É uma forma humana específica de desenvolvimento de maneiras de relacionamento no mundo, de forma que constitui e é constituída pela consciência. Ademais, é planejada pela situação do sujeito dentro da atividade e é caracterizada por sequências de ações específicas, que dependem de condições para serem realizadas. A atividade é orientada por um objeto ideal e imaginado, que se transforma em resultado da atividade como objeto realizado e que, nem sempre, corresponde ao motivo inicial. (LEONTIEV, 1959 apud SHETTINI, 2008, p.37)

Utilizou-se, nesta pesquisa, a contribuição de Engeström (1999), que modifica o conceito triangular da atividade proposto por Vygotsky, apresentando 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. Assim,

Para Engeström (1999), a unidade de análise para a teoria da atividade é a atividade ou prática conjunta, não a atividade individual. Ele se interessa pelo processo de transformação social e inclui a estrutura do mundo social na análise, levando em conta a natureza conflituosa da prática social. Ele vê a instabilidade (tensões internas) e a contradição como a “força motriz da mudança e do desenvolvimento” (Engeström, 1999, p.9), e as transições e reorganizações nos sistemas de atividade e entre eles como parte da evolução; não apenas o sujeito, mas o ambiente, que é modificado pela atividade mediada. (ENGESTRÖM, 1999 apud DANIELS, 2001, p.120)

No contexto desta pesquisa, consideramos o proposto por Engeström (1999) referente à terceira geração da teoria da atividade, para compor o quadro teórico.

O Quadro 1, a seguir, resume os componentes da atividade propostos por Engeström (1999):

**Quadro 1.** Componentes da Atividade

<b>COMPONENTES</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>	<b>NA PESQUISA PROPOSTA</b>
Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.	PCNPs - formadores PC
Comunidade	São aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e regras.	DEs UEs NP
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.	Formadores de professores: ações de formação PCs participantes das ações de formação
Objeto	É aquilo que satisfará a 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.	Processo ensino-aprendizagem nas UEs
Regras	São normas explícitas ou implícitas na comunidade.	Normas de organização e funcionamento das ações de formação
Artefatos Instrumentos Ferramentas	São meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu próprio usuário e que 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).	Atividades / Ações Recursos Materiais Dinâmicas Resultados para os sujeitos e para as UEs/professores/alunos

Fonte: Adaptado pelo pesquisador (2021), com base em Engeström (1999).

Trata-se, portanto, de compreender a atividade analisada (ações de formação continuada dos professores coordenadores pedagógicos das unidades escolares) como um conjunto de ações que possibilita a transformação, não apenas do sujeito, mas da realidade na qual ele está inserido.

Segundo Engeström (1999), nessa perspectiva, a atividade humana não é percebida como um sistema de atividades isoladas, mas como uma rede de relações culturais que, por meio do diálogo e da colaboração, adquire função transformadora do real.

Assim, segundo o autor este conceito de atividade pressupõe as relações entre o sujeito historicamente construído, dotado de consciência de sua existência humana, do mundo externo, de sua realidade interna e das realidades dos outros, fomentando a transformação dos sujeitos envolvidos na atividade.

### 1.3 Formação crítico-colaborativa e desenvolvimento profissional docente

Imbernón (2009, p.37) entende que, para promover o desenvolvimento profissional docente, é necessário considerar o professorado como protagonista ativo de seu processo formativo, atrelado ao contexto profissional, em um processo de reestruturação profissional.

Uma reestruturação profissional do professorado e de sua formação precisa se opor a tudo a manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica que, com outros nomes e procedimentos, nos leva de volta passado (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia...), sem análise, seja nos conteúdos curriculares ou nas formas de gestão, seja no controle técnico-burocrático da educação e da formação. (IMBERNÓN, 2009, p.37)

Segundo Imbernón – retomando aqui a epígrafe desta pesquisa –, promover uma formação adequada implica em:

(...) 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 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. (IMBERNÓN, 2009, p.59)

Trata-se, assim, segundo o autor, da construção de uma cultura colaborativa entre os pares, para construir modelos formativos como processo comunicativo compartilhado, que dialoguem com os outros aspectos do desenvolvimento profissional, como considerar, por exemplo, o contexto escolar, ou seja, o sistema, a rede, a estrutura educacional.

Para Imbernón (2009, p.66), para introduzir uma cultura colaborativa e romper com o personalismo e individualismo pedagógico,

O coletivo de professores precisa participar conjuntamente em processo de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição educativa para assumir um maior protagonismo de seu trabalho. Este protagonismo deve surgir a partir do debate e da construção de bases reais coletivas para dirigir-se a uma maior cultura colaborativa. (IMBERNÓN, 2009, p.66)

Assim, o autor define que:

As instituições educativas nessa linha necessitam gerar uma grande mudança, uma verdadeira transformação profissional e um rearmamento moral que as conduza à superação do espírito celular e individual (por não dizer também corporativista) que ainda possuem pela cultura profissional herdada e assumida de modo acrítico. (IMBERNÓN, 2009, p.69)

Nesse sentido, segundo o autor,

A consciência da subjetividade docente que leva em conta a identidade coletiva permitirá detectar as mais significativas necessidades tanto educativas como do contexto, favorecendo que a situação da formação do professorado seja parte intrínseca da profissão ao longo de toda a carreira docente. É o apoderamento da formação passando a ser parte intrínseca da profissão se o professorado quer ser protagonista de sua formação e desenvolvimento profissional. (IMBERNÓN, 2009, p.77)

Para Imbernón (2009), a formação coletiva tem um papel importante para o desenvolvimento profissional docente, pois “a formação deve passar da ideia de “outros” ou “eles” para a ideia de “nós” (IMBERNÓN, 2009, p.78).

Marcelo García também define desenvolvimento profissional docente, enquadrando-o, no entanto, na procura da identidade profissional e na forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. Trata-se, segundo o autor, de

(...) uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. **As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.** (MARCELO GARCÍA, 2009, p.7, grifos nossos)

Para Marcelo García (2009), a denominação desenvolvimento profissional, por sua conotação de evolução e continuidade, supera a visão tradicional e linear ou de mera justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. Conforme suas palavras, trata-se de um processo que pode ser individual ou coletivo, “(...) mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola” (MARCELO GARCÍA, 2009, p.10).

Daí a ideia de formação centrada na escola, que:

aponta em seus estudos, a importância da formação contínua tomar como eixo central *a escola e o exercício da profissão docente* – ou seja, o contexto no qual emergem as dificuldades e problemas da profissão. Trata-se de reconhecer que a *formação centrada na escola* tem como premissa o reconhecimento de que o ambiente escolar tem significado central para as aprendizagens do professor sobre a profissão. (BARROSO, 1997, p.74)

Além disso, pressupõe a formação centrada nas necessidades e prioridades dos sujeitos submetidos à formação no exercício da profissão, o que inclui a realidade da Unidade Escolar (UE) a qual pertence, as condições específicas de trabalho, o momento em que se encontra na evolução da carreira docente ou ciclo de vida profissional<sup>4</sup>.

Para Marcelo García (2009, p.8), a profissão docente é uma “profissão do conhecimento” e, sendo assim, o conhecimento é o “elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho do professor” – este, sim, voltado essencialmente para “o compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para o aluno”. Com isso, o autor põe em destaque a “importância do papel dos professores nas possibilidades de aprendizagem dos alunos” (MARCELO GARCÍA, 2009, p.8).

Nesse caso, a construção da identidade profissional docente é vital no desempenho do professor e envolve, segundo Marcelo García (2009, p.12), as seguintes características:

- Evolui com base em interpretação e reinterpretação de experiências.
- Depende tanto da pessoa do professor quanto do contexto em que atua.
- Compõe-se de sub-identidades interrelacionadas, ligadas aos diferentes contextos em que os professores se movem.
- É influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

---

<sup>4</sup> A esse respeito, vale lembrar que o trabalho de Huberman (1992) é referência sobre o tema *desenvolvimento profissional docente*. Esse autor defende a ideia de que existem certas **tendências gerais no ciclo de vida profissional dos professores**, que comportam uma sequência de fases e cuja ordem obedece ao tempo de carreira. Seus estudos sobre a carreira dos profissionais docentes revelam o que ele próprio denomina de “um modelo esquemático e especulativo”, que agrupa tendências, respondendo a questões como: Qual é o ciclo de vida profissional dos professores? Que é que nós sabemos das fases ou estágios de vida em situação de sala de aula? Será que há fases ou estágios no ensino? Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?

- Determina percepção de eficácia no trabalho, motivação, compromisso com a aprendizagem profissional e satisfação no trabalho.

Além disso, experiências pessoais (crenças, valores, visão de mundo e de ser humano, família, origem socioeconômica, pertencimento étnico, gênero, religião), bem como experiências relacionadas a conhecimentos formais, científicos e culturais, além de experiências vividas em escolas e salas de aula, afetam diretamente o conhecimento e o desempenho profissional dos professores.

O processo da construção identitária docente dar-se-á, assim, no decorrer de sua carreira, dentro do seu contexto laboral e das oportunidades e possibilidades vividas, atreladas às experiências pessoais e profissionais, e na interação com os pares e no compartilhamento de saberes inseridos nos espaços formativos da rede de ensino e na sua atuação profissional.

#### **1.4 Culturas escolares, cultura dos professores e cultura dos reformadores e gestores da educação**

Com o intuito de ampliar o aporte teórico desta pesquisa, buscou-se em Viñao Frago (2000) os conceitos que podem contribuir para a compreensão do processo de implementação de uma política pública de formação. A saber, destacam-se: Cultura Escolar, Reformas, Cultura dos Reformadores, Gestores.

A esse respeito, Viñao Frago destaca que não se considera a história no processo de discussão e implementação de políticas públicas educacionais. As reformas assumem um caráter “a-histórico”, desprezando a cultura e a história da escola, produzindo rupturas e descarte do processo existente, e propondo a ressignificação da escola, gerando descontinuidade e adaptações dos programas de políticas de educação inseridos no sistema de ensino.

Assim, o autor define que:

(...) os sistemas educativos, as instituições docentes estão submetidos a mudanças que guardam uma estreita relação com processos e mudanças sociais, cujos efeitos ou consequências só se apreciam em longos períodos de tempo dilatados, inclusive, superiores ao século. Três claros exemplos seriam os processos de feminização, escolarização e alfabetização. (VIÑAO FRAGO, 2000, p.119)

Segundo Viñao Frago (2001), a Cultura Escolar possui caráter fundamentalmente histórico e é definida como:

(...) conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y practicas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo em forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho y compartidas por su actores em el seno de las instituciones educativas<sup>5</sup>. (VIÑAO FRAGO, 2001, p.29)

Trata-se, de acordo com Viñao Frago (2000), de um processo de distanciamento entre a Cultura dos Reformadores, Gestores, e da Cultura Escolar, Professores, gerando a oposição, uma tensão entre ambos, um jogo de poder, com perspectivas diferentes.

(...) esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores. (VIÑAO FRAGO, 2000, p.100)

Ainda, o autor considera que

(...) a cultura dos reformadores e gestores da educação – políticos, administradores, supervisores – e a dos professores. Uma oposição que exige uma análise mais detalhada de ambas a fim de captar o jogo de relações possíveis entre as culturas escolares, as reformas e as inovações, ou se se preferem, a natureza tradicional e às vezes mutante da instituição escolar. (VIÑAO FRAGO, 2000, p.123)

Outro conceito relevante a considerar, nesta pesquisa, é o que o autor denomina de tutela e controle das instituições e dos docentes (VIÑAO FRAGO, 1996), o que se configura como uma cultura escolar administrativa, fundamentada em normas, instruções, propostas, diretrizes, orientações prescritivas, e que se utiliza dos meios para difusão e legitimação dos conceitos que prescrevem ao sistema de ensino.

A saber, as características dessa cultura e seus agentes, segundo Viñao Frago (1996), são:

---

<sup>5</sup> “(...) conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos e prácticas –formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamientos – sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não postas em questão e compartilhadas por seus atores no seio das instituições educativas”. (tradução nossa)



- Tendência à uniformidade, centralismo e formalismo burocráticos;
- Concepção mecanicista em relação às escolas, cujos agentes – professores e equipe técnica – só têm que ler e executar o que lhes é ordenado;
- Preferência pelas macro reformas ou reformas estruturais de aplicação programada e não flexível;
- Maior atenção para as atividades administrativas e burocráticas dos professores – ou documentos que dão conta de sua tarefa;
- Visão técnico-racional da distribuição e usos do tempo escolar – como uma sequência de atividades: linear, impessoal e programada, quase independente do contexto;
- Um presentismo *a-histórico* que desconsidera as tradições e práticas da cultura escolar.

Para fundamentar as leituras realizadas, o Quadro 2, apresentado a seguir, sintetiza os eixos norteadores da pesquisa.

**Quadro 2.** Eixos norteadores da pesquisa

CONCEITOS / AUTORES	QUESTÕES DA PESQUISA	OBJETIVOS
<p><b>Atividade</b></p> <p>Segundo Vygotsky (2001 [1934]), em estudo sobre a construção do pensamento e da linguagem e a respeito do processo de aprendizagem, 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.</p> <p>Engeström (1999) modifica o conceito triangular da atividade proposto por Vygotsky, propondo 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.</p>	<p>O espaço-tempo denominado pelo NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo como “Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores” tem se constituído realmente em espaço formativo dos sujeitos profissionais a que se destinam? Com quais características?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever e analisar as características do processo de formação “Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores”, promovido pelo NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo, constituído pelos sujeitos responsáveis por este processo formativo, os PCNPs, que organizam a pauta dos encontros de formação no decorrer do ano letivo.</li> <li>• Analisar a implementação da política de formação de coordenadores nos encontros denominados “Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores”, realizados pelo NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo, suas implicações e desdobramentos na construção das pautas de ATPCs, na unidade escolar</li> </ul>

<p>Leontiev (1959, p.75), em texto no qual discorre sobre as condições para o aparecimento da consciência humana, afirma que “(...) o homem trata os objetos com compreensão e conhecimento; daí sua atitude com relação ao mundo ser consciente”.</p>		<p>pertencente à jurisdição da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo, na qual o coordenador pedagógico atua.</p>
<p><b>Formação Crítico-Colaborativa</b> Imbernón (2009): realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas, para transformar a instituição educativa em um lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, de modo a aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa, não autonomia consentida) e provocar que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo a interiorização cotidiana dos processos formativos, com um maior controle autônomo da formação.</p>	<p>De que forma configuram-se as relações entre teoria e prática? Qual a contribuição dos Encontros de Formação de Coordenadores realizados pelos dois PCNP<sup>6</sup> do NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo para as reuniões das ATPCs das duas escolas participantes da pesquisa? Quais os conteúdos trabalhados nas formações de coordenadores? Como eles se relacionam aos conteúdos trabalhados nas reuniões de ATPC destas duas escolas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar como os PCNPs e o coordenador pedagógico, participantes compõem a pauta de formação para o espaço formativo desenvolvido na Diretoria de Ensino e na escola.</li> </ul>
<p><b>Formação Culturas Escolares</b> Viñao Frago (2000a, p.100): “modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e</p>	<p>Como se configura, nos encontros e nas ATPCs, a condução das formações? Há indícios de serem “formações centradas na escola”? Podem ser considerados “espaços colaborativos”? Assumem características de “comunidades de aprendizagem”? Atendem às</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar a implementação da política de formação de coordenadores nos encontros denominados “Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores”, realizados pelo NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo, suas implicações e</li> </ul>

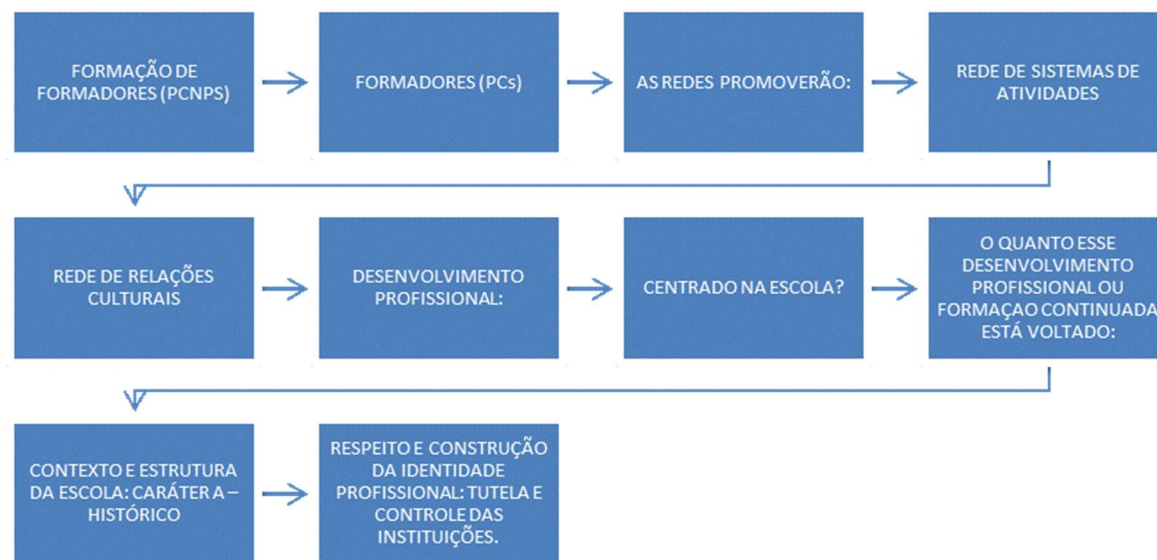
<sup>6</sup> PCNP: Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico, de acordo com a Resolução SE-75, de 31-12-2014, e com a Resolução SE-03, de 12-01-2015.

<p>interiorizados, [que] servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores”.</p>	<p>características de “formações <u>de</u> e <u>para</u> adultos”?</p>	<p>desdobramentos na construção das pautas de ATPCs, em duas unidades escolares pertencentes à jurisdição da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo, nas quais tais coordenadores pedagógicos atuam.</p>
<p><b>Desenvolvimento Profissional Docente</b></p> <p>Imbernón (2011) considera o <i>desenvolvimento profissional docente</i> de forma articulada e concomitante ao conceito do desenvolvimento cognitivo e teórico, e atrelado aos âmbitos de trabalho, que irão fomentar ou delimitar o desenvolvimento da carreira docente.</p> <p>Marcelo García (2009): a profissão docente é uma “profissão do conhecimento” e, sendo assim, o conhecimento é o “elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho do professor” – este sim voltado essencialmente para “o compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para o aluno (MARCELO GARCÍA, 2009, p.8).</p> <p>Marcelo García (2009): denomina desenvolvimento profissional por sua conotação de evolução e continuidade, supera a visão tradicional e linear, ou de mera justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. Nas suas palavras, trata-se de um processo que pode ser individual ou coletivo, “(...)”, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola” (MARCELO GARCÍA, 2009, p.10).</p>	<p>O espaço-tempo denominado pelo NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo como “Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores” tem se constituído, realmente, em espaço formativo dos sujeitos profissionais a que se destina? Com quais características?</p> <p>Que tipo de formação ocorre nestes encontros? Tal formação atende às demandas e às necessidades formativas desses sujeitos e suas escolas, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, professores e alunos em salas de aula?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar esses encontros no que tange ao tipo de formação realizada, aos conteúdos trabalhados, às formas de condução, às relações com a prática pedagógica nas unidades escolares e salas de aula pelas quais são responsáveis os professores coordenadores submetidos à formação.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019).

Considerando o arcabouço teórico norteador da pesquisa apresentado no Quadro 2, foi possível esquematizar a proposta da pesquisa na Figura 1, a seguir, com base nas sugestões oferecidas pela Profa. Dra. Lúcia Matias da Silva Oliveira.

**Figura 1.** Esquema do referencial teórico da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019).

Contextualizam-se, assim, os percursos pretendidos por esta pesquisa, com a intencionalidade de situar o leitor no percurso da pesquisa, articulando os conceitos e as concepções de Desenvolvimento Profissional Docente, Culturas Escolares e Formação Crítico-Colaborativo, que irão fundamentar a investigação deste estudo, considerando o arcabouço teórico no qual essa pesquisa está fundamentada.

### **1.5 Outras leituras realizadas com o levantamento bibliográfico nos bancos teses e dissertações da PUC-SP e da USP**

Trata-se, neste momento, do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações PUC/SP e USP, nos últimos 10 anos, por meio dos seguintes descritores: “Formação continuada de professores”, “Coordenador Pedagógico” e “PCNP”. A escolha por esses dois bancos de dados deve-se ao fato de que ambos registram muitas produções acadêmicas nessa área. As Tabelas 1 e 2, a seguir, apresentam os resultados dessa busca inicial por pesquisas já realizadas sobre a temática em estudo.

Em um primeiro momento, acessou-se o Catálogo de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando-se os descritores “formação continuada de professores” e “Coordenador Pedagógico”. Considerando o número elevado de pesquisas apresentadas, realizou-se a busca utilizando a opção “Refinar os meus resultados”, definindo os seguintes critérios: Tipo: Mestrado e Doutorado; Biblioteca da PUC-SP e PUC/; Área de Avaliação: Educação; e Ano: período de 2007 a 2017; sendo apresentado o seguinte resultado:

**Tabela 1.** Teses e Dissertações identificadas no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca da PUC/SP (2007 a 2017)<sup>7</sup>

Ano	Dissertações Encontradas	Dissertações Seleccionadas	Teses Encontradas	Teses Seleccionadas
2007	76	00	54	00
2008	98	00	61	00
2009	40	00	21	00
2010	00	00	00	00
2011	00	00	68	00
2012	01	01	00	00
2013	73	01	69	00
2014	47	00	47	01
2015	43	01	30	00
2016	54	01	29	00
2017	53	00	38	00
<b>Total</b>	<b>484</b>	<b>04</b>	<b>369</b>	<b>01</b>

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2019).

Muitos foram descartados por se tratar de estudos que, apesar de abordarem a temática da formação continuada e da atuação do sujeito coordenador pedagógico, foram realizados em outros contextos e áreas, como instituições de ensino superior, área administrativa e da saúde, portanto, não correspondiam à proposta desta pesquisa.

Algumas pesquisas encontradas apresentavam, nos títulos dos trabalhos, a formação continuada do coordenador e sua atuação; neste momento, porém, não se conseguiu acessá-las por serem trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira.

A busca seguinte foi realizada utilizando a opção “Refinar os meus resultados”, definindo os seguintes critérios: Tipo: Mestrado e Doutorado; Instituição: USP; Área de Avaliação: Educação; e Ano: período de 2007 a 2017; sendo apresentado o seguinte resultado:

<sup>7</sup> Tabela com os seguintes descritores: “Formação continuada de professores” e “Coordenador Pedagógico”.

**Tabela 2.** Teses e Dissertações identificadas no Banco de Teses e Dissertações da biblioteca da USP (2007 a 2017)<sup>8</sup>

Ano	Dissertações Encontradas	Dissertações Selecionadas	Teses Encontradas	Teses Selecionadas
2007	88	00	74	00
2008	101	00	66	00
2009	100	00	72	00
2010	106	00	77	00
2011	61	00	79	00
2012	90	00	70	00
2013	48	00	76	00
2014	78	00	72	00
2015	72	00	80	01
2016	83	00	69	00
2017	67	00	75	01
<b>Total</b>	<b>827</b>	<b>00</b>	<b>735</b>	<b>02</b>

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2019).

As dissertações e teses encontradas no banco de dados da USP não selecionadas, tratavam de temáticas específicas na área da formação, contendo os seguintes descritores nos resumos: ensino de língua inglesa; ensino médio integrado à educação profissional; formação continuada de professores de Língua Inglesa; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); formação de professores; estágio; política educacional; práxis; licenciatura; Formação de professores indígenas; avaliação da aprendizagem; representações, financiamento da educação; remuneração e salários; valorizações; Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro; Piso Nacional de Salários; política de gasto público, currículo; disciplina; parâmetros curriculares nacionais; vestibulares; entre outros que não fazem parte da pretensão desta pesquisa.

A seguir, o Quadro 3 apresenta as Dissertações e Teses selecionadas, descrevendo-as segundo objeto, objetivos, tipo de pesquisa, sujeitos, procedimentos, resultados – informações extraídas da leitura dos respectivos resumos.

**Quadro 3.** Pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da PUC/SP e USP – Descritores: “Formação continuada de professores”, “Coordenador Pedagógico”, “PCNP” (2007 a 2017)

<b>MESTRADO</b>		
<b>Autor/IES/Data/Título</b>	<b>Objeto/Objetivos</b>	<b>Resultados</b>
FREITAS, Elisabete Pereira de. PUC/SP. 2016.	“Investigar, nos referenciais construídos pela rede de ensino de São Bernardo do Campo, as possibilidades de contribuição para o	“Os estudos mostraram que, na área da educação, permanece a dualidade do formar para o saber fazer, proposta prevista na

<sup>8</sup> Tabela com os seguintes descritores: “Formação continuada de professores” e “Coordenador Pedagógico”.

<p><b>A formação do coordenador pedagógico de EJA / Educação Profissional de São Bernardo do Campo:</b> análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014</p>	<p>currículo das propostas formativas dos coordenadores de EJA/ Educação Profissional. Para possibilitar a investigação, o caminho escolhido foi de abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. Os principais autores que auxiliam no estudo são Cunha, Fausto, Freire, Giroux, Hall, Marcelo García C., Libâneo, Michael Apple, Ramos, Saviani e Schön. As legislações que fazem parte do contexto histórico da educação também foram utilizadas na pesquisa.”</p>	<p>formação para o desempenho profissional, preterindo o saber ser, entendida como formação da pessoa que realizará a ação profissional, considerando as reflexões para além da prática, da teoria, identificando direitos fundamentais e tendo como foco a transformação da própria ação. As análises dos referenciais revelaram um movimento de superação dos paradigmas tradicionais, entre eles o tecnicista, utilitarista, mas mostraram que permanece como desafio, pensar, junto a esses profissionais, a construção de um currículo que considere a formação Integral dos coordenadores e seus projetos formativos, na especificidade de EJA/ Educação Profissional.”</p>
<p>CIRIACO, Marise Leão. PUC/SP 2015</p> <p><b>A formação dos coordenadores pedagógicos da Semed-Maceió: 2012-2013</b></p>	<p>Analisar os projetos de formação continuada dos coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed-Maceió). A investigação está centrada na abordagem qualitativa e utiliza como técnica de coleta de dados a análise documental que inclui o Regimento Interno da Semed-Maceió, os referenciais para formação de professores e os projetos de formação continuada dos coordenadores pedagógicos nos anos de 2012 e 2013, do Sistema Público Municipal de Educação de Maceió, na etapa do Ensino Fundamental. O referencial teórico se alicerça nas ideias de Tardif e Marcelo García e contribuem para estabelecer o diálogo entre os objetivos do estudo e a síntese dos documentos analisados.</p>	<p>O resultado desse estudo poderá contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre a importância do processo de formação do formador e, também, para a composição e para o redimensionamento do projeto de formação preconizado pela Semed-Maceió.</p>
<p>GIOVANI, Priscila de. PUC/SP 2013</p> <p><b>Coordenador pedagógico:</b> contribuições para sua formação</p>	<p>Esta pesquisa de natureza qualitativa tem como problema central investigar a importância da formação do coordenador pedagógico aliada à inquietação: em que condições a formação pode ser oferecida para contribuir na atuação desse gestor? Muitos coordenadores pedagógicos assumem esta função, mesmo sem conhecimento específico sobre como formar professores e necessitam de formação para qualificar suas ações.</p>	<p>Os resultados obtidos apresentam a formação continuada como essência para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, que atua na sua função como formador de professores. Esta pesquisa aponta características que a formação dos coordenadores pode apresentar para contribuir com sua função e os conteúdos necessários para o trabalho em formação, como as estratégias formativas dos</p>

		coordenadores, a garantia da aplicação na prática dos conteúdos formativos, para reflexão posterior, a troca entre os parceiros, homologia de processos, entre outros elementos que favorecem a formação em serviço do coordenador pedagógico
<p>CAMARGO, Debora Rana de. PUC/SP 2013</p> <p><b>Coordenador pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador</b></p>	<p>Esta pesquisa partiu da constatação que o coordenador pedagógico da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo não necessariamente atua como formador dos professores. O objetivo desta pesquisa foi investigar as condições necessárias para que o coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de São Paulo possa vir a atuar como formador de professores, realizando nas escolas a formação contínua em serviço.</p>	<p>Concluiu-se que apesar do apoio de SME, com materiais didáticos e garantia de um coordenador por escola, se as condições básicas não forem garantidas, o processo de formação contínua em serviço não se realiza, seja por pouca condição dada pela SME, seja pela responsabilização ao Estado de atribuições que são de âmbito pessoal e, por isso, intransferíveis.</p>
<p>SILVA, Wellynton Rodrigues da. PUC-SP 2012</p> <p><b>A formação continuada de professores na concepção de agentes formadores em Oficina Pedagógica do Estado de São Paulo.</b></p>	<p>Esta pesquisa focaliza as ações de formação continuada de professores no âmbito das Oficinas Pedagógicas da rede estadual de ensino de São Paulo, na perspectiva dos agentes gestores das ações de formação de uma Diretoria de Ensino da cidade de São Paulo. A pesquisa tem por objetivo identificar e analisar as concepções dos agentes formadores, responsáveis pelos processos de tomada de decisões, planejamento, divulgação, implementação e consecução das ações formativas, além do recrutamento e seleção dos professores alvos dos cursos. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, realizada por meio de análise de legislação específica; entrevistas com os profissionais gestores das ações formativas dentro da referida diretoria de ensino e observação do ambiente e rotina de trabalho desses profissionais. Norteia à pesquisa a hipótese de que esses profissionais têm pouca ou nenhuma autonomia para decidir sobre o processo de formação dos professores. As relações que estabelecem com as escolas e professores destinatários de suas ações de formação são marcadas por concepções tradicionais de formação continuada de professores, tomando a forma de mecanismo de controle dos professores e suas ações.</p>	<p>Os dados coletados são organizados em quadros-síntese, cujos resultados permitem a confirmação da hipótese e indicam que as concepções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre formação continuada são tradicionais e enfatizam uma espécie de treinamento em serviço, porém, utiliza-se de uma nova roupagem, uma nova tecnologia de controle, essas formações são produzidas verticalmente e não conseguem atender a todos os professores da rede estadual de ensino."</p>



DOUTORADO		
Autor/IES/Data/Título	Objeto/Objetivos	Tipo de Pesquisa/ sujeitos/ procedimentos Resultados
<p>OLIVEIRA, Lucia Matias da Silva. PUC/SP 2014</p> <p><b>As formas identitárias nos contextos de trabalho:</b> uma análise da profissionalidade docente</p>	<p>Esta pesquisa tem por objetivo a construção de retratos sociológicos que recuperam processos de socialização, como método para a análise das interações que o professor realiza e de que modo elas potencializam suas disposições a partir do princípio gerador do habitus para responder aos desafios do cotidiano na sala de aula e na escola, transformando nesse processo sua identidade docente nos contextos de trabalho.</p> <p>A sustentação teórica da análise se pauta na lógica de que a construção social do sujeito se dá a partir do princípio gerador do habitus (BOURDIEU) que configura as disposições construídas em processo (LAHIRE) ao longo da trajetória de vida e trabalho e que respondem pelos intervenientes ligados às identidades profissionais (DUBAR).</p>	<p>Os resultados apontam que as disposições construídas pelas professoras estão intimamente relacionadas com as estruturas constituintes do habitus e que, embora possuam especificidades ligadas à interpretação singular que cada uma delas expressa nas suas ações cotidianas nos diferentes contextos de inserção profissional, elas decorrem desse princípio gerador.</p> <p>O estudo revela ainda que, o fato de a análise privilegiar o contexto de trabalho das professoras, implica o uso do termo “formas identitárias”, uma vez que a análise se limita a uma época histórica e a um tipo de contexto social, constituída por ações individuais e coletivas que respondem por “construções sociais” compartilhadas com todos que têm trajetórias homólogas, principalmente no campo profissional.</p>
<p>OLIVEIRA, Lucimara Domingues de. USP 2017</p> <p><b>Transformar para conformar:</b> o profissionalismo docente e as normativas estatais para a rede de ensino paulista (1995-2014)</p>	<p>Esta pesquisa apresenta e discute a legislação concernente ao trabalho docente da rede estadual de ensino de São Paulo, no período de 1995 a 2014, com o objetivo de analisar o (s) tipo(s) de profissionalismo docente que se configura(m) por meio das normativas produzidas por parte do Executivo paulista. Objetiva-se mais especificamente caracterizar as alterações realizadas, pelos governos desse período, nos dispositivos referentes à situação funcional dos docentes do Estado de São Paulo, tomando como base as duas principais normativas que regem o seu trabalho: a Lei Complementar nº444/1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e a Lei Complementar nº 836/1997, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Pretende-se, assim, investigar a natureza e os elementos do profissionalismo docente presentes nos documentos e normativas produzidos pela administração estadual, levando-se em conta as</p>	<p>Os dados apontam para dois processos que caracterizam a tentativa dos governos paulistas em moldar o profissionalismo docente, de forma que os professores se adequem às diretrizes do Estado: um, a curto prazo, de introdução de novos elementos, como a promoção na carreira com base em avaliação de desempenho, que tentam adequar a carreira e demais normativas aos princípios de uma administração específica e outro, a longo prazo, com mecanismos sendo introduzidos de forma gradual, como as políticas de bonificação, que acabam sendo adaptados ao longo do período mas que atuam na direção do Estado moldar o profissionalismo docente. Considera-se que a atuação estatal na legislação que rege a vida profissional dos docentes traz grandes desafios para a profissão docente, pois questiona os valores e conhecimentos da profissão em nome da adequação dos</p>

	<p>justificativas e considerações dos governos para a criação ou alteração destas diretrizes. Tendo como referencial teórico nuclear os trabalhos de Sachs (2015), Normand (2015), Evans (2011) e Evetts (2009), esta pesquisa apoia-se em estudo bibliográfico e documental e se orienta pelas seguintes questões: Qual a atuação estatal na conformação do profissionalismo docente? Quais os elementos utilizados pelas diferentes gestões em vigor no período privilegiado aqui para tanto?</p>	<p>docentes e suas práticas às diretrizes governamentais, implementadas em nome de uma maior eficácia do sistema educacional paulista.</p>
<p>SILVA, Ivani Ruela de Oliveira. USP 2015</p> <p><b>Por uma "formação tamanho único":</b> curso de formação específica para professores da SEE/SP</p>	<p>Esta pesquisa insere-se no âmbito dos estudos sobre formação docente. Tem como propósito ampliar a compreensão dos processos que a envolvem, focalizando as modalidades formativas que têm se configurado como etapas de concursos para o ingresso na carreira docente. A investigação abrange concursos públicos realizados no Brasil com professores de ensino fundamental e/ou médio em todas as secretarias de educação dos estados brasileiros e no Distrito Federal, no período de 2009 a 2012. Com vistas a melhor compreender como as políticas executadas por esses níveis governamentais são traduzidas em nível local, optou-se por desenvolver uma pesquisa em moldes de estudo de caso, abordando o Curso de Formação Específica do Concurso Público para provimento de cargos de PEB II do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de compreender seus propósitos, bem como sua função no campo da formação docente.</p> <p>Os procedimentos envolvem pesquisa bibliográfica e documental tomando como fontes informações e documentos provenientes de órgãos gestores das esferas citadas. Efetuou-se um levantamento bibliográfico sobre concursos públicos de ingresso na carreira do magistério, procurando-se identificar a ocorrência de processos de seleção que prevíssem cursos de preparação obrigatória como etapa de admissão dos candidatos aprovados para o exercício do magistério. Foram realizadas entrevistas, com roteiro</p>	<p>Conclui-se que o Curso de Formação Específica estrutura-se de tal modo que pode ser considerado como uma formação tamanho único: propõe como base um currículo oficial para todas as escolas, independentemente da sua realidade e proposta pedagógica; desconsidera a experiência profissional do docente; apoia-se em apostilas e pretende uniformizar práticas pedagógicas para professores e alunos; utiliza-se de sistemas de exames padronizados baseados em referencial pré-determinado; pauta-se em sistemas de avaliação externa; e ao organizar-se dessa forma, pretende retirar do professor o controle e o planejamento sobre seu próprio trabalho. O objetivo maior desta ação, ao que tudo indica, é o alinhamento, o treinamento dos profissionais para a execução das políticas educacionais definidas pelo Estado de São Paulo, particularmente a implementação do currículo oficial nas escolas da rede de ensino paulista.</p>

	<p>semiestruturado, junto a profissionais da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo Prof. Paulo Renato Costa Souza (EFAP) que participaram da execução do curso objeto deste estudo e/ou atuaram na sua implementação. Os temas abordados versaram sobre: EFAP; concurso de ingresso na carreira docente; Curso de Formação Específica; Programa Currículo e Prática Docente; estágio probatório e formação docente. Dentre os conceitos e temáticas que nortearam as análises destacam-se: argumento da incompetência (Souza); neoliberalismo (Gentili, Silva, Frigotto); políticas educacionais (Shiroma, Evangelista, Freitas, Kuenzer, Gatti, André); formação docente (Gatti, André, Freitas, Shiroma).</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2019).

Considerando as Dissertações e Teses selecionadas com o intuito de contribuir para o percurso desta pesquisa, selecionamos as seguintes categorias de análise: formação para o desempenho profissional; formação do coordenador pedagógico; formação continuada para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico; e o foco das pesquisas no processo formativo dos professores e coordenadores, tendo como premissa o amparo legal dos respectivos sistemas de ensino para a elaboração da formação.

As contribuições relevantes para esta pesquisa são os resultados obtidos que descrevem que tais políticas públicas educacionais de formação convergem para padronizar os procedimentos formativos dos formandos e formadores, como podemos verificar nos excertos extraídos dos resumos: “é o alinhamento, o treinamento dos profissionais para a execução das políticas educacionais definidas pelo Estado de São Paulo, particularmente a implementação do currículo oficial nas escolas da rede de ensino paulista” (SILVA, 2015)<sup>9</sup>, “processos que caracterizam a tentativa dos governos paulistas em moldar o profissionalismo docente, de forma que os professores se adequem às diretrizes do Estado” (OLIVEIRA, 2017)<sup>10</sup>, que corroboram

<sup>9</sup> Excerto extraído do resumo da tese de SILVA (2015), “Por uma “formação tamanho único”: curso de formação específica para professores da SEE/SP”.

<sup>10</sup> Excerto extraído do resumo da tese de OLIVEIRA (2017), “Transformar para conformar: o profissionalismo docente e as normativas estatais para a rede de ensino paulista (1995-2014)”.

com a **hipótese** desta pesquisa de que a formação realizada pela DE nos encontros com os professores coordenadores tem como foco central alinhar as diretrizes pedagógicas nas unidades escolares, e que o processo de formação toma características de reprodução e multiplicação de ações e procedimentos padronizados.

A intencionalidade desta pesquisa é trazer contribuições pertinentes para romper com o paradigma de políticas públicas educacionais reprodutivas e de replicabilidade do processo formativo, identificado nas pesquisas apresentadas, e, à luz dos referenciais teóricos e por meio da análise dos dados, promover a possibilidade de propostas formativas que fomentem o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores.

Nesse sentido, André *et al.* (2010), em artigo intitulado “Formação de professores: a constituição de um campo de estudos”, realizam uma análise do processo de constituição do campo de formação de professores. A autora elege a seguinte pergunta norteadora do estudo que realiza: pode-se dizer que a formação de professores constitui um campo de estudos? Para respondê-la, no contexto da educação brasileira, recorre a Marcelo García (2009), que propôs cinco indicadores para comprovar a delimitação do campo de estudos sobre formação de professores:

- existência de objeto próprio;
- metodologia específica;
- uma comunidade de cientistas com um código de comunicação próprio;
- integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa; e
- reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores. (MARCELO GARCÍA, 2009 apud ANDRÉ *et al.*, 2010, p.174)

Destaca, ainda, André *et al.*, que os cinco indicadores sugeridos por Marcelo García (2009) foram bastante úteis para identificar os passos que vêm sendo dados pelos pesquisadores brasileiros na área de formação de professores. Nessa direção, seu texto apresenta conceitos sobre a construção do objeto “formação docente”, recorrendo a diferentes autores como Mizukami *et al.* (2002), Imbernón (2009) e Marcelo García (2009), com base nos quais afirma que:

- O foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência;

- A formação docente deve ser pensada como um processo contínuo de desenvolvimento profissional;
- Essa formação tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida;
- A formação e o desenvolvimento profissional abrangem questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão;
- O processo de formação deve agir também sobre representações, crenças, preconceitos dos docentes – que afetam diretamente sua aprendizagem da profissão, possibilitando ou dificultando mudanças.

André *et al.* (2010) assinalam, ainda, que o processo de constituição identitária docente deveria ser atrelado às propostas curriculares de formação docente e que a formação docente tem que ser pensada como um “aprendizado profissional ao longo da vida”, o que implica envolvimento dos professores em “(...) processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (ANDRÉ *et al.*, 2010, p.176).

E concluem:

(...) no entanto, ainda há muito que aperfeiçoar na pesquisa para que haja uma contribuição efetiva na configuração do campo, porque embora o propósito seja nobre, o tratamento dos dados das pesquisas, em geral, deixa muito a desejar. As análises ficam restritas aos depoimentos dos sujeitos, o que gera um conhecimento muito pontual. (...) Mas a pesquisa sobre formação docente não é a única fonte que sinaliza o processo de constituição do campo de estudos. Não podemos deixar de reconhecer, desde o final dos anos 1990, um movimento positivo por parte dos estudiosos – a comunidade – da área, seja na organização de eventos, seja na promoção de fóruns de debate que têm ajudado a tornar mais definido o objeto específico da formação de professores e tem contribuído para fazer avançar o conhecimento na área.

(...)

O deslocamento do foco das pesquisas – dos cursos para o professor – tem seu lado positivo por tentar romper a separação entre formação inicial e continuada, entre formação e prática docente, mas o alerta deve ser mantido não só em termos de que é preciso adensar as análises, o que implica aprofundamento teórico e metodológico, mas também no que tange à ampliação dos aspectos a serem investigados. (ANDRÉ *et al.*, 2010, p.180)

Nesta perspectiva, as pesquisas de Souza (2008), Silva (2012) e Liberali (2012) trouxeram reflexões e contribuições relevantes para a presente pesquisa.

Liberali apresenta, com base nos estudos de Habermas e de Van Manen, a necessidade de os cursos de formação de profissionais para o ensino reconhecerem três tipos de reflexão: a técnica, a prática e a crítica:

- reflexão técnica, preocupada com a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins e com a teoria como meio para previsão e controle dos eventos;
- reflexão prática, visando ao exame aberto dos objetivos e suposições e o conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação; e
- reflexão crítica, relacionada às duas ênfases anteriores, porém valorizando critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos. (LIBERALI, 2012, p.26)

Recorrendo a Schön e Gómez, Liberali esclarece que a 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” (LIBERALI, 2012, p.27). Assim, 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, 2012, p.27).

Liberali (2012, p.25) afirma ainda, que “(...) refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”.

Nessa mesma direção de repensar o trabalho de formação dos profissionais do ensino, na dissertação de Souza (2008), intitulada “O perfil e a atuação do Assistente Técnico-Pedagógico na rede de ensino público do Estado de São Paulo”, a pesquisadora teve como proposta compreender o trabalho do Assistente Técnico-Pedagógico (atual PCNP) como formador dos profissionais das unidades escolares (diretores, coordenadores pedagógicos e professores) e as condições de sua realização nos locais de atuação deste profissional, ou seja, as Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. Os objetivos da pesquisa foram:

- a) traçar um perfil do Assistente Técnico-Pedagógico e de suas condições de trabalho; b) identificar seu papel no sistema educacional paulista; c) resgatar a história, por meio dos registros e documentos oficiais das Oficinas Pedagógicas no Estado de São Paulo, seu *lôcus* de atuação profissional. (SOUZA, 2008)

Em relação à formação desse profissional, Souza (2008) propõe que ela se realize “numa perspectiva mais ampla, como um percurso formativo, a ser vivido em múltiplos espaços, ao longo da vida deste profissional” e, recorrendo a Giovanni, afirma que:

(...) a formação profissional não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como “espaços de reflexão sobre o próprio trabalho”. Ou seja, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos e programas de formação continuada. (GIOVANNI, 2007 apud SOUZA, 2008, p.48)

Souza também apresenta em sua pesquisa que

A regulamentação da função do Professor Coordenador por meio da Resolução SE nº 28/96, que definiu o processo de escolha deste profissional e sua atuação junto às escolas. O que marca a atuação deste profissional, segundo a resolução, é sua atuação pedagógica. (SOUZA, 2008, p.76)

Nesse sentido, afirma que:

(...) pensar a identidade profissional dos educadores, sejam eles professores ou ATPs, é antes de tudo pensar neste profissional como um indivíduo inserido na teia social. Neste espaço, que é conflitante, a dualidade entre a identidade para si e a identidade para o outro se torna latente. Sua identidade social e, consequentemente a profissional, é construída por cada geração a partir de posições herdadas da geração anterior e também por meio das estratégias identitárias ocorridas nas instituições onde esses indivíduos desenvolvem sua atividade social e onde também contribuem para sua transformação. (SOUZA, 2008, p.47)

Souza conclui, então, que

(...) não está previsto um processo autônomo de atuação profissional no que se refere à política de formação continuada de professores que lhes permita atuar como interlocutores das necessidades formativas dos professores. Portanto, o papel dos ATP dentro da estrutura da SEE seria o de transferir saberes e concepções já definidos pela CENP, ou por instituições contratadas pela SEE para atuarem na formação continuada de professores. (SOUZA, 2008, p.133)

(...)

com relação à formação continuada de professores, a análise dos dados qualitativos da pesquisa demonstra que a formação continuada se identificaria mais com um “socorro eventual” do que uma ação planejada para este fim. (SOUZA, 2008, p.136)

Já a dissertação de Silva (2012), intitulada “A formação continuada de professores na concepção de agentes formadores em Oficina Pedagógica do Estado de São Paulo”, refere-se a um estudo que focou as ações de formação continuada de professores no âmbito das Oficinas Pedagógicas da rede estadual de ensino de São Paulo. A pesquisa teve como objetivo:

(...) identificar e analisar as concepções dos agentes formadores, responsáveis pelos processos de tomada de decisões, planejamento, divulgação, implementação e consecução das ações formativas, além do recrutamento e seleção dos professores alvos dos cursos. (SILVA, 2012, p.8)

Silva (2012) buscou apoio teórico à pesquisa em autores como Marin, Candau, Mizukami e Giovanni (para definição de formação continuada), Tardif (no que tange à compreensão da constituição dos saberes de base para a profissão docente), Barroso (por sua concepção de formação centrada na escola, que toma como princípio a afirmação da autonomia do professor e do significado do ambiente escolar para as aprendizagens do professor sobre a profissão), Viñao Frago (por sua análise da distância entre a cultura escolar administrativa dos gestores e supervisores da educação e a cultura dos professores, ambas implicando modos específicos de ver a escola e tudo que se refere a ela) e Michel de Certeau (por sua contribuição com os conceitos de estratégias e táticas) que permitem observar, no cotidiano, o grau de autonomia desses agentes formadores (SILVA, 2012).

A pesquisa apresenta, assim, o processo de construção histórico da nomenclatura do “agente formador das Oficinas Pedagógicas”:

(...) trata-se, como se vê, de uma terminologia moderna, ligada sempre à ideia de controle. Assim, é possível constatar que, desde a criação da função de Monitor (em 1987), passando pelos ATPs e PCOPs (em 1995 e 2007, respectivamente), até chegar aos PCNPs (2011), essa função não está voltada para a formação continuada dos professores, mas para servir de ferramenta para a “racionalização” do sistema de ensino, controle e implementação do currículo junto às escolas e aos professores. (SILVA, 2012, p.75)

Assim, Silva (2012) destaca a Resolução SE-91, de 19 de dezembro de 2007, que cria a função de Professor Coordenador de Oficina Pedagógica (PCOP), que passaria a atuar nas Oficinas Pedagógicas nas Diretorias de Ensino de todo o Estado, substituindo a nomenclatura Assistente Técnico-Pedagógico (ATP), e acrescenta:



(...), mas a mudança deu-se só na denominação da função, pois os profissionais continuaram, praticamente, com as mesmas atribuições, ou seja, professores da rede atuando e desempenhando a função de Professor Coordenador de Oficina Pedagógica. (SILVA, 2012, p.74)

De acordo com esse pesquisador, com o Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, os PCOPs passam a ser denominados PCNPs, mantendo-se, porém, as mesmas atribuições e organização do módulo das Oficinas.

Tais atribuições deixam clara a verdadeira função das Oficinas – trata-se de função ligada às ideias de: procedimentos organizacionais e de funcionamento / implementação das propostas curriculares / avaliação de ações. Mesmo nas competências discriminadas (...) a própria palavra formação não aparece! (SILVA, 2012, p.74-75)

Silva (2012) destaca que os documentos relativos aos PCNPs apenas reforçam uma concepção de racionalidade técnica e de controle, pela qual os PCNPs estão sempre sob o comando de uma equipe de supervisores, que têm a função de “(...) fiscalizar e controlar as ações desses agentes que, por sua vez, se desdobram em ações de controle das ações de gestores escolares e de professores” (SILVA, 2012, p.76).

Ou seja, segundo Silva,

(...) as ações de formação são planejadas de forma centralizada e, de certa forma, o trabalho dos agentes atuantes nas Oficinas Pedagógicas, se resume a cumprir e reproduzir as determinações dos órgãos centrais da Secretaria de Educação. (SILVA, 2012, p.76)

Nesse caso, a Diretoria de Ensino, por meio da Oficina Pedagógica, funcionaria como

(...) um órgão reprodutor das ações centralizadas, de um lado, para garantir um fluxo coerente de informações e diretrizes pedagógicas entre o que sai da Secretaria e o que chega à escola, principalmente para assegurar a implantação (através dos docentes), do currículo único do Estado de São Paulo e, de outro lado, para oferecerem (reproduzirem) outras ações de formação criadas no âmbito da Secretaria de Educação, voltadas especificamente para capacitação dos docentes da rede para lidarem com novas ferramentas tecnológicas e o uso eficaz por professores e alunos do material enviado para as escolas, inclusive o uso de livros, apostilas e outros materiais para auxílio ao professor na disseminação do currículo. (SILVA, 2012, p.76)

Para Silva, portanto,

(...) a maneira equivocada com que a Secretaria conduz o processo de formação continuada e também como considera através de uma perspectiva técnico-racional, que os profissionais das escolas (professor e equipe gestora) e também o próprio PCNP – professor afastado em designação – não precisam saber muito, não precisam pensar, mas deverão saber apenas aquilo que servirá para eles conduzirem o processo de reprodução e multiplicação das ações de maneira eficiente e, para isso, basta que sejam treinados para reproduzirem as ações e seguirem procedimentos padronizados. Fazendo isso, garantirão que o Governo atinja seus objetivos de “elevar o rendimento e o nível da Educação no Estado”, através de uma política baseada na meritocracia, no bônus. (SILVA, 2012, p.142)

Silva finaliza sua pesquisa afirmando que

(...) a concepção de formação continuada de professores abraçada pela Secretaria e oferecida pela Oficina Pedagógica está equivocada, aproximando-se do que Marin (2003) chama de “treinamento”. Os professores são “treinados para treinar os alunos”, com o objetivo de obter bons resultados nas avaliações externas do ensino público e, com isso, garantir uma boa imagem do Governo Estadual frente aos órgãos nacionais e internacionais. (SILVA, 2012, p.160)

Como contribuição para a presente tese de doutorado, os procedimentos metodológicos realizados por Silva (2012) corroboram com as pretensões do pesquisador no que tange aos instrumentos de organização e à análise dos dados, pois o itinerário de análise proposto por ele – a organização dos dados em 8 quadros – possibilitou a análise e a explanação dos dados com o foco nas categorias propostas pelo autor, na construção do objeto de pesquisa e na reflexão acerca da hipótese apresentada pelo pesquisador.

Neste contexto, infere-se que os procedimentos metodológicos de Silva (2012) trazem relevante contribuição para promover o percurso de organização e análise dos dados da presente pesquisa, pois seus instrumentos comprovaram sua aplicabilidade para validar suas pretensões, com o devido rigor acadêmico.

## **CAPÍTULO 2 – CENÁRIO LEGAL ORIENTADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES COORDENADORES EM SÃO PAULO**

### **2.1 Documentos oficiais**

Para a construção do cenário legal que orienta a formação continuada de profissionais para o ensino básico em São Paulo, realizou-se um levantamento dos documentos norteadores das ações de formação continuada sob estudo, considerando o foco do relatório de pesquisa, aqui apresentado, de acompanhar e analisar o processo de construção da proposta de formação dos PCNPs do Núcleo Pedagógica da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo.

#### **2.1.1 As resoluções em vigor**

O Quadro 4, apresentado a seguir, apresenta um breve resumo das Resoluções analisadas, destacando os seguintes descritores de seu texto: Oficinas Pedagógicas; Professor Coordenador (PC); PCNPs; Atribuições e competências de Professores Coordenadores e PCNPs; e Concepções de formação que as respectivas Resoluções prescrevem em seu texto, a saber:

**Quadro 4. Resoluções sobre Oficina Pedagógica/NP e PC (2007 a 2019)**

<b>Resoluções</b>	<b>Ementa</b>	<b>Assuntos</b>	<b>Concepção de Formação</b>
<b>Resolução SE nº 91, de 19 de dezembro de 2007</b>	Dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação.	Diretoria Regional de Ensino; Oficina Pedagógica/NP.	Art. 2º – Os Professores Coordenadores nas Oficinas Pedagógicas atuarão como: II-Implementadores de ações de apoio pedagógico e educacional que orientarão as equipes escolares na condução de procedimentos que dizem respeito à organização e funcionamento dos diferentes níveis e modalidades de ensino.
<b>Resolução SE nº 21, de 17 de fevereiro de 2010</b>	Dispõe sobre o exercício de docentes em Oficinas Pedagógicas e em posto de trabalho de PC, e dá providências correlatas	Oficina Pedagógica /NP; PC.	
<b>Resolução SE nº 59, de 4 de junho de 2012</b>	Dispõe sobre o detalhamento de atribuições dos PCNPs das Diretorias de Ensino, na área de Tecnologia Educacional	Atribuição e Competência; Oficina Pedagógica/NP; PC.	Art. 1º – Ao PC da área de Tecnologia Educacional do NP, além de outras atribuições estabelecidas em legislação específica, caberá: I – divulgar e incentivar o uso pedagógico da Tecnologia da Informação e da Comunicação - TIC, fornecendo subsídios e orientações aos PCNPs, que atuam nos diversos componentes curriculares, para domínio da linguagem digital, com vistas à posterior reprodução dos conhecimentos aos professores em exercício nas unidades escolares, visando à disseminação do emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem; II – orientar os professores na adoção de metodologias, que integrem recursos tecnológicos, no desenvolvimento do currículo educacional; III - fornecer subsídios para fomentar a autonomia dos professores no uso da TIC em suas ações pedagógicas; IV - orientar as equipes escolares no desenvolvimento de projetos com recursos da tecnologia educacional; V - atuar na capacitação de professores, de servidores, em geral, e de estagiários em orientações técnicas ou em cursos voltados ao uso de tecnologias de apoio pedagógico; VI – auxiliar a equipe escolar, quando necessário, na identificação de experiências práticas pedagógicas com recursos de TIC, realizadas nas unidades escolares, e dar conhecimento delas ao Centro de Estudos e Tecnologias Educacionais – CETEC da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB.

<b>Resolução SE nº 68, de 19 de junho de 2012</b>	Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas	Oficina Pedagógica/NP; PC.	Art. 1º – As Orientações Técnicas realizadas pelos PCNPs, visam, precipuamente, a acompanhar as unidades escolares no desenvolvimento das atividades implementadoras do currículo, avaliando seu andamento e orientando os docentes de modo a assegurar o cumprimento das metas estabelecidas pela unidade escolar em sua proposta pedagógica.
<b>Resolução SE nº 75, de 30 de dezembro de 2014</b>	Dispõe sobre a função gratificada de PC	Gratificação; Oficina Pedagógica/ NP; PC; Módulo de Pessoal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- no fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino;</li> <li>- na amplitude da gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes estabelecidas na proposta pedagógica da unidade escolar, otimizando as práticas docentes, com máxima prioridade ao planejamento e à organização de materiais didáticos e recursos tecnológicos inovadores;</li> <li>- na condução de alternativas de solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento das necessidades dos alunos, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar.</li> </ul>
<b>Resolução SE nº 03, de 12 de janeiro de 2015</b>	Altera dispositivos da Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de PC	Gratificação; Oficina Pedagógica/ NP; PC; Módulo de Pessoal.	
<b>Resolução SE nº 6, de 20 de janeiro de 2017</b>	Altera a Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de PC	Gratificação; Oficina Pedagógica/ NP; PC; Módulo de Pessoal.	
<b>Resolução SE nº 1, de 17 de janeiro de 2019</b>	Dispõe sobre a Prioridade de Atendimento aos Alunos, por docentes designados e atuando em programas/projetos da pasta, nas unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências Correlatas.	Atribuição de Aulas; Atendimento ao Aluno.	Artigo 2º - Para o atendimento prioritário aos alunos, em sala de aula, todos os docentes que se encontrem designados como Vice Diretor de Escola e <u>PC</u> , bem como os docentes que atuam na Salas/Ambientes de Leitura ou Professor Mediador e Comunitário deverão, em sua unidade escolar de exercício, reger classe ou ministrar aulas, livres e/ou em substituição, a título eventual, que se encontrem disponíveis em virtude de inexistência de docente, até que as mesmas sejam atribuídas, ainda que não de sua habilitação, exceto a disciplina de Educação Física que exige habilitação específica.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em levantamento realizado no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2021).

No levantamento realizado no Quadro 4, quanto à Resolução SE nº 1, de 17 de janeiro de 2019 – que prescreve, em seu Artigo 2º, que o PC deverá reger classe ou ministrar aulas em substituição e/ou caráter eventual – pode-se supor que tal atribuição descaracteriza a função primordial do PC como formador de professores na UE, pois prioriza o atendimento ao aluno por meio desta nova atribuição especificada na legislação.

O Quadro 5, a seguir, trata, especificamente, da Resolução SE nº 75, de 30 de dezembro de 2014, que estabelece as atribuições específicas dos PCs e dos PCNPs, sujeitos centrais desta pesquisa, estabelecendo uma parametrização destas atribuições, a saber:

**Quadro 5. Atribuições dos PCs e dos PCNPs**

	<b>PCNP</b>	<b>PC</b>
<b>Resolução SE nº 75, de 30 de dezembro de 2014.</b>  Artigo 1º - O exercício da função gratificada de PC, nas unidades escolares da rede estadual de ensino e nos Núcleos Pedagógicos que integram a estrutura das Diretorias de Ensino, dar-se-á na conformidade do que dispõe a presente resolução. Artigo 2º - A função gratificada de PC será exercida por docentes que ocuparão postos de trabalho: I - nas unidades escolares, designados como Professores Coordenadores; e II - na Diretoria de Ensino, designados como PCNPs: a) de disciplinas da Educação Básica dos Ensinos Fundamental e Médio; b) da Educação Especial;	Artigo 6º - As atribuições dos Professores Coordenadores integrantes dos Núcleos Pedagógicos - PCNPs das Diretorias de Ensino são as estabelecidas no Decreto 57.141, de 18-07-2011, em seu artigo 73, cujo detalhamento, previsto no inciso I do artigo 122 do mesmo decreto, encontra-se nas disposições do artigo 5º desta resolução, genericamente para todo PC, e nas seguintes especificações: I - do compromisso de: a) identificar e valorizar os saberes do PC da unidade escolar; b) fortalecer o papel do PC como formador de professores; c) oferecer subsídios teóricos e operacionais de sustentação da prática do PC; d) organizar e promover Orientações Técnicas visando a esclarecer e orientar os PCs quanto à observância: d.1 - dos princípios que fundamentam o currículo e os conceitos de competências e habilidades; d.2 - dos procedimentos que otimizam o desenvolvimento das habilidades e competências avaliadas pelo SARESP (observar, realizar e compreender); d.3 - das concepções de avaliação que norteiam o currículo e a aprendizagem no processo - AAP e SARESP, articuladas com as avaliações internas das escolas; II - das atribuições de: a) proporcionar aos PCs a reflexão sobre a metodologia da observação de sala e os princípios que a efetivam na prática; b) promover a construção de instrumentos colaborativos e de indicadores imprescindíveis ao planejamento, à	Artigo 5º - Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de 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

<p>c) da Área de Tecnologia Educacional; e</p> <p>d) de Programas e Projetos da Pasta.</p>	<p>efetivação da observação, ao feedback e à avaliação;</p> <p>c) acompanhar o processo de ensino e aprendizagem nas unidades escolares, bem como o desempenho de gestores, professores e alunos;</p> <p>d) verificar os registros de observação realizados pelo PC da unidade escolar sobre a Gestão da Sala de Aula, para análise e monitoramento de ações de formação;</p> <p>e) realizar ações de formação para os professores visando à implementação do currículo e colaborando na construção e no desenvolvimento de situações de aprendizagem;</p> <p>f) analisar as metas definidas na proposta pedagógica das escolas e os resultados educacionais atingidos, a fim de indicar estratégias que visem à superação das fragilidades detectadas na verificação:</p> <p>f.1 - dos resultados atingidos, identificando quais as habilidades a serem priorizadas;</p> <p>f.2 - dos Planos de Ensino/Aula dos professores, identificando a relação existente entre as habilidades/competências pretendidas e os conteúdos relacionados nos Planos de Ensino/Aula;</p> <p>g) promover orientações técnicas com a finalidade precípua de divulgar e orientar o planejamento, a organização e a correta utilização de materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e recursos tecnológicos disponibilizados nas escolas;</p> <p>h) acompanhar os processos formativos desenvolvidos pelo PC da unidade escolar, a fim de:</p> <p>h.1 - verificar o Plano de Formação Continuada do PC, bem como os registros das reuniões nos horários de trabalho pedagógico coletivo, para identificação das formas de implementação do currículo;</p> <p>h.2 - verificar o cumprimento das ações de formação contempladas no Plano de Formação Continuada do PC, em sua participação nas reuniões nos horários de trabalho pedagógico coletivo;</p> <p>h.3 - realizar intervenções pedagógicas, oferecendo contribuições teóricas e/ou metodológicas que visem à construção do espaço dialógico de formação;</p> <p>h.4 - analisar os materiais didáticos e paradidáticos, identificando sua relação e pertinência com o currículo e seu efetivo uso;</p> <p>III - de sua atuação, a fim de atender com eficiência e eficácia às demandas peculiares à área/disciplina pela qual é</p>	<p>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;</p> <p>VI - relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;</p> <p>VII - trabalhar em equipe como parceiro;</p> <p>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;</p> <p>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;</p> <p>X - tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:</p> <p>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;</p> <p>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;</p> <p>c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos</p>
--	---	---

	<p>responsável, dentre as seguintes áreas/disciplinas do NP:</p> <p>a) Linguagens, abrangente às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física;</p> <p>b) Matemática;</p> <p>c) Ciências da Natureza, abrangente às disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas, Física, Química e Biologia;</p> <p>d) Ciências Humanas, abrangente às disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia;</p> <p>e) Educação Especial;</p> <p>f) Tecnologia Educacional, observadas as demais atribuições, definidas por detalhamento na Resolução SE 59, de 2 de junho de 2012; e</p> <p>g) Programas e Projetos da Pasta.</p>	<p>tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e a suas necessidades individuais;</p> <p>d) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos;</p> <p>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;</p> <p>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;</p> <p>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;</p> <p>h) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar.</p>
<p><b>Resolução Seduc-3, de 11 de janeiro de 2021.</b></p> <p>Artigo 1º - O exercício da função gratificada de Professor Coordenador, nas unidades escolares da rede estadual de ensino e nos Núcleos Pedagógicos que integram a estrutura das Diretorias de Ensino, dar-se-á na conformidade do que dispõe a presente resolução.</p>	<p>Artigo 6º - São atribuições dos Professores Coordenadores integrantes dos Núcleos Pedagógicos - PCNP: I - implementar ações de formação e de apoio pedagógico e educacional que orientem os Professores Coordenadores e os docentes na condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino; II - orientar os professores: a) na implementação do currículo; b) na utilização de materiais didáticos e paradidáticos impressos, assim como de recursos digitais; III - avaliar a execução do currículo e propor os ajustes necessários; IV - acompanhar e orientar os professores em sala de aula, quando necessário, para garantir a implementação do currículo; V - implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à</p>	<p>Artigo 5º - Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador - PC: I - para acompanhamento de uma única unidade escolar: a) 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; b) orientar o trabalho dos 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</p>



	<p>área de atuação que lhes é própria; VI - identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de professores coordenadores no âmbito da área de atuação que lhes é própria; VII - participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza"; VIII - acompanhar e apoiar reuniões pedagógicas realizadas nas escolas; IX - promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada componente curricular; X - participar do processo de elaboração do plano de trabalho da Diretoria de Ensino; XI - elaborar o plano de trabalho do Núcleo Pedagógico para melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos; XII - orientar, em articulação com o Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado - DEMOD, as atividades de educação especial e inclusão educacional no âmbito da área de atuação que lhes é própria; XIII - acompanhar o trabalho dos professores em seus componentes curriculares e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada componente curricular; XIV - organizar o acervo de materiais e equipamentos didático-pedagógicos; XV - articular com a Coordenadoria Pedagógica, e com as escolas a implantação e supervisão das salas de leitura.</p>	<p>ano, curso e ciclo; c) ter como prioridade o planejamento, a organização e o desenvolvimento de atividades pedagógicas, utilizando os materiais didáticos impressos e os recursos tecnológicos, sobretudo os disponibilizados pela Secretaria da Educação; d) apoiar a análise de indicadores de desempenho e frequência dos estudantes para a tomada de decisões visando favorecer melhoria da aprendizagem e a continuidade dos estudos. e) coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação; f) decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou dos componentes curriculares, 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, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva) orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas do conhecimento e componentes curriculares que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino; h) 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; i) tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas</p>
--	--	---

		<p>gestoras e docentes, que assegurem: 1- a participação proativa de todos os professores, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas; 2- 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; 3 - as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologias significativas para os alunos; 4 - a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola;</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em levantamento realizado no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2021).

### 2.1.2 Documentos oficiais

No Quadro 6, a seguir, apresenta-se a síntese dos documentos oficiais pesquisados, e que orientaram o trabalho de formação.

**Quadro 6.** Síntese dos documentos oficiais orientadores da formação

Documentos Oficiais	Síntese
<b>Plano de Gestão 2019-2022 (Diretoria de Ensino da Grande São Paulo)</b>	<p>“Pautada no compromisso com a melhoria da qualidade do ensino por meio do fortalecimento do currículo oficial do Estado de São Paulo e da melhoria dos indicadores educacionais, e com foco nas diretrizes que nortearão as políticas educacionais no período 2019-2022, a Diretoria Regional de Ensino da Grande São Paulo enquanto instituição responsável pela articulação da política educacional no nível regional apresenta o Plano de Gestão idealizado para o próximo quadriênio. Este plano nasce da reflexão dos diversos setores da Diretoria Regional e sua interface com o contexto educacional que se apresenta neste momento, com seus desafios e possibilidades. A necessidade de melhorar os resultados da aprendizagem de nossos alunos nos convoca a construir caminhos novos para a prática pedagógica e para o acompanhamento e monitoramento das diversas ações que se fazem necessárias para a melhoria da qualidade da educação nos municípios que compõem nossa Diretoria Regional. Inicialmente, a partir do Plano Estratégico – Educação para o Século XXI<sup>11</sup> da Secretaria de Educação, a Diretoria Regional potencializou a cultura</p>

<sup>11</sup> Com o objetivo de entregar para a sociedade paulista uma educação pública para o século XXI de excelência e com equidade, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc) apresenta o plano estratégico para o período de gestão 2019-2022. Nesse plano, são traçados os objetivos que

	<p>avaliativa como vetor importante no processo de planejamento das estratégias de trabalho nas diversas frentes que hora se apresentam. Nessa gênese, desde o movimento interno perpassando a participação dos centros e núcleos da DE até a perspectiva externa pela avaliação das unidades escolares, construímos um plano que nos reorientou no trabalho voltado as metas aspiradas”. (Plano Gestão da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo. Quadriênio 2019-2022, p.3)</p>
<p><b>Comunicado SE-1, de 04/03/2015</b></p>	<p>Diretrizes norteadoras da política educacional do estado de São Paulo – 2015 – 2018</p> <p>Princípio: melhoria da qualidade com igualdade e equidade para todos.</p> <p>Diretrizes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. foco no desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo oficial do estado de São Paulo.</li> <li>2. escola como foco prioritário da gestão central e regional</li> <li>3. ambiente escolar organizado para a aprendizagem – tempo, espaço, pessoas.</li> <li>4. <b><u>Formação continuada com foco na prática.</u></b><sup>12</sup> <p>Premissas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* A formação continuada dos recursos docentes e técnicos da Secretaria da Educação deve ter como referência perfis de competências dos diferentes profissionais, de acordo com as demandas da gestão pedagógica, do currículo e da gestão institucional.</li> <li>* Na literatura pedagógica ensino e aprendizagem são sempre associados para não separar o que é controlado pelo professor (ensino), com as operações cognitivas e afetivas que acontecem com o aluno (aprendizagem). Portanto, o professor precisa saber o conteúdo e saber como se ensina esse conteúdo. Focar a formação na prática tem como ponto de partida essa relação entre saber e saber ensinar bem como a adoção de metodologias que facilitem a reflexão e a análise da própria prática.</li> </ul> <p>Linhas de ação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Traçar perfis de competências profissionais para orientar as ações de formação continuada de professores, gestores e lideranças e para subsidiar concursos, processos seletivos e avaliações de desempenho.</li> <li>* Direcionar as ações de formação continuada para as necessidades da gestão pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> <li>– no fortalecimento e diversificação do currículo;</li> <li>– no uso dos resultados de avaliação para reorientar a prática pedagógica;</li> <li>– na definição dos processos de recuperação da aprendizagem;</li> </ul> </li> <li>* Direcionar a formação de professores para apoiar a implementação de protocolos de orientação da prática, de recursos didáticos e outros procedimentos ou insumos da gestão pedagógica.</li> <li>* Organizar bancos ou cadastros de experiências de formação de professores, gestores e lideranças escolares.</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. <b><u>Coordenação e articulação com os municípios paulistas.</u></b></li> <li>6. <b><u>Coerência, consistência e estabilidade na comunicação para engajamento da rede e da sociedade.</u></b> (Educação SP, Comunicado SE-1, de 04/3/15: aos educadores da Rede, Pais de Alunos e Comunidade Escolar, quinta-feira, 5 de março de 2015 Diário Oficial Poder Executivo – Seção I São Paulo, 125 (42) – 19, Comunicado SE-1, de 4-3-2015)</li> </ol> </li> </ol>

nortearão o trabalho de toda a equipe da secretaria: da unidade central, das diretorias de ensino e das escolas. (Plano Estratégico – Educação para o Século XXI da Secretaria de Educação, São Paulo 2019, p.5)

<sup>12</sup> Grifos nossos.

<p><b>Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas</b></p>	<p>Artigo 73 – Os Núcleos Pedagógicos, unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, que atuam preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino, têm as seguintes atribuições:</p> <p>I- implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino;</p> <p>II- orientar os professores:</p> <p>a) na implementação do currículo;</p> <p>b) na utilização de materiais didáticos e paradidáticos;</p> <p>III- avaliar a execução do currículo e propor ajustes necessários;</p> <p>IV- acompanhar e orientar os professores em sala de aula, quando necessário, para garantir a implementação do currículo;</p> <p>V- implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria;</p> <p>VI- identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de professores coordenadores no âmbito da área de atuação que lhes é própria;</p> <p>VII- participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores;</p> <p>VIII- acompanhar e apoiar reuniões pedagógicas realizadas nas escolas;</p> <p>IX- promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada disciplina;</p> <p>X- participar do processo de elaboração do plano de trabalho da Diretoria de Ensino;</p> <p>XI- elaborar o plano de trabalho do Núcleo para melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos;</p> <p>XII- orientar, em articulação com o Centro de Atendimento Especializado, do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica, as atividades de educação especial e inclusão educacional no âmbito da área de atuação que lhes é própria;</p> <p>XIII- acompanhar o trabalho dos professores em suas disciplinas e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada disciplina;</p> <p>XIV- organizar o acervo de materiais e equipamentos didático-pedagógicos;</p> <p>XV- articular com o Centro de Biblioteca e Documentação, do Centro de Referência em Educação “Mário Covas” – CRE, e com as escolas a implantação e supervisão das salas de leitura;</p> <p>XVI- analisar os resultados de avaliações internas e externas e propor medidas para melhoria dos indicadores da educação básica, no âmbito da área de atuação que lhes é própria.</p>
<p><b>Plano estratégico 2019-2022 da Secretaria de Educação/SP (Seduc/SP)</b></p>	<p>Com relação à formação dos profissionais da educação, três desafios foram diagnosticados: i) a formação inicial carece de foco na prática didática e não prepara adequadamente para os desafios da escola pública; ii) a necessidade de avaliar os resultados das atuais práticas de formação continuada; iii) a importância de um levantamento regionalizado das capacidades e das competências dos profissionais da educação, que permita ações diferenciadas e customizadas. (Plano estratégico 2019-2022, EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, p.13) Disponível em: <a href="https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf">https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf</a>. Acesso em: 21 out. 2021.</p>

Fonte: Organizado pelo pesquisador com base em levantamento realizado no Plano Gestão da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo. Quadriênio 2019-2022. (2021)

As resoluções, fundamentadas em critérios e procedimentos, com o intuito de garantir a concretização do prescrito no âmbito escolar, corroboram com as teorias apresentadas na presente pesquisa, pois sinalizam a intencionalidade para a construção de uma formação crítica e reflexiva dos professores centrada na escola, construída pelo coletivo.

Pode-se observar tais concepções de formação crítica e reflexiva centrada na escola, considerando-se os seguintes descritores extraídos das Resoluções e dos documentos oficiais e as atribuições dos PCNPs das Diretorias de Ensino:

- Identificar e valorizar os saberes do PC da UE;
- fortalecer o papel do PC como formador de professores;
- realizar intervenções pedagógicas, oferecendo contribuições teóricas e/ou metodológicas que visem à construção do espaço dialógico de formação.

Outrossim, quando se consideram as atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de PC, é possível destacar os seguintes descritores:

- Práticas de gestão democrática e participativa;
- coordenar a elaboração e o desenvolvimento das ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem: a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo.

Entretanto, pode-se verificar, nos documentos oficiais orientadores da formação, a ênfase e a tendência nos mecanismos de controle e monitoramento, com o foco especificamente na implementação do Currículo Oficial e nas metas de aprendizagem, de acordo com os seguintes descritores extraídos dos documentos oficiais: análise e monitoramento de ações de formação; a centralidade do currículo; articulação entre currículo e avaliação; construção de estratégias que possam contribuir para a melhoria dos indicadores e fortalecimento do Currículo Oficial.

Segundo o seguinte excerto do Plano de Gestão (2019-2022) da Diretoria de Ensino, encontra-se, na Introdução, a seguinte premissa sobre Educação:

*Pautada no compromisso com a melhoria da qualidade do ensino por meio do fortalecimento do currículo oficial do Estado de São Paulo e da melhoria dos indicadores educacionais, e com foco nas diretrizes que nortearão as políticas educacionais no período 2019-2022, a Diretoria Regional de Ensino de [município]<sup>13</sup> enquanto instituição responsável pela articulação da política educacional no nível regional apresenta o Plano de Gestão idealizado para o próximo quadriênio. Este plano nasce da reflexão dos diversos setores da Diretoria Regional e sua interface com o contexto educacional que se apresenta neste momento, com seus desafios e possibilidades. A necessidade de melhorar os resultados da aprendizagem de nossos alunos nos convoca a construir caminhos novos para a prática pedagógica e para o acompanhamento e monitoramento das diversas ações que se fazem necessárias para a melhoria da qualidade da educação nos municípios que compõem nossa Diretoria Regional. (PLANO DE GESTÃO 2019-2022, p.3)*

Pode-se supor que tal assertiva representa a concepção de Educação e as diretrizes do processo de Formação nas quais a Diretoria de Ensino pautará suas ações e intervenções formativas neste período.

Trata-se de considerar que, sob esta perspectiva, o compromisso da Diretoria de Ensino em prol da melhoria da qualidade do ensino se dá, respectivamente, por intermédio do currículo oficial do Estado de São Paulo e da melhoria dos indicadores educacionais.

Tais descritores formam categorias de análise e reflexão à luz dos referenciais teóricos nos quais este estudo está ancorado, pois corroboraram com a hipótese desta pesquisa, na medida em que esta elege, como pressuposto para atingir a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos, a construção de novos caminhos “para a prática pedagógica e para o acompanhamento e monitoramento das diversas ações que se fazem necessárias para a melhoria da qualidade da educação nos municípios que compõem nossa Diretoria Regional” (PLANO DE GESTÃO, 2019-2022, p.3).

Durante o ano letivo de 2020, após a publicação do Decreto nº 64.879, de 20 de março de 2020, que reconheceu o estado de calamidade pública decorrente da pandemia da Covid-19, a Seduc-SP instituiu o Centro de Mídias<sup>14</sup> (CMSP), com o

<sup>13</sup> O nome do município onde foi realizado este estudo foi suprimido por questões de sigilo, visto que a investigação se dá no âmbito das políticas públicas do Estado de São Paulo e não necessariamente das práticas dos indivíduos de uma determinada região.

<sup>14</sup> A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) lançou seu Planejamento Estratégico 2019-2022 em julho de 2019, tendo como um de seus objetivos promover um salto de qualidade do ensino em busca de resultados que permitissem à rede estadual paulista figurar entre as mais avançadas do mundo até 2030. Com essa visão, a SEDUC-SP lançou o Centro de Mídias SP, uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo

objetivo de subsidiar o processo de ensino e aprendizagem e de formação dos professores, de forma remota, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

No que tange ao processo de formação dos professores, o foco do CMSP foi instituir os procedimentos para a ATPC e normatizar as atribuições dos PCNPs e dos PCs, de acordo com o Documento Orientador “A ATPC como espaço de Formação Continuada” (SÃO PAULO, 2020), a saber:

Para isso, a SEDUC-SP, na referida resolução, reitera a importância das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que integram a jornada de trabalho docente, para o desenvolvimento dessas ações de formação continuada, assim como disciplina a participação dos professores de cada escola nas ATPC em dias específicos da semana, conforme a área de conhecimento em que cada profissional atua. Pretende-se, assim, consolidar a escola como espaço privilegiado de formação, o que implica apoiar a atuação da equipe gestora (direção e coordenação pedagógica), engajando, em um esforço conjunto e sinérgico, os demais profissionais das diferentes instâncias da rede de ensino, em um processo de formação em rede com vistas à melhoria das práticas docentes com foco na aprendizagem dos estudantes. Posto isso, este documento traz orientações da EFAPE/SEDUC-SP para nortear esse processo de formação em rede para a implementação do Currículo Paulista e oportunizar, de maneira qualitativa, a progressão das aprendizagens de todos os estudantes. (SÃO PAULO, 2020, p.3)

E traz em seu prescrito a concepção do espaço tempo da ATPC:

Para tanto, as ATPC deverão consolidar-se como espaço dinâmico de formação, que contemple estudo e investigação, em um movimento constante de reflexão sobre as práticas educativas e sua transformação, em um processo sinérgico visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes a partir do aperfeiçoamento da prática docente. (SÃO PAULO, 2020, p.4)

A Seduc-SP tem como cerne, desse modo, promover a programação de pautas formativas das ATPC para as escolas, determinando as temáticas e as características fundamentais da formação dos professores.

Para apoiar a realização das ATPC, a SEDUC-SP propôs uma programação de pautas formativas a serem desenvolvidas nesse processo de formação em rede com foco na implementação do Currículo Paulista, explorando temáticas referentes aos programas e aos projetos estratégicos da SEDUC-SP. Dessa maneira, deverão ser focalizados aspectos que todas as escolas vivenciam no seu cotidiano por integrarem uma rede de escolas, ainda que de forma adequada ao contexto de cada uma. (SÃO PAULO, 2020, p.4)

As pautas formativas são organizadas em temáticas a serem desenvolvidas pelos PCs, por exemplo, o Currículo Paulista:

As pautas formativas relativas a esta temática pretendem propiciar reflexões para que os professores desenvolvam competências necessárias à efetiva implementação do Currículo Paulista, segundo a perspectiva da formação integral e as políticas públicas educacionais da SEDUC-SP. (SÃO PAULO, 2020, p.4)

Trata-se de prescrever as diretrizes formativas com as seguintes características:

Com foco no estudo, na investigação e na transformação das práticas educativas e de gestão, foram organizadas pautas formativas para subsidiar a coordenação pedagógica na sua atuação como formador, responsável pela gestão da ATPC. Essas pautas propõem o estabelecimento de um diálogo com a realidade escolar, articulando teoria e prática em um processo de ação → reflexão → ação, com base no reconhecimento de que é no exercício da docência que os professores se profissionalizam, em um processo de reflexão constante sobre suas práticas pedagógicas, em colaboração com seus pares e a equipe gestora. (SÃO PAULO, 2020, p.10)

Nesse contexto de formação, a Seduc-SP propõe a seguinte estrutura para as ATPCs, que deverão ser realizadas pelo PC, conforme podemos observar no Quadro 7, abaixo:

**Quadro 7.** As características das pautas formativas

<b>TÍTULO</b>	
<b>1. SINOPSE</b>	Cada pauta está proposta para uma ATPC (45 min.), sendo possível haver mais de uma pauta para explorar um mesmo aspecto de determinada temática (conteúdo). Assim, além do título, a sinopse apresenta elementos para que a coordenação pedagógica contextualize cada pauta no conjunto das formações propostas para determinado tema.
<b>2. OBJETIVOS</b>	A explicitação dos objetivos específicos permite à coordenação pedagógica ter clareza das aprendizagens docentes pretendidas com o desenvolvimento da pauta.
<b>3. PALAVRAS-CHAVE</b>	As palavras-chave contribuem para que a coordenação pedagógica reconheça facilmente os principais assuntos e ideias de cada pauta. A padronização do conjunto das palavras-chave também é importante para servir de referência para as pesquisas no ambiente virtual.
<b>4. MATERIAIS E RECURSOS NECESSÁRIOS</b>	Essa lista permite à coordenação pedagógica reconhecer facilmente os materiais e recursos necessários para o desenvolvimento de cada pauta, seja para organizá-los antecipadamente, seja para identificar o que precisa ser adaptado ou substituído, em função das disponibilidades da escola.



<b>5. ATIVIDADES SUGERIDAS</b>	<p>As atividades propostas em uma pauta buscam possibilitar à coordenação pedagógica instigar situações crítico-reflexivas que levem os docentes a construir as aprendizagens pretendidas, ou seja, a desenvolverem e consolidarem suas competências profissionais, considerando três dimensões: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. Em função dos objetivos específicos de cada pauta, as atividades poderão ter diferentes finalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilização/levantamento de conhecimentos prévios;</li> <li>• Desenvolvimento do conteúdo;</li> <li>• Discussão/planejamento de desdobramentos para a sala de aula;</li> <li>• Sistematização;</li> <li>• Avaliação.</li> </ul> <p>Assim, em cada pauta, as atividades são sugeridas de modo a levar os professores a construir conhecimentos e desenvolver as competências pretendidas progressivamente, além de vivenciarem, na formação, algumas das práticas educativas que poderão ser incorporadas ao seu fazer docente.</p>
<b>5.1 Materiais e recursos</b>	<p>Indica, da lista de materiais e recursos necessários ao desenvolvimento da pauta (anteriormente apresentada), aqueles a serem utilizados em cada atividade, com o objetivo de facilitar a condução da formação pela coordenação pedagógica.</p>
<b>5.2 Tempo sugerido</b>	<p>Essa indicação visa a oferecer à coordenação pedagógica um parâmetro para organizar o desenvolvimento de cada atividade ao longo da ATPC e auxiliar na gestão do tempo.</p>
<b>5.3 Orientação + comando</b>	<p>Como as pautas são dirigidas à coordenação pedagógica, são apresentadas orientações a serem consideradas na condução de cada atividade, de modo a também oferecerem subsídios teórico-metodológicos que poderão ser adotados na formação. Quando necessário, as atividades poderão também apresentar comandos específicos (instruções, questões, indicações, entre outros), que terão os professores como interlocutores diretos.</p>
<b>5.4 Comentários</b>	<p>Apresenta aspectos que poderão ou precisarão ser considerados pela coordenação pedagógica na condução da atividade, em especial no que se diz respeito a como encaminhar as possíveis participações e respostas dos professores, de modo a favorecer as aprendizagens necessárias. Há também sugestões para o formador se preparar e ampliar seus conhecimentos, quando necessário, para realizar a atividade</p>
<b>6. AVALIAÇÃO</b>	<p>A proposição de estratégias de avaliação visa contribuir para a coordenação pedagógica reconhecer, com os professores, as aprendizagens construídas na ATPC, como também as necessidades de encaminhamentos futuros para o tratamento da temática, de modo a possibilitar a consolidação dessas aprendizagens. Embora não sejam apresentadas propostas de avaliação em todas as pautas, caberá à coordenação pedagógica reconhecer a necessidade de propor um instrumento de avaliação e planejá-lo antecipadamente.</p>
<b>7. ATIVIDADES COMPLEMENTARES</b>	<p>Apresentadas sempre que considerado necessário, são atividades que poderão ser aproveitadas pela coordenação pedagógica em função do seu diagnóstico de como cada pauta precisa ser trabalhada com os professores da sua escola. Portanto, essas atividades poderão ter como finalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar/contextualizar os conhecimentos prévios;</li> <li>• Ampliar e aprofundar o desenvolvimento do conteúdo;</li> <li>• Propor, em função de diferentes critérios e contextos, alternativas para os desdobramentos em sala de aula.</li> </ul>
<b>8. PARA SABER MAIS</b>	<p>Este tópico contém indicações de materiais complementares diversos, tanto sobre o processo de formação como sobre o conteúdo abordado na pauta. Poderão ser específicas para a coordenação pedagógica, para os professores ou indicadas para todos os profissionais da escola interessados na temática.</p>

<b>9. DESDOBRAMENTOS PARA AS AULAS</b>	Contém indicações de atividades, materiais e outros recursos didático-pedagógicos que exploram o conteúdo trabalhado na pauta e que poderão ser propostos em sala de aula, com as adaptações que forem necessárias. Essas sugestões também são objeto de análise nas atividades da pauta, conforme indicado anteriormente. Será indispensável que o desenvolvimento das atividades sugeridas considere a adequação e pertinência naquilo que se propõe o Currículo Paulista para cada ano/série.
--	--

Fonte: Organizado pelo pesquisador com base em levantamento realizado no Documento Orientador: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (SÃO PAULO, 2020, p.10-12).

Outrossim, o Documento Orientador reitera que:

Para consolidar as ATPC como espaço privilegiado de formação continuada, serão fundamentais a atuação da coordenação pedagógica e a liderança da direção. Alguns aspectos precisarão ser considerados ao planejar, desenvolver e avaliar a formação, para engajar os educadores no processo e ajudá-los a desenvolver novas práticas didáticas à luz do Currículo Paulista, a fim de garantir a aprendizagem de todos os estudantes. (SÃO PAULO, 2020, p.13)

E prescreve tais aspectos, a saber:

**ANTES DE COMEÇAR:** A preparação é um dos segredos da formação. Cuidar do espaço, do material e estudar para desenvolver as ações formativas dará segurança, mostrará preocupação com o outro e auxiliará na gestão do tempo.

**1.** Leia atentamente a pauta formativa na íntegra para entender o que deverá ser realizado, e familiarizar-se com os temas. Faça anotações que julgar importantes para a condução do trabalho. Você poderá registrar comentários que queira fazer na formação, questões pertinentes para debater com os educadores, lembretes para si mesmo sobre como administrar o tempo, ajustes necessários em função da realidade local e comentários relacionados ao Currículo da Rede Paulista e/ou à proposta pedagógica da escola, entre outros. **2.** Será importante estudar os materiais recomendados em cada pauta, tanto nas atividades como na seção Para saber mais, tendo a consciência de que será preciso reservar um bom tempo para isso. **3.** Organize uma “biblioteca formativa” com cópias (impressas e/ou digitais) do Currículo Paulista, como também da proposta pedagógica da escola, dos materiais didáticos que você utilizará com os estudantes, além de outros que vierem a ser usados nas ATPC (como as indicações das seções Para saber mais, por exemplo), para que todos os professores possam consultá-los sempre que necessário. **4.** Providencie diferentes tipos de papel (kraft, flip chart, sulfite etc.) e de canetas (coloridas, marca-texto, pincel atômico etc.). Como eles serão imprescindíveis para a realização de todas as pautas, não constam na lista de materiais necessários. **5.** Faça um levantamento considerando todos os recursos e os materiais disponíveis na Unidade Escolar e os apresente aos professores. **6.** Considere o número de professores participantes de cada grupo para organizar tudo antecipadamente. **7.** Providencie as adaptações necessárias, em função das disponibilidades da escola. Por exemplo: na impossibilidade de projetor, será possível preparar com antecedência um cartaz com o conteúdo a ser exibido. Caso não tenha acesso à internet no local da formação, você poderá, por exemplo, fazer o download do material antes e acessá-lo off-line ou imprimir o conteúdo antecipadamente. **8.** Se for necessário usar algum equipamento eletrônico (computador, projetor etc.), lembre-se de testá-los com

antecedência e procure deixá-los prontos para o uso antes do início da ATPC. **9.** Se a pauta formativa contemplar a realização de um experimento (comuns em Ciências), se possível realize-o antes para testar os materiais. Você deverá apropriar-se do passo a passo, conhecer o resultado e antecipar problemas e dúvidas dos professores. **10.** Organize a sala antecipadamente para receber os professores de cada grupo e ganhar tempo. Considere o número de participantes para organizar os agrupamentos propostos nos trabalhos coletivos. Trabalhos em grupo e atividades com explorações de estações pedem mesas reunidas. Garanta que a sala tenha espaço para que todos circulem livremente. Prefira organizar as mesas nos cantos, deixando o centro livre. Assim, você ficará nesse local e será ouvido e visto por todos, ao mesmo tempo que tem uma visão geral do grupo. Caso haja alguma pessoa no grupo com deficiência, verifique se o local é acessível e prepare o espaço da formação e o material considerando que ela precisará ter condições de participar das atividades como qualquer outro educador.

**NO INÍCIO E DURANTE O TRABALHO:** Por mais que todos trabalhem na mesma escola, será importante cuidar da recepção dos professores a cada ATPC, de modo a deixar clara a constituição desse espaço de formação. Além disso, o compartilhamento dos objetivos e a clara explicitação do percurso a ser desenvolvido colaboram com o engajamento do grupo e auxiliam na criação de um clima acolhedor. Esses elementos fazem parte da gestão da formação.

**1.** Recepcione bem os professores participantes e proporcione um momento de acolhimento, de modo a deixar todos à vontade. Caso não seja proposta na pauta, uma boa atividade de sensibilização poderá começar deixando todos cientes do que irá acontecer durante a ATPC. Para tanto, explique o tema que será abordado e como ele será explorado ao longo da formação, estabelecendo relações com a organização dos espaços e com os materiais e recursos que serão utilizados. Procure deixar claro porque ele é relevante e qual sua relação com todo o percurso formativo. Além disso, apresente como será a agenda do dia, de forma a garantir que eles saibam aonde você quer chegar com as diferentes propostas. De preferência, mantenha-a visível em algum ponto do local da formação para que você a retome de tempos em tempos. Depois, peça a todos que apresentem brevemente as expectativas que têm em relação à ATPC que está iniciando. Essa dinâmica será importante para “quebrar o gelo” e para que você possa “ajustar” as expectativas dos docentes, de modo que eles tenham clareza do “ponto de chegada” previsto, como também para que você possa identificar a necessidade de possíveis reencaminhamentos no processo formativo, a fim de atender às expectativas/necessidades dos professores. Outra possibilidade de sensibilização, possível a partir do segundo encontro de cada temática, será iniciar a ATPC dando uma devolutiva das avaliações feitas no encontro anterior, indicando as modificações realizadas na pauta para rever os aspectos que precisarão ser melhorados e atender às necessidades de formação apresentadas. Compartilhar essas informações ajudará a dar sentido à avaliação e torná-la parte do processo de regulação das aprendizagens.

**2.** Ao propor uma atividade em que os professores precisarão trabalhar individualmente ou em grupo, deixe claro o tempo previsto, de modo a responsabilizar os professores pela gestão do tempo.

**3.** Ao longo das primeiras ATPC, será fundamental fazer combinados com os professores referentes a aspectos de gestão da formação. Um simples gesto, como levantar a mão, poderá ajudar a sinalizar que o barulho está muito grande e será preciso que todos voltem a prestar atenção no trabalho ou indicar que o momento será de discussão coletiva. Na socialização dos trabalhos individuais ou colaborativos, poderá ser combinado que os professores apenas levantem pontos diferentes dos que foram apresentados pelos demais colegas/grupos, evitando assim comentários repetitivos. Do mesmo modo, será possível combinar se os professores farão intervenções a qualquer momento ou se será melhor que isso aconteça no tempo dedicado à socialização de cada atividade.

**4.** Sempre procure articular uma atividade que está acabando com a próxima que será proposta, de modo que os

professores percebam as aprendizagens e a progressão entre as diferentes propostas em desenvolvimento. **5.** Caso sejam organizados mais de um grupo para os trabalhos colaborativos, procure circular entre os grupos enquanto eles realizam a atividade. Assim, será possível escutar o que será discutido, participar das trocas de ideias, instigar reflexões, desestabilizar hipóteses, identificar pontos que necessitem de ajustes e fazer anotações sobre aspectos que precisarão ser pontuados na socialização. Além disso, estar próximo do(s) grupo(s) será essencial para analisar a aprendizagem que está sendo construída e incentivá-los a se envolver com as propostas feitas na formação. **6.** Faça anotações na pauta a respeito das impressões do desenvolvimento das atividades: em que gastou mais ou menos tempo; quais ajustes foram necessários em uma atividade, se houve muito ou pouco envolvimento etc. Isso o ajudará a fazer ajustes para outras formações, se necessário.

**AO TÉRMINO DA FORMAÇÃO:** A finalização deverá ser cuidadosa para que os participantes retomem pontos essenciais da formação, saibam o que vai acontecer na próxima ATPC dando continuidade na formação sobre a temática trabalhada, avaliem a própria aprendizagem e ofereçam à coordenação pedagógica elementos para avaliar a impressão que tiveram da formação. **1.** Procure sempre retomar as pautas e fazer uma checagem para conhecer a percepção do grupo sobre os objetivos terem sido atingidos ou se algo não foi compreendido. Caso tenha ficado alguma questão ou dúvida, tente solucioná-la ou, se não for possível, encaminhe a questão de alguma maneira. **2.** Caso você considere necessário, realize uma atividade de avaliação para que seja possível coletar impressões a respeito das aprendizagens e do envolvimento dos participantes. **3.** Faça anotações, elogie e agradeça a participação de todos para reforçar o clima de confiança entre os professores participantes. **4.** Reforce a importância de todos se dedicarem ao estudo das leituras recomendadas e se prepararem para as próximas atividades de formação. **5.** Organize e analise os dados da avaliação para conhecer as opiniões e impressões dos participantes e evidenciar as aprendizagens construídas e as necessidades que ainda existirem. Utilize essas informações para (re)planejar a pauta da próxima ação de formação. (SÃO PAULO, 2020, p.13-16)

Quanto às atribuições da Coordenação Pedagógica, destaca os seguintes aspectos:

- Apoiar a Direção da Escola na apresentação do programa de formação continuada, com base nos materiais disponibilizados pela EFAPE/SEDUC-SP;
- Em parceria com a Direção da Escola, consolidar o cronograma das ATPC locais, com base no cronograma definido pela SEDUC-SP, identificando os professores que deverão participar de cada uma delas. Também em parceria com a Direção, definir o local de realização das ATPC e os equipamentos necessários nesse ambiente;
- Socializar, com os professores, o cronograma das ATPC da escola, esclarecendo suas eventuais dúvidas com o apoio da Direção da escola;
- Fazer a gestão das ATPC, considerando as orientações propostas no item “A gestão das ATPC: Orientações gerais para a coordenação pedagógica”;
- Mobilizar a equipe de professores e mediar o processo de apropriação das temáticas propostas nas pautas realizadas nas ATPC;
- Organizar uma agenda para acompanhamento de aulas realizadas com a utilização das atividades sugeridas;
- Registrar a síntese dos resultados que estão sendo alcançados nessas aulas, como: o que está dando bons resultados, eventuais dificuldades, entre outros aspectos;
- Socializar esses registros com a Direção da Escola, no intuito de que os bons resultados possam ser disseminados e, ainda, dê encaminhamento à Diretoria de Ensino as eventuais dificuldades

que você não consiga resolver, preferencialmente os de natureza pedagógica; • Registrar os resultados de cada ATPC, em termos dos objetivos alcançados e da participação dos professores participantes. (SÃO PAULO, 2020, p.18)

Quanto às atribuições das Diretorias de Ensino, destaca:

- Supervisionar e acompanhar a implementação dessas ações, por meio da articulação entre as atividades do Núcleo Pedagógico e as da Equipe de Supervisão de Ensino, de maneira a garantir unidade e convergência na orientação e no apoio às escolas; • Estimar o impacto das ações de formação continuada no desempenho das escolas, em termos do desempenho dos estudantes aferido nas avaliações internas e externas; • Registrar práticas exitosas de formação continuada, com destaque para estratégias inovadoras adotadas nesses casos; • Identificar PC e Professores que poderão contribuir com as ações de formação previstas nas escolas, diretorias de ensino e órgãos centrais. (SÃO PAULO, 2020, p.19)

E, quanto às atribuições dos Núcleos Pedagógicos:

- Participar, em articulação com a Equipe de Supervisão de Ensino, do processo coletivo de construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino para apoiar, supervisionar, acompanhar e avaliar a implementação das ações de formação continuada no espaço das ATPC; • Apoiar as escolas na implementação das ações de formação continuada nas ATPC, por meio do apoio pedagógico aos professores coordenadores para a implementação das pautas formativas nas diferentes etapas e áreas do conhecimento; • Apoiar a equipe gestora das escolas que ainda não dispõem de professores coordenadores no desenvolvimento das pautas formativas; • Acompanhar e apoiar reuniões de formação continuada realizadas nas escolas, segundo o âmbito da área de atuação dos Professores do Núcleo Pedagógico; • Identificar eventuais dificuldades na condução das pautas formativas e promover ações de formação complementar para Professores Coordenadores; • Orientar, em articulação com o Departamento de Atendimento Especializado, as atividades de formação continuada relativas à educação especial e à inclusão educacional, no âmbito da área de atuação que lhes é própria; • Acompanhar o trabalho dos professores nas atividades de implementação de pautas sugeridas nas ATPC, relativas à área de conhecimento em que cada PCNP atua em todas as escolas. (SÃO PAULO, 2020, p.20)

Por fim, destacamos as atribuições do Órgãos Centrais da Seduc-SP, a saber:

ATRIBUIÇÕES DA EFAPE<sup>15</sup>: • Elaborar, a partir das diretrizes pedagógicas definidas pela COPED, as pautas formativas; • Disponibilizá-las no AVA da EFAPE; • Formar, apoiar, acompanhar os Supervisores, PCNP, Professores

<sup>15</sup> A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (Efape) nasceu com o propósito de apoiar todos os servidores da Seduc-SP em seu desenvolvimento profissional integral e, dessa forma, impactar a aprendizagem dos mais de 3,5 milhões de alunos da rede pública paulista, segundo Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009, que Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências.

Coordenadores para o desenvolvimento das pautas formativas nas ATPC; • Formar, apoiar e acompanhar os interlocutores municipais para o desenvolvimento das pautas formativas; • Avaliar o modelo e o material, adequando-os sempre que necessário; • Acompanhar a utilização das pautas formativas pelos diversos segmentos.

ATRIBUIÇÕES DA COPED<sup>16</sup>: • Demandar à EFAPE, à partir das diretrizes pedagógicas, a elaboração das pautas formativas; • Definir, em parceria com a EFAPE, competências, habilidades e conteúdos para as pautas formativas; • Sugerir especialistas e bibliografias de referência; • Indicar possíveis apoiadores para o desenvolvimento das pautas formativas; • Acompanhar e avaliar a progressão no aprendizado dos estudantes. (SÃO PAULO, 2020, p.20-21)

No Capítulo 3, a seguir, trataremos dos dados empíricos que compõem esta pesquisa, apresentando a caracterização do campo desta pesquisa, dos sujeitos, assim como a análise dos dados à luz dos referenciais teóricos e dos prescritos nos documentos orientadores e legislações.

---

<sup>16</sup> A Coordenadoria Pedagógica (Coped) tem como atribuições elaborar, atualizar e normatizar o currículo da Educação Básica, além de propor diretrizes pedagógicas e definir materiais e recursos educacionais, inclusive para uso e implementação de tecnologias no Ensino Fundamental e Médio.

### **CAPÍTULO 3 – A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES PROPOSTA PELO NÚCLEO PEDAGÓGICO DA DIRETORIA DE ENSINO, SUAS IMPLICAÇÕES E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS AULAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (ATPCS)**

A proposta do presente capítulo é situar o leitor no campo de pesquisa, caracterizando a Diretoria de Ensino na qual foi realizada a coleta dos dados, com o intuito de construir uma caracterização deste local e de promover, posteriormente, a análise dos dados oriundos deste contexto.

O Capítulo 3 está organizado da seguinte maneira: a apresentação do contexto da pesquisa, composto com os dados oficiais sobre a Diretoria Regional de Ensino da Grande São Paulo; o processo histórico de criação e caracterização da Diretoria de Ensino; as alterações de suas nomenclaturas e os municípios abrangidos na instalação e na divisão; os municípios sob a sua jurisdição e as respectivas unidades escolares, assim como a quantidade de alunos e professores; e a concepção de educação proposta por esta Diretoria de Ensino.

Por fim, apresenta-se o organograma da Diretoria de Ensino, com os respectivos centros e núcleos de trabalhos e suas finalidades.

#### **3.1 O contexto da pesquisa: Diretoria Regional de Ensino**

Nessa seção, são apresentadas as informações referentes ao processo histórico da criação e identificação da Diretoria de Ensino, a saber:

- Decreto 7.510/76 – DOE. de 30/01/1976 – Reorganização da SEE.
- Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo  
Divisão Regional de Ensino – 7 Oeste.
- Instalação: 05/02/1976
- Divisão da Delegacia de Ensino: 01/06/1987
- Alteração de denominação: de Delegacia de Ensino para Diretoria de Ensino
- Decreto 43948/99 – DOE. de 10/04/1999

Com base no Censo Escolar 02/04/2019, seguem os dados da Diretoria de Ensino, para compor o quadro do lócus de pesquisa:

- Escolas Estaduais: 64
- Total de alunos: 34.933
- Total de docentes: 1.468
- Total de auxiliares/assistentes educacionais: 1
- Total de profissionais/monitores: 35
- Total de tradutores intérpretes de libras: 2
- Escolas Particulares: 27
- Total de alunos: 9.368
- Total de docentes: 544
- Total de auxiliares/assistentes educacionais: 80
- Total de profissionais/monitores: 0
- Total de tradutores intérpretes de libras: 0

Com o objetivo de ampliar o desenho do contexto da pesquisa, são apresentados, ainda, os seguintes dados totais das redes de ensino que abrangem a jurisdição da Diretoria de Ensino:

- Número de alunos = 74.065 alunos (das redes estaduais, municipais e particulares).
- Número de professores = 3.954 (das redes estaduais, municipais e particulares).
- Número de escolas municipais = 115
- Número de escolas municipalizadas = 21<sup>17</sup>

---

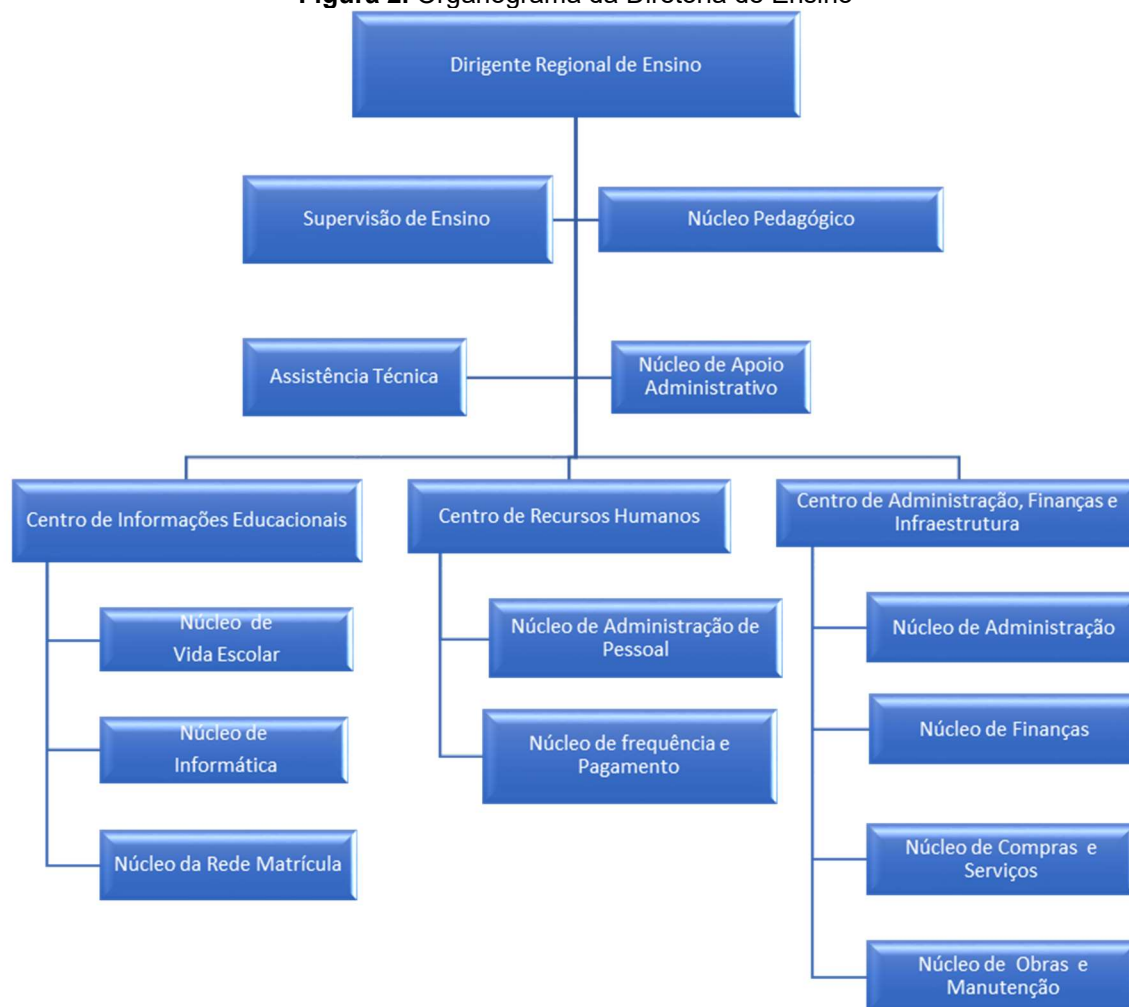
<sup>17</sup> Decreto nº 30.375 de 13 de setembro de 1989 de São Paulo: Institui o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo. Decreto nº 43.072, de 04 de maio de 1998: Disciplina a celebração de convênios, objetivando assegurar a continuidade do Programa de Ação de Parceria Estado/Município para a Educação. Artigo 1.º - Fica a Secretaria da Educação autorizada a celebrar convênios com Municípios, nos termos do modelo em anexo, visando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento do ensino fundamental, mediante a transferência de alunos e recursos materiais e o afastamento de pessoal docente, técnico e administrativo, que implicará no repasse de recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, correspondentes ao número de matrículas assumidas pelo Município.



- Municípios abrangidos: 4

No organograma representado na Figura 2, a seguir, é possível observar a organização dos núcleos da Diretoria de Ensino, destacando-se o NP, campo desta pesquisa.

**Figura 2.** Organograma da Diretoria de Ensino



Fonte: Extraído do Plano de Gestão (2019-2022, p.28).

### 3.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para elaborar o perfil acadêmico dos membros que compõem atualmente o NP da Diretoria de Ensino, foi aplicado questionário aos nove PCNPs da Diretoria de Ensino em questão (ver APÊNDICE D), procurando abranger informações relativas à formação e às experiências profissionais.

As respostas aos questionários são apresentadas no Quadro 8 e nas Tabelas 3, 4 e 5, a seguir, com a qualificação dos sujeitos.

**Quadro 8.** O perfil acadêmico dos membros que compõem atualmente o NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo

<b>PCNP</b>	<b>Formação Acadêmica</b>
<b>PCNP 1<sup>18</sup></b>	Licenciatura Plena em Filosofia Correlatas: História e Sociologia Pós-graduação Lato Sensu Psicopedagogia Clínica e Institucional Licenciatura Plena em Pedagogia. Pós-graduação em Gestão Educacional (Cursando)
<b>PCNP Educação Física</b>	Licenciatura Plena em Educação Física Bacharel em Educação Física Licenciatura Plena em Pedagogia e Gestão Educacional (cursando)
<b>PCNP L.E.M</b>	Licenciatura Plena em Língua Estrangeira Moderna
<b>PCNP Geografia</b>	Licenciatura Plena em Geografia e Licenciatura Curta em História.
<b>PCNP Língua Portuguesa A. F<sup>19</sup></b>	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa Licenciatura Plena Normal Superior Licenciatura Plena em Pedagogia (2º Período) Pós-graduação em Gestão Escolar (cursando)
<b>PCNP Língua Portuguesa E.M</b>	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa Licenciatura Plena em Pedagogia. Especialização em Computação aplicada à Educação (cursando);
<b>PCNP Arte</b>	Licenciatura Plena em Arte Licenciatura Plena em Pedagogia
<b>PCNP Educação Especial</b>	Licenciatura Plena em Matemática. Pós-graduação em Educação Matemática.
<b>PCNP – Química</b>	Licenciatura em Matemática e Física Licenciatura em Geografia Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar Pós-graduação em Psicopedagogia Pós-graduação em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>PCNP Educação Especial</b>	Licenciatura Plena em Língua Portuguesa. Pós-graduação em Administração e supervisão Escolar Pós-graduação e aperfeiçoamento em Educação Inclusiva em Deficiência Intelectual.
<b>PCNP Anos Iniciais</b>	Licenciatura Plena em Letras Licenciatura Plena em Pedagogia
<b>PCNP Anos Iniciais</b>	Licenciatura em Letras Língua Portuguesa Licenciatura Plena em Pedagogia (cursando)
<b>PCNP- História</b>	Licenciatura em Geografia Licenciatura curta em História Pós-graduação Lato Sensu em Educação Ambiental Pós-graduação Lato Sensu em Pedagogia

<sup>18</sup> PCNP-01: Sujeito participante desta pesquisa – entrevistado.

<sup>19</sup> PCNP-02: Sujeito participante desta pesquisa – entrevistado.

<b>PCNP Anos Iniciais</b>	Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduação Lato Sensu em Ensino Religioso Escolar Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Moema
<b>PCNP Matemática</b>	Bacharel e licenciatura em Matemática (Plena)
<b>PCNP</b>	Magistério Letras Licenciatura Plena em Pedagogia
<b>PCNP – Ciclo I</b>	Graduação em Letras/ Licenciatura Plena em Língua Portuguesa/Inglês
<b>PCNP – Tecnologia</b>	Pós-graduado em Cinema, Vídeo e Fotografia. Graduado Artes. Graduado/Bacharel em Relações Públicas.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em levantamento realizado no Plano de Gestão da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo (2019-2022, p.98-99).

Nas Tabelas 3, 4 e 5, apresentadas a seguir, destacam-se a formação acadêmica, formação continuada e em serviço dos coordenadores, assim como suas experiências profissionais, com a finalidade de caracterizar os perfis desses PCNPs do NP da Diretoria de Ensino.

**Tabela 3.** Caracterização dos PCNPs que compõem o NP da Diretoria de Ensino, com o foco na formação acadêmica

<b>CURSOS</b>	<b>SUPERIOR</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>
Pedagogia	04	
Geografia	01	
Artes Visuais	01	
Educação Física	01	
Letras	03	
Psicopedagogia: Educação Especial		01
Gestão escolar		01
Curso Normal Superior-Magistério	06	
Educação Matemática		01
Educação Inclusiva: Deficiência Intelectual		01
Ensino superior em Língua Inglesa		01
Gestão Pedagógica		01

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2021).

**Tabela 4.** Caracterização dos PCNPs que compõem o NP da Diretoria de Ensino, com o foco na formação contínua e em serviço

<b>Cursos</b>	<b>Formação Continuada</b>	<b>Outras áreas</b>
Extensão cultural “Metodologia de ensino de disciplinas da área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias do ensino médio: Matemática”	01	
Ensino médio em rede- fase 1 - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp)	01	
A rede aprende com a rede – Professor de Educação Básica II (PEB II) - Física ensino médio – Cenp	01	
Formação de gestores / ação melhor gestão, melhor ensino- curso 02- Efape	01	
“Introdução à elaboração de itens de múltipla escolha – 1ª edição 2017” – Efape	01	

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa 2018-UFSCar	01	
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa 2017-UFSCar	01	
Foco aprendizagem professor coordenador do núcleo pedagógico Efape	01	
Todos Aprendem – 1ª Edição – Efape	01	
Projeto e-mail educação matemática nos anos iniciais – Efape	03	
O papel da gramática tradicional e da reflexão linguística no ensino de Língua Portuguesa	01	
A gramática e a linguística em sala de aula	01	
Introdução aos direitos humanos e eca para educadores – Efape	01	
Transtorno de espectro autista (TEA) e suas especificações – Efape	01	
Quadrinhos em sala de aula: estratégias, instrumentos e aplicações	01	
Administração empresarial – Universidade Bandeirantes (Uniban)		01
Canto popular – acesso música e arte		01
Canto lírico		01
Pintura em tela		01
Atendimentos escolar e em situação de privação de liberdade- Efape	01	
Educando para boas escolhas online: uso seguro da internet- Efape	01	
Mecanismos de apoio ao processo de recuperação da aprendizagem- Efape	01	
Teatro no ensino da matemática – Universidade Estadual Paulista (Unesp)	01	
Foco aprendizagem – professor – Efape	01	
Foco aprendizagem – PC - Efape	01	
Ensino integral: introdução ao modelo pedagógico e ao modelo de gestão- Efape	01	
Avaliação educacional – 1ª edição 2017	01	
Melhor gestão / melhor ensino – Efape	01	
Informática		01

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2021).

**Tabela 5.** Caracterização dos PCNPs que compõem o NP da Diretoria de Ensino, com o foco nas experiências profissionais

Experiência Profissional	Na Área da Educação	Outras Áreas
Professor	09	
Vice – diretor	01	
Professor coordenador pedagógico	02	
Professor coordenador do núcleo pedagógico	09	
Agente de organização escolar	01	
Auxiliar de educação	01	
Analista pleno – controladoria		01
Auxiliar administrativo		01
Auxiliar de contabilidade		01
Educador profissional do programa escola da família	01	
Instrutor de academia: natação		01

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2021).

### 3.3 PCNPs e o processo de formação

Na presente seção, são tratadas, especificamente, as entrevistas realizadas com os dois sujeitos centrais da pesquisa, os PCNPs do NP da Diretoria Regional de Ensino da Grande São Paulo, com a intencionalidade de identificar as concepções sobre o processo de formação, com o foco nas seguintes categorias: papel do formador; qualidade da formação; mudanças necessárias; relação da formação com conteúdos/currículo e demandas/necessidades dos professores coordenadores; tipo de formação oferecida; relação entre a teoria nos cursos com a prática nas escolas: conteúdos trabalhados nos cursos/formações *versus* ATPC.

A escolha dos dois sujeitos de pesquisa foi realizada durante o processo de aplicação do questionário, sendo considerado que o sujeito identificado como PCNP-01 atua como Diretor do NP, e o sujeito identificado como PCNP-02 é designado como PCNP de Língua Portuguesa dos anos finais, sendo, portanto, funções distintas dentro do NP, mas que convergem para o papel de formador de formadores. Ambos os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa como colaboradores, com o intuito de fomentar reflexões críticas sobre sua prática.

Além das funções principais destacadas no perfil, outros critérios/descriptores que surgiram nas entrevistas realizadas com ambos subsidiaram esta escolha, como o tempo de atuação na rede estadual de ensino e o tempo das designações nas funções de PCNPs.

O sujeito identificado como PCNP-01 é professor vinculado na rede estadual desde 2011, sendo designado, inicialmente, PCNP na área de Filosofia e Sociologia em 2016 e designado como Diretor de NP em 2018, conforme pode-se observar no trecho extraído da entrevista abaixo:

*Sou professor da rede estadual desde 2011 e, atualmente, estou designado na diretoria de ensino como... Fui designado inicialmente como professor coordenador de núcleo pedagógico da área de Filosofia e Sociologia – Ciências Humanas. E, após isso, fui designado diretor de núcleo pedagógico em 2016, e, em 2018, fui nomeado diretor de núcleo pedagógico, atuando na formação com professores, professores coordenadores e diretores de escolas da abrangência da Diretoria.*

*Minha formação inicial é em Filosofia. Fiz Filosofia e, após isso, fiz Pedagogia, depois Psicopedagogia e agora, em 2019, ingressei em Gestão Educacional.*

*Como coordenador, eu fiquei três anos e estou indo para o terceiro ano de diretor de núcleo, completando o sexto ano na Diretoria em julho. (PCNP-01)*

No caso do sujeito PCNP-02, pode-se destacar o tempo de atuação na função de PCNP; neste caso, considera-se uma formadora iniciante no núcleo de formação da Diretoria de Ensino, conforme o trecho da entrevista:

*[...] Tenho formação acadêmica em Letras-Português pela Universidade Estadual de Montes Claros, em Minas Gerais. Tenho 32 anos. De 2018 para cá, eu atuo como professora coordenadora do núcleo pedagógico da Diretoria Regional de Ensino. Sou professora efetiva. Professora de Língua Portuguesa dos anos finais. Professora coordenadora do Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino de X., tanto nos anos finais quanto no Ensino Médio. (PCNP-02)*

### 3.3.1 A concepção de formação na visão dos PCNPs

Apresentam-se no Quadro 9, a seguir, a concepção do processo de formação nas perspectivas dos dois PCNPs, sujeitos centrais deste estudo, extraídos das entrevistas realizadas com eles.

**Quadro 9.** Concepção de processo de formação expressas pelos PCNPs

ASPECTOS	PCNP-01	PCNP-02
<b>Papel do Formador</b>	“O papel do formador hoje é exatamente aquele que media o ensino e a aprendizagem” “...a concepção de formador é aquele que olha pra todo o processo, se reconhece no processo e sabe o papel de cada um nesse processo para que possa direcionar todo esse caminho”.	“O formador para garantir que a formação que ele vá fornecer seja de qualidade eu vejo como primordial o hábito do estudo então posso dar uma formação de qualidade se eu tiver também informações de qualidade”.
<b>Qualidade da Formação</b>	“Eu considero como boa porque sempre a partir de indicadores, então nós temos os indicadores de IDESP que ai nosso SARESP então que avalia todo o sistema de ensino da rede também nós temos o IDEB que avalia em âmbito nacional que ai eu me refiro a avaliação de ação SAEB, então a partir desses indicadores que e a base de toda nossa formação nós procuramos meios, caminhos, estratégias para dialogar para com os professores”.	“Eu considero boa, mas devo ressaltar que não atende suficientemente tudo que nós de fato precisamos não está inadequada, mas nós precisamos fazer alguns ajustes”.

<b>Mudanças Necessárias</b>	<p>“Acredito que o sistema inclusive de formação, de orientação de acompanhamento ele sempre pode ser revisto adequando a necessidade dos formandos né, que são ai nossos professores e nossos alunos”.</p>	<p>“O acompanhamento da prática no monitoramento efetivo com condições de trabalho que proporcione isso”.</p>
<p><b>Relação da Formação com:</b></p> <p><b>Conteúdos/Currículo</b></p> <p><b>Demandas/Necessidades dos professores coordenadores:</b></p>	<p>“...alguns documentos de referência da própria secretaria que vem como documentos orientadores para as diretorias. A partir desse nós elaboramos o nosso enquanto diretoria de ensino, sempre embasado nas diretrizes, nas legislações, nas deliberações que veem da secretaria estadual de educação”.</p> <p>“Então, é sempre focando em sala de aula, maiores desafios, maiores necessidades e as possibilidades de trabalho, pensando em elevar a qualidade da educação, pensando que o professor faça uma intervenção necessária com os alunos, de que forma, quais as estratégias e quais os mecanismos utilizar”.</p>	<p>Sim, todas as formações elas têm como o currículo oficial do estado de São Paulo, agora em 2018, 2019 perdão, atrelada a BMCC e também ao currículo paulista, todas essas formações elas são realizadas após todo um estudo prévio da realidade da escola então todos os indicadores que as escolas fornecem sobre esses indicadores nós construímos as formações”.</p> <p>“Sim como eu já disse né na pergunta anterior as formações para que elas sejam de qualidade elas têm a necessidade de um estudo prévio esses estudos são realizados nessas formações são focados com exatamente esse objetivo de garantir a qualidade e a utilidade dessa formação</p>
<p><b>Tipo da Formação oferecida:</b></p> <p><b>-Qual é a proposta de formação para esses coordenadores?</b></p>	<p>“A proposta é sempre olhando para a aprendizagem dos alunos, para o currículo oficial do estado de São Paulo e as diretrizes da secretaria de estado da educação. Então, quais são as nossas maiores necessidades”.</p> <p>“E nessa formação propor ações que possam elevar a melhoria da qualidade da educação, que possam também fazer com que os direitos e os deveres aconteçam de fato na prática e que possam promover também políticas públicas voltadas para esse contexto todo que nós estamos narrando”.</p>	<p>“Certo, no início deste ano, nós tivemos formação com os professores coordenadores de todas as unidades escolares, nós trabalhamos sobre a importância do trabalho correto, da utilização correta dos materiais de apoio e foi uma primeira formação então nós construímos com cada coordenador um caminho a ser seguido para trabalhar o currículo oficial do Estado de São Paulo mesmo não tendo neste momento o material do São Paulo faz escola”.</p> <p>“Agora em 2018, 2019 com o MMR o método de melhoria de resultados a diretoria tá bem focada em atingir solucionar os problemas a partir pelo sinalizadores, o que são esses sinalizadores, aponta na verdade qual é a necessidade da escola, nós fazemos uma análise de abertura depois nós construímos ações, depois que desenvolvo que potencializem o resultado dessas habilidades”.</p>

<p><b>Relação entre a teoria nos cursos com a prática nas escolas</b></p>	<p>“Perfeito. A gente geralmente leva nas pautas estudos de caso que aí nós trazemos uma determinada prática, seja me vídeo de alguma aula que foi filmada ou um texto que descreve exatamente o que ocorreu e quais seriam as necessidades. Então, nós propomos estudos de casos e, a partir disso, a gente faz o embasamento teórico também, citando alguns autores como referência da pauta que vem descrita e, a partir disso, nós levantamos já o conhecimento da equipe que está presente, os conhecimentos prévios em relação àquilo. Disso nós fazemos toda uma concepção, uma conceituação e, a partir disso, nós vamos para o estudo de caso e após nós trazemos um grupo maior para que se possa sugerir propostas de soluções para os problemas”.</p>	<p>“Essas formações, nós temos a consciência de que elas são essenciais, mas entendemos que elas precisam ser mais ajustadas, acontecer dentro de um tempo mais hábil para socorrer, vamos dizer assim, as necessidades de a escola/para atender as necessidades da escola”.</p> <p>“Bom, nós temos o hábito de dizer que uma coisa é a formação que é realizada na diretoria de ensino e outra coisa é como essa formação chega de fato ao professor. Então, em virtude disso, de nós não conseguirmos garantir que isso aconteça 100% como nós repassamos, nós temos a proposta de participar das ATPCs nas escolas para fazer esse monitoramento’.</p> <p>“Além da formação coletiva, nós temos o grupo de escola de acompanhamento em que nós sugerimos alguns autores para estudo e verificamos, através das evidências dos professores, do tipo de atividade realizada, do tipo de aula, qual metodologia escolhida pelo professor”.</p>
<p><b>Conteúdos trabalhados nos cursos versus ATPC</b></p>	<p>Perfeito. Em 2019 nós iniciamos com planejamento escolar, acolhimento dos alunos para que se possa ter um ambiente de aprendizagem, então, dialogando com os professores coordenadores e com os professores como podemos transformar a escola em ambientes agradáveis de aprendizagem, em ambientes de estudo, em ambientes que façam com que o aluno se autopromova em relação ao seu processo de aprendizagem também. Então, todo o planejamento e acolhimento dos alunos. Passando disso, então, nós fizemos a implementação do método de melhoria de resultados com os novos gestores, retomamos as formações, os princípios, passamos pelos 8 passos que o método propõe de formação para que seja implementado. Estipulamos também o cronograma, a elaboração de plano de melhoria da escola que aí é pelo sistema que é de secretaria, que nós chamamos de secretaria escolar digital. A partir disso, nós estamos</p>	<p>“Formações em ATPCs são discussões bem interessantes, devo dizer que é preciso amadurecer o trato das ATPCs, dessa aula de trabalho coletivo porque nós precisamos focar mais no pedagógico de forma a atingir efetivamente os alunos atingindo positivamente a aprendizagem deles”.</p> <p>“Um conteúdo que nós podemos citar é a observação em sala de aula que é o uso de histórico de colaboração. O que vem a ser isso? Na verdade, nós temos um autor que é o Pedro Reis que explica a dinâmica da organização da sala de aula. Tudo isso para dar uma aula num espaço mais adequado. Então, um dos critérios é a gestão em sala de aula. Dentro dessas formações, dessas orientações, nós damos o caminho, nós discutimos com o PC a melhor forma dele observar o professor em sala de</p>



	<p>fazendo todo o acompanhamento e monitoramento da implementação dessas ações. Disso nós já tivemos também, formação com os professores da sala de leitura, formação com professores da PEI que é o nosso programa de ensino integral e também das nossas escolas que são de tempo integral e disso formação específica com os nossos professores de língua portuguesa, voltada para as habilidades em defasagem da diretoria de ensino dele. E, essa semana, nós estamos em formação com professores de matemática também voltados para as habilidades em defasagem da matemática, como propor ações de melhoria, como propor um trabalho, bem visto que esse ano nós estamos nesse movimento de transformação do currículo do estado de São Paulo para o currículo paulista a luz da Base Comum Nacional Curricular. Então, nós estamos nesse processo todo e nossos alunos estão sem o caderno do aluno que é uma famosa apostila para facilitar no entendimento, o que nós chamamos de caderno do aluno e caderno do professor. Sem o caderno do aluno e do professor, nós encontramos algumas dificuldades em propor o trabalho do professor com os alunos, visto que o professor tem que elaborar atividades, elaborar roteiros, elaborar itinerários para desenvolver as habilidades com o aluno, o que pode fugir da nossa concepção o momento em que cada professor pode partir por um caminho. Então, essas formações têm centralizados ali o desenvolvimento de habilidades que é o trabalho integral com os alunos, visto que esses alunos também passarão por uma avaliação que é o nosso SARESP, ao final do ano, e eles precisam estar preparados na aprendizagem desse processo todo para atender as expectativas e sempre elevar a qualidade da educação. Então, nós estamos nesse movimento ao longo do ano e nós temos aí todo um plano de ação que é o da diretoria de ensino ao longo do ano e o plano de melhoria que é o de MMR, ao longo do ano.</p> <p>“Perfeito. Em relação as formações, nós temos desenvolvido o hábito aqui na diretoria e já vem orientação da secretaria também, visto o tamanho da</p>	<p>aula para depois dessa observação realizar um feedback de qualidade”.</p>
--	---	--

	<p>rede, o tamanho da nossa diretoria também com 64 escolas e 4 municípios, não daria para atender todo mundo de pronto, olhando para a nossa realidade. Então, nós temos um movimento que nós chamamos de réplica. Nós chamamos uma parte da realidade da escola, então nós convocamos o diretor, o coordenador para uma formação, bem como nós chamamos um professor de matemática, um professor de língua portuguesa ou de qualquer outra área do componente curricular. Ele vem para essa formação na diretoria e uma das últimas atividades antes da avaliação é justamente a replicabilidade da formação na escola. Então, a gente propõe um cronograma por meio de um formulário, via Google Docs, para que ele possa dizer para nós em qual dia ele vai levar essa formação que ele esteve aqui para todos os professores da unidade escolar. E a formação atende a discussão ali entre todos os professores. Então, como nós trabalhamos com competências e habilidades, essas competências e habilidades só são desenvolvidas ou adquiridas quando há um trabalho integral, quando geografia conversa com língua portuguesa que conversa com a matemática que conversa com física que conversa com química que conversa com história, enfim. Essa conversa é feita na formação, então como que as habilidades perpassam, de forma espiral que é o que o nosso currículo propõe para todos os componentes curriculares, e como pode ser transformada em formação ou em recuperação para os nossos alunos que apresentam ainda alguma dificuldade lá na escola. E, a partir disso, nós acompanhamos, visto que eu tenho um grupo de PCNPs que são divididos por escolas e nós acompanhamos as ATPCs dessas escolas ou os registros das ATPCs ou atas de ATPCs desse PC ou até mesmo os projetos que, a partir dessas discussões, a escola implementam na prática”.</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021).

Pode-se destacar, nos trechos extraídos das entrevistas com os dois PCNPs, alguns descritores tomados como eixos para análise, à luz do arcabouço teórico:

- Acompanhamento da prática no monitoramento efetivo.
- A proposta é sempre voltada para a aprendizagem dos alunos, para o currículo oficial do estado de São Paulo e para as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação.
- Replicabilidade<sup>20</sup> da formação na escola.
- Formação = propor ações que possam elevar a melhoria da qualidade da educação.
- Indicadores Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como base de toda formação.

### 3.4 A construção das pautas: plano de ação do NP e plano de ação do PC

No Quadro 10, apresentado a seguir, trata-se, especificamente, do Plano de Ação do NP, focalizando o temário das formações propostas, em 2019, pelos PCs de NP da Diretoria de Ensino, sujeitos centrais desta pesquisa, buscando estabelecer uma comparação com o Plano de Ação do PC e o foco no temário das ATPCs de uma UE da jurisdição da Diretoria de Ensino que, posteriormente, foi campo de observação das ATPCs, com o intuito de buscar registros e evidências dos desdobramentos da formação proposta e realizada.

**Quadro 10.** Plano de Ação do NP 2019 e Plano de Ação do PC de uma unidade escolar da jurisdição da Diretoria de Ensino, lócus desta pesquisa

PLANO DE AÇÃO DO NÚCLEO PEDAGÓGICO	PLANO DE AÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formação continuada dos Professores</b> em articulação com os Professores Coordenadores, com foco nas habilidades com baixo domínio. (H24 LP E H25 MAT).</li> <li>• I Formação com os Professores Coordenadores “A <b>Matriz de Avaliação Processual</b> e a utilização dos <b>Materiais de Apoio</b>”.</li> <li>• Formação continuada dos Professores em articulação com os Professores Coordenadores, com foco nas habilidades que envolvam os <b>níveis de aprendizagem</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações para <b>os primeiros dias letivos e Plano de ensino</b> com foco na aprendizagem.</li> <li>• A Matriz de <b>Avaliação Processual</b> e a utilização dos <b>Materiais de Apoio</b></li> <li>• <b>Reforço Escolar:</b> Análise das habilidades em defasagem apontados no boletim SARESP, Estudo do IDESP 2018.</li> <li>• Conhecimento, análise e socialização de <b>boas práticas de recuperação/Readequações</b> para desenvolvimento do processo Ensino-Aprendizagem.</li> </ul>

<sup>20</sup> O termo replicabilidade, nesta pesquisa, tem o caráter de reprodução das pautas formativas nas escolas.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Níveis de <b>proficiência dos discentes</b>, Plano de Ensino, Prova de Reclassificação.</li> <li>• Guia de Transição e <b>Avaliação Diagnóstica</b>.</li> <li>• Uso adequado do <b>currículo oficial do Estado</b> de São Paulo com foco na recuperação contínua e intensiva e nas compensações de ausência.</li> <li>• Uso das <b>novas tecnologias</b> em sala de aula.</li> <li>• Como trabalhar <b>as habilidades de Matemática</b> em defasagem dentro de cada disciplina.</li> <li>• Análise e acompanhamento do <b>rendimento discente</b> no 1º Bimestre.</li> <li>• Gestão em foco: Plano de Melhoria do <b>MMR/Refletir sobre o Rendimento Escolar</b> (SAEB 2017 e SARESP 2018).</li> <li>• Identificando habilidades não consolidadas e realizando o <b>Nivelamento dos Alunos com Rendimento Abaixo do Básico</b>/Um olhar sobre as Habilidades foco do MMR-H18 Matemática 3º Ano/H01-Matemática 9º Ano.</li> </ul>
--	---

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2021).

O exame dos dados do Quadro 10 evidencia as diferenças nos focos de atuação de ambos os profissionais: os focos no Plano de Ação do Núcleo Pedagógico não consideram a diversidade de focos que se impõem no Plano de Ação dos Coordenadores Pedagógicos nas unidades escolares.

Nos Quadros 11 e 12, apresentados a seguir, põe-se em destaque as propostas de Pautas de Formação do NP para evidenciar os descritores e as concepções de formação que constituem tais documentos orientadores construídos pelo NP, com a finalidade de promover a formação dos Professores Coordenadores nas unidades escolares no decorrer do ano letivo de 2019.

Quadro 11. Pautas de Formação do NP - Diretoria de Ensino - 1º Semestre de 2019

<b>Pautas de Formação do Núcleo Pedagógico – Diretoria de Ensino – 1º Semestre de 2019</b>		
<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>I Formação com PC - 2019: A Matriz de Avaliação Processual e a utilização dos Materiais de Apoio.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a utilização dos materiais de apoio à aprendizagem, tendo por referência o Currículo Oficial do Estado de São Paulo;</li> <li>• Subsidiar o PC para o trabalho com formação continuada docente, no que tange à construção de Boas Situações de Aprendizagens, retomando a importância do planejamento da aula;</li> <li>• Orientar as ações docentes para promover a articulação entre o desenvolvimento de habilidade e a utilização do livro didático PNLD;</li> <li>• Orientar quanto à importância da Avaliação Diagnóstica/Formativa durante os primeiros dias letivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações para os primeiros dias letivos – com foco na Aprendizagem.</li> </ul>
<b>Pauta de acompanhamento nas Unidades Escolares: Currículo Oficial do Estado de São Paulo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico, orientações e acompanhamento da construção do plano de ação/intervenção pedagógica em desenvolvimento pela escola visando à melhoria dos resultados e dos indicadores de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiros dias letivos e Planejamento 2019.</li> </ul>
<b>Reunião de Trabalho do Dirigente Regional, Supervisão de Ensino e NP com Equipe Gestora.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre o Rendimento Escolar (SAEB 2017 e SARESP 2018) nos níveis de proficiência;</li> <li>• Analisar as médias de proficiência dos alunos apresentadas no Boletim do SAEB e SARESP;</li> <li>• Analisar e socializar os resultados obtidos em 2017-2018;</li> <li>• Propor intervenção de apoio às aprendizagens de acordo com os níveis de proficiência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendimento Escolar dos Alunos 2017 no IDEB;</li> <li>• Rendimento Escolar dos Alunos 2018 no IDESP;</li> <li>• Intervenção de apoio às aprendizagens nos Níveis de Proficiência do SAEB e SARESP.</li> </ul>
<b>I Formação com PC dos Anos Iniciais 2019: LER E ESCREVER / EMAI.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar os professores coordenadores dos Anos Iniciais para que se sintam pertencentes ao grupo;</li> <li>• Apreciar uma situação de leitura em voz alta compreendendo sua função no processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• Organizar a gestão do tempo para desenvolver o trabalho com maior eficácia;</li> <li>• Reconhecer as principais funções do PC no processo de ensino-aprendizagem;</li> <li>• Revisitar o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, bem como os materiais que ajudam na sua aplicabilidade;</li> <li>• Refletir sobre os resultados do Ensino Fundamental Anos Iniciais alcançados em 2019;</li> <li>• Estabelecer o foco no mecanismo de apoio à aprendizagem para recuperação das habilidades com baixo grau de domínio;</li> <li>• Evidenciar a necessidade de elaborar um plano de ação com foco na formação do professor em ATPC e Acompanhamento em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura em voz alta;</li> <li>• Função do PC/ rotina de trabalho;</li> <li>• Integração Currículo/Materiais de apoio;</li> <li>• Dados de alfabetização, IDEB/SAEB; IDESP/SARESP, Mapa de habilidades;</li> <li>• Plano de Ação do PC.</li> </ul>

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2021).

**Quadro 12.** Pautas de formação do NP - 2º Semestre de 2019

<b>Pautas de Formação do Núcleo Pedagógico – Diretoria de Ensino 2º Semestre de 2019</b>		
<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>Pauta de Acompanhamento nas Unidades Escolares: Currículo Oficial do Estado de São Paulo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico, orientações e acompanhamento para a construção do plano de ação/intervenção pedagógica desenvolvimento pela escola com vistas a melhoria dos resultados e dos indicadores de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiros dias letivos e Planejamento 2019.</li> <li>• Orientações para os primeiros dias letivos – com foco na Aprendizagem.</li> </ul>
<b>Reunião de Trabalho do Dirigente Regional, Supervisão de Ensino e NP com Equipe Gestora.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre o Rendimento Escolar (SAEB 2017 e SARESP 2018) nos níveis de proficiência;</li> <li>• Analisar as médias de proficiência dos alunos apresentadas no Boletim do SAEB e SARESP;</li> <li>• Analisar e socializar os resultados obtidos em 2017-2018;</li> <li>• Propor intervenção de apoio às aprendizagens de acordo com os níveis de proficiência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendimento Escolar dos Alunos 2017 no IDEB;</li> <li>• Rendimento Escolar dos Alunos 2018 no IDESP;</li> <li>• Intervenção de apoio às aprendizagens nos Níveis de Proficiência do SAEB e SARESP.</li> </ul>
<b>Formação: Projeto Reforço e Recuperação - Língua Portuguesa e Matemática.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir acerca da Resolução 37, de 6/8/2019.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogar sobre a observação em sala de aula;</li> <li>• Discutir como utilizar os indicadores da <b>Avaliação Diagnóstica Complementar (ADC)</b> e da <b>Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)</b> para <b>agrupar os estudantes</b>;</li> <li>• Refletir a respeito de procedimentos didáticos que devem ser trabalhados com os estudantes em processo de Reforço/Recuperação, considerando o Caderno Aprender Sempre e as sequências de atividades produzidas pelos docentes;</li> <li>• Escolher/criar <b>estratégias didáticas para a execução do Projeto Reforço e Recuperação</b>, entendendo que há variação de aprendizagem entre os estudantes.</li> </ul>
<b>I Formação da Implementação do Currículo Paulista.<sup>21</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o percurso histórico da BNCC e do Currículo Paulista;</li> <li>• Identificar conceitos estruturais presentes na BNCC e sua relação com o Currículo Paulista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar os princípios da Educação Integral e a estrutura do Currículo Paulista.</li> <li>• Refletir sobre as etapas de ensino e suas características;</li> <li>• Analisar as 10 Competências Gerais no contexto da implementação do Currículo Paulista.</li> <li>• Refletir a respeito do desenvolvimento das 10 Competências Gerais na</li> </ul>

<sup>21</sup> Resolução 37, de 6-8-2019. Homologando, com fundamento no Artigo 9º da Lei nº 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 169/2019, que “Fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências”.

		<p>perspectiva dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento em situações de aprendizagem. Analisar atividades de diferentes grupos etários e sua articulação com os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Campos de Experiências.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar aos educadores a oportunidade de refletir sobre a implementação do Currículo Paulista com foco nas Competências Gerais articuladas às Habilidades dos diferentes Componentes Curriculares do Ensino Fundamental, visando à promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.</li> </ul>
--	--	--

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2021).

Destacar as Pautas de Formação do NP do ano de 2019 teve como objetivo evidenciar o temário, os objetivos e os conteúdos dessas formações para verificar, posteriormente, se tais descritores estão presentes nas pautas de formações das ATPCs da unidade escolar que compôs os dados desta pesquisa.

Buscou-se evidenciar, ainda, se tais descritores são desenvolvidos nas ATPCs, de que maneira se dão os desdobramentos dessa formação com os professores e como ocorre esse processo formativo em serviço, considerando as contribuições dessas formações para o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, para esta pesquisa, ressaltam-se os aspectos de organização e construção de sentido da ação profissional no momento dos encontros formativos como espaços coletivos e colaborativos de construção de conhecimentos.

### **3.5 O processo de formação na ATPC conduzida pelo Professor Coordenador com os professores na escola**

O relatório de observação<sup>22</sup> foi realizado com base na pauta da ATPC descrita, a seguir, no Quadro 13:

<sup>22</sup> Observação realizada de forma presencial na unidade escolar, antes da pandemia de Covid-19.

**Quadro 13. Pauta da ATPC**

<b>Pauta de formação em ATPC – 3 reuniões do 2º semestre de 2019</b>
<p><b>Tema:</b> Currículo Paulista III – Introdução.</p> <p><b>Objetivos:</b> Compreender a importância das 10 Competências Gerais para o planejamento do trabalho pedagógico, a partir do Currículo Paulista e Identificar como elas se revelam nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.</p> <p><b>Conteúdo:</b> Slides: I Formação da Implementação do Currículo Paulista. Vídeo: Conheça as 10 competências gerais – Anna Penido – Nova Escola.</p> <p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador, projetor e internet.</li> </ul> <p><b>Atividade 01:</b> Competências Gerais e a Educação Infantil.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir em grupos o que é competência – socialização. Em grupos, definir o que é e para que serve as competências que o grupo recebeu – socialização. Sistematização: As 10 Competências Gerais da BNCC – PPT. Exibição do vídeo: Conheça as 10 competências gerais – Anna Penido – Nova Escola.</li> </ul> <p><b>Atividade 02:</b> Competências Gerais e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com base nas Competências Gerais que cada grupo recebeu na atividade anterior, identificar as conexões entre elas e os Direitos de Aprendizagem da Educação Infantil.</li> </ul> <p><b>Atividade 03:</b> Formulário de Avaliação e Monitoramento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resposta ao Formulário de Avaliação e Monitoramento através dos links:</li> </ul> <p>Participantes: <a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfLMAuDqB1PMTqKZyvaaCKFQIrdj16qdo_fTWvHTqgNIPPSJSg/viewform?usp=sf_link">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfLMAuDqB1PMTqKZyvaaCKFQIrdj16qdo_fTWvHTqgNIPPSJSg/viewform?usp=sf_link</a></p> <p>Formadores: <a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf3xEsqryuOWhSJQKjFC99FnOf73l2_GuFbrcSyGQincj32WQ/viewform">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf3xEsqryuOWhSJQKjFC99FnOf73l2_GuFbrcSyGQincj32WQ/viewform</a></p>

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2021).

Com o objetivo de descrever a atividade da reunião pedagógica, denominada ATPC, foi utilizado o roteiro de observação, considerando os seguintes descritores:

- a) ambiente físico / participantes / recursos;
- b) recepção aos professores;
- c) objetivos / temário / conteúdos da pauta;
- d) desenvolvimento da ATPC: dinâmicas / interações / debates / trocas, clima da reunião;
- e) finalização ou fechamento da reunião pedagógica (questões/tarefas).

A seguir, apresenta-se o relato das observações realizadas.

### 3.5.1 Descrição da ATPC do dia 06/11/2019

**Ambiente físico / participantes / recursos:** A ATPC foi realizada no dia 06/11/2019, na Sala do Acesso (informática) da escola, um ambiente compartilhado para essa atividade. Para esta reunião, o grupo previsto era de cinco professores e um PC responsável pelo Ensino Fundamental dos anos iniciais e Ensino Médio. Entretanto, estavam presentes apenas três professores e o PC, pois um professor



faltou e outro estava de licença-prêmio neste período. A reunião foi realizada em uma mesa única, contando com o *Datashow* e um computador.

**Procedimentos utilizados:** início / dinâmica, interações / debates, trocas, clima da reunião: O PC entrega a pauta da reunião para os professores participantes, porém, antes de iniciar sua leitura, dá alguns recados para o grupo sobre a importância de responder um questionário sobre avaliação da rede estadual de ensino. Depois, fala sobre um projeto para decorar as portas das salas de aula com a temática natalina, realizar um concurso, comenta sobre a elaboração da árvore de Natal da escola, sobre uma excursão escolar para dezembro. Posteriormente, ele passa, para os professores, a lista referente ao questionário e lê as orientações sobre como respondê-lo. Uma professora o questiona sobre o INOVA<sup>23</sup>, para dar aulas no próximo ano; o PC relata que haveria uma formação sobre esse assunto nas próximas ATPCs. Ele, então, faz a leitura da pauta do dia e faz comentários sobre os tópicos da pauta, em relação ao Currículo Paulista, e a leitura da Atividade 01, que deveria ser realizada individualmente devido ao grupo ser pequeno. O PC entrega um formulário para os professores responderem sobre Competências Gerais e a Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reiterados pelo Currículo Paulista; uma professora menciona que a atividade realizada em grupo seria melhor para responder o questionamento. Enquanto os professores respondiam individualmente a pergunta “O que você entende por competência?”, o PC liga o equipamento do *Datashow* e o computador, pois comenta que iria apresentar *slides* sobre o Currículo Paulista. Feito isso, ele retoma a pergunta ao grupo de professores e questiona a professora que sugeriu fazer a atividade em grupo a responder: “O que é competência?”. Neste momento, porém, outra professora responde à pergunta, definindo o seu entendimento e, na sequência, outras duas professoras fazem suas considerações. O PC retoma o seu turno da fala e faz a definição sobre competência, com exemplos sobre habilidades que podem construir as competências. Uma professora fala que confunde as definições sobre competências e habilidades; neste momento, outra

---

<sup>23</sup> “O Inova Educação foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o propósito de oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo. O Programa traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um. Novidades essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar novos vínculos com os alunos”. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2021.

professora comenta que já deu um nó na sua cabeça – referente aos conceitos. O PC fala que o Currículo Paulista é espiral; uma professora relata que o currículo já não é tão em espiral assim; o PC insiste que na disciplina de Matemática é em espiral. Na sequência, ele pede ao grupo para realizar a leitura do texto 1 sobre Competências Gerais da BNCC, reiteradas pelo Currículo Paulista, subdividindo os itens das 10 competências com os participantes para que possam comentar posteriormente; devem, porém, realizar a leitura silenciosa do texto na íntegra. O PC repete que todo o trabalho pedagógico no Planejamento de 2020 será pautado no Currículo Paulista. O grupo de professoras realiza a leitura em silêncio; uma professora interrompe a leitura do texto para comentar sobre um episódio que aconteceu em sua sala de aula. Nesse momento, o PC levanta e faz a leitura do *slide* destacando sobre as habilidades socioemocionais e sobre projeto de vida. Uma professora menciona que essa habilidade envolve tudo; o PC traz como exemplo os temas transversais e os valores, e que, apesar de o perfil dos alunos ser diferente, o professor tem que ter isso claro e trabalhar em prol da recuperação dos alunos, apesar dos diferentes índices de defasagem de ensino e aprendizagem. As professoras retomam a leitura das 10 Competências. O PC entrega o Texto 2 para os professores sobre Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, referente à Atividade 2 da pauta, e informa ao grupo que irá recolher e guardar os registros da Atividade 1 que as professoras realizaram individualmente. Uma professora comenta que os alunos não têm repertório cultural, que não realizam visitações a teatros ou museus. O PC comenta que a escola tem que proporcionar esse repertório cultural, pois estão discutindo a realidade. O PC questiona o grupo: “O que é repertório cultural?” Uma professora define que é o que o aluno acessa; o PC menciona que é a bagagem do aluno, que é o conhecimento prévio que ajuda o aluno a definir seus conceitos de leitura de mundo. No desenvolvimento das atividades, as professoras interagem entre si e com o PC, trazendo exemplos de práticas pedagógicas; uma professora fala do Ler e Escrever. O PC retoma que o aluno sempre traz o conhecimento, que o professor faz o aluno pensar e comenta que os alunos precisam ter essas competências, a consciência de mundo. Ele fala do perfil dos alunos, e o grupo relata que os alunos não têm o respaldo da família, que os professores têm que ensinar o conhecimento científico e os valores, e que essa geração tecnológica só sabe o básico das redes sociais, que não sabe fazer o uso da tecnologia. O PC retoma a orientação de que o aluno não pode ser mero usuário das tecnologias, mas que precisa saber fazer o uso da tecnologia. O

grupo de professores comenta que apenas alguns alunos têm esse perfil. O PC retoma para fazer o fechamento da Atividade. O PC explica que o professor precisa ser o criador de problemas para os alunos responderem, que os alunos precisam ver a necessidade para aprender em relação às demandas do mercado de trabalho. O grupo de professores relata que os alunos não têm orientação familiar e que os professores precisam sempre ser orientados. O PC retoma a importância do INOVA e das disciplinas eletivas para os alunos construírem seu projeto de vida. O PC fala que nossa realidade é outra, o grupo de professores comenta que os alunos têm pouco tempo na escola para as orientações. O PC mostra o texto sobre as competências no modelo de Mapa Conceitual, faz a leitura delas. O PC dá a comanda para a leitura da Atividade 2 e se retira da sala para buscar uma caixa de som; o grupo de professores fica fazendo comentários sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O PC retorna com a caixa de som e liga ao computador. O PC apresenta para o grupo de professores o vídeo de Ana Penido no *datashow* e retoma os conteúdos dos dois textos anteriores. O grupo de professores assiste ao vídeo em silêncio. Após a exibição do vídeo, o PC faz comentários, focando no Ensino Médio e nas dificuldades dos alunos em relação à argumentação e ao raciocínio com os conteúdos. O grupo de professores relata que alguns colegas inibem os alunos, por isso eles não argumentam, para não se exporem, mas que é tarefa do professor ensinar o aluno a pensar, em uma linha de pensamento. O PC justifica que essas competências não são o currículo, mas que compõem o Currículo Paulista, para que os professores possam construir os planos de aula. O grupo de professores menciona que, em sala de aula, a realidade é outra. O PC comenta que isso é a nossa realidade, e que os professores têm que propor isso para os alunos, mas os professores falam das dificuldades para organizar as aulas dessa forma, pois os alunos não participam. O PC comenta que é importante a sequência do professor com as mesmas turmas, para acompanhar o desempenho dos alunos. O PC retoma com o grupo de professores sobre a importância de os professores cumprirem o currículo, mas com momentos de interações com os alunos para desenvolver os valores e as habilidades emocionais no momento da recuperação. O grupo de professores comenta algumas situações vividas em sala de aula, exemplificando esses momentos de interação com os alunos. O PC faz a leitura do texto “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento” para os professores relacionarem tais direitos com as 10 competências da BNCC. O PC retoma que é para fazer a análise e para estudar o texto. Depois, o PC faz a leitura do

texto para o grupo e o grupo permanece em silêncio para ouvir o PC. O grupo de professores relata que algumas competências têm relação mais restrita ou com mais intensidade com os direitos. Porém, traz a concepção de que todas as competências estão correlacionadas e ligadas à aprendizagem, e que é preciso garantir tais direitos aos alunos. O grupo de professores destaca a importância do brincar no processo de aprendizagem. O PC avisa que irá fazer o fechamento da ATPC e mostra a atividade sistematizada no *datashow*, em uma planilha que estabelece essas relações. Ele pergunta se os professores conseguem estabelecer essas relações entre as competências e os direitos da aprendizagem mencionadas no texto. O PC recolhe os registros das atividades realizadas na reunião pedagógica. Uma professora questiona se não será realizada a Atividade 3 da pauta, que o PC tinha esquecido. O grupo de professores comenta que existem outros questionários eletrônicos para serem respondidos. O PC fala da importância desse questionário da formação ser respondido naquele momento e que tem outro questionário do CONVIVA<sup>24</sup>. As professoras entram no *link* via celular para responder. Encerramento: O PC dispensa o grupo, avisando que, no dia seguinte, a ATPC será com a participação de alguns PCNPs da Diretoria de Ensino. O grupo sinaliza que finalizou o questionário e o PC dispensa a todos.

Na descrição da ATPC citada acima, podemos destacar que as características do processo de formação da atividade são de ordem prescritiva, pois o PC simplesmente executa os procedimentos das atividades da pauta, informando aos

---

<sup>24</sup> “Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – CONVIVA SP foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a proposta de que toda escola seja um ambiente de aprendizagem solidário, colaborativo, acolhedor e seguro, na busca da melhoria da aprendizagem. O Programa visa identificar vulnerabilidades de cada unidade escolar para a implementação do Método de Melhoria de Convivência (MMC), além de atrelar ações proativas de segurança. O CONVIVA SP é composto por projetos e ações articuladas entre Convivência e Colaboração; Articulação Pedagógica e Psicossocial; Proteção e Saúde; Segurança Escolar.

Objetivos principais:

- Estabelecer estratégias de apoio e acompanhamento às equipes docentes e dirigentes no processo ensino-aprendizagem;
- Contribuir para um clima escolar positivo por meio de ambiente de aprendizagem colaborativo, solidário e acolhedor;
- Contribuir para a melhoria de indicadores de permanência de aproveitamento escolar;
- Promover e articular a participação ativa da família na vida escolar dos estudantes da rede de ensino estadual;
- Articular e fortalecer a rede de proteção social no entorno da comunidade escolar, com aproximação entre os serviços de assistência e saúde mental”. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/>. Acesso em: 15 set. 2021.

professores da importância da realização das atividades propostas, como podemos observar no trecho a seguir:

*O PC faz a leitura da pauta do dia e comentários sobre os tópicos da pauta, em relação ao Currículo Paulista, e faz a leitura da Atividade 01, que deverá ser realizada individualmente devido ao grupo ser pequeno. (Relato de Observação)*

Neste contexto, a formação assume um caráter prescritivo, sendo que o foco foi apenas no conteúdo a ser transmitido, ou meramente informado aos participantes. A preocupação do PC é garantir o proposto na pauta e ter os registros das atividades realizadas, sem propor aos professores um momento de reflexão das atividades propostas, impossibilitando, desta forma, o processo de construção de um espaço-tempo da formação dos pares, com a criticidade necessária para fomentar o desenvolvimento profissional docente, uma vez que a formação é restrita apenas a leituras e questionamentos aos quais o PC mesmo responde, com base nas leituras apresentadas na ATPC, concluindo e estabelecendo as diretrizes, sem considerar as contribuições do professores,

*O grupo de professores menciona que, em sala de aula, a realidade é outra. O PC comenta que isso é a nossa realidade, e que os professores têm que propor isso para os alunos, mas os professores falam das dificuldades para organizar as aulas dessa forma, pois os alunos não participam. O PC comenta que é importante a sequência do professor com as mesmas turmas para acompanhar o desempenho dos alunos. O PC retoma com o grupo de professores sobre a importância de os professores cumprirem o currículo, mas com momentos de interações com os alunos para desenvolver os valores e as habilidades emocionais no momento da recuperação. O grupo de professores comenta algumas situações vividas em sala de aula, exemplificando esses momentos de interação com os alunos. (Relato de Observação)*

Ainda considerando este aspecto prescritivo da ATPC,

*O PC faz a leitura do texto “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, para os professores relacionarem com as 10 competências da BNCC. O PC retoma que é para fazer a análise e para estudar o texto. Depois, o PC faz a leitura do texto para o grupo e o grupo permanece em silêncio para ouvir o PC. (Relato de Observação)*

Pode-se observar que a condução da ATPC é centralizada nos procedimentos e nos conteúdos propostos pelo PC, e os momentos de interação são restritos aos questionamentos feitos pelo PC, que conduz e direciona as conclusões de forma articulada com a pauta prescrita.

A atividade formativa reproduz as características e os aspectos propostos nos descritores das Pautas de Formação do NP, pois tem uma concepção de formação centrada nas diretrizes e premissas da DER, sem considerar o contexto escolar.

### 3.5.2 Concepções de formação do PC-01

Nos trechos em destaque da entrevista do PC-01, sujeito desta pesquisa, podemos observar que suas concepções a respeito de formação corroboram com o tipo de condução que realiza na ATPC, descrita acima, como por exemplo:

*Então, vamos lá. Hoje, nós temos a indicação da pauta já feita dentro do CMSP [Centro de Mídias São Paulo] para a formação. Ela já foi gravada, então, a gente está falando de uma ATPC que é remota, então, parte da formação é feita por professores, ela foi gravada lá no Centro de Mídia. Se a gente vai retransmitir isso e depois fazer as considerações, enfim, abrir espaço para um debate com os professores, mas mais ao final da exibição desse material. (Entrevista PC-01)*

Nessa perspectiva, o processo de formação realizado no momento da ATPC na escola, pelo PC-01, assume características meramente reprodutivas e prescritivas das pautas formativas propostos pela Seduc-SP.

*Então, tem toda uma tabela, já tem uma tabela específica lá para a semana, a gente entra no site do CMSP, busca aquela pauta, encaminha o professor com essa formação. Nós tentamos, assim, da melhor forma possível, fazer o controle para ver se o professor realmente está fazendo esse estudo ou não. (Entrevista PC-01)*

Considerando as demandas da função do PC, a suposta autonomia, prescrita em legislação, para o desempenho da função de formador do PC torna-se inviável dentro desta proposta de pautas formativas em rede, como podemos observar no trecho da entrevista do PC-01:

*O ideal é que você trabalhe com aquele material sugerido pela Seduc no CMSP, mas a coordenação tem essa liberdade, tem essa autonomia para fazer os ajustes e propor o material de estudo para os professores. Agora, a questão é que você torna isso também cansativo e fora de contexto. Então, nós temos o professor, por exemplo, que cumpre as sete ATPCs. Ele vai estar das 7:00 da manhã naquele dia, naquele período específico, ele vai estar das 7:00 da manhã ao 12:35 fazendo ATPC com você, então é o coordenador mesmo que vai ter que fazer esses ajustes, para que esse tempo valha a pena. (Entrevista PC-01)*

O PC-01 relata que existe, também, o acompanhamento da Supervisão de Ensino, referente aos desdobramentos das pautas formativas na escola:

*Não, não. Olha, nós temos... Existe, sim, uma orientação da supervisão para que haja esses desdobramentos, mas é como você trabalha e você tem que adequar tantas variáveis, que muitas delas você acaba não conseguindo desenvolver, esses desdobramentos acabam não ocorrendo. (Entrevista PC-01)*

Considerando o PC como o formador dos professores, podemos observar que as concepções de formação do PC-01 são focadas no repasse de informações aos professores, com o objetivo de atender às demandas das pautas formativas da Seduc-SP.

*Sim, com certeza, com certeza. Eu posso afirmar, hoje é muito importante tudo o que foi colocado como formação, independentemente de ter sido direto, porque, como eu falei, eu lembro de poucos momentos de formação específica para a coordenação. Agora, como eu falei, essas informações, toda essa formação vai chegar no coordenador, essas cobranças vão chegar através do próprio diretor que tem contato com a diretoria. Hoje, você tem a própria supervisão entrando na escola, levando essa informação para você, então sim, sim. Não teria como ser diferente, essa formação ela existe. (Entrevista PC-01)*

### **3.5.3 Concepções de formação do PCNP – Diretor do NP**

Essa concepção de formação, mencionada pelo PC-01, é replicada como orientação pelo NP da Diretoria de Ensino, pois o PCNP – Diretor do NP propõe, no momento da formação aos professores, a replicabilidade das pautas formativas, como podemos observar no trecho descrito abaixo, extraído da formação online, ofertada

pela Diretoria de Ensino no contexto da pandemia da Covid-19. O PCNP, designado Diretor do NP, orienta:

*Então, vou retomar aqui o nosso tema da web conferência: nós vamos tratar hoje dessas pautas formativas para as ATPCs, esses percursos formativos em rede que a Secretaria de Estado de Educação propõe, e vamos orientar, também, a inserção desses registros no caso de formação de função do professor coordenador. (Transcrição de Webconferência – PCNP – Diretor do NP)*

O proposto na formação online é apresentar as pautas formativas já elaboradas pela Seduc-SP, via CMSP<sup>25</sup>, com o objetivo de consolidar percursos formativos em rede, ou seja, padronizar o processo formativo dos professores coordenadores. A indicação da pauta formativa é uma evidência de formação reprodutiva, com o intuito de alinhamento dentro da rede de ensino.

Nesse sentido, o PCNP – Diretor do NP reforça:

*Inicialmente, gostaria de começar falando dessa programação, dessas pautas formativas propostas pela Secretaria. A ideia é trazer um processo de formação em rede para todos os nossos professores; neste momento, nós temos o foco da implementação do currículo Paulista para os anos finais e ensino médio, e estamos num momento de transição do currículo para os anos iniciais e para os anos finais, corrigindo. (Transcrição de Webconferência – PCNP – Diretor do NP)*

A tutela do estado na execução das formações continuadas em rede segue a proposta de promover o alinhamento das formações em ATPC, por meio das pautas formativas em rede.

*Contudo, o trabalho deve ser referenciado com base nos documentos norteadores, que a própria Secretaria nos disponibiliza. Então, os temas referentes às pautas formativas desse percurso em rede vão tratar dos projetos e dos programas da Seduc, da Secretaria de estado de educação. Todos devem vivenciar, neste momento, as pautas, por integrarem uma rede de escolas. Então, nós estamos na rede de*

---

<sup>25</sup> A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) lançou seu Planejamento Estratégico 2019-2022 em julho de 2019, tendo como um de seus objetivos promover um salto de qualidade do ensino em busca de resultados que permitam à rede estadual paulista figurar entre as mais avançadas do mundo até 2030. Com essa visão, a Seduc-SP lançou o Centro de Mídias SP, uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo. O Centro de Mídias SP tem como objetivo contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e possibilitando ampliar os horizontes do ensino tradicional.



*estado de educação, nós integramos um conjunto de diretorias e um conjunto de escolas, e essa rede precisa caminhar junta porque a proposta da Secretaria é justamente alinhar todo este trabalho com as unidades escolares, com as formações continuadas em ATPC. (Transcrição de Webconferência – PCNP – Diretor do NP)*

Para exemplificarmos essa assertiva de alinhamento das pautas formativas em rede, demonstraremos que o conteúdo proposto nessa formação online é a replicabilidade do documento orientador “ATPC como espaço de formação continuada”, elaborado pela Coordenadoria Pedagógica (Coped) neste ano de 2020.

*Então, agora, os nossos objetivos: nós vamos, então, propor analisar as orientações dispostas no documento orientador “ATPC como espaço de formação continuada”, elaborado pela COPED [Coordenadoria Pedagógica] neste ano de 2020; refletir sobre a gestão das ATPCs – orientações gerais para os professores coordenadores; refletir sobre ATPC como espaços de formação continuada; analisar as características das pautas formativas, recursos e orientações disponibilizadas a todos os professores coordenadores e professores da rede; orientar os professores coordenadores sobre o registro das ações de formação continuada em ATPC na sede – que é a nova habilitação da plataforma CadFormação<sup>26</sup>, que logo mais iremos conversar sobre. (Transcrição de Webconferência – PCNP – Diretor do NP)*

O cerne da proposta formativa é o alinhamento das ações formativas para os professores coordenadores:

*Lembrando que as pautas, também, elas dão o direcionamento para os nossos professores e professores coordenadores e coordenadoras. Neste momento, as pautas devem tratar desses assuntos com todos da rede. Então, os professores devem vivenciar este período. Passando disso, nós entraremos, então, do que é comum para todos os princípios do currículo, toda a fundamentação básica do nosso currículo Paulista, todos vivenciando esse momento que nós entraremos, então, no que é específico de cada área do conhecimento. (Transcrição de Webconferência – PCNP – Diretor do NP)*

Outro aspecto, extremamente relevante é destaque para que os PC executem o prescrito pelas pautas formativas, como responsabilidade prevista em Resolução.

---

<sup>26</sup> O **CadFormação** é o sistema da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (Efape) destinado ao **cadastramento e gerenciamento das ações de formação** continuada, realizadas de forma centralizada e/ou descentralizada, nas modalidades presencial, a distância (EAD) e híbridas.

*Nós sabemos que as pautas formativas propostas pela EFAPE, pela Seduc, elas são pautas sequenciais. O que significa isso? Aquilo que a G. já estava afirmando, reafirmando aqui com vocês: a importância do professor ter uma continuidade. A resolução estabelece essa continuidade como responsabilidade do professor e a partir da orientação do professor coordenador. Então, é importante que o professor coordenador dê ciência aos professores do percurso formativo que ele está desenvolvendo nas ATPCs. Então, por onde que ele começou, qual foi a primeira pauta desenvolvida.... Como vocês perceberam, a Secretaria, a EFAPE está disponibilizando 5 pautas semanais... (Transcrição de Webconferência – PCNP – Diretor do NP)*

E ainda:

*A importância é que elas sejam sempre sequenciais, da forma com que a Secretaria está disponibilizando, da primeira até a última. Então, é a mesma coisa que nós estávamos falando das situações de aprendizagem: sem pular a sequência das pautas, porque ela tem um fundamento, e uma dá sequência à outra, então, se eu pular, pode ser que a pauta não será contextualizada naquele dia. (Transcrição de Webconferência – PCNP – Diretor do NP)*

Podemos observar o contraditório do proposto na formação realizada pelo NP no que tange ao papel de formador do PC, que deve realizar as reflexões das pautas formativas, porém, dentro das temáticas prescritas pela Seduc-SP e de acordo com o material que já direciona este processo.

*Mais uma vez, trago, também, a importância do papel de formador do professor coordenador. Eu estava conversando com alguns professores coordenadores no sentido de que as pautas não devem ser apenas replicadas, mas elas devem tomar vida na unidade escolar, a partir das suas realidades, a partir dos seus anseios, das suas angústias, também, no momento em que vocês é propõem a reflexão daquelas temáticas seguidas pela Secretaria de Educação. Então, cada escola vai ter sua discussão; é importante que o coordenador fomente isso: existe todo o material que já nos direciona para isso, mas o papel de formador do professor coordenador é fundamental ser resgatado neste momento. É ele quem vai impulsionar todas as reflexões propostas para o dia e, assim, ele pode também ampliar as discussões propostas na pauta de ATPC e, também, pode trazer outras discussões, questões específicas de cada turma em relação ao tema proposto para o dia, e o coordenador enriquece a sua pauta. (Transcrição de Webconferência – PCNP – Diretor do NP)*

No momento da formação online, o PCNP – Diretor do NP destaca que o papel de formador do PC não é de apenas replicar as pautas formativas, entretanto, logo

em seguida, reforça o conceito de replicabilidade das pautas formativas de forma sequencial:

*A questão que eu quero trazer é a gestão do tempo. Não se preocupem, sigam as pautas de forma sequenciais, independente do período em que começou. Neste momento, nós acreditamos que todos já tenham iniciado, nesta semana, com essa primeira semana de pautas formativas, e, aí, nós vamos dar sequência a tudo isso e vamos nos ajustando com o apoio dos acompanhamentos dos professores coordenadores aqui do núcleo pedagógico e, também, da Supervisão de Ensino para que a gente consiga nos reorganizar e atender todas as pautas formativas dentro das ATPCs.*

*Cada atividade da pauta tem uma proposta de 45 minutos. Nós fizemos um exercício desta primeira pauta, e o tempo é adequado, porém, a mediação do professor coordenador é fundamental neste momento. (Transcrição de Webconferência – PCNP – Diretor do NP)*

Nesse contexto proposto no momento da formação, o papel de formação do PC se resume ao de mero mediador e condutor dos conteúdos prescritos, com o foco na gestão do tempo.

Vale o destaque para a plataforma CadFormação, como um mecanismo de acompanhamento dos registros das ações formativas das escolas. Como podemos observar, sua função é de monitoramento:

*Então, nós vamos aqui: plataforma de registro das ações de formação em ATPC. Então, isso é uma novidade. Essa CadFormação, nós, enquanto diretores de ensino, já fazíamos uso desde 2011. Todas as ações de formação, nós realizamos com os professores coordenadores, com os diretores, com os professores por área de conhecimento, com professores mediadores, os articuladores da Escola da Família, Grêmios estudantis, os nossos seminários de educação especial, seminário étnico-racial, e todas as ações de formação da diretoria de ensino, nós já registrávamos nessa plataforma. (Transcrição de Webconferência – PCNP – Diretor do NP)*

Como destaca o PCNP – Diretor do NP:

*Então, entrar na plataforma e acessar ali, alimentar, conforme as informações que estão sendo pedidas ali. Já antecipo que nós, enquanto Diretoria de Ensino, a Secretaria, também, nós poderemos acompanhar os registros, então p PCNP, o supervisor da sua unidade escolar poderá acompanhar, bem como o dirigente, bem como eu, enquanto diretor de núcleo, poderemos acessar as pautas que vocês sobem para o sistema, de uma forma plugada, usando o termo da tecnologia, certo, W.? E, disso, nós conseguiremos acessar aqui*

*também as pautas para poder verificar o que de fato está ocorrendo. (Transcrição de Webconferência – PCNP – Diretor do NP)*

A concepção de formação é meramente de orientação para a realização de procedimentos padronizados e de registros das ações formativas promovidas pelos PCs nas escolas:

*Então, conforme orientação hoje, na videoconferência da manhã, a partir de então, os registros de formação em ATPC devem ocorrer na plataforma SED no ícone CadFormação, que eu vou mostrar direitinho para vocês, tá bom? É de responsabilidade do professor coordenador alimentar esse portfólio das formações em ATPC lá no Cad, que está habilitado também na SED, e, a partir disso, uma orientação de que, neste momento, não é necessário apenas eu copiar o objetivo, colar lá, copiar o tema, colar lá, qualquer das atividades e colar lá. Isso a Secretaria já encaminhou e já padronizou, no sentido positivo, né, para as nossas escolas. O que nós gostaríamos de ver: a parte onde ela tem as discussões pedagógicas, o que de fato ocorreu em cada atividade, o que os professores colocaram, qual foi o enriquecimento e o papel do perfil do professor coordenador que ele trouxe para essa pauta formativa. Então, isso é que vai enriquecer toda essa pauta que está padronizada pela Secretaria, são essas reflexões e esses registros que vai demonstrar e evidenciar a prática do seu trabalho. Então, mais uma vez, a importância do professor coordenador registrar e enriquecer esse registro a cada dia. (Transcrição de Webconferência – PCNP – Diretor do NP)*

Destacamos, ainda:

*É muito importante para o nosso trabalho de monitoramento e acompanhamento, por isso a importância de registrar adequadamente. O registro é a materialidade do que está sendo executado nas ATPCs. O registro deve evidenciar as práticas pedagógicas dos professores coordenadores e dos nossos professores. O passo a passo é exatamente isso: após acessar o sistema SED com seu login e senha, clique no botão EFAPE - CadFormação, cadastro de ações. Passando disso, a unidade escolar deverá cadastrar todas as ações de formação continuada em ATPC. (Transcrição de Webconferência – PCNP – Diretor do NP)*

No momento de interação da webconferência, um dos participantes fez o seguinte questionamento, que é relevante destacarmos, a saber:

*“Como ficará a organização para assistir às aulas? Como está posta essa proposta? O PC terá seu tempo integral focado nas ATPCs, necessita do tempo de estudo e registro no CadFormação.”*

*Uma grande preocupação nossa, que nós expressamos, agora mais do que nunca: o professor coordenador está voltado para a sua função, desenvolvendo seu perfil de formador, ele deve se debruçar nos documentos dispostos pela Secretaria e pela Diretoria, ele deve se atentar a todos os encaminhamentos, deve enriquecer a pauta com o seu conhecimento e também reconhecer o conhecimento dos professores e também os seus momentos individuais de estudo, que, na própria pauta das propostas pela Secretaria, tem lá momentos para saber mais, por exemplo. Lá tem materiais, tem vídeos e tem momentos em que o professor coordenador deverá realizar os seus estudos. (Transcrição de Webconferência – PCNP – Diretor do NP)*

No proposto pelo formador (PCNP – Diretor do NP), o PC deverá desenvolver seu perfil de formador, debruçando-se nos documentos orientadores da Seduc-SP e considerando seus conhecimentos e de seus pares, professores, e de seus momentos individuais de estudos, recorrendo sempre às pautas formativas propostas pela Secretaria, ou seja, realizar o percurso formativo orientado dentro do indicado para sua função de PC.

Podemos destacar a questão da função do PC no trecho da entrevista do PC-01, a saber:

*É uma função. Você não tem o cargo, você continua professor, você tem a sua jornada lá, você só está atuando como coordenador ali da equipe do ciclo, mas você não tem um cargo estabelecido, você não prestou um concurso, você não tem uma efetividade ali. Você simplesmente é designado pelo diretor da escola, pela direção e, ao final de cada ano, você é reconduzido ou não, dependendo da tua atuação. Mas eu queria completar: hoje, até isso é algo que é falho, porque existem pouquíssimas pessoas interessadas em assumir a coordenação pedagógica. Isso coloca até o diretor de algumas escolas numa situação complicada, porque, de repente, o coordenador pode até não estar atuando da melhor forma possível, mas ele não tem outra pessoa para colocar no lugar. (Entrevista do PC-01)*

Nesse cenário, podemos supor que o desenvolvimento profissional do formador não acontece em uma continuidade formativa, pelo fato de não se configurar como um cargo, mas uma função temporária, sem efetividade; por outro lado, tal função não tem despertado o interesse de outros professores em assumirem tal função de formador, pois existe um desvio das atribuições do PC:

*Eu acho que algo que é bem, que seria bem relevante, talvez em alguns lugares isso já seja algo ultrapassado que eu vou falar, que já tenham resolvido essa questão, mas, em outras escolas, outras unidades, ainda existe: o coordenador atuando ou resolvendo coisas*

*numa escola que, de certa forma, não seria uma competência dele, ou ele estar atuando resolvendo problemas até administrativos. Você está ali no meio, eu costumo dizer que o coordenador atua como meio de campo, tudo passa ali na coordenação. Então, isso acaba fazendo com que o coordenador fique sobrecarregado. E isso, conseqüentemente, vai fazer com que caia a qualidade do trabalho, especificamente do trabalho pedagógico, que é a função do coordenador. Então, assim, você está resolvendo outros problemas, existem muitas variáveis, e isso realmente vai afetar, mas a gente tem que lembrar que nós não estamos produzindo pregos ou parafusos, não é uma coisa assim. Estamos lidando com pessoas, então, é algo bem difícil de administrar dentro de unidade escolar, isso daí. (Entrevista do PC-01)*

### **3.5.4 Condução da formação do NP realizada pela PCNP-02**

Na transcrição da formação da área de Linguagens e Códigos, proposta pelo NP para os professores e para os PCs, conduzida pela PCNP-02, podemos destacar a intencionalidade de realizar a ATPC de forma remota, para as escolas da DER. Considerando que a ATPC é de atribuição dos PCs, destacamos que este procedimento é um alinhamento do processo de formação dos professores e dos PCs, exercendo um mecanismo de controle e tutela do processo formativo, cerceando, assim, o papel de formador dos PCs, limitando a replicação dos procedimentos da atividade de formação, com o foco na Estratégia Didática e no Desenvolvimento de Habilidades.

*Meu nome é PCNP-02 e hoje teremos mais uma formação da área de Linguagens e Códigos. Agradecemos a presença de todos os professores e todos os professores coordenadores nessa nossa etapa de hoje. A formação de hoje tem como tema: Estratégia Didática e o Desenvolvimento de Habilidades. Como objetivo, nós temos: apresentar sugestão de estratégia didática dentro da metodologia ativa para o desenvolvimento de habilidade em defasagem. (Transcrição de ATPC – Formação do NP – PCNP-02)*

A formadora PCNP-02 organizou a ATPC em Atividades como sugestões aplicáveis, um roteiro para os professores realizarem em sala de aula, e os PCs realizarem o acompanhamento e o monitoramento.

*As nossas atividades: Atividade 01 é essa apresentação que estou realizando; Atividade 02, uma sensibilização; Atividade 03 é uma proposta dentro da Língua Portuguesa; Atividade 04, uma estratégia didática dentro da metodologia ativa; Atividade 05, uma estratégia dentro da Língua Inglesa; e Atividade 6, avaliação da nossa formação.*

*Lembrando que todas essas sugestões que serão apresentadas são aplicáveis aos outros componentes também da área de Linguagens e Códigos. (Transcrição de ATPC – Formação do NP – PCNP-02)*

Como exemplo, a PCNP-02 propõe, na Atividade 03:

*Agora, na Atividade 03, nós vamos revisar, retomar as habilidades de Língua Portuguesa do 7º ano. Essas habilidades que ainda se encontram em defasagem, tanto na avaliação diagnóstica de entrada, aquela que acontece lá no início do ano, como também na 26ª AAP, relacionada ao 1º bimestre. Por que nós vamos trabalhar aqui com o 7º ano, nesta formação de hoje? Nós estamos com essa formação atendendo a uma solicitação, a uma das solicitações realizadas na avaliação das últimas ATPCs. Então, nós já estamos colocando em prática, atendendo ao que fora solicitado. Mas, antes de nós começarmos a nossa análise, gostaria de lembrar a vocês que se inscrevam no canal de formação da diretoria para que vocês possam receber as notificações de cada formação, combinado? (Transcrição de ATPC – Formação do NP – PCNP-02)*

O conteúdo proposto pela PCNP-02 tem foco nos resultados das avaliações propostas pela Seduc-SP, de maneira diretiva e organizada em etapas:

*E qual conteúdo nós vamos abordar neste momento? Nós vamos considerar os resultados da ADE e os resultados da AAP, ou seja, nós vamos trabalhar com a inferência. Então, neste primeiro passo, que eu já sei qual é o conteúdo, eu vou utilizar como sugestão a lista de alunos que está lá na sede, porque essa lista apresenta a quantidade de alunos registrados, matriculados, na minha turma e, considerando os parâmetros da intencionalidade para a divisão das atividades, eu vou fazer esta organização. (Transcrição de ATPC – Formação do NP – PCNP-02)*

No término da formação, a PCNP-02 menciona os PCs, agradecendo a presença apenas. Em nenhum momento, porém, a formação destaca a função do PC como formador dos professores.

*Chegamos na nossa Atividade 6, que é a avaliação da nossa formação. Para realizar esta avaliação, nós solicitamos que você acesse o link do Google Forms, que nós colocamos aqui, tanto no slide quanto na pauta da nossa formação, e aproveitamos para agradecer a presença, a participação de cada professor, de cada componente curricular e de cada professor coordenador aqui conosco. Mesmo remotamente, nós estamos pertinho, e esta parceria é essencial. Então, nós agradecemos muito a cada um de vocês. (Transcrição de ATPC – Formação do NP – PCNP-02)*

O panorama de informações, aqui revelado pelos dados empíricos, permite que voltemos às questões de pesquisa, reunindo-as em três blocos de questões a serem respondidas:

- a) Quais os **conteúdos trabalhados** nas formações de coordenadores? Como eles se relacionam aos conteúdos trabalhados nas reuniões de ATPC da escola? Qual a **contribuição dos Encontros** de Formação de Coordenadores realizados pelos dois PCNP do NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo para as reuniões das ATPCs?
- b) O espaço-tempo denominado pelo NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo como “Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores” tem se constituído, realmente, em **espaço formativo dos sujeitos profissionais** a que se destina? Tal formação **atende às demandas e às necessidades formativas desses sujeitos e suas escolas**, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, professores e alunos em salas de aula?
- c) Como se configura, nos **encontros do NP e nas ATPCs**, a condução das formações? Quais são suas **características**? Que **tipo de formação** ocorre nestes encontros? Há indícios de serem “**formações centradas na escola**”? Podem ser considerados “**espaços colaborativos**”? Assumem características de “**comunidades de aprendizagem**”? Atendem às características de “**formações de e para adultos**”?

Considerando a proposta formativa apresentada pelo NP, com o foco nos conteúdos trabalhados nas pautas formativas e nas reuniões de formações dos coordenadores pedagógicos, podemos observar que a perspectiva formativa tem como diretriz primordial o alinhamento das ações pedagógicas determinadas pela Seduc-SP nos documentos oficiais orientadores e nas resoluções, dialogando com o proposto pelo NP da Diretoria de Ensino, com a intencionalidade de reprodução nas unidades escolares durante as reuniões de ATPCS.

Percebe-se que os desdobramentos das pautas formativas constituem o foco principal, no intuito de consolidar e padronizar o processo formativo nas escolas, com o pressuposto de fomentar a formação dos formadores – no caso os PCs das escolas – de forma homogênea, em um movimento formativo contínuo que tem como objeto



central sempre os mesmos descritores, que convergem para uma formação pautada nos resultados dos índices educacionais (IDESP, IDEB), no suposto desenvolvimento das competências e das habilidades prescritas no Currículo Paulista, sem considerar ou propor o desenvolvimento profissional dos formandos e dos formadores, no caso desta pesquisa, os PCNPs e os PCs.

Nessa perspectiva, as contribuições deste processo formativo realizado pelo NP são desarticuladas com o contexto escolar, pois não consideram a relevância de **integrar a formação dos professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular**, como estratégia para facilitar a melhoria do ensino (MARCELO GARCIA, 1999, p.27), pois os formadores reproduzem os conteúdos das pautas formativas nas unidades escolares como meras atividades e tarefas a serem realizadas, alinhadas e monitoradas, sem promover a reflexão e o devido aprofundamento dos conteúdos propostos. A atividade formativa, portanto, não possibilita o processo de intercomunicação entre os pares em formação com os conhecimentos tratados nas reuniões formativas do NP com as ATPCs nas escolas.

A esse respeito, vale retomar, aqui, os **conceitos de rede de sistemas de atividades** e de **processo de intercomunicação** propostos por Engeström (1999), pois a formação que os dados sugerem configura-se como uma prescrição das pautas formativas, ou seja, uma proposta de desdobramento dos conteúdos nas escolas, sem considerar “(...) que a *formação centrada na escola* tem como premissa o reconhecimento de que o ambiente escolar tem significado central para as aprendizagens do professor e do PC sobre a profissão” (BARROSO, 1997, p.74).

Neste aspecto, podemos inferir que propor apenas o alinhamento e o desdobramento das pautas, organizadas em atividades e etapas, como cerne da formação dos PCs, sem considerar o contexto escolar, a realidade dos sujeitos inseridos neste processo, não terá um impacto significativo para o desenvolvimento profissional dos professores coordenadores, uma vez que o processo de constituição identitária dos sujeitos formadores não se dará neste espaço-tempo formativo proposto pelo NP, pois não atende e não considera as demandas e as necessidades formativas desses sujeitos e de suas escolas.

Em outras palavras, tal como se configura, o processo formativo aqui analisado parece esquecer que os seres humanos tratam “(...) os objetos com compreensão e conhecimento (então a formação tem de envolver situações reais), daí sua atitude com relação ao mundo ser consciente” (LEONTIEV, 1959, p.75).

A atividade formativa proposta em ambos os espaços – os encontros no Núcleo Pedagógico e as ATPCs nas escolas – não supõe a ação consciente dos sujeitos, pois não oferece condições de interação e engajamento entre os pares, necessárias para a construção de um processo de formação consciente e que possibilite a deliberação entre os sujeitos participantes dessa atividade, ou seja, os **sujeitos se engajam, em suas práticas sociais e são elas que propiciam oportunidades de desenvolvimento** de si, dos outros e da sociedade, como propõe Vygotsky (2001 [1934]).

Além disso, os dados sugerem que a formação tem características de uma **política de tutela e controle das instituições e dos docentes**, conforme discute Viñao Frago (1996). O NP realiza o proposto pela Seduc-SP como um processo de **replicabilidade**, com a intenção de consolidar o alinhamento da formação e de realizar a implementação de uma política educacional formativa padronizada, sem considerar as condições de trabalho e desenvolvimento profissional dos formadores (PCs) e a história viva das instituições de ensino em que atuam. Nesse contexto, as formações apresentam uma ruptura do processo formativo, ou seja, adquirem, como diria Viñao Frago (1996), um caráter “a-histórico”, em descontinuidade com as políticas de educação, gerando o que denomina de **disrupção** do processo formativo existente.

Segundo Viñao Frago (2000), tal processo se limita a uma formação prescritiva para consolidar um currículo e promover um avanço dos resultados educacionais, contraditoriamente sem considerar os sujeitos neste processo. Nesse caso, os formadores são meros tarefeiros, numa “concepção mecanicista em relação às escolas, cujos agentes – professores e equipe técnica – só têm que ler e executar o que lhes é ordenado” (VIÑAO FRAGO, 1996), sem propor intervenções, pois as atividades, tarefas e demandas burocráticas promovem a alienação dos sujeitos e o distanciamento dos diferentes contextos escolares, em prol do desdobramento e do alinhamento das pautas formativas. Trata-se de uma cultura escolar considerada meramente administrativa, “(...) fundamentada em normas, instruções, propostas, diretrizes, orientações prescritivas, e que se utiliza dos meios para difusão e legitimação dos conceitos que prescrevem ao sistema de ensino” (VIÑAO FRAGO, 1996).

Nessa perspectiva, o processo formativo proposto pelo NP caracteriza-se pelo aspecto de reprodução de pautas formativas, elaboradas pelos órgãos centrais da

Seduc-SP (Coped, Efape), constituindo-se em um processo de replicabilidade pelos formadores do NP, os PCNPs, durante o tempo-espço destinado às formações dos PCs, com a proposição de fomentar o alinhamento e o desdobramento, via PCs, no momento das ATPCs nas escolas, tendo como objeto central os avanços dos índices educacionais, sem considerar o processo de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes em formação, envolvidos nos dois espaços (PCs e Professores), configurando-se como uma contradição do processo formativo, pois são processos concomitantes e não antagônicos, gerando um conflito entre a implantação de uma política pública educacional – que não considera o desenvolvimento profissional docente como parte dos avanços no processo de ensino – e a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Viñao Frago (1996), podemos observar que, neste contexto, o processo formativo proposto pelo NP assume uma visão técnico-racional da distribuição e dos usos do tempo escolar – como uma sequência de atividades: linear, impessoal e programada, quase independente do contexto, ignorando a história e as características de cada escola –, o que nos leva a questionar: quem forma o formador de formadores? Podemos supor que o formador não é formado, mas formatado, com características de uma cultura escolar com a tendência à uniformidade, ao centralismo e ao formalismo burocráticos, numa **concepção mecanicista em relação às escolas**, cujos agentes – professores e equipe técnica – só têm que ler e executar o que lhes é ordenado; os PCNPs assumem, neste cenário, o papel de executores das políticas educacionais (VIÑAO FRAGO, 1996).

Considerando os dados empíricos apresentados nesta pesquisa, podemos inferir que o processo de construção da proposta de formação dos PCNPs do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo assume o caráter de organização das propostas formativas da Seduc-SP, pois as pautas formativas são apresentadas pelos órgãos centrais (Coped, Efape) como um roteiro prescrito a ser seguido e discutido nas ATPCs das escolas, sem considerar suas especificidades, seu caráter histórico e contextualizado, a cultura escolar específica de cada escola e as demandas e as necessidades formativas dos profissionais.

A esse respeito, é possível destacar a seguinte assertiva no excerto da transcrição da ATPC de Linguagens e Códigos realizada, de forma remota, no dia 20/11/2020 pelo PC-01, como formação na unidade escolar:

*Sobre o ATPC, sobre a formação: hoje, ele está dividido em 2 partes e, por isso, eu não coloquei... Já está lá a pauta, no Google sala de aula – a gente vai abrir agora, ver os objetivos e tudo mais –, e hoje o estudo vai ser em cima do vídeo, aquele mesmo formato. Eu já vou pular aquelas... Como ele dura... ele é muito longo, ele tem 2 horas, tem partes... sabe aqueles minutos de atividade, aquele material, apresentação da equipe... então, essas partes eu já vou pulando. Então, a gente vai assistir o que é relevante, eu vou fazer... vou procurar as pausas, e, aí, a atividade, hoje mesmo, é a interação da gente. Então, eu vou fazer perguntas – já tenho um material aqui – e a gente vai discutindo isso. Essa é a primeira parte. A nossa ATPC está dividida em 2 partes. E... deixa eu colocar aqui para vocês verem... vamos compartilhar a tela. Ah, tá, e o que eu queria dizer: então, por isso, nessa semana eu não postei formulário. A gente não tem atividade para ser realizada em formulário, mas, provavelmente, na outra, sim, porque é o fechamento do tema. Deixa eu abrir aqui o Efape... [inaudível] Então, está aqui: Linguagens. Recuperação e Aprofundamento em Linguagens. Geração @.com – Parte um. Os objetivos da nossa pauta: refletir acerca das diversas possibilidades e aplicabilidade de processos metodológicos para uma aprendizagem significativa; compreender as características dos perfis geracionais e o reflexo na construção do conhecimento; identificar possibilidades para além da recuperação de forma articulada com as habilidades essenciais dos componentes de Arte, Educação Física e Língua Inglesa. (Transcrição da ATPC de Linguagens e Códigos realizada de forma remota pelo PC-01)*

Os procedimentos realizados nessa ATPC demonstram o processo de replicabilidade das pautas formativas, pois o PC utiliza a pauta formativa proposta pela Efape sem promover as reflexões e as interações necessárias para a construção de uma formação colaborativa do coletivo docente, que considere a participação dos sujeitos, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, fomentando o desenvolvimento profissional articulado ao contexto no qual os docentes então inseridos (IMBERNÓN, 2009, p.59).

Desconsidera-se, assim, que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento” e que “o conhecimento é o elemento legitimador da profissão docente”, transformando-se em aprendizagens relevantes aos alunos. Nessa perspectiva, destacamos a “importância do papel dos professores nas possibilidades de aprendizagem dos alunos” (MARCELO GARCIA, 2009, p.8).

Vale ressaltar, ainda, que uma proposta formativa de formadores – como propõe Marcelo Garcia (2009, p.7) – deve considerar o desenvolvimento profissional docente, articulado ao âmbito escolar e ao processo de formação contínua da rede de ensino como aspecto fundamental para a construção identitária dos formadores, bem como deve considerar que **as identidades profissionais configuram um complexo**

**emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais** específicos de cada realidade escolar em que atuam e a que se referem os profissionais em formação.

Para os avanços do processo de ensino e aprendizagens dos estudantes nos diferentes contextos escolares, é necessário que o sistema de ensino promova políticas de formação de coordenadores pedagógicos que legitimem a atuação dos formadores (PCNPs e PCs) como sujeitos historicamente construídos e participantes do processo.

Nesse caso, um aspecto relevante para legitimar o processo formativo dos formadores seria alterar a configuração de designação para o exercício da função para cargos, tanto dos PCNPs quanto dos PCS, pois, assim, seria possível a construção identitária de formadores **dentro** do sistema de ensino, em continuidade, considerando a história de cada unidade escolar, as demandas e o contexto no qual os formadores estariam inseridos, em detrimento das consecutivas rupturas de programas e políticas de formação de formadores.

Dessa forma, confirma-se a **hipótese** orientadora desta pesquisa, de que tal iniciativa de formação, realizada pela DE nos encontros com os professores coordenadores, tem como cerne alinhar as diretrizes pedagógicas nas unidades escolares com a formação dos Professores Coordenadores/formadores de professores, durante o processo de formação em serviço nas unidades escolares – o que permite supor que o processo de formação em questão toma características de reprodução e multiplicação de ações e procedimentos padronizados, resultando em centralismo das decisões, homogeneização e formatação de comportamentos, mentalidade e desempenhos. Isso significa que tanto as reuniões para formação dos coordenadores quanto as ATPCs nas escolas estabelecem relações lineares de correspondência entre comportamentos/attitudes docentes e rendimento dos alunos, revelando características de formação tradicionais, reduzidas a treinamento e orientações técnicas, cujas decisões são tomadas, em geral, considerando-se, sobretudo, a uniformidade na aplicação das disposições legais.

O que se verifica, portanto, é que esse processo está muito longe de **integrar formação dos professores com processos de mudança nas escolas**, avanços curriculares e melhoria do ensino (MARCELO GARCIA, 1999, p.27), ou seja, todo o esforço de formação dos profissionais não parece afetar a rotina e a organização das escolas.

A ideia de **formação colaborativa do coletivo docente** não se constrói. Não há indícios claros de compromisso e responsabilidade coletivos ou de metas coletivas como estratégias conscientes para transformar a escola.

Num processo com tais características, as atividades se referem a ações e orientações individuais e são dirigidas a cada participante não como profissional em formação ou em desenvolvimento – membro de um coletivo escolar, mas por sua função na escola. Dessa forma, só o que pode ser passível de mudança são as ações individuais e não a prática conjunta, pois, nesse caso, o foco está no sujeito e não no ambiente e no coletivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da presente pesquisa, tencionou-se descrever o processo de formação realizada por uma Diretoria de Ensino, com foco no desenvolvimento profissional dos formadores, considerando a política de formação prescrita na legislação proposta pela Seduc-SP e pelos documentos orientadores da DE e os desdobramentos apresentados nas formações realizadas pelo NP nas unidades escolares, de modo a comprovar a hipótese da replicabilidade do processo formativo proposto pelo NP da Diretoria de Ensino.

Ao longo da pesquisa, diante das evidências extraídas a partir da análise do processo formativo, pode-se inferir que o foco é o alinhamento das diretrizes da Seduc-SP por meio da atividade formativa da DE, com a intenção de promover a replicabilidade, reprodução e multiplicação do processo formativo com procedimentos padronizados, legitimando a formação de formadores e formandos, pautados no modelo racionalista técnico.

Retoma-se aqui, o **problema** proposto por essa pesquisa: o espaço-tempo denominado pelo NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo como “Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores” tem se constituído, realmente, em espaço formativo dos sujeitos profissionais a que se destinam?

Pode-se perceber que a constituição deste espaço-tempo formativo configurou-se como um momento de alinhamento das diretrizes da Seduc-SP/DE, pois as atividades formativas têm como cerne o alinhamento e a materialização do prescrito aos formadores, com o objetivo de garantirem, por meio dos desdobramentos das pautas nas unidades escolares, as diretrizes e premissas dos documentos oficiais, por meio da **replicabilidade**, com foco no processo de acompanhamento e monitoramento das ações formativas em prol de metas e índices educacionais da Seduc/SP.

Nota-se, no temário das Pautas de Formação do NP – Diretoria de Ensino – 1º Semestre de 2019, proposto na I Formação da Implementação do Currículo Paulista, referente ao 1º semestre de 2019, que o cerne é a consolidação do Currículo Oficial, como indicador prescrito na Pauta de Acompanhamento nas Unidades Escolares: Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Isto pode ser observado neste trecho da descrição da ATPC do PC-01:

*O PC fala que o Currículo Paulista é espiral; uma professora relata que o currículo já não é assim tão em espiral assim; o PC insiste que, na disciplina de Matemática, é em espiral. Na sequência, o PC pede ao grupo para realizar a leitura do texto 1 sobre Competências Gerais da BNCC, reiteradas pelo Currículo Paulista, subdividindo os itens das 10 competências com os participantes para que possam comentar posteriormente, porém, devem realizar a leitura silenciosa do texto na íntegra. O PC reitera que todo o trabalho pedagógico será pautado no Currículo Paulista, no Planejamento de 2020. (Descrição da ATPC do PC-01)*

Outrossim, a preocupação com as metas é evidente nas pautas formativas do NP, conforme se pode verificar nos seguintes descritores:

- Refletir sobre o Rendimento Escolar (Saeb 2017 e Saresp 2018) nos níveis de proficiência.
- Analisar as médias de proficiência dos alunos apresentadas no Boletim do Saeb e Saresp.

A perspectiva da replicabilidade das diretrizes do processo formativo proposto pela DE é muito evidente na concepção de formação dos PCNPs, como podemos verificar de acordo com o descritor **qualidade da formação**, extraído neste trecho transcrito da entrevista do **PCNP-01**:

*Eu considero como boa, porque é sempre a partir de indicadores, então, nós temos os indicadores de IDESP que, aí, nosso SARESP, então, que avalia todo o sistema de ensino da rede. Também, nós temos o IDEB, que avalia em âmbito nacional que, aí, eu me refiro a avaliação de ação – SAE. Então, a partir desses indicadores que são a base de toda nossa formação, nós procuramos meios, caminhos, estratégias para dialogar com os professores. (PCNP-01)*

A análise dos dados desta pesquisa corrobora a **hipótese** de que tal iniciativa de formação, realizada pela DE nos encontros com os professores coordenadores, tem como cerne alinhar as diretrizes pedagógicas nas unidades escolares e que o processo de formação em questão toma características de reprodução e multiplicação de ações e procedimentos padronizados, reduzindo-se a um processo de formatação dos sujeitos, com o intuito de consolidar e aplicar as diretrizes dispostas nos documentos legais da Seduc/SP, em prol da implementação de uma política pública



de alinhamento e desdobramentos do processo formativo, em detrimento da formação reflexiva e colaborativa dos sujeitos inseridos no contexto de formação.

Considerando o conceito de tutela e controle das instituições e dos docentes (VIÑAO FRAGO, 1996), na análise das legislações e dos documentos orientadores da DE, o processo formativo proposto configurou-se com características de uma cultura escolar administrativa, fundamentada em normas, instruções, propostas, diretrizes, orientações prescritivas, cujo propósito é a legitimação de conceitos e premissas pertencentes ao sistema de ensino, em detrimento de possibilitar o processo de desenvolvimento profissional, com base nas demandas e nas necessidades expressas pelos sujeitos profissionais nas unidades escolares.

A formação colaborativa, o processo comunicativo compartilhado, a atitude constante de diálogo e debate para o consenso e não para imposição de regras – tal como descritos por Imbernón (2009, p.59) – se perdem. No processo vivido pelos profissionais, a atitude parece ser a de fugir do conflito, desconsiderando-se as características dos sujeitos, da equipe escolar, do exercício da profissão docente e das próprias escolas – eixos de onde emergem as dificuldades e os problemas da profissão.

Não parece ocorrer um processo de intercomunicação entre os profissionais em formação e os conhecimentos tratados nas reuniões no Núcleo Pedagógico e nas ATPCs nas escolas – tal como descrito por Engeström (1999) –, a não ser para garantir instruções padronizadas. Um processo formativo desse tipo esquece o essencial: o fato de que tais profissionais pensam e agem com base nos motivos e nas necessidades que envolvem o exercício de suas funções e situações reais do dia a dia das escolas.

Constata-se, portanto, que a implementação da política de formação de coordenadores nos encontros denominados “Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores”, realizados pelo NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo, bem como seus desdobramentos na construção das pautas de ATPCs, na unidade escolar analisada, vem se realizando por meio de um processo formativo que se pretende voltado para as escolas, mas que parece desconsiderar a premissa básica, proposta por Barroso (1997), de reconhecimento de que o ambiente escolar tem significado central para as aprendizagens dos PCs e dos professores sobre a profissão.

Materializa-se, assim, a distância apontada por Viñao Frago (2000) entre os Gestores (PCNPs) e a Cultura Escolar (PCs e Professores), posicionados sempre em tensão, num jogo de hierarquia e poder, entre profissionais com perspectivas, motivos e objetivos diferentes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ANDRÉ, M.E.D. *et al.* Estado da arte na formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. n. 68, Campinas:p.301-309. 1999.
- ANDRÉ, M.E.D. *et al.* Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BARROSO, J. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. *In*: CANÁRIO, R. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto-Portugal: Porto, 1997, p. 61-77.
- BRASIL. Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, Poder Executivo, Seção I, p. 1-10, 19 jul. 2011. Disponível em: [http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento\\_11\\_4.aspx?link=/2011/executivo%2520secao%2520i/julho/19/pag\\_0001\\_3NFJ6115RVC2Be8LPB9NQDO8F9M.pdf&pagina=1&data=19/07/2011&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10000](http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2011/executivo%2520secao%2520i/julho/19/pag_0001_3NFJ6115RVC2Be8LPB9NQDO8F9M.pdf&pagina=1&data=19/07/2011&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10000). Acesso em: 29 mai. 2019.
- BOGDAN, R.C.; BIBKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.
- CAMARGO, D. R. de. **Coordenador pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- CIRIACO, M. L. **A formação dos coordenadores pedagógicos da Semed-Maceió: 2012-2013**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CORREA, A. B. **Aula de trabalho pedagógico coletivo**: uma reflexão sobre a importância das demandas do contexto e da criticidade em sua potencialidade formativa. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ENGESTRÖM, Y. **Perspective on Activity Theory**. Cambridge University Press, 1999.
- FREITAS, E. P. de. **A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do Campo**: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- GIOVANNI, L. M. Sobre procedimentos para organização e análise de dados. *In*: **Relatório Parcial de Pesquisa (Fapesp e CNPq): Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola**. Araraquara-SP: UNESP-FCLAr, 1998.

GIOVANNI, L. M. **Análise documental nas pesquisas em educação**. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1999.

GIOVANNI, L. M. Usos da Entrevista e do Questionário na Pesquisa Científica. **Texto-síntese para uso didático**. São Paulo: PUCSP – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2009.

GIOVANI, P. de. **Coordenador pedagógico**: contribuições para sua formação. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida de professores. *In*: Nóvoa, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto-Pt: Porto, p. 31 – 62, 1992.

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

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBERALI, F. C. **Formar Formadores na Educação Infantil para a Transformação da Comunidade**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 08, pp. 7-22, 2009.

MIZUKAMI, M. das G. N. *et al.* **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

OLIVEIRA, L. M. da S. **As formas identitárias nos contextos de trabalho**: uma análise da profissionalidade docente. 268 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, L. D. de. **Transformar para conformar**: o profissionalismo docente e as normativas estatais para a rede de ensino paulista (1995-2014). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PLACCO, V.M.N. de S.; SOUZA V. L. T. S. (Orgs). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Decreto nº 30.375/89, de 13 de setembro de 1989**. Institui o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo. 1989. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-30375-13.09.1989.html>. Acesso em: 29 mai. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Decreto nº 43.072, de 04 de maio de 1998**. Disciplina a celebração de convênios, objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental, mediante a transferência de alunos, recursos humanos e materiais e de recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. São Paulo: Diário Oficial, v.108, n.83, 05/05/1998.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 91, de 19 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação. São Paulo. 2007. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/91\\_07.HTM?Time=01/11/2021%2015:37:44](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/91_07.HTM?Time=01/11/2021%2015:37:44). Acesso em: 21 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 21, de 17 de fevereiro de 2010**. Dispõe sobre o exercício de docentes em Oficinas Pedagógicas e em posto de trabalho de Professor Coordenador, e dá providências correlatas. São Paulo. 2010. Disponível em: [http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_SE\\_n%C2%BA\\_21,\\_de\\_17\\_de\\_fevereiro\\_de\\_2010](http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SE_n%C2%BA_21,_de_17_de_fevereiro_de_2010). Acesso em: 21 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 59, de 4 de junho de 2012**. Dispõe sobre o detalhamento de atribuições dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino, na área de Tecnologia Educacional. São Paulo. 2012. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/59\\_12.HTM?Time=01/11/2021%2015:42:33](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/59_12.HTM?Time=01/11/2021%2015:42:33). Acesso em: 21 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 68, de 19 de junho de 2012**. Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas. São Paulo. 2012. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/59\\_12.HTM?Time=01/11/2021%2015:42:33](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/59_12.HTM?Time=01/11/2021%2015:42:33). Acesso em: 21 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 75, de 30 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo. 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2075.HTM?Time=01/11/2021%2015:45:08>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 03, de 12 de janeiro de 2015**. Altera dispositivos da Resolução SE nº 75, de 30 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo. 2015. Disponível em: [http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_SE\\_n%C2%BA\\_03,\\_de\\_12\\_de\\_janeiro\\_de\\_2015](http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SE_n%C2%BA_03,_de_12_de_janeiro_de_2015). Acesso em: 21 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado SE-1, de 4 de março de 2015. Diretrizes Norteadoras da Política Educacional do Estado de São Paulo - 2015-2018, **Diário Oficial Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, Poder Executivo, Seção I, p. 19, 05 mar. 2015. Disponível em: [http://www.imprensaoficial.com.br/PortallO/DO/BuscaDO2001Documento\\_11\\_4.aspx?link=/2015/executivo%2520secao%2520i/marco/05/pag\\_0001\\_03OTR8AIVLV7Te62E3EGVDVK4I5.pdf&pagina=1&data=05/03/2015&cader no=Executivo%20I&paginaordenacao=100001](http://www.imprensaoficial.com.br/PortallO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2015/executivo%2520secao%2520i/marco/05/pag_0001_03OTR8AIVLV7Te62E3EGVDVK4I5.pdf&pagina=1&data=05/03/2015&cader no=Executivo%20I&paginaordenacao=100001). Acesso em: 29 mai. 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 6, de 20 de janeiro de 2017**. Altera a Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo. 2017. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=20170120006>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 1, de 17 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre a Prioridade de Atendimento aos Alunos, por docentes designados e atuando em programas/projetos da pasta, nas unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências. São Paulo. 2019. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/1\\_19.HTM?Time=01/11/2021%2015:52:00](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/1_19.HTM?Time=01/11/2021%2015:52:00). Acesso em: 21 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução 37, de 6 de agosto de 2019**. Institui o Projeto de Reforço e Recuperação das aprendizagens e dispõe sobre a atribuição de aulas específicas para este fim. São Paulo. 2019. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2037.PDF?Time=01/11/2021%2016:11:39>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Plano estratégico 2019-2022 da Secretaria de Educação/SP**. São Paulo. 2019. Disponível em: [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc\\_compressed.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf). Acesso em: 21 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Documento Orientador “A ATPC como espaço de Formação Continuada”**. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/Documento%20Orientador%20do%20Programa%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução Seduc-3, de 11 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador e dá providências correlatas. São Paulo. 2021. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-3-de-11-1-2021-dispoe-sobre-a-funcao-gratificada-de-professor-coordenador-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SILVA, W. R. da. **A formação continuada de professores na concepção de agentes formadores em Oficina Pedagógica do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2012.

SILVA, I. R. de O. **Por uma formação tamanho único:** curso de formação específica para professores da SEE/SP. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA, V. de. **O perfil e a atuação do Assistente Técnico-Pedagógico na rede de ensino público do Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo. PUC/SP, 2008.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. **Anais.** VIII Jornadas estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación: La construcción de una nueva cultura en los centros educativos. Murcia-España: Universidad de Murcia, p. 18-29, 1996.

VIÑAO FRAGO, A. **Culturas escolares y reformas sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas.** (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), p. 116-133, 2000.

VIÑAO FRAGO, A. **Fracasan as reformas educativas?** La respuesta de um historiador: Educação no Brasil: história e historiografia / Sociedade Brasileira de História da Educação. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: SBHE (coleção memória da educação), 2001.

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

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Este documento tem por finalidade esclarecer os pesquisados, de forma clara e objetiva, sobre a pesquisa a ser realizada: finalidade, local, duração, procedimentos utilizados, possíveis riscos e desconfortos a sua pessoa, benefícios esperados e objetivos a serem alcançados. O foco desta pesquisa é analisar a implementação de política de formação de coordenadores, nos encontros denominados “*Reunião de Trabalho com Professores Coordenadores*”, realizados pelo NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo, suas implicações e desdobramentos no processo de formação continuada das “*Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo*” (ATPCs), em duas unidades escolares pertencentes à jurisdição da Diretoria de Ensino. Busca-se com esta pesquisa pôr à vista o processo de construção da proposta de formação dos PCNPs da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo.

A produção de dados será feita por meio da gravação em áudio/ vídeo de duas reuniões pedagógicas durante o período do ano letivo de 2019. Os dados produzidos serão utilizados para a transcrição e análise de dados. (Não serão utilizadas em nenhum momento nesta pesquisa as imagens).

Nesta pesquisa, a participação do pesquisado é de livre e espontânea vontade e, a qualquer momento, poderá interrompê-la, recusar-se a submeter a quaisquer procedimentos, como também dela desistir, a tempo e modo, como assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo a sua pessoa. Dessa forma, a participação dos pesquisados, nesta pesquisa, não acarretará quaisquer desconfortos ou riscos a sua integridade física, moral ou psicológica.

A realização da presente pesquisa trará ao pesquisado e à sociedade o(s) seguinte(s) benefício(s):

- Oferecer alguns dos resultados do trabalho desenvolvido no local.
- Possibilitar a divulgação dos resultados a toda comunidade.
- Expansão das pesquisas a respeito do tema em foco.
- Apresentar trabalhos em congressos e simpósios.
- Contribuir para a comunidade acadêmica e de pesquisa de forma mais ampla com as descobertas e o processo de pesquisa desenvolvido.

A participação do pesquisado e todos os dados referentes à escola serão



exclusivos para a pesquisa desenvolvida e é de inteira responsabilidade do pesquisador e da orientadora, que garantem anonimato e total sigilo, assegurando a privacidade das informações fornecidas.

Para quaisquer dúvidas e esclarecimentos, o pesquisador disponibiliza os seguintes telefones para contato (11) 971640593 e (11) 46613513

Por se achar plenamente esclarecido e em perfeito acordo com este Termo de Consentimento, a escola o assina, juntamente com o pesquisador e orientadora, em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

São Paulo, 18 de abril de 2019.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof.º Me. Adriano Borba Correa

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Maria Giovanni.

Responsáveis:

---

## **APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com PCNPs**

### **I. APRESENTAÇÃO**

Nesta pesquisa, estou conversando com os dois (02) PCNPs da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo. Busca-se com esta pesquisa pôr à vista o processo de construção da proposta de formação dos PCNPs do Núcleo Pedagógica da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo.

### **II. PERFIL DOS PCNPs**

Nome: Idade:

Formação Inicial:

Ensino Superior:

Formação Continuada (Projetos/cursos de que participou nos últimos 4 anos – 2015/2018):

Escola e cargo/função que ocupa atualmente:

Situação funcional: (Efetivo ou Categoria F):

Quanto tempo está designado como PCNP:

Cargo ou função anterior:

**III. QUESTÕES** (a serem inseridas, oportunamente, ao longo do depoimento das professoras na entrevista)

#### **EDUCAÇÃO (CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO)**

1. Como você vê o papel do formador hoje?
2. Você considera a qualidade da formação proposta pela rede como boa ou ruim? Por quê?
3. O que você acha que deveria mudar?
4. Você acha que os conteúdos trabalhados na formação são úteis para o processo de formação dos professores coordenadores na escola? Por quê?
5. O que você acha da proposta de formação proposta nos encontros de formação em relação ao currículo trabalhado nas escolas?

#### **FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

1. O que você se lembra do processo de formação continuada na sua formação inicial? Você se lembra de algum tipo de formação da Diretoria ou da Escola? Você participou?
2. E em outros cursos de formação continuada, você se lembra de ter participado? Como foi esse trabalho?

#### **VIDA PROFISSIONAL**

1. Como é o seu trabalho pedagógico como formador na diretoria de Ensino? Descreva para mim.
2. Como ocorre o processo de construção da pauta das reuniões pedagógicas do Núcleo?

3. Como são escolhidos os assuntos para propor a formação? Como você participa desta atividade de construção de pauta da reunião do Núcleo? Que materiais ou documentos você usa para estudo?
4. Você pode me emprestar algumas pautas e ou registros em atas destas reuniões para servir de exemplo? (Ver Roteiro de questões sobre os materiais).
5. Há, atualmente, algum projeto em desenvolvimento, na Escola, na Diretoria de Ensino, no NP que você participa ou atua? De que forma?
6. Na Diretoria de Ensino têm aparecido oportunidades de formação para você? Quais?

### **ENCONTROS DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES**

1. Qual é a proposta de formação?
2. De que forma é trabalhada as relações entre teoria e prática durante as formações para os coordenadores?
3. Na sua opinião qual a contribuição dos Encontros de Formação de Coordenadores realizados pelo NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo para o processo de formação dos coordenadores pedagógicos das escolas participantes?
4. Quais os conteúdos trabalhados nas formações de coordenadores? Como eles se relacionam aos conteúdos trabalhados nas reuniões de ATPC das escolas? Você realiza este acompanhamento nas escolas? De que forma? Tem registros desta ação?
5. Como ocorrem nos encontros, a condução das formações? Quais às características destas “formações”? Descreva.

**APÊNDICE C – Roteiro para análise documental<sup>27</sup>**

<b>1 – Identificação do documento:</b>
<b>Título do documento:</b>
<b>Data :</b>
<b>Localização do documento:</b>
<b>2 – Tipo de documento:</b> ( ) Oficial ( ) Pessoal <b>Detalhamento (forma de apresentação do documento) :</b>
<b>3 – Assunto:</b> (síntese dos assuntos tratados)
<b>4 – Circulação:</b> ( ) Restrita ( ) Ampla
<b>5 – Origem do documento:</b>
<b>6 – Autoria do documento:</b>
<b>7 – Destinatário do documento:</b>
<b>8 – Fatos localizados:</b>
<b>9 – Referenciais teóricos presentes no documento:</b>
<b>10 – Anotação sobre opiniões e pontos de vista presentes no documento:</b>
<b>11 - Finalidade do documento:</b>

---

<sup>27</sup>Adaptado a partir de modelos obtidos em Marin (s /d) e Giovanni (1999).

**APÊNDICE D** – Questionário aplicado aos PCNPs da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo e aos dois Professores Coordenadores das escolas selecionadas para a pesquisa

## QUESTIONÁRIO

Este questionário tem como objetivo fazer um mapeamento dos PCNPs que atuam no NP da Diretoria de Ensino da Grande São Paulo.

### IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_  
 Data de Nasc. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Natural de: \_\_\_\_\_  
 RG: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino  
 Estado civil: \_\_\_\_\_ Nº de filhos \_\_\_\_\_  
 Local de trabalho: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

**FORMAÇÃO** (preencher todos os campos correspondentes aos níveis em que você estudou):

#### ( ) 1º Grau/ Ensino Fundamental

( ) completo /ano de conclusão \_\_\_\_\_  
 Rede Pública ( ) Rede Particular ( )  
 ( ) em curso / ano de ingresso \_\_\_\_\_  
 Rede Pública ( ) Rede Particular ( )  
 Instituição \_\_\_\_\_  
 Rede Pública ( ) Rede Particular ( )

#### ( ) 2º Grau/ Ensino Médio

( ) completo /ano de conclusão \_\_\_\_\_  
 ( ) em curso / ano de ingresso \_\_\_\_\_  
 Instituição \_\_\_\_\_  
 Rede Pública ( ) Rede Particular ( )

#### ( ) Curso Técnico/Completo.

Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Curso Técnico/Incompleto.  
 Qual? \_\_\_\_\_

( ) Habilitação específica para o Magistério de 2º grau ou ( ) CEFAM

( ) completo /ano de conclusão \_\_\_\_\_  
 ( ) em curso / ano de ingresso \_\_\_\_\_  
 Instituição \_\_\_\_\_  
 Rede Pública ( ) Rede Particular ( )

#### ( ) Curso Normal Superior ou ( ) Pedagogia

( ) completo /ano de conclusão \_\_\_\_\_  
 ( ) em curso / ano de ingresso \_\_\_\_\_  
 Instituição \_\_\_\_\_

Quais habilitações? ( ) Adm. Escolar ( ) Superv. Escolar ( ) Ed. Especial  
 ( ) Orient. Educacional ( ) Magistério

**( ) Outros Cursos de Graduação****1)****Curso:** \_\_\_\_\_ **Habilitação:** \_\_\_\_\_

( ) completo /ano de conclusão \_\_\_\_\_

( ) em curso / ano de ingresso \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

**2 )****Curso:** \_\_\_\_\_ **Habilitação:** \_\_\_\_\_

( ) completo /ano de conclusão \_\_\_\_\_

( ) em curso / ano de ingresso \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

( ) Participação em Projetos de Iniciação a Pesquisa

Qual? \_\_\_\_\_

( ) Complementação pedagógica ou outras Habilitações após a graduação

**1)****Curso:** \_\_\_\_\_

( ) completo /ano de conclusão \_\_\_\_\_

( ) em curso / ano de ingresso \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

**2)****Curso:** \_\_\_\_\_

( ) completo /ano de conclusão \_\_\_\_\_

( ) em curso / ano de ingresso \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

**( ) Pós-Graduação - lato sensu (Especialização)****1) Curso:** \_\_\_\_\_

( ) completo /ano de conclusão \_\_\_\_\_

( ) em curso / ano de ingresso \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

**2) Curso:** \_\_\_\_\_

( ) completo /ano de conclusão \_\_\_\_\_

( ) em curso / ano de ingresso \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

**( ) Pós-Graduação - Stricto sensu****( ) Mestrado**

Área: \_\_\_\_\_

( ) completo /ano de conclusão \_\_\_\_\_

( ) em curso / ano de ingresso \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

**( ) Doutorado**

Área: \_\_\_\_\_

( ) completo /ano de conclusão \_\_\_\_\_

( ) em curso / ano de ingresso \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

**CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Realizados nos últimos 7 anos com mínimo de 30 h na área da educação)**

1. Curso: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_

2. Curso: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_

3. Curso: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_

4. Curso: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_

5. Curso: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_

6. Curso: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_

7. Curso: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_

8. Curso: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_

9. Curso: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_

10. Curso: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_

**CURSOS EM OUTRAS ÁREAS (Informática, Saúde, Nutrição, outras)**

1. Curso: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_

2. Curso: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_

3. Curso: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_

4. Curso: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_

5. Curso: \_\_\_\_\_  
 Carga horária: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_  
 Instituição: \_\_\_\_\_

**EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA EDUCACIONAL**

Função: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
Período: de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_  
Função: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
Período: de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_  
Função: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
Período: de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

**EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM OUTRAS ÁREAS**

Função: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
Período: de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_  
Função: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
Período: de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_  
Função: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
Período: de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_