

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

RAFAEL ARTUR BATTANI

**EFEITOS DO PROGRAMA “MELHORIA DA EDUCAÇÃO” SOBRE O PROCESSO
FORMATIVO DOCENTE EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE
SUZANO**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

RAFAEL ARTUR BATTANI

**EFEITOS DO PROGRAMA “MELHORIA DA EDUCAÇÃO” SOBRE O PROCESSO
FORMATIVO DOCENTE EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE
SUZANO**

Trabalho Final apresentado à Banca
Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de MESTRE
PROFISSIONAL em educação:
formação de formadores para
avaliação, sob a orientação do Prof.
Dr. Nelson Antonio Simão
Gimenes.

SÃO PAULO

2022

BANCA EXAMINADORA

*A Deus, a minha eterna e graciosa mãe e ao meu grande companheiro
de história, que me apoia, inspira e conduz com todo respeito e
dignidade! Oscar...*

AGRADECIMENTOS

Estudar, no Brasil, nunca foi fácil e deparar-me com a conquista de mais uma etapa de formação concluída é um motivo muito nobre para celebrar. Entretanto, essa comemoração só foi possível graças a alguns atores que potencializaram minhas reflexões e tornaram essa caminhada de investigação mais tranquila.

Em primeiro lugar, registro nestas linhas todo meu respeito e admiração pelo orientador de pesquisa, Professor Doutor Nelson Antonio Simão Gimenes, que com toda paciência, carinho e dedicação trilhou esse percurso ao meu lado. Agradeço também a banca examinadora do meu período de qualificação que, de forma muito expressiva, contribuiu para que eu pudesse ajustar minhas rotas de estudo.

Anoto ainda, com todo meu afeto, minha gratidão ao Secretário de Educação municipal da cidade de Suzano, o Professor Mestre Leandro Bassini, que não só permitiu a pesquisa ser realizada na rede, mas também possibilitou seu desenvolvimento e conclusão.

Nesse processo, não poderia deixar de mencionar meus parceiros de vida, amigos de trabalho e colegas de luta, o especialista Douglas Aparecido Marques, a Professora Doutora Marilene Ferreira de Lima Oliveira e a Professora Mestre Rosangela Aparecida Matias Andriatti, que - quase diariamente - dividiram comigo angústias, dúvidas, leituras e, acima de tudo, vibraram com minhas conquistas como se fossem, também, as deles!

Às colegas de estudo Kelly Szabo, Tíliana Zara, Iara Frederico e Tatiane Costa, dedico meu muito obrigado pelas trocas produtivas de saberes e experiências que ampliaram minha visão e me provocaram a ser um estudante mais aplicado, bem como um profissional melhor a cada dia.

RESUMO

Considerando que a formação de professores é um processo de reflexão contínua e se dá em meio a complexidade de tempos e contextos diferentes para tornar o indivíduo consciente, sobretudo, no que diz respeito a sua ação formativa (García, 1999), este estudo teve como proposta realizar a pesquisa em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), na cidade de Suzano para investigar os efeitos do “Melhorias da Educação” sobre o aprimoramento das pautas formativas propostas pela coordenação pedagógica aos professores de uma escola da cidade e identificar a percepção dos professores e da coordenadora pedagógica sobre os possíveis efeitos do programa nos seus processos formativos. Para tanto, a metodologia utilizada para subsidiar a pesquisa foi a análise qualitativa, que estava estruturada por meio das informações produzidas a partir de coleta de dados com entrevistas e análise documental. As entrevistas aconteceram com cinco sujeitos e o instrumento foi composto por um roteiro de cinco questões abertas executadas na instituição escolar em ambiente e horário a serem determinados. Foram levantadas três pautas que direcionaram o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo antes da implementação do programa e três depois dele, para serem analisadas. Já para o tratamento das informações levantadas, foi usada a análise de conteúdo pautada em Bardin (2016), que observou se os dados desta pesquisa e evidenciaram os passos a serem seguidos para fazer o tratamento científico das informações. Como forma de discutir os resultados, a partir da leitura flutuante dos dados coletados e com base nos elementos da expressividade e representatividade, foram elencados alguns termos que, de alguma maneira, associavam-se às pautas de trabalho pedagógico. Os resultados apresentados levaram a ponderar, no final do estudo, que era urgente viabilizar um olhar mais cuidadoso sobre os processos de formação de professores e ainda mais atento sobre a importância da participação ativa dos docentes na escolha do que se considera como foco de estudo e aprofundamento de sua prática.

Palavras-chave: formação, aprendizagem do adulto professor, coordenação pedagógica, pautas formativas, programas.

ABSTRACT

Considering that teacher training is a process of continuous reflection and it takes place in the midst of the complexity of different times and contexts to make the individual aware, above all, with regard to their training process (García, 1999), this study focused on the goal of carrying out a research in a Municipal Elementary School (EMEF) in the city of Suzano to investigate the effects of "Improvements in Education" on the refinement of training guidelines proposed by the pedagogical coordination to teachers of a school in the city and will identify the perception of the teachers and the pedagogical coordinator about the possible effects of the program on their training process. Therefore, the methodology used to support the research will be qualitative analysis, which will be structured through information produced from data collection with interviews and document analysis. The interviews will take place with five subjects and the research instrument will consist of a script of five open-ended questions that will be performed at the school institution in an environment and time to be determined. Three guidelines will be raised that directed the Collective Pedagogical Work Schedule before the implementation of the program and three after it, to be analyzed. As for the treatment of the information collected, content analysis based on Bardin (2016) will be used, which will observe the data of the conducted research and highlight the steps to be followed to make the scientific treatment of the information. As a way of discussing the results, based on the floating reading of the collected data and based on the elements of expressiveness and representativeness, some terms were listed that, in some way, were associated with the pedagogical work guidelines. The results presented led us to consider, at the end of the study, that it was urgent to enable a more careful look at the processes of teacher training and even more attentive to the importance of the active participation of teachers in choosing what is considered a focus of study and deepening your practice.

Keywords: training, adult teaching and learning pedagogical coordination, training guidelines, programs.

SUMÁRIO	8
INTRODUÇÃO	10
1.1. Trajetória do pesquisador: otimismo, projeções e experiências: meu tema e eu	10
1.2. Objetivo geral	14
1.3. Objetivos específicos	14
1.4. Justificativa	14
METODOLOGIA	16
2.1. Métodos da pesquisa – caracterização	16
2.2. Materiais e procedimentos	16
Roteiro de entrevista – professor	18
Roteiro de entrevista - coordenador	19
3. PESQUISAS CORRELATAS	30
3.1. Pesquisas correlatas e outras formas de se ver	30
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	37
Avaliação de programas: o que são e para que servem	37
3.2. Formação do professor	40
3.3. A aprendizagem do adulto: a formação identitária e a memória como “ponto de partida”	42
3.4. A memória	43
3.5. A Subjetividade	44
3.6. A metacognição	44
3.7. Os saberes da docência	45
3.8. O papel do formador no processo de aprendizagem do adulto professor	46
4. DESCRIÇÃO DO PROGRAMA “MELHORIA DA EDUCAÇÃO”	47
4.1. O “Melhoria da Educação” na Educação Municipal de Suzano	48
4.2. Procedimentos previstos pelo programa	52
4.3. Ações previstas pelo programa	53
4.4. Implementação e resultados do programa	54
4.5. Contexto de pesquisa: a Rede Municipal de Educação de Suzano	54
4.6. Caracterização do Município	56

4.7. Diagnóstico e Análise Situacional Resultados Educacionais da Rede de Ensino - Anos Iniciais	56
4.8. A unidade escolar municipal de Suzano	57
5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	59
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES	62
6.1. Registro da pauta formativa	63
6.2. Público alvo e conteúdo da formação	66
6.3. Objetivos dos encontros, expectativas de aprendizagens teóricas (conceituais) e expectativas de aprendizagens práticas (procedimentais)	70
6.4. Detalhamento das Estratégias utilizadas	72
6.5. Gestão do tempo, do espaço e de materiais didáticos.	77
6.6. Finalização das pautas, encaminhamentos e proposta de continuidade	80
6.7. Resultados e discussões II	82
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
8. REFERÊNCIAS	93
9. ANEXOS E APÊNDICES	97
9.1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	97
9.2. TERMO DE ANUÊNCIA	101
9.3. ROTEIRO DE ENTREVISTA	102
9.4. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	103
9.5. TABELAS DE COMPARAÇÃO DAS ENTREVISTAS	119
9.6. IDEIAS LEVANTADAS EM CADA QUESTÃO - COMPARAÇÃO	134
9.7. QUADRO COM AS PAUTAS FORMATIVAS	135
9.8. QUADRO DETALHADO DAS PAUTAS	136
9.9. QUADRO SÍNTESE	154

1. INTRODUÇÃO

1.1. Trajetória do pesquisador: otimismo, projeções e experiências: meu tema e eu

Escrever sobre meus percursos educativos é, antes de tudo, falar sobre otimismo, projeções e experiências positivas na escola pública; é compartilhar meus encantamentos e desejos diante de minhas descobertas, frustrações, paixões, cheiros, sabores... É dizer que para cada resposta alcançada, duas novas perguntas se formavam diante de um universo tão maravilhoso que é o da Educação. Sim! Desde pequeno eu sabia que não deixaria este território tão cedo!

Meu nome é Rafael. Rafael Artur por parte de mãe, como bem diz meu irmão mais velho. Isso porque este nome foi escolhido para homenagear um tio-avô da minha família e meu único tio em meio a 7 mulheres. Sou mogiano, filho caçula de quatro irmãos e já tenho 35 anos. Deste tempo mencionado, em 34 deles estive na escola; passei pelas creches, escolas de prontidão da Educação Infantil, Ciclo Básico de Alfabetização (CBI), Ensino Fundamental baseado na seriação e, também, fui normalista. Exatamente isso: fiz magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - Cefam - na cidade de Mogi das Cruzes para, em seguida, ingressar na universidade e continuar como estudante até os dias de hoje.

Antes de completar 12 meses e segundo os relatos de minha carinhosa mãe, frequentei a creche do município, unidade destinada para receber, principalmente, os filhos dos servidores públicos municipais e, além das fotos e da narrativa da minha irmã, que conta de um “sapinho” que peguei por compartilhar a chupeta com as outras crianças, pouco me recordo.

Depois da creche, cursei duas escolas de Educação Infantil: uma estadual e outra municipal. Pela falta de turmas para crianças da minha idade, fiquei de ouvinte com estudantes maiores no estado e lembro-me claramente, da professora, superexigente, solicitar que disséssemos ao iniciar o dia “Bom dia, posso entrar!?” e surpreender-se com uma criança de recém 4 anos numa turma de prontidão - referência para o último ano da Educação Infantil, ou último ano da pré-escola - que já sabia ler e escrever algumas palavras... O que ela não sabia era que meu estímulo era outro (risos): incomodava-me o fato de não entender o que estava escrito nos balões das revistinhas dos “Trapalhões” que mamãe me presenteava. Mesmo sabendo ler, fiz a “prontidão” da prefeitura por duas vezes, porque da primeira, mesmo estando “pronto”, não tinha a idade completa para ingressar na 1ª série.

Resgato aqui que nunca achei ruim, fazia todas as atividades propostas com gosto, capricho e adorava o cheiro do xampu no cabelo da minha professora Rose Neide.

Com 7 anos completos, passei pelo Ciclo Básico para estudantes Iniciantes - CBI, turma E. Dona Dora era minha professora, uma mulher alta, de cabelos louros e olhos verdes. Sempre elegante e cheirosa, possuía uma voz belíssima e sempre cantava com a gente. Olhava em nossos olhos e nos encorajava. Carinhosa, doce e delicada, menos com o Magno. Magno era um menino da minha turma.

Nunca fomos próximos, mas intrigava-me o fato dele sempre estar de lado e nunca ter os cadernos encapados de verde como a professora pedia. Somente na 4ª série, com a mesma professora, que agora exigia os cadernos encapados de vermelho, que comecei a compreender e indignar-me com algumas coisas frente à reprovação do Magno... Contudo, calei-me...estudei numa escola de periferia e da 1ª a 4ª série tive muitas lembranças boas: coral, passeios, canetinhas coloridas, estojo de latinha em formato de carro, fotos temáticas e a minha incrível professora Isaura.

Esta era da segunda série e o oposto da professora Dora. Fazia jogo do bicho toda semana no bar do meu padrasto, fumava muito e era vizinha da minha tia mais velha por parte de mãe. Era bem brava também, olhava o caderno todos os dias e dizia segurando a minha mão, meio que gritando “Esse sim vai para frente!”. Ninguém entendia nada e nem se metia com ela; não se ouvia uma mosca na sala, porém recordo-me da “prô Isaura” colocar o Magno sentado ao lado dela todos os dias para cantar as sílabas e ensiná-lo a escrever o nome. Ela foi a única.

Do fundamental II, parece que posso rever todas as questões de Geografia que precisava decorar para as provas, de 40, ela sempre escolhia 10; lembro-me, com saudosismo, do altar do Divino que ajudava a montar, das aulas de Educação física no contraturno que, na verdade, eu odiava, pois não sabia jogar futebol e sempre sobrava e, ainda, da letra bordadíssima da professora Ana, de Português, que queria imitar. Dessa fase, impossível não falar dos amigos que, no meu caso, sempre eram as meninas! Thalita Silva de Jesus, minha primeira parceira e confidente que teve de deixar a cidade para mudar-se para o Paraná!

Vivi neste tempo a separação de uma grande amiga e das escolas de Fundamental I e II. Quando eu estava na 8ª série, depois de um processo seletivo e com apenas 14 anos, mudei-me para o Cefam - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - um outro universo de escola, com pessoas com mais de 18 anos e super politizadas e que preconizava uma formação específica para normalistas. Assim, uma nova oportunidade se fez diante de mim: a de descobrir quem eu era e localizar meu propósito neste tempo e espaço!

Sempre gostei de estudar e aproveitei. Revivo aqui o fato de estudar minhas partes e as dos colegas quando havia necessidade de apresentações grupais e me pergunto: deveria ter feito isso? Será que perdi tempo? Cursar o Ensino Médio nesta instituição foi verdadeiramente mágico, não só por confirmar aquilo que eu sempre quis fazer, mas pela chance de poder conviver com outros jovens, ter voz e vez!

Deste tempo, além do Referencial Curricular Nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais, projetos, da participação na União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo e da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas de São Paulo, ficar dez horas na escola, marmiteiros, grêmio estudantil e do jargão “crítico, reflexivo e participativo na sociedade”, trago marcas para a vida toda! O Cefam foi um lugar de pessoas e a prova de como a educação também atua para a aproximação. Dediquei-me muito e fiz grandes amigas, afinal sempre me dei melhor com as meninas! (risos).

No período de normalista, embora tivesse boas notas em todas as áreas do conhecimento, minha paixão pela Literatura e pelo universo dos textos sempre foi muito latente. Então, formei-me no curso de Letras e, em seguida, na Pedagogia e, por conta de minha vontade e propósito, tornei-me Professor!

Hoje, passados alguns poucos anos e depois de ter vivido a experiência de Professor da Educação Básica - I e Professor da Educação Básica II - Português/Inglês efetivo na rede estadual, sou professor efetivo e alfabetizador do município da cidade de Suzano e de Língua Materna na *Bilingual Canadian School* - Maple Bear Mogi das Cruzes.

Em minha jornada de trabalho, sempre atuei nos dois períodos, às vezes três, e dividia minha carga horária nos setores público e privado, priorizando minha atuação nas turmas do ciclo de 1º e 2º anos e 6º e 7º, ambas escolhas feitas para compreender, cuidar e estudar de perto as transições de tais segmentos. Atuar com as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental fazia-se importante para mim por configurar períodos de descobertas e de muita energia das crianças; com meu jeito ativo, gostava de focar minha atenção no desenvolvimento desta etapa.

De 2013 a 2017, fiz parte de um grupo de formação e aprofundamento sobre práticas de alfabetização, atuando na Secretaria Municipal de Educação de Suzano como corresponsável pela formação continuada de professores do G5 (grupos de 05 anos) ao 3º ano (turmas com 08 anos), junto a 12 colegas de trabalho e em parceria com a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Minha atuação constituía-se na manutenção da implementação de um programa federal chamado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, como política

pública, que determinava uma idade certa/limite para que as crianças se apropriassem do sistema de escrita alfabética.

Esse foi o meu contato inicial com a implementação de programas educacionais no município, momento em que se deu um incômodo: os resultados previstos pelo programa federal convergiam com aqueles apresentados pelo município, mas algumas práticas docentes das turmas de cinco e seis anos pareciam assumir papéis preparatórios para os professores do Ensino Fundamental e mais... as crianças da Educação Infantil mal saíam para brincar no parque e eu, diante de tais observações, não sabia o porquê. Quando questioneei a chefia imediata, fui convidado a retornar para minha escola sede.

Em 2019, pouco tempo depois, retornei para a SME, agora para compor o Núcleo Pedagógico e fazer parte da equipe técnica de um novo programa, chamado “Melhoria da Educação”. Este havia sido estruturado pelo Itaú Social em parceria com uma organização não governamental diante da necessidade da prefeitura de Suzano em obter resultados mais significativos na alfabetização e, depois de ganhar uma licitação, previa a implementação de melhorias educacionais no ciclo de alfabetização do município.

O programa Melhorias da Educação, neste sentido, tinha o objetivo de refletir sobre as práticas sociais de oralidade, leitura e escrita com foco na passagem do final da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e refletir sobre elas. As ações dele pautar-se-iam em filmagens da sala de aula, recorrendo à tematização da prática em uma escola, para o compartilhamento dessas filmagens com toda rede municipal e, a partir delas, problematizar formações específicas, com os professores e coordenação, em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC.

Para os professores, esperava-se sugerir mudanças de práticas e no ambiente em que os estudantes frequentavam. Já para a coordenação, tratava-se de contribuir para a construção de pautas formativas mais significativas para ela e para o grupo.

A proposta do referido programa previa que o investimento aconteceria em dois anos, a contar de 2019, e, logo após este tempo previsto, as estratégias de ensino apresentadas e refletidas por ele seriam transferidas para a Secretaria Municipal de Educação e, consequentemente, incorporadas aos programas municipais de formação da equipe de educação.

Essa transferência era importante, já que a formação de professores deveria ser vista como um processo de reflexão contínua, para que estes estejam, cada vez mais, habilitados para os desafios das salas de aula e, por conseguinte, deve estar atrelada às múltiplas perspectivas e se

dar em meio a complexidade de tempos e contextos diferentes para tornar o indivíduo consciente, sobretudo, no que diz respeito a sua ação em sala de aula (García, 1999).

Logo, o presente estudo pretende verificar os efeitos de um programa, no caso o “Melhoria da Educação na cidade de Suzano” e, assim, define-se também os objetivos da pesquisa.

1.2. Objetivo geral

- Investigar os efeitos do programa “Melhorias da Educação” sobre as pautas formativas propostas pela coordenação pedagógica aos professores de uma escola da cidade de Suzano, para verificar se houve aprimoramento, após o seu término.

1.3. Objetivos específicos

- Identificar a percepção dos professores e da coordenadora pedagógica sobre os possíveis efeitos do programa nos seus processos formativos, na escola.
- Verificar se as pautas formativas da coordenação pedagógica de uma escola de Suzano sofreram alteração após a realização do Programa Melhoria da Educação.

1.4. Justificativa

Junto à implementação do programa Melhoria da Educação no município de Suzano, assumiu-se o compromisso de atuar como parte da equipe técnica. Para os componentes deste grupo, cabia verificar, próximo à escola e ao parceiro externo, se os processos formativos estavam acontecendo, isto é, se a formação chegava como era previsto, na unidade escolar.

Logo, como técnico formado, era responsabilidade observar, no dia a dia da escola, se aquilo que era proposto, em alguma medida, aparecia na rotina do professor, no espaço físico que ele ocupava, nas atividades que ele propunha, nos cartazes que eram produzidos ou nas escolhas pedagógicas que fazia.

Depois de acompanhar o programa “Melhorias da Educação”, desde 2019, na cidade de Suzano, notou-se que a unidade escolar que recebia as formações parecia pouco mobilizada, visto que os professores, aparentemente, estavam apáticos frente aos questionamentos da formadora local; preferiam permanecer em silêncio na maior parte do

tempo da formação em horário de trabalho ou costumavam sair da sala por muitas vezes seguidas.

Havia, ainda, indícios de que as discussões realizadas em HTPC, encerravam-se nesses encontros e não eram transpostas ao cotidiano dos educadores, o que, possivelmente, distanciava a aplicação de novas iniciativas e mantinha as posturas tradicionalmente adotadas no decorrer da atuação pedagógica, sem as formações advindas do “Melhoria da Educação”.

O que se quer dizer é que, em fevereiro de 2020, na escola diretamente atendida pelo programa, era possível olhar que muitos recursos utilizados como apoio para a aprendizagem das crianças, como por exemplo, quadros numéricos, lista de palavras e cartazes educativos, eram iguais aos de 2019.

Observava-se, ainda, que as referências dos alfabetos, como mais um exemplo, embora tivessem sido pauta de discussão, não tinham sido modificadas conforme as orientações do programa, bem como não existiam listas de nomes das crianças do ano vigente; sem falar que as portas das salas estavam enfeitadas com alegorias do Natal do ano anterior.

Fatos estes que chamaram muita atenção, porque, depois de um ano de estudos, era esperado que se iniciasse o trabalho pedagógico de maneira distinta da convencional, até porque as reflexões e ações formativas de 2019 baseavam-se em repensar a prática e na criação de espaços que pudessem assumir uma função mais significativa no aprendizado das crianças.

Outra questão a se ponderar é que, a partir da atuação como técnico formador, por meio do acompanhamento dos professores, percebia-se que os docentes, quando implicados na retomada de 2019, frente às alterações do espaço que não aconteceram - por exemplo, apontavam como justificativa não ter sido feito nenhuma mudança por não haver necessidade de intervenção nos territórios, pois afirmavam que tais intervenções no ambiente da sala de aula não teriam impacto na aprendizagem das crianças.

Considerando, então, que a mudança do espaço físico não era o único indicador para práticas pedagógicas contemporâneas, inferia-se, então, que mesmo o projeto trazendo grandes possibilidades para provocar rupturas à percepção que os educadores pareciam ter, ficava-se a impressão de que alguns docentes “acolhiam” as falas da formadora, mas continuavam a agir da mesma maneira dos anos anteriores.

Observação esta que reforçava a ideia de se analisar, se com o desenvolvimento do programa na escola, as pautas formativas registravam alterações na sua formulação, se tais mudanças poderiam estar relacionadas aos efeitos do programa Melhoria na formação docente

e seus efeitos na escola e, de fato, descobrir a percepção que os professores tinham dos processos formativos.

2. METODOLOGIA

2.1. Métodos da pesquisa – caracterização

O presente trabalho tinha como proposta realizar a pesquisa em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), na cidade de Suzano para investigar os efeitos do “Melhorias da Educação” sobre o aprimoramento das pautas formativas propostas pela coordenação pedagógica aos professores de uma escola da cidade de Suzano após o término do programa. Analisou a percepção dos professores e da coordenadora pedagógica sobre os possíveis efeitos do programa nos seus processos formativos, na escola, e verificou se as pautas formativas da coordenação pedagógica dessa escola de Suzano sofreram alteração após a realização do Programa Melhoria da Educação.

Foram cinco sujeitos envolvidos nessa pesquisa: dois professores de turmas de cinco anos, da Educação Infantil, dois professores de turmas de seis anos, do Ensino Fundamental, e a coordenação pedagógica deste grupo de quatro educadores. Todos com idade entre 18 e 45 anos e profissionais da Escola Municipal durante todo o processo de implementação e aplicação do programa “Melhoria da Educação”. Ou seja: os sujeitos envolvidos estiveram e continuam na mesma escola durante todo o percurso de estudo.

A metodologia utilizada para subsidiar a pesquisa foi a análise qualitativa, estruturada por meio das informações produzidas a partir de coleta de dados com entrevistas e análise documental. Para o tratamento das informações levantadas, foi usada a análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Em seguida, para fins de esclarecimento da metodologia, foram descritos os materiais e procedimentos que apoiaram o desenvolvimento dessa pesquisa.

2.2. Materiais e procedimentos

Em primeira instância, com relação a condução da pesquisa, levando em consideração os objetivos específicos, as informações foram levantadas por “narrativas” dos professores e da coordenadora, por meio do recurso “entrevista semiestruturada”, pois partiu-se de uma

pergunta como início e os entrevistados puderam registrar suas visões e opiniões diante de um assunto determinado.

As entrevistas aconteceram na própria unidade escolar, realizadas a partir de um roteiro de cinco questões abertas, que foi executado na instituição em ambiente e horário determinados pela própria equipe gestora, no período de março a junho do ano de 2021.

Esse recurso metodológico se fez importante porque permitiu que se tivesse uma ideia mais consistente do que a pessoa entrevistada realmente enxergava sobre a questão a ser tratada, “principalmente pelo fato de que, deixando o entrevistado formular uma resposta pessoal, obtém-se uma ideia melhor do que este realmente pensa e se certifica, na mesma ocasião, de sua competência” (LAVILLE; DIONNE. 1999, p. 187).

A entrevista semiestruturada é usada quando “temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente, mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, a ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas”. (LAVILLE; DIONNE. 1999, p. 188).

Em Saul (2010), corroborando com a ideia do potencial educativo que as entrevistas semiestruturadas possuem, inferiu-se também que refletir sobre elas possibilitava uma visão ampla das questões que foram tratadas. Então, atuar com a entrevista permite a criação de uma trajetória autoral, mas que seria resultante da coletividade, do conhecimento e autoconhecimento da equipe de trabalho, frente aos contextos em que estão inseridos, a ponto de transformá-los.

Nesse percurso, realizar entrevista semiestruturada funcionou como uma estratégia, porque a fala dos sujeitos trouxe ênfases nas necessidades dos envolvidos no programa, permitiu analisar os dados a partir de diferentes pontos de vista sobre o programa e, acima de tudo, buscou corresponder às necessidades de informações de diferentes públicos, apresentando um possível relatório a partir de diferentes perspectivas de valor sobre o sucesso ou fracasso do programa em questão, porque

Para coletar informações a propósito de fenômenos humanos, o pesquisador pode, segundo a natureza do fenômeno e a de suas preocupações de pesquisa, ou consultar documentos sobre a questão, ou encontrar essa informação observando o próprio fenômeno, ou ainda interrogar pessoas que o conhecem. (LAVILLE; DIONNE. 1999, p. 176).

Para colaborar com a qualificação das análises das entrevistas, vale ressaltar que “o pesquisador é alguém que, percebendo um problema em seu meio, pensa que a situação poderia ser melhor compreendida ou resolvida, caso fossem encontradas explicações ou

soluções” (LAVILLE,; DIONNE, 1999, p.11), assim como Gatti (2005), que aponta a importância do trabalho de pesquisa com análises que permitam a compreensão dos processos de construção das realidades de determinados grupos e possibilitem, sobretudo, “a obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e no modo pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (GATTI, 2005, p.11).

Para executar os procedimentos da pesquisa, no caso a entrevista semiestruturada, uma escola foi foco deste estudo, porque recebeu a formação diretamente de um parceiro externo, contratado pela mantenedora Itaú Social.

Como consequência, durante as idas na escola, foi feita uma explicação sobre os propósitos da pesquisa realizada naquele espaço pela equipe de gestão da escola. Nesse momento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta em anexo nesta pesquisa, também foi disponibilizado.

O TCLE foi assinado presencialmente no último sábado do mês, no dia em que aconteceu o encontro de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, na própria unidade escolar durante o período de sessenta minutos com os participantes do estudo para que se pudesse apresentar, para os sujeitos da pesquisa, os propósitos do estudo, esclarecer dúvidas e colher as anuências.

Após a apresentação e aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as entrevistas aconteceram com o auxílio de um roteiro. O roteiro para as entrevistas aconteceu conforme as indicações a seguir e consta como apêndice deste documento:

Roteiro de entrevista – professor

1. Professor (a), há quanto tempo está no magistério? Há quanto tempo está nesta unidade escolar?
2. Quando pensa nas formações continuadas que já participou, quais você considera que foram mais significativas para sua prática de trabalho? Por quê?
3. O que, em sua percepção, consiste em um HTPC produtivo?
4. Você nota diferença na execução das pautas formativas dos anos de 2019 e 2020? Se sim, quais?
5. Como você observa as ações do HTPC diante:
 - da pertinência do conteúdo;
 - da gestão do tempo e do espaço;

- dos objetivos dos encontros formativos e desenvolvimento;
- da finalização.

Roteiro de entrevista - coordenador

1. Coordenador (a), há quanto tempo está no magistério? Há quanto tempo está nesta unidade escolar?
2. Quando pensa nas formações continuadas que já participou, quais você considera que foram mais significativas para sua prática de trabalho? Por quê?
3. O que, em sua percepção, consiste em um HTPC produtivo?
4. Você nota diferença na execução das pautas formativas dos anos de 2019 e 2020?
5. Depois de vivenciar as pautas formativas em HTPC de 2019 e 2020, antes e depois do programa Melhoria da Educação, você nota mudanças?
6. Como você observa as ações do HTPC diante:
 - da pertinência do conteúdo;
 - da gestão do tempo e do espaço;
 - dos objetivos dos encontros formativos e desenvolvimento;
 - da finalização.
7. Comente se visualizou mudanças nas práticas dos professores. Quais?

Para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa, as questões utilizadas no roteiro da entrevista tinham finalidades específicas, quer fosse para os docentes, quer fosse para a coordenação. assim como:

- Para os docentes:

A primeira pergunta feita foi “Professor (a), há quanto tempo está no magistério? Há quanto tempo está nesta unidade escolar?” e nela esperava-se fazer inferências sobre o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para que, em alguma medida, se associasse o tempo de atuação à percepção que os sujeitos tinham acerca da formação continuada.

Para a questão “Quando pensa nas formações continuadas que já participou, quais você considera que foram mais significativas para sua prática de trabalho? Por quê?”, esperava-se, justamente, levantar o que os docentes apontavam como significativo daquilo que eles já tinham vivido em seus processos de formação, uma vez que por meio desse levantamento poderiam ser apontados os elementos que deram valor ao momento de aprendizagem.

Já a questão que apontava “O que, em sua percepção, consiste em um HTPC produtivo?”, a finalidade se pautava em levantar quais eram os critérios levados em conta pelos docentes para significar o processo de formação continuada como produtivo

Quando se tratava da questão “Você nota diferença na execução das pautas formativas dos anos de 2019 e 2020? Se sim, quais?”, a ideia era que os sujeitos pudessem comparar as ações entre os anos e nomeá-las.

Ainda nesse roteiro, ao se propor “Como você observa as ações do HTPC diante da pertinência do conteúdo; da gestão do tempo e do espaço; dos objetivos dos encontros formativos e desenvolvimento; da finalização.” o objetivo era saber qual era a visão que docente tinha dos efeitos do HTPC em sua atuação, bem como o papel desse momento para potencializar a relação do professor com os objetos de conhecimento do fazer pedagógico, do uso do tempo, do espaço e de materiais de apoio. Além disso, inferir o que os professores localizavam no HTPC como ferramenta que oportunizava o olhar para a aprendizagem do adulto professor.

- Para a coordenação:

As questões de um a seis do roteiro construído para esse profissional, tinham propósitos parecidos com as perguntas feitas aos professores, salvo o fato de que por meio do olhar do coordenador seria possível identificar uma visão de quem gerencia os processos, mas que para isso precisaria conhecê-los, ou seja, esperava-se, a partir das questões feitas, inferir o quanto esse coordenador se reconhecia em meio aos apontamentos que ele mesmo teria feito.

Nesse contexto, quando se colocou “Comente se visualizou mudanças nas práticas dos professores. Quais?”, a perspectiva da pergunta era elencar o olhar de quem estava um pouco mais distante da formação feita pelo parceiro externo e sondar se mudanças nas práticas docentes eram visíveis. Isso tudo por meio da comparação entre os períodos antes e depois da formação.

Vale dizer que as entrevistas foram realizadas na unidade escolar, no horário de trabalho e no momento em que os envolvidos estavam com a sua turma sob responsabilidade de um professor especialista. A gestão da escola disponibilizou um cronograma de horários para que se conseguisse falar com todos os sujeitos envolvidos. Posteriormente, as informações gravadas foram revisitadas e transcritas.

Em suma, o tratamento das informações produzidas nas entrevistas semiestruturadas, por meio do roteiro, tinha como finalidade saber sobre a significação dos educadores de suas necessidades formativas e descobrir quais interpretações estes profissionais tiveram das

pautas de HTPC, durante e depois do programa em estudo, para que, assim se pudesse dar conta do atingimento dos objetivos desta pesquisa.

As entrevistas foram feitas e depois transcritas. Depois disso, foram colocadas em um quadro, que tinha a questão do roteiro na parte superior, seguida de todas as respostas dos sujeitos. Isso porque seria possível ter uma visão horizontalizada das respostas obtidas.

Assim, uma leitura mais detalhada aconteceu e foram evidenciados os trechos que respondiam às perguntas, assertivamente, e observado se havia recorrência entre as respostas ou na escolha de palavras dos diferentes participantes. O mesmo processo aconteceu para cada questão utilizada do roteiro, conforme o anexo E desta pesquisa.

Ainda para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa, foi escolhido olhar para as pautas formativas utilizadas pela coordenação pedagógica, isso porque a palavra escrita tem a força de tornar uma pensamento concreto, já que pelos registros escritos se poderia ter uma ideia das ações realizadas para a execução do itinerário formativo planejado.

Para o levantamento documental, foram escolhidas três pautas formativas usadas no ano de 2018, 2019 e 2020. Três pautas para cada respectivo ano, totalizando nove. Essa quantidade foi eleita por ser possível identificar se havia recorrência em sua produção e, consequentemente, a partir de seus registros, inferir sobre seu planejamento e sua execução.

Outra informação importante é que, em 2018, as pautas foram realizadas sem a colaboração do programa de parceria externa. Em 2019, as pautas foram elaboradas e executadas, exclusivamente, pelo programa. Já em 2020, eram as pautas realizadas após a intervenção do Melhoria da Educação.

A ideia dessa observação se fez necessária para que se pudesse identificar elementos observáveis antes de e depois de 2019, uma vez que o programa parceiro trouxe uma referência de elaboração e aplicação de trabalho pedagógico coletivo, isto é, por meio de referenciação, localizava-se o quanto de efeito se notava do processo na ação da coordenação da escola.

As pautas formativas foram coletadas por meio dos registros feitos pela escola nos livros de registro das reuniões de HTPC e encaminhadas pela coordenação da escola ao pesquisador da seguinte maneira:

	Pautas formativas utilizadas ANTES do Melhoria da Educação - 2018	Pautas formativas utilizadas COM o Melhoria da Educação - 2019	Pautas formativas utilizadas DEPOIS do Melhoria da Educação - 2020
	- Leitura dos comunicados	- Momento cultural.	- Momento cultural.

ABRIL	da SME - livro de registros. - Livro ponto. - Leitura de texto - <i>A importância da participação dos pais na vida escolar do filho</i> , Luciana Brites.	- Apresentação da temática do encontro. - Atividade de tematização da prática. - Roda de discussão. - Proposta de continuidade. - Avaliação do encontro.	- Encaminhamentos do sobre Planejamentos anual e bimestral. - Retomada do trabalho com sequências didáticas.
MAIO	- Leitura dos comunicados da SME. - Organização/decisão do formato da reunião de pais.	- Momento cultural. - Apresentação da temática do encontro. - Atividade de tematização da prática. - Roda de discussão. - Proposta de continuidade. - Avaliação do encontro	- Momento cultural. - Dúvidas sobre os comunicados. - Encaminhamentos do Pedagógico sobre as sondagens de Língua Portuguesa e Matemática.
JUNHO	- Leitura dos comunicados da SME. - Organização da festa junina.	- Momento cultural. - Apresentação da temática do encontro. - Atividade de tematização da prática. - Roda de discussão. - Proposta de continuidade. - Avaliação do encontro	- Momento cultural. - Recolhimentos dos materiais solicitados pelo pedagógico. - Encaminhamentos do Pedagógico sobre preenchimento do diário online. - Portfólio, vamos fazer?

Para que se tivesse uma ideia mais definida das pautas, as atas de HTPC foram lidas e geraram as seguintes descrições:

Em 2018, as pautas formativas foram registradas no livro ata da unidade escolar e não foram acompanhadas pelo pesquisador. Logo, as informações aqui descritas são resultantes da leitura feita do livro. Os apontamentos feitos variam de relator para relator, já que havia um combinado na unidade escolar de que a cada mês, seguindo a ordem alfabética, as anotações seriam feitas por um professor.

Para o mês de abril, havia uma introdução no caderno de registro que começava com um padrão “Aos tantos dias do mês de...”, seguido por “estavam presentes ...” e finalizando a introdução por “para tratar dos seguintes assuntos...”. Nas linhas subsequentes, havia uma colagem com os itens da pauta do dia, organizados em ordem de importância, segundo os

critérios da gestão da escola. O registro acaba com lavramento da ata, assinatura do relator e dos demais presentes.

Para o mês de maio, foi observado o mesmo formato de início, com a colagem dos itens da pauta, mas havia uma melhor descrição sobre aconteceria a reunião de pais. O registro começa com a expressão “o grupo decidiu...”, o que faz inferir que houve uma tomada de decisão por meio da coletividade ali presente.

Entre as decisões estava a definição do horário, a temática além do rendimento, local da reunião, se haveria uma fala de introdução da direção ou não na entrada, se teria um lugar para os especialistas atenderem os pais e se os períodos - manhã e tarde - fariam no mesmo dia. Há ainda um apontamento sobre a não garantida do dia letivo, caso não houvesse criança no dia. Neste mês, a finalização aconteceu do mesmo jeito que o registro do mês anterior.

Ainda em 2018, mas agora para o mês de junho, só havia a introdução do registro, com o apontamento “organização da festa junina”. Na sequência havia a assinatura de todos os educadores presentes e do lavramento da ata.

Para o ano de 2019, as pautas formativas foram planejadas e executadas por um parceiro externo. Os registros aqui feitos são resultantes da observação e participação indireta do pesquisador, já que como equipe técnica, era possível acompanhar sua aplicação na unidade escolar em todo dia de HTPC. São eles:

a) HTPC 1 - Tudo começa com os nomes . Módulo 1 - Identidades e nomes próprios.

Antes de dar início aos processos formativos, a empresa responsável pela formação chegava com pelo menos meia hora de antecedência para garantir que os materiais estivessem dispostos como queriam e que o espaço estivesse organizado. As mesas estavam sempre dispostas em formato de semicírculo para que a formadora pudesse fazer contato visual com todos os docentes e estes pudessem se entreolhar.

Além disso, a formadora usava nas reuniões data show, caixa de som, às vezes, microfone e os materiais que seriam usados sempre eram disponibilizados em cópias, um para cada pessoa. Também entregava a descrição de cada pauta para cada sujeito, indicando os momentos que aconteceriam ao longo da reunião, incluindo um momento de pausa para o café.

Logo de início, depois das boas vindas, a equipe parceira começava com um momento cultural, espaço este que era destinado ora para estreitar relações, ora para estabelecer vínculos ou, também, ampliar o repertório cultural dos sujeitos. A respeito dessa parte da pauta, é importante dizer que não havia exigência do parceiro externo de que os professores se manifestassem ou se colocassem diante das impressões construídas a partir da leitura do

trecho e que a formadora fazia sua leitura do exemplar físico da obra. Depois, deixava os professores manusearem o livro.

Na sequência desse momento vivido, era projetada a pauta formativa, em que a ênfase ficava para a temática do encontro, cujo momento se baseava no trabalho com o “nome próprio”. Como forma de dar atenção ao tema, a formadora fazia um resgate sobre o significado do nome de cada sujeito que estava ali presente e pediu para que cada pessoa contasse a sua história. Para aqueles professores que não conheciam a história do próprio nome ficou a orientação da escuta ativa.

Quando os professores eram provocados pela temática para que localizassem os objetivos da proposta e o que os professores precisavam planejar e assegurar para que as crianças pudessem participar ativamente da proposta. Consequentemente, os docentes foram convidados a evidenciar quais das vivências observadas poderiam ser transferidas para as turmas de 5 e 6 anos e em quais momentos da rotina poderiam ser inseridas.

Finalizado esta etapa, a pausa para o café aconteceu.

Em todas as pautas formativas oferecidas, sempre havia uma proposta de continuidade, que nada mais era do que uma forma de dar prosseguimento ao que foi tratado no encontro e fazer desta ação uma oportunidade de continuar a reflexão sobre a prática. Nesse momento, os sujeitos foram implicados a realizar uma pesquisa com a turma de atuação e organizar momentos de conversa sobre as histórias dos nomes das crianças.

Como forma de encerramento, o instituto propôs que o grupo compartilhasse uma reflexão, uma dúvida ou uma descoberta gerada pelo encontro realizado a respeito do trabalho com os nomes. Nesse ínterim, as fontes e materiais ficaram disponíveis e uma descrição da proposta de continuidade, apresentado as ações dos professores, passo a passo com a turma, foi entregue ao grupo, bem como a matriz da tarefa de casa para o levantamento da pesquisa dos nomes dos estudantes.

b) HTPC 2 - Os nomes são textos. Módulo 1 - Identidades e nomes próprios.

Depois de garantida a organização do espaço e dos materiais, nessa reunião do HTPC, o instituto parceiro deu início com o momento cultural, trazendo como referência a crônica “J de João”, de Cristina Guimarães, publicado na revista Avisa Lá, número 71, de agosto de 2017.

Depois disso, os objetivos do encontro foram declarados, que se resumiam em reconhecer o papel do nome próprio no processo de alfabetização, bem como refletir sobre as questões linguísticas contidas em uma lista de nomes.

Nesse sentido, a reunião apontava o nome como texto, que independia de contextos,

porque ele em si mesmo possuía significação, já que representa um sujeito que existe. Partindo dessa premissa, os professores foram convidados a pensar que o nome, como toda escrita, guardava informações sobre o funcionamento do sistema de escrita e para tornar tal reflexão concreta, a formadora propôs três momentos de problematização:

- análise individual dos nomes;
- análise em grupos dos nomes;
- roda de reflexão.

Como forma de seguir com os processos formativos do dia, a equipe de parceiros externos, trouxe um vídeo que falava sobre o potencial do trabalho com a lista de nome na sala de aula e pediu que os professores tomassem nota de todos os procedimentos necessários à construção deste material

Para dar uma pausa, a equipe foi chamada para fazer o momento do café e para sistematizar a análise feita, a professora formadora solicitou que os docentes apontassem quais eram os aspectos que consideraram mais relevantes e adequados para orientar o trabalho com a turma de atuação, considerando a idade das crianças, realizando uma roda de conversa.

Como proposta de continuidade, foi pedido aos professores que analisassem a lista de nomes de suas respectivas turmas e trouxessem para o próximo encontro suas respectivas relações e, ou, reflexões. Aproveitando a situação, foi disponibilizada também todas as fontes utilizadas para a construção do percurso formativo do dia.

Para encerrar a manhã de sábado, foi retomado o propósito do encontro e indagado aos docentes se eles reconheceram o potencial educativo do trabalho com as listas de nomes, se os elementos oferecidos para instrumentalizar o trabalho pedagógico foram suficientes e qual foi a sensação de cada um deles sobre o encontro formativo.

c) HTPC 3 - A lista de nomes da sala. Módulo 1 - Identidades e nomes próprios.

Nesse dia, depois de dar as boas vindas e já ter os materiais e espaços organizados, a responsável pelo HTPC começou com um momento cultural .

Depois de acolhida a leitura, abriu o segundo momento declarando o nome como a primeira palavra estável que as crianças reconheciam. Estável por ser escrito sempre da mesma sequência e com as mesmas letras. A partir dessa afirmação, provocou os docentes se esse recurso linguístico deveria ser discutido, ou não, com as crianças.

Para dar peso a questão problematizadora, a formadora entregou algumas fotos de lista de nomes - diferentes - que tinham sido registradas das salas das professoras da rede e solicitou que, em subgrupos, olhassem para os materiais, refletissem e elaborassem uma justificativa sobre o uso. Em seguida, que se elegeisse um participante para explicar aos

demais colegas o ponto de vista do grupo diante do questionamento inicial.

Depois dessa etapa, foi apresentado um vídeo que exibia a professora do parceiro externo, com uma turma de seis anos da escola, fazendo grupos menores e entregando para cada equipe um conjunto com os nomes da sala.. Todos os nomes estavam escritos com o mesmo tipo de letra e com a mesma cor, sem desenhos ou fotos. Assim, era possível observar que as crianças manuseavam as cartelas e respondiam aos desafios da professora, tais como: separar nomes masculinos de femininos, nomes maiores de nomes menores, agrupar nomes com a mesma quantidade de letras, entre outros.

Assim que o vídeo acabou, a pausa para o café aconteceu.

Como proposta de continuidade, para a semana, foi solicitado que cada professor organizasse um cartaz de pregas com a tarjeta de nomes da turma, seguindo todas as orientações ponderadas no coletivo. Além disso, foi indicado que usassem no momento da chamada e que registrassem a experiência.

Para finalizar a formação, a responsável do dia reforçou que era essencial que “aprendessem juntos” algumas práticas, tais como: organizar e apresentar a lista de nomes da sala e potencializar pesquisas das crianças sobre como se lê e escreve e, ainda, conhecer possíveis usos de listas para a chamada inicial e organização das crianças.

Além disso, a instituição quis saber do grupo o impacto que a temática do dia teve para ele e que sensação tinha ficado sobre o trabalho com as listas de nomes na sala de aula. Sugeriam que os docentes explorassem o recurso e que compartilhassem as possíveis ideias no próximo encontro.

As pautas do ano de 2020 não foram acompanhadas diretamente pelo responsável por esta pesquisa e as observações feitas foram, mais uma vez, realizadas por meio dos materiais disponibilizados pela coordenação.

Uma informação importante a esse respeito é que em função da pandemia de Covid-19, no ano de 2020, aconteceu uma reformulação do tempo de execução das reuniões, já que estas aconteciam por meio do “google meet” e não ultrapassavam duas horas.

Na escola, não havia nenhum registro dos momentos de HTPC em livro ata e quando a coordenação foi questionada, acabou apresentando uma encadernação com várias telas impressas contendo as apresentações usadas para a formação docente. Segundo a gestão, esta seria a documentação pedagógica do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Algo interessante sobre esse “caderno” era que no final de cada mês, de cada sequência dos slides, havia alguns nomes escritos em lápis. A gestão apontou que eram os docentes que não ligavam a câmera.

Os slides impressos continham informações escritas e a presença de alguns links de acesso para alguns endereços eletrônicos.

Ao que parece, para abril a coordenação da escola começou com a leitura de uma crônica “O lixo”, de Luis Fernando Veríssimo. Em seguida, apresentou uma tela com a pergunta “E aí, o que acharam?”

Depois, as impressões das telas revelaram uma série de modelos de tabelas a serem preenchidas sobre plano anual e planejamento.

A escola, na sequência, disponibilizou um link do youtube que tratava do trabalho com sequências didáticas durante a pandemia e fez uma chuva de ideias sobre o que os professores aprenderam.

A última folha tinha uma mensagem de despedida.

Por meio da observação das folhas impressas, infere-se que o tempo pode ter sido inferior a duas horas.

Em maio de 2020, não havia impressão de material para este mês. Assim, não foi possível fazer inferências por meio da leitura dos itens da pauta que foram disponibilizados pela coordenação.

Para o mês de junho, a reunião teve início com uma animação motivacional e os professores foram convidados a falar como se sentiram e o que acharam. Ficou implícito que houve um momento para que os docentes compartilhassem como estavam diante o período das aulas remotas.

Depois disso, todos os slides tinham informações escritas e um link de acesso ao diário digital do município com uma mensagem “Mão na massa”.

Para finalizar havia uma tela com a pergunta "Portfólio: vamos fazer?" e uma despedida.

Nesse sentido, ao tratar, então, da análise das pautas formativas, que envolvem diretamente o equipamento escolar, a metodologia utilizada foi a análise documental, que, segundo Laville e Dionne (1999) consiste na localização de informações em registros escritos e que podem estar pautadas a partir de documentos normativos e orientadores. Para este fim, poderão ser usados o Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico ou o Caderno de ATA do HTPC, porque

Para coletar informações a propósito de fenômenos humanos, o pesquisador pode, segundo a natureza do fenômeno e a de suas preocupações de pesquisa, ou consultar documentos sobre a questão, ou encontrar essa informação observando o próprio fenômeno, ou ainda interrogar pessoas que o conhecem. (LAVILLE; DIONNE. 1999, p. 176).

Esperava-se com o estudo das pautas, que se deu por meio dos registros de ata de HTPC e dos itens da reunião, observar a construção antes da implementação do programa, durante e depois da implementação do “Melhoria da Educação”.

Para que se pudesse qualificar o olhar diante das pautas utilizadas, foram elencados alguns pontos de observação com a intenção de analisar: o conteúdo previsto, a gestão do tempo e materiais, a forma e a efetividade da pauta na unidade escolar, o público alvo, a finalidade delas, as estratégias utilizadas, as propostas de continuidade e encerramento previsto para encontro.

Parte dessa análise teve início com a leitura atenta das pautas disponibilizadas pela escola e, depois, com o detalhamento escrito de cada uma delas. A descrição feita foi orientada a partir dos elementos que constavam na pauta escrita e baseadas também nos registros dos “livros ata” de cada unidade.

Considerando a necessidade de qualificação da escrita de cada pauta de HTPC, essas foram organizadas por anos - 2018, 2019 e 2020 - e refletidas com base em pontos específicos, tais como o proponente e o público alvo, por exemplo, cujas finalidades eram indicar o responsável pela execução dos encontros e o público de atendimento; o conteúdo e objetivos de trabalho também foram postos, para saber o que se pretendia alcançar e desenvolver e, ainda, havia o detalhamento das estratégias utilizadas, para que se tivesse ideia de como a pauta de formação teria sido executada.

Para cada item descrito, mês a mês, ano a ano, com apoio de uma tabela, houve uma descrição que permitiu que se tivesse uma visão ampliada do que havia sido realizado nos anos de 2018, 2019 e 2020 na unidade escolar. Paralelamente, a mesma tabela viabilizou que se olhasse também as semelhanças e diferenças entre os anos, o que possibilitou a construção de um quadro síntese.

A elaboração do quadro síntese se deu por meio da construção de uma outra tabela, mas dessa vez uma para cada elemento: "conteúdo previsto, gestão do tempo e materiais, forma e a efetividade da pauta na unidade escolar, público alvo, finalidade delas, as estratégias utilizadas, propostas de continuidade e encerramento previsto", com foco no resumo de cada item, para cada ano. Além disso, posterior a síntese feita, uma coluna com as observações foi acrescida, para que se pudesse apontar o que havia permanecido, ou não, entre os anos e conforme a sinalização de cada elemento.

Com o quadro síntese pronto, foi parte dessa metodologia, recorrer às observações preliminares para apontar e estruturar a análise realizada, cuja atenção estava voltada para

observar o que poderia ser inferido como herança, ou não, do programa em análise. Portanto, foi o quadro síntese que colaborou com a análise e discussão dos resultados.

Nesse contexto, vale dizer que os elementos acima foram mencionados porque quando se fala de “conteúdo”, por exemplo, é de suma importância que estes estejam atrelados às necessidades formativas dos professores e saber se os docentes e a coordenação os reconheciam como necessários para se refletir sobre a prática pedagógica, além de que era de grande valia para o tratamento desta pesquisa.

Ademais, havia ainda o fato de que parte da atuação pedagógica se estruturava em pensar sobre o tempo de aplicação da pauta e sobre quais materiais seriam utilizados como recursos para potencializar as reflexões provocadas nos sujeitos participantes. Dessa forma, a partir da análise desses elementos, seria possível inferir como a coordenação e os docentes foram afetados, ora de forma efetiva, diante da propositura da reunião, ou não.

Como forma de sintetizar as informações supracitadas, apresenta-se um quadro contendo os objetivos da pesquisa, o instrumento utilizado para o levantamento dos dados e como essa coleta se deu:

Objetivo	Instrumento/Material	Procedimento
Identificar a percepção dos professores e da coordenadora pedagógica sobre os possíveis efeitos do programa nos seus processos formativos, na escola.	Entrevista semiestruturada	As entrevistas aconteceram com 5 sujeitos: dois professores de turmas de cinco anos e dois professores de turmas de seis anos, além da coordenação da escola. O instrumento foi composto por um roteiro de cinco questões abertas que foi executado na instituição escolar em ambiente e horário a serem determinados.
Verificar se as pautas formativas da coordenação pedagógica de uma escola		Foram levantadas três pautas nos meses de abril, maio e junho, que direcionaram o

de Suzano sofreram alteração após a realização do Programa Melhoria da Educação.	Análise documental	HTPC antes, durante e depois do programa, nos anos de 2018, 2019 e 2020. Três para cada ano, totalizando nove.
--	--------------------	--

3. PESQUISAS CORRELATAS

3.1. Pesquisas correlatas e outras formas de se ver

"O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro".
(Mikhail Bakhtin)

Inicia-se este capítulo usando como referência as palavras de Bakhtin, já que indicam a multiplicidade de vozes que contribuem com a constituição de cada ser e “mensuram” o quanto das marcas que temos em nós, são resultados das interações entre os indivíduos e o meio social no qual estão inseridos.

Começa-se assim, porque o mesmo movimento acontece com a pesquisa, uma vez que pesquisar possibilita ao investigador formas diferentes de se olhar para um problema, ou seja, localizar diversas vozes sobre uma perspectiva a ser explorada.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de redimensionar o olhar sobre o problema de pesquisa e de compreender o tratamento que outros pesquisadores deram aos problemas de investigação parecidos com o deste estudo, apresenta-se a descrição da busca dos trabalhos correlatos junto às impressões e descobertas desse processo de estudo.

Para que o processo apresentado tivesse êxito, recorreu-se à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando, no campo de pesquisa, palavras que se considerava relevantes para exploração, tais como “avaliação”, “programas externos”, “formação de professores” e “programas”. De forma surpresa, os resultados apresentados foram muitos e se aproximavam a vinte e três mil estudos.

Diante do que se encontrou, a busca foi refinada para tentar diminuir os resultados e encontrar algo mais assertivo. Mudando as expressões, ora para *programas externos* and *formação de professores*, ora para “*avaliação de programas*”, ou para “*formação de*

professores” com um filtro temporal de 2005 a 2020, chegou-se a menos trabalhos, próximo a mil e novecentos.

Por influência do filtro de exibição e por pensar que os vinte primeiros títulos eram interessantes por discutirem questões que se aproximavam ao objetivo geral da pesquisa, isto é, por tratarem indiretamente do efeito da implementação de programas na formação docente, encontrou-se alguns resultados que chamaram atenção pelas abordagens utilizadas e pela relevância, além do renome das universidades responsáveis pelas pesquisas. Paralelo a isso, por orientação dos professores da universidade e de alguns colegas mais experientes, recebeu-se a indicação de artigos cujos eram próximos ao meu.

Esses títulos eram “Formação continuada de professores: aplicabilidade de um programa” (CARVELLI, 2007), da Universidade do Oeste Paulista, “Avaliação de impacto de formação docente e serviço: o programa Letra e Vida” (BAUER, 2011), da Universidade de São Paulo, “Relações entre cultura e educação escolar: concepções e práticas de professores do Ensino Fundamental” (HIDALGO, 2016), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, “Avaliação de Implementação do Programa de Educação Especial de São Paulo em uma escola municipal” (RODRIGUES, 2020), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, “Formação do eu professor na abordagem walloniana” (ARANHA, 2014), da Universidade de São Paulo, “Formação de professores: movimento de criação” (FERREIRA, 2010), da Universidade Federal do Maranhão, “Formação de professores e experiência formativa” (ALMEIDA, 2009), da Universidade Estadual de São Paulo e “Formação continuada de Professores Alfabetizadores” (RIGOLON, 2007), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A pesquisa de Carvelli (2007) partia de uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e questionário, usando como estratégia a transcrição das entrevistas feitas para analisar as informações obtidas em um questionário aplicado a um grupo de professores do Ensino Médio, que participaram do programa em análise.

O estudo citado tinha como objetivo geral verificar as concepções dos professores, quanto à formação continuada em serviço durante o desenvolvimento do Programa Ensino Médio em Rede e esperava-se, também, fornecer dados para subsidiar capacitações em serviços e analisar os documentos fornecidos aos professores.

Em seus resultados, Carvelli (2007), apontou que a formação continuada incentivava os professores e propunha um diálogo entre a teoria e ação educativa, o que me fez pensar sobre a importância da homologia de processos, isto é, em como se constituía a convergência

entre aquilo que se discursava e se praticava e mais: na sua relação com as diretrizes de um programa de formação de professores para a sua aplicabilidade. Provocava a pensar sobre a relação sólida que se devia estabelecer entre o que estava proposto em um programa e sua execução prática.

O que se quer dizer é que se inferiu que algumas significações de práticas de ensino e aprendizagem poderiam ser tão recorrentes e fortalecidas em nossas ações, que acabavam impedindo que novas formas de ver, pensar e agir na escola refletissem na ação docente.

O trabalho desenvolvido por Bauer (2011) pretendia analisar os impactos do programa de formação continuada Letra e Vida, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo aos professores alfabetizadores da rede entre 2003 e 2006 e desdobrava-se para avaliar os impactos do Programa nos resultados de desempenho dos alunos de 1ª série, que eram mensurados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (Saresp). Considerava-se, ainda, a aferição de 2007 e seus possíveis efeitos sobre concepções e práticas de alfabetização dos professores que do programa de estudo participaram.

A autora supracitada atuou por meio de abordagens quantitativa e qualitativa, usando como instrumentos, as entrevistas e questionários. Os dados foram reorganizados e reinterpretados para as análises baseadas em técnicas de árvores de decisão e de regressão linear múltipla para a comparação entre grupos de escolas. Os grupos eram de três escolas, tendo como participantes coordenadores, diretores e professores de 1ª a 4ª série, que participaram do programa.

Ainda em Bauer (2011), notou-se que sua pesquisa indicou que o programa “Letra e Vida” influenciou o discurso dos docentes, sobretudo em sua concepção de alfabetização, mas fez-me também refletir que embora tenha influenciado o discurso dos docentes, teria impactado em suas práticas?

Rodrigues (2020), em sua pesquisa, tinha o objetivo de avaliar a implementação do programa de educação especial da prefeitura de São Paulo, em uma escola municipal de ensino fundamental, o que, de imediato, aproximava-se do propósito de investigação dessa pesquisa. Por notar essa aproximação, olhou-se para esse trabalho com muita atenção, já que o referencial teórico dele foi construído em torno dos fundamentos da avaliação de programas, apresentando conceitos indispensáveis para compreendê-la, bem como situando, no ciclo de políticas, a abordagem escolhida para a avaliação da prefeitura de São Paulo, no caso a “avaliação da cidade”.

A metodologia de análise usada por Rodrigues (2020) foi, prioritariamente, a qualitativa, realizando uma descrição dos documentos legais, que baseavam-se na Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, bem como o decreto e a portaria que regulamentavam o programa no município. Em seguida, a autora avaliou como ocorreu a implementação deste programa, a partir das informações recebidas por meio de observação, questionários e entrevistas, dentro da EMEF selecionada.

O percurso de Rodrigues (2020) serviu para direcionar um possível trajeto de pesquisa, já que sinalizou a importância da busca de fundamentação legal para análise e implementação de projetos educacionais.

Já Ferreira (2010) partiu da premissa de que trazer um olhar crítico do professor para os processos formativos poderia contribuir para que estes percebessem as questões ideológicas que permeavam os programas de formação que surgiam para os docentes com pautas formativas prontas, já que analisou-se uma formação continuada oferecida ao município de Educação de São Luís do Maranhão e pretendia-se observar, de 2003 a 2008, como os professores reproduziam, ou não, a formação recebida.

A pesquisa de Ferreira (2010), chamou atenção pelo fato da aproximação, quase que direta, com o objeto de estudo, pois o programa em análise - Melhoria da Educação - também previa uma pauta determinada de formação e a implementação destas nas salas de aulas de crianças de 5 e 6 anos.

Com natureza qualitativa de pesquisa, Ferreira (2010), utilizou coleta de dados, entrevistas semiestruturadas e análise documental, ferramentas estas que também foram usadas para direcionar o percurso desse estudo.

Nos estudos de Almeida (2009), notou-se a tentativa de se ressignificar a ideia de formação continuada de professores e de avaliação, questionando o fato da limitação que se tinha da escola como um espaço de treinamento dos professores para que este “apenas” preparassem os estudantes para bons resultados em avaliação, fossem estas internas ou externas.

Olhar para o trabalho de Almeida (2009), foi importante porque fez retomar busca de estudos para elucidar possíveis apropriações dos professores, de aspectos da formação recebida no âmbito do programa Melhoria da Educação, uma vez que formação continuada docente não deveria ser compreendida, nem reduzida, como instrumentalização do trabalho para desenvolver conteúdos e alcançar resultados.

A pesquisa desenvolvida por Rigolon (2007), teve como tema, também, a formação docente e quis contribuir com as discussões referentes ao alcance desses programas na prática

pedagógica de professores, ou seja, sobre seus efeitos. De alguma forma, a pesquisa de Rigolon (2007) assemelhou-se a esta dissertação, que se pretendia analisar os efeitos do programa Melhoria da Educação na atuação docente de uma escola de Suzano.

Neste trabalho, foram empregados diferentes procedimentos de coleta de informações, como entrevistas, observação in loco e análises de documentos, o que reforçou a ideia de atuar com uma das ferramentas, a entrevista. Isso porque, por meio delas, quando semiestruturadas, se teria uma boa dimensão dos contextos vividos pelos sujeitos entrevistados e em meio a sua realização se poderia aproveitar informações que surgiriam em decorrência de sua aplicação.

Atuar nesse contexto de investigação de pesquisas correlatas, possibilitou, assim, a criação de um olhar cuidadoso para observar o tom que tem se dado para a escolha de programas de formação de professores e para a maneira que estes se desenvolvem. Além de que, poder afinar minha percepção para a importância de se apontar objetivos claros e agir sobre poucos objetivos específicos, já que ficou evidente que os objetivos precisam ser claros, mas não necessitariam ser muitos.

O percurso dos estudos correlatos levou a pensar, ainda, sobre o peso que as significações teriam sobre os sujeitos, afinal as representações que os indivíduos constroem sobre os processos de ensinar e aprender podem agir como limitadores do sucesso do desenvolvimento de programas que levantam a bandeira de melhoria da qualidade da educação brasileira.

Dos trabalhos observados, nomes como Lüdke, André (2013) e Bodgan e Biklen (1982 e 1994) prenderam a atenção, uma vez que, além do reconhecimento, tratam a pesquisa qualitativa de forma clara e objetiva, a considerar os sujeitos como protagonistas do objeto de estudo e validam os fenômenos sociais como partes importantíssimas para estudos acadêmicos

Autores como Candau (2006, 2009 e 2012) e Campos (2011) também tiveram seu papel de importância das pesquisas lidas, isso por evidenciarem as questões da escola da cultura da avaliação, que, segundo elas, forneceu informações como alcance de resultados, ou sobre o rendimento dos estudantes e do contexto das escolas os gestores das redes escolares para propor ações mais bem fundamentadas para enfrentar os problemas de qualidade, que envolvem as diferentes esferas da educação: avaliação e formação de professores.

Pensando nisso, os estudos correlatos apontaram que seria a escolha de programas de formação docente algo com potencial para incidir sobre as práticas, para que se pudesse, assim, analisar em que medida os aspectos de um programa, no caso o Melhoria da Educação, foram incorporados pelos profissionais da escola. Seria, assim, este ponto a base desta

pesquisa, porque as possíveis decisões tomadas, a partir de avaliações de forma geral, corroborariam com a formação dos professores, gestores e estudantes das redes de ensino.

Nesse sentido, para não assumir uma visão compartimentada sobre tais avaliações e considerar que avaliar é uma tarefa de corresponsabilidade de sistemas e pessoas, é de suma importância apontar, inicialmente, seus precursores.

Isso porque conhecê-los respaldaria a tomada de decisões coerentes dos educadores, diante dos cenários educacionais, pois é em meio aos processos avaliativos que se torna possível planejar, ensinar e verificar de que maneira os sujeitos estão aprendendo, fossem estes estudantes ou docentes, para que, assim, se evidenciasse o que se aprende e quais decisões tomar para que os aprendizados se tornassem, de fato, significativos.

Para além da discussão teórica deste trabalho, retomou-se as contribuições e os conceitos atribuídos à avaliação pelos trabalhos de Stake (1973), que apresentou elementos para uma metodologia de avaliação de programas, em peculiar, as que estavam vinculadas aos relatórios descritivos da avaliação, assim como as audiências realizadas pelos avaliadores. Para o referido autor, no relatório deveria-se conter: o que o programa consiste; o que foi necessário reformular na sua implementação; o que foi atraído e não realizado; os dados do resultado do programa.

A preocupação em avaliar um programa, centra-se especialmente nos objetivos da instituição que adotou o programa... assim como nos objetivos dos alunos, dos professores e nos objetivos que porventura outros membros da instituição interessados no programa possam ter. É preciso ficar claro, portanto, que a avaliação não parte de objetivos, mas os vai identificando no decorrer do processo. (VIANNA, 2014, p. 48).

Segundo Stake (1973), um novo programa deveria oferecer oportunidades para que modificações sociais ocorressem igualmente, apoiando-se em perguntas como se o programa a ser avaliado proporcionou novas oportunidades aos estudantes, por exemplo.

Em seguida, resgatou-se as definições e propósitos referentes às avaliações de programa e de sistema. Em uma definição mais pragmática e aplicada, proposta em Jannuzzi (2013), a avaliação de programas refere-se ao conjunto de procedimentos técnicos para produzir informação e conhecimento, em perspectiva interdisciplinar, para implementação e validação de programas e projetos sociais, por meio das diferentes abordagens metodológicas, com a finalidade de garantir o cumprimento dos objetivos de programas e projetos, de seus

impactos mais abrangentes em outras dimensões, que estão para além dos públicos-alvo atendidos.

Quanto ao seu propósito, a literatura indica que este é analítico, porque teria a finalidade de subsidiar o gestor público de informações mais específicas sobre a operação do programa e apontar sinais de “normalidade” ou “febre” em pontos críticos do desenho operacional de programas, orientando equipes técnicas e gestores a tomarem decisões cabíveis de correção, ou mesmo a contratarem pesquisas de avaliação – ou “exames clínicos”, na metáfora adotada – para a investigação das causas e a persistência da “febre”, isto é, do problema identificado (JANNUZZI, 2011a).

Diante das leituras realizadas e segundo as concepções trazidas por Bauer (2019), notou-se que os processos de avaliação de sistema e a escolha de programas educacionais, pautavam-se em julgamentos enraizados em juízo de valor ou meritocracia e, por conseguinte, valores e méritos eram direcionadores de julgamento nos instrumentos avaliativos

Levando em conta as proposições de Bauer (2019), o objeto é o que poderia ser avaliado e as dimensões de qualidade que se deveria buscar. Mérito, nesse sentido, estaria vinculado ao objeto avaliado e é um valor intrínseco; já o valor do objeto avaliado estaria extrínseco, depende diretamente da relação que havia entre o objeto e quem o avalia, ou seja, um programa pode ter mérito, porém valores não são atrelados a ele se não houver uma avaliação do contexto, da eficácia e de sua utilidade. Então, determinar o valor de uma avaliação requer compreender o contexto em que o programa seria implementado, bem como os insumos que seriam inerentes a ele.

Logo, para o julgamento de valor e a tomada de decisões frente a um programa, fez-se necessário levantar o mérito, que é sua qualidade intrínseca, o valor que se caracteriza na oferta do programa, se foi atendida de forma satisfatória, ou não, para público e a significância que é a conclusão entre valores e méritos do programa (BAUER, 2019).

Em outras palavras, a avaliação de programas assumida como ferramenta, “tem um caráter de subsídio à tomada de decisões acerca da qualidade do programa, sendo-lhe inerente o ajuizamento de valor” (BAUER, p.24, 2019), isto é, a ação ajustada a avaliação de programa também diz respeito a continuidade ou não de certos programas e a articulação destes às necessidades formativas.

Quando se trata da implementação de programas educacionais no território brasileiro, Jannuzzi (2016) e Vianna (2005) evidenciam disputas sobre a eficácia econômica dos programas e sua efetividade social. Para (JANNUZZI, 2016 apud BAUER, 2019, p. 33) tais valores como “qualidade do gasto público”, “conformidade processual” e “aprimoramento em

busca do maior impacto social”, “atrelam-se a diferentes concepções de justiça e oferecem diferentes bases para a proposição de critérios de valor e mérito do que está sendo avaliado” (Bauer, 2019, p. 33).

Ainda, frente às pesquisas correlatas, tratando da pesquisa feita por Aranha (2014) apontou-se que esta partia de um estudo exploratório como método da pesquisa, cujos objetivos pautavam-se, principalmente, em como o “EU” professor se reconhecia como profissional em seu cotidiano.

Observar esta pesquisa foi potencial, porque Aranha (2014) realizou entrevistas com treze professores para observar as relações identitárias estabelecidas entres os docentes e sua profissão e analisou estes documentos por meio da técnica da análise de conteúdo temático, recorrendo a Minayo (2013), que segundo a literatura consistem em agrupamentos significativos a partir das palavras e categorias, sejam estas ocultas ou não.

Aranha (2014) apontou como resultado de sua pesquisa a questão de que os aspectos cognitivos e sociais interferem de forma relevante na maneira que o eu professor se enxerga em sua atuação profissional, além de que fez apontamentos por parte docente de que as questões afetivas e de cuidado eram consideradas secundárias no ambiente de trabalho do professor.

Dessa maneira, percebeu-se que todos os programas tinham suas intencionalidades explícitas ou implícitas em seus documentos de implementação, por isso suas subjetividades estavam ancoradas nestes documentos, que precisavam ser criticamente avaliados.

Nesta perspectiva, seria de extrema relevância compreender as razões da escolha do programa e periodicamente avaliá-lo, levando em consideração os interesses sociais nesta avaliação periódica e pensar, por exemplo, se o impacto do programa na sociedade seria relevante para mantê-lo ou findá-lo, a fim de que políticas públicas de formação se tornassem eficazes ao bem comum.

A seguir, encontra-se a fundamentação teórica desta pesquisa, que discutiu sobre a conceitualização da avaliação de programas, sobre os processos de aprendizagem do adulto professor e seus percursos formativos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Avaliação de programas: o que são e para que servem

De acordo com as contribuições de Ferreira e Sousa (2019), pensar nas avaliações que procuram mensurar algo é um movimento datado desde antes de Cristo, mas que só foi no século XX que a avaliação assumiu uma estruturação voltada para o sistema educacional, por meio das contribuições de Tyler (1930), Scriven (1967), Stufflebeam (1971) e Stake (1967), que defendiam a necessidade de um olhar cuidadoso para as avaliações e da criação de novos modelos avaliativos.

Tais preocupações estenderam-se até os dias de hoje e, com o passar dos anos, acabaram traduzindo-se como um instrumento que, ora direciona a qualidade da educação e do desenvolvimento dos estudantes, ora age como ferramenta de responsabilização.

As avaliações, então, estariam imbricadas nas políticas públicas que, segundo Ferreira e Sousa (2019), teriam o propósito de chegar no desenho mais fiel dos resultados de aprendizagem alcançados.

Nesse sentido, resgata-se aqui que as políticas públicas podem ser definidas como um conjunto de ações agrupadas e voltadas para o atingimento de objetivos específicos, isto é, poder ser entendidas como

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13)

Conforme as considerações de Jannuzzi (2014), toda política pública poderia ser definida como o conjunto de decisões a serem tomadas pelas instituições para solucionar um problema.

Partindo da premissa que as políticas públicas existem em prol de ações tomadas para modificar ou manter dados contextos que envolvem públicos-alvo distintos, os programas seriam, pois, uma forma de dar concretude às ações.

Conforme Jannuzzi (2014), os programas seriam, desta forma, um dos instrumentos de operacionalização de uma política e, especificamente, “trata-se de um conjunto sistêmico de ações programadas e articuladas entre si, com objetivo de atender uma demanda pública específica, encampada na agenda de prioridades de políticas públicas do Estado ou governo”. (ROSSI et al., 2004; VILLANUEVA, 2006).

Programas públicos, logo, são sistemas complexos e, em geral, operados por meio de arranjos federativos, editais, licitações e, de fato, podem envolver diversos processos de trabalho e atividades para que as intenções depositadas “neles produzam resultados para os públicos-alvo definidos e gerem impactos à sociedade” (Januzzi, 2014, p. 35).

Em outras palavras, um programa define-se como uma espécie conjunto de medidas concretas ou de tomada de decisões públicas que existem para manter ou transformar, já que, conforme as considerações de Jannuzzi (2014), toda política pública poderia ser definida nos manuais clássicos como o conjunto de decisões a serem tomadas pelas instituições para solucionar um problema.

Com base nas necessidades apresentadas pelos territórios sociais, os programas são criados com o propósito de agir sobre tais apontamentos, o que faz com que os programas sejam definidos como “meio específico adotado para colocar uma política em prática” (PALUMBO, 1994, p. 37).

Seguindo essa linha de pensamento, dentro de uma política pública, poderiam ser criados diversos programas que atuariam em casos específicos. Neste sentido, quando um programa entra em vigor, espera-se, assim, que ele resolva determinada situação e possa gerar determinados efeitos. Entretanto, só depois de sua implementação que seria possível mensurar sua efetividade por meio de uma avaliação. Avaliar um programa, portanto, seria investigar se há efetividade, se sua finalidade está sendo atendida ou não para que se pense em ajustar sua aplicação.

Um programa é proposto para corrigir problemas, aperfeiçoar práticas de acordo com prioridades políticas de determinados governos independente de suas esferas. Tais programas têm claramente definido seus objetivos, metas, estratégias e recursos a serem utilizados” (SOUSA, C; 2000, p. 109).

Compreender o que é a avaliação de políticas públicas ou de programas educacionais e como avaliá-los seriam os primeiros passos para caminhar em direção à sua realização, pois, para Jannuzzi

[...] avaliação refere-se ao conjunto de procedimentos técnicos para produzir informação e conhecimento, em perspectiva interdisciplinar, para desenho ex-ante implementação e validação ex-post de programas e projetos sociais, por meio das diferentes abordagens metodológicas da pesquisa social, com a finalidade de garantir o cumprimento dos objetivos de programas e projetos (eficácia), seus impactos mais abrangentes em outras dimensões sociais, ou seja, para além dos públicos-alvo atendidos (efetividade) e a custos condizentes com a escala e complexidade da intervenção (eficiência) (JANNUZZI, 2014, p. 26).

Nessa perspectiva, a avaliação agiria para acompanhar e monitorar efeitos de um programa em um determinado contexto, isto é, verifica-se que

A intervenção programática formulada conseguiu provocar mudanças na realidade social que a originou, considerando naturalmente a complexidade de seu desenho e dos arranjos operacionais, além da criticidade da questão social enfrentada. Identificar o momento adequado para avaliações dessa natureza é um misto de técnica, política e arte, pois avaliações precoces podem colocar a perder a legitimidade de um programa e projeto meritório que ainda não teve tempo de se estruturar; ao passo que avaliações tardias podem comprometer recursos e esforços que poderiam ser utilizados de forma mais eficiente e eficaz na mitigação da problemática social em questão. (JANNUZZI, 2014, p.30).

Por conseguinte, olhar para a avaliação possibilitaria provocar mudanças na realidade. Trazer à luz a avaliação de programas, seria um recurso muito potente para a adesão dos processos formativos docentes que precisam articular qualidade aos itinerários formativos oferecidos para um professor preparado para enfrentar os desafios de educar.

3.2. Formação do professor

Estudar os processos formativos é assumir junto a ele a necessidade de estudo constante, de atualizar-se e de refletir sempre diante de todas as problemáticas que configuram a profissão e sua avaliação. Daí a necessidade de compreender o processo que oportuniza ao professor repensar suas ações pedagógicas e em como ele se constitui ao longo do tempo; processo este que é contínuo, envolve certa profundidade e denomina-se como “formação de professores”.

Quando se trata de formação de professores é necessário, antes de qualquer apontamento, indicar que múltiplas finalidades baseiam este trabalho, mas o que direciona toda e qualquer ação formativa para educadores é a mudança, que precisa ser encarada como ponto de partida e ponto de chegada. Uma forma de conduzir contextos formativos significativos seria por meio da formação continuada pela adesão de programas, já que estes podem ser escolhidos diante das mais distintas necessidades dos grupos.

O que se quer dizer é que o que estrutura a ação formativa em prol destes profissionais é, sim, o olhar voltado para às questões humanas globais, mas também pessoais, com vistas à transformação de pessoas e territórios e para “a capacidade de transformar em experiências significativas os acontecimentos que acontecem no cotidiano, tendo como horizonte um projeto pessoal e coletivo” (HONORÉ, 1980 apud GARCIA, 1999, p. 20).

O conceito de formação de professores está atrelado a inúmeras perspectivas e se dá em meio a complexidade de tempos e contextos diferentes, no entanto, com um único propósito: o de tornar o indivíduo consciente, principalmente de sua ação formativa (García, 1999).

Compreender, então, a formação de professores, seria considerá-la em três esferas que agem entre si: a primeira que diz respeito ao controle de seu aprendizado mediado pelo próprio sujeito, o que García (1999) indica como “autoformação”, isto é, é o próprio professor que se responsabiliza e que controla sua formação; a segunda, chamada de “heteroformação”, relaciona-se ao aprendizado deste profissional mediado de fora, ou seja, a formação do docente recebe investimentos externos de um especialista ou parceiro mais experiente que contribui para o aprendizado profissional; já a terceira consiste na inter relação que se estabelece entre os pares de um ambiente de trabalho e na confirmação ou contraposição de ideias entre eles, que colabora de forma potente para definir novos aprendizados; esfera esta conhecida como “intra formação” (García, 1999).

O autor ainda defende a ideia de que a preocupação em conhecer, entender e investigar a formação de professores não é algo recente, o que provoca a intenção de compreendê-la como uma área de conhecimento e aprofundamento da pedagogia e que por si só se configura em uma ciência que inclui o desenvolvimento individual e global, a necessidade de exercitar o que é ser indivíduo e coletivo e, ao mesmo tempo, a vontade do sujeito em refletir e formar-se.

Nesse sentido, a formação de professores envolveria aspectos formais, que diriam respeito aos saberes científicos e dialéticos, circundando sobre a realização pessoal, e relaciona-se à maneira que a atuação do professor responde às demandas da sociedade e como esse adulto professor aprende.

Assim, tratando-se do conceito de formação e das teorias de aprendizagem do professor, pode-se dizer que este aprende por meio de orientações internas e externas.

As orientações internas acontecem quando “os sujeitos querem aprender por si mesmos, sem diretrizes externas” (GARCÍA, 1999, p. 50) e a vontade os mobiliza a buscar novos saberes. Já a orientação externa, apresenta-se quando “preferem aprender mediante a diretrizes externas, como um supervisor ou um livro” (GARCÍA, 1999, p. 50), ou ainda há a obrigatoriedade de uma formação pensada por uma Diretoria de Ensino, por exemplo.

Pode ser relevante considerar que, quando se concerne à maneira que o adulto professor aprende em um processo formativo, vale dizer que estes saberes se estruturam além das orientações internas e externas, ou seja, é a partir do confronto de ideias e ações, da

experimentação dos erros e acertos, ouvindo sobre as vivências dos outros e levando em consideração as memórias de trajetória (Placco e Souza, 2006) que estas novas significações sucedem.

Além disso, falar das teorias de aprendizagem do professor seria dizer também que esta se daria por meio das pesquisas e reflexões sobre o próprio modo de aprender, no exercício e pensamento crítico sobre a prática e “acumulando ideias e estudando teorias, questionando, clareando posições e escrevendo sobre dado assunto” (PLACCO E SOUZA, 2006, p.18). Em outras palavras, aprender na fase adulta “não é um processo isolado, muito frequentemente exige colaboração e apoio entre os que aprendem” (MERRIAM; CAFARELLA, 1991, p. 46 apud GARCIA, 1999, p. 53).

Então, a partir de Garcia (1999), aprender na fase adulta e em meio aos processos formativos de professores, receberia influência direta das relações, das crises individuais, dos estilos de gestão e das expectativas sociais. Sem falar, nas “diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações e preocupações que apresentam impacto significativo na fase da vida dos professores e em sua carreira” (SIKES, 1985, p. 29 apud GARCIA, 1999, p. 62), logo, influenciando diretamente no modo em que o professor aprende, na maneira que atua e no que deveria ser levado em conta na “formação de professores”, para implicá-los.

Outra questão a se colocar é que em meio a formação de professores existiria também a questão do currículo destinado à formação docente, que Gatti (1996), sinteticamente em suas pesquisas apontou que eles contribuem pouco para o perfil do docente, afinal, em muitos casos, as universidades, por exemplo, acabam oferecendo cursos fragmentados e, em muitas situações, a formação docente fica fragilizada, obrigando-os que os professores se formem em meio a atuação profissional.

3.3. A aprendizagem do adulto: a formação identitária e a memória como “ponto de partida”

Segundo Placco e Souza (2006) e em consonância com Garcia (1999), quando se trata da formação de professores, se faz importante compreender como são os processos de aprendizagem docente, já que estes recorrem a outros recursos para se tornarem significativos.

Para as autoras, “A formação inicial parece não dar conta de ensinar os saberes necessários à docência, pois a formação identitária do professor, a continuação e a solidificação da aprendizagem da docência se dão no meio da problemática, na

experimentação de sucessos e fracassos, na prática de ensino, refletida e dialogada.(PLACCO; SOUZA, 2006, p. 79-80)

3.4. A memória

Olhar para a memória, para a metacognição, para os saberes que são docentes e para a subjetividade, podem sinalizar caminhos para que os processos formativos sejam mais consistentes.

Para simbolizar como a memória se assemelha a um jogo e que é importante voltar nela para resgatar afetos e criar novas significações, aponta-se que ela é como uma alternativa que reintegra e aprofunda conhecimentos, desencadeia signos e símbolos e “se amplia significativamente em relação a conteúdos culturais e emocionais” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 29).

Falar, então, sobre memória é, antes de qualquer apontamento, compreender que esta não só se relaciona aos esquemas mentais e ao pensamento, mas também corrobora para estruturar e qualificar as relações pessoais; isso porque compreendê-la subjaz entender que sua construção é processual, em que “contracenam o individual e o coletivo, o antigo diante do novo e, ao apropriar-se do que ainda é desconhecido” denota nos saberes “contrastes, semelhanças e diferenças” (PLACCO; SOUZA, 2006, p 27).

A memória, ainda em Placco e Souza (2006), precisa ser compreendida como uma espécie de território, ou seja, um espaço que quando visitado e/ou revisitado, permite ao sujeito identificar inúmeros conteúdos de naturezas distintas. Tal espaço, assim que investigado e interrogado sobre as memórias que armazena, possibilita que os indivíduos criem novas significações, que poderão ser disparadoras para possíveis transformações ou, se reintegradas, aprofundadas e partilhadas, servirão como sólidos alicerces para as gerações futuras, pois “a memória é matéria-prima para a possibilidade de transformação” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 35).

Em outras palavras, segundo as autoras, perceber a memória é reconhecê-la como recurso potente para ver o que se aprendeu e aprender de novo e é, também, enxergá-la como “sentido e oportunidades inesgotáveis de traçar outros significados” (PLACCO; SOUZA, 2006, p.31). Também é vislumbrá-la como colaboradora para a formação das identidades dos sujeitos, porque esta “faz e refaz, afasta e aproxima” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 29) e os indivíduos recorrem a ela para partirem de onde estão e chegarem aonde querem e se, por conseguinte preferirem, partirem de onde querem, para chegar aonde estão.

Assim, para a aprendizagem do adulto e do adulto professor:

A memória é ponto de partida e ponto de chegada; ela nos enche de sentido. Recriamos o legado de gerações e de tantas contribuições significativas ao conhecimento humano, com os olhos e filtros de hoje. (...) Portanto a memória mistura tudo: sensações, emoções e lembranças (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 27)

3.5. A Subjetividade

Segundo Placco e Souza (2006, p.43), “subjetividade é o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social”.

Nesse sentido, subjetividade é a

característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 43)

Ou seja, a subjetividade, que parece individual, pode também ser coletiva e é justamente este apontamento que faz dela um elemento tão importante para a aprendizagem do adulto professor, já que se considera a inter-relação entre aquilo que é pessoal, particular e as significações que se valoriza socialmente.

3.6. A metacognição

Diante da importância do resgate de memórias para a formação da subjetividade do sujeito, o exercício da metacognição também é mais uma ferramenta essencial para a aprendizagem do adulto, pois é neste processo que ele retoma, ressignifica e amplia suas experiências e sentimentos e, por meio delas, se dispõe a construir novas aprendizagens.

Para tanto, é necessário dizer que metacognição é o ato de pensar como se aprende, de observar as maneiras que os processos mentais passam a ser objeto de reflexão de cada sujeito. Este processo de olhar-se de dentro para fora e de fora para dentro, pode ser comparado com o ato de olhar-se no espelho, já que todos os olhares estão voltados para si e nada mais : "O espelho nos põe a nu. Capta nossas diferentes feições, revela o desconhecido,

questiona, instiga, desestabiliza. Olhar-se no espelho possibilita ao sujeito surpreender-se, estranhar-se, reconhecer-se" (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 54).

Este movimento de olhar para si é possível quando há intencionalidade do sujeito, isto é, quando o indivíduo dedica tempo e esforço para olhar para suas memórias e para os seus processos de aprendizagem, com cuidado e autocrítica, tem grande importância na aprendizagem do adulto professor, já que pode servir para ressignificar suas experiências.

Neste sentido, o registro escrito pode ser grande aliado do processo de metacognição, desde que este seja feito com a intenção de refletir sobre o próprio aprendizado, que acontecerá por meio da retomada de processos cognitivos e emocionais e permitirá ao sujeito uma distância de suas ações e, portanto, analisar as próprias experiências e sentimentos.

A metacognição permite, então, ao sujeito confirmar práticas e valores que podem ser repetidos conscientemente e aprimorados. Além disso, é por meio da metacognição que se revelam estranhamentos e surpresas que podem ser foco das mudanças de suas práticas. Deste modo, a metacognição permite a transformação do adulto professor que passa a ter autonomia para regular sua aprendizagem e compreender como o outro aprende, assumindo, de verdade, a posição de protagonista de seu aprendizado.

Ao reconhecer-se e criticar-se, o sujeito passa a ter motivação para assumir a responsabilidade diante de seu cotidiano e de suas aprendizagens, pois passa a ter consciência de seus processos, como destacam as autoras:

O processo metacognitivo provoca a tomada de consciência, é intencional, favorecido pela memória, numa relação intensa e dinâmica, em que esta passa por elaboração, por parte do sujeito, a respeito do como chegou a conquistar o que sabe ou como aprendeu. A metacognição é uma atividade mental em contínuo processo de construção, que permite ampliar as possibilidades de autocompreensão e de compreensão do outro. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 57)

3.7. Os saberes da docência

Compreender como a aprendizagem do adulto acontece, relacionando principalmente a importância e efetividade da memória, da subjetividade e da metacognição, permite entender a forma que o adulto, que é professor, aprende aquilo que diz respeito a sua profissionalidade, ou seja, os saberes da docência.

Segundo Placco e André (2007, apud, Gorzoni, 2016, p.30) esses saberes docentes envolvem buscar aquilo que é específico da profissão. Uma das especificidades da profissionalidade docente pressupõe a constituição identitária desse profissional, que está

relacionada ao contexto e as relações que se estabelecem entre o sujeito e as outras esferas que circundam sobre ele. Portanto, é possível afirmar que esses saberes da docência se constituem no contexto, em um processo contínuo, que se dará no fazer e a partir das relações e reflexões que surgem na prática diária deste professor.

Sabe-se, assim, que não existem receitas para a atuação em sala de aula, por isso entre os saberes docentes, existe a intencionalidade, que é fator determinante, pois é por meio dela que se dará a escolha de um método, de procedimentos, dos instrumentos e dos recursos que estruturam as situações didáticas planejadas. Muitas vezes, por meio dos saberes docentes, o professor pode interpretar a realidade com que se depara e, extrair dela, elementos para replanejar suas ações, experimentar soluções, rever e recriar. Ou seja: levar em conta os saberes a respeito do universo do aluno, se revela um processo de aprendizagem da docência.

Diante do exposto, a atividade docente se qualifica como algo altamente complexo e exige que o docente mobilize esses diferentes saberes, sejam aqueles aprendidos em sua formação, que podem ser específicos da área em que atua ou da própria organização institucional, ou ainda aqueles que se constroem ao longo da prática que se dão por conta das diferentes relações que ele estabelece entre vários elementos. Placco e Souza (2006, p. 81) afirmam que “para Tardif, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e provavelmente, de natureza diferente.”

Neste sentido, faz-se necessário abordar, mesmo que superficialmente, quatro dimensões dos saberes da docência apresentadas por Placco (2006). A primeira dimensão, a subjetiva, envolve a história de cada educador e as formas concretas de representação no cotidiano escolar, como valores, sentidos, significados, o modo de agir e de se posicionar. Já a segunda dimensão, a institucional, é aquela que abrange os processos formativos e as práticas escolares, que se relaciona à terceira dimensão, a pedagógica, que contempla o conhecimento técnico sobre a área, abrangendo as situações planejadas, ou não, de ensino. Por último, mas não menos importante, a sociocultural que traz o contexto sociopolítico e cultural mais amplo.

3.8. O papel do formador no processo de aprendizagem do adulto professor

Em continuidade ao processos de aprendizagem do adulto professor, Placco e Souza (2006), apresentam importantes aspectos que devem ser levados em conta pelo formador de

professores, tais como: a) a experiência, como ponto de partida e de chegada, representada pela necessidade de se considerar o que este adulto já vivenciou e que influencia em sua constituição identitária, enquanto profissional; b) o significativo, ou o significado atribuído ao que se aprendeu, como aquilo que faz sentido e que mobiliza o interesse do educador; c) o proposital, entendendo este elemento como a necessidade que move o professor a superar e/ou desenvolver algo específico; d) e o deliberativo, declarando que a aprendizagem do adulto é sempre uma escolha.

De acordo com Placco e Souza:

É fundamental que o formador esteja atento à intencionalidade ao planejar e desenvolver atividades formativas e recorra a ações que envolvam cognitiva e afetivamente os participantes. Identificar desejos e necessidades do grupo pode ser um caminho. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 87)

A seguir, uma descrição do programa Melhoria da Educação, no contexto do estudo.

4. DESCRIÇÃO DO PROGRAMA “MELHORIA DA EDUCAÇÃO”

O programa Melhoria da Educação, em sua essência, apresentou como foco o fortalecimento da secretaria de educação que atendeu. A ação de fortalecimento aconteceu por meio de apoio aos gestores, equipes técnicas e educadores. Ele também atuou no desenvolvimento, na implementação e na difusão de suas tecnologias educacionais com acesso livre para todas as redes públicas de ensino.

Segundo dados apontados pelo Melhoria da Educação em sua proposta de atuação, embora tecnologia da educação fosse algo mais amplo - não apenas oferecido por um parceiro externo e, ainda, poder ser elaborado pela própria unidade escolar ou pela Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, a proposta de atuação definiu como tecnologia da educação os processos formativos oferecidos por um parceiro externo, em atuação compartilhada com o Melhoria, que possibilita ao educador revistar conceitos pedagógicos, olhar para a prática e refletir sobre os possíveis desdobramentos didáticos em Língua Portuguesa e Matemática.

Segundo o edital de implementação do programa, os objetivos do referido programa eram apoiar, de forma significativa, o desenvolvimento das crianças e, consequentemente, impactar de forma positiva na avaliação externa da gestão de Secretarias Municipais de Educação para induzir mudanças de práticas, ou seja, procurou, com base na disseminação

das tecnologias de Língua Portuguesa e Matemática, estabelecer um modelo de excelência para a rotina da escola, para a ação dos professores, para gestão da unidade escolar e para a secretaria de educação.

Nesse contexto, o programa Melhoria da Educação foi implementado em Suzano a fim de apoiar a educação da cidade. Assim, apresenta-se uma breve descrição do programa e de sua implementação no município.

4.1. O “Melhoria da Educação” na Educação Municipal de Suzano

Ao se apresentar o “Melhoria da Educação” na educação municipal de Suzano, retoma-se, antes de tudo, que o direito à educação é estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal (1988), que declara:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Este artigo define que o direito à educação se concretiza com a aquisição de aprendizados que permitam uma inserção plena das pessoas na sociedade, o que exige o acesso e a permanência em uma escola de educação básica de qualidade.

Como a Secretaria Municipal de Educação de Suzano tem muitas responsabilidades na implementação de políticas públicas educacionais, para definir suas características de qualidade, propôs interfaces conceituais com o programa Melhoria, que trouxe a parceria direta do Instituto de Formação Avisa Lá para a cidade.

O programa “Melhoria da Educação - Tecnologia Educacional: Formação Continuada - Educação Infantil e Ensino Fundamental” – objeto deste estudo, cuja responsabilidade era da Fundação Itaú Social, foi adotado pela cidade de Suzano em abril de 2019 e sua adesão aconteceu por meio de licitação pública.

Reunidos em um dos pilares da organização - *Formação de profissionais da Educação* - a instituição parceira tinha como finalidade discutir sobre os fatores que estavam associados ao sucesso da rede de ensino ao promover a aprendizagem dos estudantes.

Segundo dados apresentados na proposta de atuação de trabalho do Avisa Lá, a premissa de atuação do programa passava por muitas nuances, mas seus objetivos eram

repensar um currículo viável e incorporado por professores, além de investir na formação docente em serviço, com colaboração entre pares.

No município de Suzano, a proposta de trabalho justificou-se no direito à educação que ainda não se encontrava plenamente concretizado para grande parte da população de estudantes, afinal o número de crianças com dificuldade em leitura e escrita era muito grande.

O foco era implementar nas escolas públicas municipais de Suzano ações para ampliar o repertório literário das crianças e que oportunizassem a participação da cultura escrita de maneira significativa e interessante, incidindo positivamente nos índices de alfabetização do município.

A proposta de trabalho, então, pautava-se em fortalecer a Secretaria Municipal de Educação de Suzano em sua capacidade para garantir acesso, permanência e desenvolvimento do aprendizado com equidade para todos e todas as crianças de 5 e 6 anos, bem como provocar os professores que quando estivessem à frente dessas turmas, elaborassem propostas de reflexão linguística mais significativas.

O grande direcionador à época, foi o fato dos dados municipais revelarem que, em média, 50% das crianças de até 8 anos não sabiam ler e escrever. Dados estes que, conforme o programa, poderiam revelar uma inadequação entre as atividades propostas e a forma como o docente compreendia que a criança poderia aprender com mais qualidade.

O processo de implementação e formação levou 24 meses, sob responsabilidade do “Avisa Lá” e teve, no percurso de efetivação do projeto, o acompanhamento direto do Itaú Social, com o papel de coordenação geral do projeto para validação das tecnologias educacionais, da gestão e da articulação entre os parceiros técnicos e a secretaria.

Em Suzano, coube ao Instituto Avisa Lá a assessoria e formação em campo, para que o acompanhamento servisse de base para o desenvolvimento da tecnologia educacional e o apoio na avaliação. Já para a Secretaria Municipal de Educação de Suzano, competiu contribuir para o desenvolvimento de tecnologias educacionais e compor a rede de desenvolvimento de tecnologias educacionais do “Melhoria da Educação”.

Nessa descrição, cumpre dizer que, segundo o Instituto Avisa Lá, o objetivo do trabalho desta organização estava, principalmente, pautado no fortalecimento da educação pública e na formação continuada de educadores das redes públicas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo de uma concepção de criança como ser capaz, competente e criativo.

No percurso de trabalho do Avisa Lá e do programa Melhoria da Educação estava a atuação em uma unidade escolar que receberia diretamente a intervenção do parceiro técnico

em função da questão da vulnerabilidade extrema como característica marcante de sua comunidade.

Assim, no município de Suzano, a realização / implementação aconteceu da seguinte forma:

Fase 1 - levantamento das fragilidades mais evidentes das escolas focais por meio da indicação das comunidades interna e externa.

Nesse primeiro momento, o instituto parceiro, junto ao Itaú Social e em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação, fez o levantamento das necessidades pedagógicas das unidades escolares como um todo. Esse levantamento revelou os baixos índices alcançados por uma escola, especificamente, nas avaliações externas e por conta dessa situação e de sua posição de extrema vulnerabilidade, a unidade foi selecionada.

Fase 2 – Visita da equipe de formação à escola para fotografar espaços e desenvolver a escuta ativa das unidades escolares.

Em sequência às ações formativas, o programa Melhoria, por meio do Instituto parceiro Avisa Lá, visitou com sua equipe a unidade que seria atendida como foco do programa para documentar a situação dos espaços formativos e dos ambientes que estavam voltados para acolher as crianças, bem como as salas de aula

Fase 3 - Tratamento das informações levantadas para elaboração das pautas formativas a partir do cronograma do curso de formação.

Esse momento foi mais restrito para os idealizadores do programa, porque sustentava-se na condição de analisar os dados levantados e atrelá-los à pauta formativa, principalmente para saber se o que estava em proposição condizia com as reais necessidades do território.

Fase 4 – Entrada na sala de aula da unidade escolar para gravação de ações pedagógicas. A formadora vinha indicada pelo instituto parceiro.

Normalmente, para as turmas de períodos variados, vinha uma formadora indicada pelo Instituto Avisa Lá, com uma aula planejada para ser aplicada às turmas de 5 e 6 anos do município de Suzano. Seguindo o princípio das ações modelares, nas quais se espera criar uma referência positiva para execução de ações por meio de um modelo observado, a docente indicada pelo instituto Avisa Lá entrava na sala, colocava a professora oficial da turma como auxiliar e uma equipe profissional de gravação fazia o registro das intervenções realizadas.

No final das gravações, as professoras colocadas como auxiliares eram levadas a uma nova situação de gravação, ora por vídeo, ora por podcast para darem seus depoimentos frente ao que “vivenciaram” na sala.

Fase 5 - Edição dos vídeos gravados nas salas de aula dos professores para posterior discussão.

Momento exclusivo do Instituto Avisa Lá e de seus formadores externos para editar as gravações realizadas.

Fase 6 – Formação em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo na escola foco a partir da pauta formativa do instituto parceiro e dos vídeos gravados.

Durante 4 horas semanais, geralmente aos sábados durante o HTPC, a coordenadora, os professores de toda unidade escolar, tanto da Educação Infantil, que seriam os professores que atuavam com as turmas de 5 anos, quanto do Ciclo de Alfabetização – docentes das turmas de 6 anos – eram convocados a participarem do ciclo formativo do programa Melhorias da Educação.

Geralmente, como convidados, os técnicos da secretaria participavam dessas formações que se iniciava como uma leitura deleite ou momento cultural, que consiste em um momento de interação entre os textos literários e sujeitos para, possivelmente, ampliar repertórios e, em seguida, transmitir o vídeo gravado e uma discussão ser realizada a partir dele. As formações eram aplicadas pelos formadores do Avisa Lá e o princípio metodológico era o de tematização da prática. Em todas as finalizações, encaminhava-se para todos os presentes uma avaliação do encontro formativo.

Fase 7 – Encaminhamento do HTPC para a Secretaria Municipal de Educação a fim de compartilhamento com a rede municipal de educação. Seria, então, o momento cultural, apresentação da temática do encontro, a propositura de atividade de tematização da prática, seguida de uma roda de discussão, proposta de continuidade e avaliação do encontro.

Dado o encontro formativo da unidade focal, os relatórios eram encaminhados à Secretaria e compartilhados com o Núcleo de Formação que deveria multiplicá-lo nas outras escolas municipais, cujas modalidades de ensino eram as mesmas que a da unidade em foco.

Fase 8 – revisão das pautas formativas

Antes dos encontros serem compartilhados nas outras escolas, a equipe pedagógica do programa, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, procurava observar as pautas utilizadas nas unidades em foco e analisá-las, pois, havia necessidade de refletir se as ações organizadas naqueles espaços dariam conta do que era preciso repensar em outros territórios também. Dessa forma, caberia a Secretaria Municipal de Educação, acrescentar itens à pauta formativa, desde que a indicação já realizada não fosse alterada.

Fase 9 - retomada das etapas de trabalho.

Depois da realização de todas as etapas de trabalho, retomava-se o mesmo percurso, a fim de avaliá-lo para ajustar as outras pautas previstas para a formação do programa “Melhorias da Educação”.

De acordo com o projeto, as tecnologias educacionais consistiram em uma sequência de vídeos que retratavam a realidade das turmas de crianças de 5 e 6 anos, em que um formador apontado pelo Instituto, sem vínculos com os estudantes, faria intervenções com as turmas e, a partir daí, as filmagens seriam estruturadas.

A ideia era que os professores fossem convidados a refletir sobre suas ações pedagógicas por meio das intervenções da professora parceira do Avisa Lá com suas turmas, trazendo para os momentos de trabalho coletivo, um processo de formação de professores com a tematização da prática, para o desenvolvimento da/na reflexão sobre a ação educativa por meio de diferentes estratégias formativas e da criação de um contexto de formação coletiva, visando a permanência do projeto de formação.

Além da gestão pedagógica, o programa “Melhoria da Educação” também tinha como seus eixos norteadores o planejamento, a gestão de pessoas, a gestão administrativa e de recursos, o regime de colaboração, a comunicação compreensível, a participação e o controle social e embora o programa também tivesse como foco estes outros eixos, o presente trabalho focou no eixo da gestão pedagógica.

Em forma de continuidade dessa descrição, os procedimentos previstos para atuação do programa serão relatados no próximo tópico.

4.2. Procedimentos previstos pelo programa

Como estratégia de atuação, o programa trazia uma professora para que aplicasse uma atividade com as turmas de cinco e seis anos da escola, fosse do período da manhã ou da tarde. A atuação da professora era gravada e depois colocada como “estudo de campo”.

As atividades desenvolvidas na unidade escolar, ou seja, as aulas gravadas pelo instituto e aplicadas pelo parceiro externo, aconteceram ao longo de 3 módulos semestrais, que estavam divididos nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no município.

Além de ações presenciais, existiam aquelas à distância, apoiadas no conceito de formação continuada e no princípio de reflexão sobre a própria prática. Os temas aprofundados estavam organizados da seguinte maneira: Identidades e Nome Próprio, Brincar, ler e escrever e Apropriações literárias.

Melhor dizendo, os procedimentos previstos pelo programa partiram das visitas às escolas, para conhecer a realidade local, os avanços e as principais necessidades formativas dos grupos atendidos. Seguidamente, realizavam os encontros de formação com a coordenação e, depois, com os professores em HTPC.

Em muitas situações, o Instituto Avisa Lá também se implicou nas devolutivas das sequências de pautas para os coordenadores pedagógicos/diretores. Recorreu ainda a alguns encontros para a captação de imagens a partir do trabalho direto com as crianças e usou estes dados como recurso para discussões do professor e reflexão sobre as condições da/para a aprendizagem das crianças.

Frente a essas atuações, o programa tinha ainda uma série de ações pedagógicas com caráter de aprofundamento e continuidade que serão apontadas no item posterior.

4.3. Ações previstas pelo programa

Algumas das ações previstas pelo programa estavam arraigadas nas práticas realizadas na escola com as crianças, que se deram por meio de exemplos de propostas comuns e sondagens. Já com os professores e coordenação, a ação se baseava na análise de pautas de HTPC, bem como em seus registros de formação numa perspectiva de práticas realizadas em rede.

Ademais, era ação prevista pelo Melhoria da Educação do município acompanhar ativamente as formações locais e o trabalho realizado na escola piloto. Prontamente, realizar reuniões mensais com os módulos que acompanham as temáticas semestrais para a produção de material a partir da formação local e, mais ainda, convidar a coordenação pedagógica para refletir sobre a composição das pautas formativas propostas para a equipe de trabalho.

Ainda nesse percurso, como mais uma ação prevista, estava a produção de materiais que apoiariam a formação de equipe, já que a proposta esteve no desenvolvimento de um guia com a equipe técnica contendo um possível roteiro de diagnóstico de comunicação oral, leitura e escrita pelas crianças do contexto da escola.

Como resultado, a ação mencionada, colaboraria na organização de um plano de formação local para a produção de sequências de acompanhamento do trabalho do coordenador pedagógico, denominado como “Trilhas de monitoramento”, que agiriam para impactar positivamente os resultados do programa em Suzano.

4.4. Implementação e resultados do programa

Para significar a finalização do projeto no município de Suzano, como resultado, as tecnologias de Português e Matemática deveriam ser desenvolvidas por meio de um dispositivo complexo e integrado de formação continuada dirigido pelo Avisa Lá e, depois, assumido pela Secretaria Municipal de Educação de Suzano como política pública.

A formação teve foco na passagem do final da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, envolvendo a equipe técnica, o coordenador/diretor e o professor e, como forma de encerramento, a implementação do programa tinha como finalidade proporcionar aos sujeitos envolvidos mudanças em suas narrativas e em suas práticas, sendo professores, coordenação ou gestão escolar.

Nesse íterim, os sujeitos participantes no projeto estariam aptos a compreender melhor seu papel de formadores e apoiar as ações desenvolvidas em sala de aula e na rede, respectivamente, ou seja, suas narrativas e ações poderiam favorecer o processo de alfabetização por meio de propostas mais instigantes e significativas para as crianças, planejando suas intervenções de acordo com as necessidades dos indivíduos.

Em suma, foi de responsabilidade do programa Melhorias da Educação implementar nas escolas públicas municipais de Suzano propostas que ampliassem o repertório literário das crianças e que oportunizassem a participação da cultura escrita.

4.5. Contexto de pesquisa: a Rede Municipal de Educação de Suzano

Segundo dados do plano estratégico da cidade de Suzano (2021), o Sistema Municipal de Educação na cidade de Suzano teve início com o segmento da Educação Infantil Municipal, por meio da instalação da Secretaria Municipal de Educação, tendo como competência principal promover o ensino infantil, fundamentado no art. 7º, item I da Lei nº 2.165 de 16/06/1987, cujo processo de municipalização tinha se iniciado poucos anos antes, por meio da Lei nº 2.036/84.

A partir da promulgação da Lei nº 3.198/1997, que dispõe da municipalização do ensino fundamental, a rede ampliou o atendimento aos 26.360 (data base: maio de 2021) estudantes matriculados.

Desde então, o fortalecimento do Sistema Municipal de Educação de Suzano tem se pautado pela garantia de direito a uma educação pública de qualidade, com a ampliação do

atendimento da Educação Infantil, Ensino Fundamental e séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos, além de outros marcos históricos importantes como a criação da Lei Nº 4.392, de 23/12/2010 que dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores; a publicação do Documento Movimento Curricular em Suzano 2010-2012; a publicação do Documento: Orientações Curriculares, aproximando aos conceitos preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010); o início da construção curricular com a rede municipal, a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular em 2018 e, ainda, a implementação do Currículo de Suzano, por meio do convênio, com a adesão do Currículo Paulista, entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o Município de Suzano 2019-2021.

Atualmente, a Rede Municipal é composta por 74 unidades escolares, além de 20 unidades em parceria com organizações sociais. Destas, 23 atendem bebês e crianças bem pequenas, 17 atendem crianças pequenas e 34 atendem ensino fundamental. Além disso, 07 atendem alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo dados publicados no Plano de Gestão da Secretaria Municipal de Educação de Suzano, são 3.117 servidores da Pasta Educação, sendo 1.464 docentes, que atuam na etapa da Educação Infantil, na etapa do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e no Atendimento Educacional Especializado. Há ainda, os professores especialistas de Arte e Educação Física que atuam desde a pré-escola até o último ano do ensino fundamental.

Outro ponto que vale destacar é a formação dos docentes, afinal 762 professores com especialização *Lato Sensu*, 12 professores com Mestrado e 02 professores com Doutorado.

A partir das informações retiradas do documento de planejamento estratégico da cidade, aponta-se como desafios relevantes para a Secretaria Municipal de Educação de Suzano a continuidade e ampliação da formação continuada a todos os profissionais da educação, sinalizando, em especial, a formação dos gestores das unidades escolares, coordenadores e técnicos da Secretaria da Educação, tanto no aspecto de aprofundamento de questões próprias da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial, quanto no aspecto de relacionamento com o entorno e de desenvolvimento de lideranças.

A busca por um padrão mínimo de qualidade com ferramentas de monitoramento e avaliação de todos os sistemas e estruturas de cada unidade escolar é outra meta a ser atingida conforme o documento supracitado e, finalmente, a compreensão e efetivação de uma política que tenha como norte a busca pela equidade, garantindo assim, que todas as crianças tenham uma educação significativa para si e transformadora.

4.6. Caracterização do Município

Com uma área de 206,24 km², população estimada de 285.257 habitantes segundo dados do IBGE de 2018, PIB – 10,328 bilhões (IBGE, 2015), o município de Suzano, localizado na Região Metropolitana de São Paulo, foi emancipado no final da década de 1940 e seu polo industrial já abrigava centenas de indústrias e alguns milhares de empresas quando foi alçado à município. Conta também com um setor comercial intenso.

A produção agrícola e de flores são pontos de destaque na economia no município que além de todas estas características especiais tem forte influência da cultura japonesa, tendo recebido várias famílias do Japão no movimento migratório do começo do século XX.

Hoje, Suzano é uma das principais cidades do Alto Tietê, com economia diversificada e uma política de estímulo e incentivo ao desenvolvimento. Tem obtido ótimos resultados de aumento do PIB, considerado um dos maiores da região, e melhorado muito a qualidade de vida de sua população com respeito ao meio ambiente.

Possui localização privilegiada próxima às principais rodovias do Estado, Aeroportos de Guarulhos, Campinas e Congonhas, ao Terminal de Santos e à cidade de São Paulo. No setor de educação, podemos destacar o ensino municipal fundamental, faculdades, SENAI, SEBRAE e escolas profissionalizantes que propiciam excelente formação profissional e qualificam a mão de obra para o setor produtivo.

Próxima à capital de São Paulo, Suzano tem 73% do território inserido na área de proteção aos Mananciais e 7% na área de proteção ambiental da várzea do Rio Tietê. É uma cidade de fácil acesso por meio de trens, ônibus e automóveis. Suzano fica apenas a 30 minutos do Aeroporto Internacional de Guarulhos, pertence à Região do Alto Tietê e faz divisa com o ABC Paulista.

4.7. Diagnóstico e Análise Situacional Resultados Educacionais da Rede de Ensino - Anos Iniciais

As observações feitas a partir do documento de planejamento estratégico do município de Suzano (2021), demonstram que a rede tem caminhado bastante na construção de estratégias relacionadas à equidade, especialmente no atendimento às crianças com deficiência. Um exemplo deste avanço seria estabelecer uma política de equidade, com mecanismos capazes de contemplar as especificidades de cada grupo da população, além das peculiaridades de cada território e unidade escolar, inclusive favorecendo um dos pontos

de fragilidade que é o atendimento das crianças de 0 a 10 anos cadastradas no Bolsa Família.

Sobre a escolarização, como pontos fortes, tem-se a frequência e a trajetória. No entanto, ainda é necessário avançar para extinguir as filas de espera nas creches e ampliar o atendimento em educação em tempo integral.

Sobre a taxa de abandono nos anos iniciais do ensino fundamental, apesar de a taxa municipal estar acima da estadual, verifica-se que a média estadual é baixa, de 0,2%, enquanto o município é de 0,3%.

Por fim, ainda baseado no documento orientador de Planejamento Estratégico 2021, a maior defasagem apontada nos aspectos relativos ao aprendizado faz-se na necessidade de traçar novas estratégias para melhorar a qualidade da aprendizagem e de um acompanhamento mais próximo da realidade de cada escola.

4.8. A unidade escolar municipal de Suzano

“Somos agricultores esperando a colheita, porque a queremos muito, porque conhecemos as sementes, a terra, os ventos e a chuva, porque avaliamos as circunstâncias e porque trabalhamos seriamente”
(Danilo Gandin)

Pensar na educação de Suzano seria refletir sobre a diversidade dos bairros, suas características geográficas específicas e sua diversidade de culturas que compõem a população que se constituiu de migrantes e imigrantes.

A miscigenação de raças, credos, realidades, classes sociais, etnias trouxeram hábitos e costumes que desafiaram o currículo dito comum, pois cada comunidade tinha suas características próprias nos diferentes bairros e regiões

Quando se fala sobre a trajetória da educação na cidade, algumas indagações são necessárias, pois um currículo e sua pertinência como linha teórica devem atender ao que um território precisa, agir nas necessidades de todos e de cada um e caminhar para uma educação que seja de fato significativa.

Apoiado nas considerações de Jannuzzi (2014), infere-se que a presente pesquisa por se tratar de um estudo realizado em uma escola municipal, esta pode enquadrar-se como uma pesquisa de campo, que permitirá um olhar mais direcionado do pesquisador, já que um número reduzido de unidades a ser estudada permite aprofundamento, ou seja, torna este processo mais efetivo.

Na perspectiva de pesquisa, realizar-se-á um estudo, porque

Quando se realiza um estudo de caso, o pesquisador se concentra em uma ou em um número muito reduzido de unidades de análise. Sua observação se efetua no interior dos limites do caso. A potência explicativa dessa estratégia depende da profundidade da análise, e não do número de unidades de análise (CHAMPAGNE *et al.*, 2011, p. 231).

A instituição selecionada para a realização da pesquisa foi uma escola municipal localizada em uma região considerada de extrema vulnerabilidade da cidade de Suzano. Tem as modalidades de ensino Educação Infantil e Educação Fundamental. Conta com um Diretor de Escola e uma Coordenadora Pedagógica e realiza o HTPC aos sábados, uma vez ao mês, das 8h às 12h.

A escola tem um prédio com duas salas de aula para atender turmas de 5 anos e mais duas para atender crianças de 6 anos; sem contar do atendimento de turmas do 2º ao 5º ano. Atende, ainda, a educação infantil, ensino fundamental I e Educação de Jovens e Adultos.

A construção desta unidade foi muito importante para a comunidade, pois as crianças se deslocavam para escolas de outros bairros. Hoje, a unidade escolar encontra-se organizada com sete salas de aula e atende catorze classes nos dois turnos: sendo sete no período da manhã e sete no período da tarde; uma sala de informática e uma sala destinada ao atendimento do Atendimento Educacional Especializado, com um banheiro. Um banheiro masculino e um banheiro feminino para os alunos do Fundamental, dois banheiros com vasos menores para Educação Infantil masculino e um feminino e um banheiro para deficiente, além de um pátio interno.

Possui um prédio administrativo com uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de professores com uma sala para almoxarifado, três banheiros sendo um feminino, um masculino e um adaptado para deficiente. Uma cozinha com uma despensa, refeitório e uma lavanderia com estoque de produtos de limpeza. Ao lado do refeitório temos uma sala bem grande que está dividida em dois espaços: um menor onde ficam guardados os materiais específicos para as aulas de educação física e outro espaço maior onde temos a sala de leitura com um pequeno palco e a cinemateca.

Na área externa, possui um gramado, em que se tem alguns brinquedos de parque e um pátio aberto utilizado como quadra. À frente da escola, tem um jardim com gramado.

As crianças faziam seu trajeto até a escola pela linha férrea de carga, que fica na divisa dos dois bairros: Jardim Maitê e Colorado.

Atualmente, a unidade escolar atende crianças a partir de quatro anos na educação infantil até o 4º ano do ensino fundamental.

Baseado na observação do Projeto Político Pedagógico da escola, pode-se dizer que muitas pessoas da comunidade vivem em situação de risco social, haja vista que no bairro faltam condições básicas de saúde e saneamento, lazer e cultura.

O bairro é formado por famílias migrantes, que vieram em busca de melhores condições de vida e estão em moradias precárias. A maioria deles sobrevive com uma baixa renda e com muitos filhos. A ajuda vem de programas como bolsa família.

5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O referencial utilizado para atingir o objetivo de investigar os efeitos do programa “Melhorias da Educação” sobre as pautas formativas propostas pela coordenação pedagógica aos professores de uma escola da cidade de Suzano, para verificar se houve aprimoramento, após o seu término foi o da análise de conteúdo, de Bardin (2016).

Esse referencial parte do pressuposto da pré-análise, da exploração do material e do tratamento dos resultados obtidos.

Para Bardin (2016), o movimento de pré-análise funciona como uma espécie de etapa de organização propriamente dita, porque é por meio dela que se permite indicar como a pesquisa será desenvolvida e sucessiva para se chegar em um plano de análise. “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125)

No projeto de pesquisa apresentado, o movimento de pré-análise, que se configura na parte inicial da análise de conteúdo, deu-se por meio da leitura flutuante, isto é, diante da entrevistas semiestruturadas transcritas e das pautas formativas disponibilizadas pela coordenação da escola junto aos relatórios feitos pelo pesquisador, pode-se estabelecer um contato direto com os documentos para que se pudesse analisá-los e gerar as primeiras impressões.

A leitura flutuante das pautas formativas, bem como dos relatórios gerados a partir delas, tiveram espaço privilegiado, porque permitiram que se criasse uma leitura detalhada de cada uma delas, a ponto de se dominar o todo diante do conjunto de itens descritos. Vale dizer que por meio desse primeiro passo, escolheu-se quais pautas planejadas e executadas, no caso as do ano de 2019, serviriam de referência para a comparação entre os anos.

Essa primeira etapa - pré-análise - fase em que a autora (Bardin 2016) apresenta a organização da Análise de Conteúdo da pesquisa, permitiu ao pesquisador revisitar os

objetivos dessa pesquisa e confirmar as escolhas já feitas, porque as pautas formativas coletadas seriam potentes, como material, para o atingimento dos objetivos.

Ao se considerar a exploração dos materiais coletados, vale lembrar que esta se faz na análise e na tomada de decisão que se tem por meio da análise, para que ela se qualifique. Vale ainda dizer que

se as pré análises forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase é longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2016, p. 131)

Ainda para a autora (Bardin, 2016), depois de ter em mãos as pautas de HTPC e as entrevistas semiestruturadas, da leitura flutuante, pode-se identificar a temática do material coletado e sua pertinência. Desse modo, selecionou-se as informações que foram coletadas para a análise. Assim, essa pode ser uma tentativa de se levantar hipóteses e provavelmente constituir uma análise com base em sua representatividade.

Assim, ainda na primeira fase - de pré-análise - algumas hipóteses foram formuladas, tais como se o tempo de experiência que os professores tinham poderia ser um indicador de sucesso ou não para a implementação do programa; se a maneira como as pautas estavam organizadas poderia ser, ou não, um facilitador para que os professores estabelecessem relações identitárias com a formação; se o conteúdo apresentado nas pautas seria, ou não, um motivador; se a maneira de execução das pautas revelava, em alguma medida, pertencimento do grupo; e se havia relação entre as pautas formativas e a significação decente sobre suas necessidades formativas.

Nesse contexto, com o material coletado, dentro da fase de exploração de material, existiu a etapa de codificação e categorização do material. Na codificação, deve ser feito um recorte das unidades de registro e de contexto, isto é, a localização de registros escritos recorrentes. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Para selecionar as unidades de contexto, deve-se levar em consideração a pertinência. (Bardin, 2016)

No presente trabalho, essa recorrência foi sinalizada por palavras ou expressões em comum, que foram marcadas por cores mais escuras e sublinhadas no documento dos anexos E e F, seguidas de impressões.

Como parte da análise dos conteúdos, torna-se, assim, necessário saber o porquê se analisar e explicitar como se analisa. Logo, o “para quê” consiste na teoria e o “como”, que é a técnica com a qual se utiliza os materiais de pesquisa, deverão ser codificados. Bardin (2016) aponta também que

A codificação corresponde a uma transformação efetuada sob regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da expressão, suscetível de esclarecer o analista das características que podem servir (BARDIN, 2016, p. 133)

Neste percurso, depois da codificação feita, caberá ao pesquisador realizar a análise por meio de recurso da categorização. Esta, por sua vez, segundo Bardin (2016) seguirá alguns dos seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo.

Posta esta etapa, quando se trata do tratamento dos resultados obtidos e da interpretação, estes serão tratados de forma a serem significativos, seguindo uma escala de complexidade, isto é, do tratamento das informações das mais simples até as mais complexas. Isso porque

o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar propostas e interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas para servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas (BARDIN, 2016, p. 132)

Na pesquisa, então, o critério usado para categorização foi o da representatividade.

Seguindo para a última etapa da análise dos conteúdos - que diz respeito à interpretação e tratamento dos dados obtidos, aponta-se, baseado em Bardin (2016), que esta será feita por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada.

A inferência poderá apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e receptor. A atentar-se para:

- a) O emissor ou produtor da mensagem;
- b) O indivíduo (ou grupo) receptor da mensagem;
- c) A mensagem propriamente dita; e
- d) O médium, o canal por onde a mensagem foram enviados. (BARDIN, 2016, p.163)

De acordo com Bardin (2011, p. 15) a análise dos dados é

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução

Escolher o método apresentado por Bardin (2016) para Análise de Conteúdo tornou-se bastante significativo, afinal foi por meio de suas contribuições que se tornou possível comparar dados, fazer inferências e localizar evidências que sustentassem as análises feitas a fim de atingir os objetivos que direcionavam esta pesquisa.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da leitura flutuante dos dados coletados e com base nos elementos da expressividade e representatividade para a elaboração deste corpus, o material aqui apresentado foi codificado e, em seguida, categorizado.

A codificação e a categorização foram frutos da interpretação dos resultados, que foram feitos por meio das inferências, já que para Bardin (1977, p. 133), esta deveria “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Nesse sentido, em função de alguns termos que, de alguma maneira, associavam-se às pautas de trabalho pedagógico, o primeiro eixo a ser explorado nesta discussão versou sobre o registro de uma pauta formativa, para depois tratar do público e conteúdo da formação, dos objetivos dos encontros, do detalhamento das estratégias, da gestão do tempo, do espaço e de materiais didáticos e, por último, dos encaminhamentos e proposta de continuidade.

Nesse contexto, é importante lembrar que os eixos mencionados foram indicados também nas entrevistas, de forma expressiva, e aplicados aos sujeitos por se relacionarem às pautas observadas e analisadas, diante do desafio posto a rede municipal de Suzano, já que na percepção do Sujeito 5 sobre os processos formativos incentivados por programas externos revela-se,

uma dificuldade da própria rede validar quando vem alguém de fora, né? Porque sempre dá impressão que a pessoa está trazendo algo, mas que será que esse algo tem a ver realmente com aquilo que a gente necessita? Com aquilo que a gente precisa? Ou qual identidade que esse grupo, que está recebendo a formação, tem de fato com essas pessoas? Porque a questão da identidade, do vínculo, é fundamental

para assegurar que os processos sejam construídos, sejam assegurados, né? E aí a gente tem a impressão que é sempre algo distante, né? É sempre o de fora, que ele vem fala uma coisa interessante mas que eu não tenho, de repente, a obrigatoriedade, eu não tenho que ter realmente a responsabilidade de assegurar, de vivenciar aquilo, de provocar uma mudança real no meu fazer, no meu trabalho, na unidade educacional, então eu acredito que está muito relacionado a isso, então, fica muito vinculado ao grupo que tá aqui, quando vai embora a impressão que a gente não precisa mais discutir não precisa mais falar daquilo que, até então, era importante, ou que se estava discutindo.

Posteriormente, as discussões foram atreladas às significações que os professores entrevistados tiveram sobre os efeitos das formações e o que consideraram como horário de trabalho coletivo produtivo. Explorar-se-ou também a notação docente sobre a execução das pautas formativas, bem como suas respectivas observações sobre as ações em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo diante de sua pertinência, desenvolvimento e finalização.

6.1. Registro da pauta formativa

Nesse momento da pesquisa, então, foi feita uma análise comparativa entre as pautas formativas desenvolvidas nos anos de 2018, sob responsabilidade da coordenação da escola, de 2019, de responsabilidade do parceiro externo e de 2020, cujo encaminhamento se deu, outra vez, pela unidade escolar, na figura da coordenadora pedagógica. Ambas com foco no formato dos registros, nos conteúdos, nos objetivos da formação, na gestão de tempo, materiais e espaço e na finalização e encaminhamentos.

Ao se considerar as pautas formativas propostas para o ano de 2018, em que a coordenação da escola era responsável e cuja estrutura se constituía por meio da entrega de uma filipeta para os professores constando, em formato de lista, os itens que seriam contemplados, seguido da orientação de que essa marcação escrita fosse arquivada, pode-se dizer que havia a intenção da unidade escolar em sinalizar quais seriam as etapas que seriam seguidas para os percursos formativos previstos para aquelas datas.

A partir destas pautas, entende-se que há uma iniciativa da escola em arquivá-las, seja essa preocupação pautada na memória de qualidade da escola, ou melhor, na tentativa de se criar uma repositório e registro do que a escola constrói como documentação pedagógica a fim de uma revisão e retroalimentação na formação docente, seja ela para a garantia da coordenação no que diz respeito ao cumprimento de sua função e atividade escolar docente no horário de trabalho. Em todos os casos, a indicação de arquivamento era evidente.

As pautas de 2018, por estarem organizadas em formato de lista, dão a entender que existe uma hierarquização dos pontos que seriam tratados, como se houvesse grau de

importância e que o foco estaria no atendimento desses itens na fala da pessoa responsável pelo HTPC.

Já, diante dos registros sobre as pautas do ano de 2019, cuja forma se estruturava a partir das indicações do parceiro externo e havia o tema do HTPC, uma epígrafe, contextualização do encontro, seguindo com os objetivos; sinaliza-se que nessa etapa da formação, o proponente fez questão de indicar, além dos itens já descritos, quais eram as expectativas previstas para cada encontro, uma vez que por meio do detalhamento de desenvolvimento dessa pauta, infere-se que cada ação formativa estaria voltada para o alcance de cada um dos objetivos que foram declarados.

Ainda sobre as pautas de 2019, aponta-se que essas eram impressas e entregues aos professores e que tinham os momentos de execução bem marcados, tais como a leitura, a problematização, o estudo da prática pedagógica, a sistematização, a proposta de continuidade, a avaliação do encontro e a indicação de materiais e fontes, referências estas que dariam dimensão para os sujeitos do que aconteceria em cada parte da formação, evidenciando a organização do HTPC, porque o início, meio e fim estavam bem definidos.

Tratando-se das pautas elaboradas para o ano de 2020, indica-se que o proponente, no caso a coordenação da escola, por meio de um grupo do whatsapp, criou a pauta no aplicativo "canva" e disponibilizou para a equipe o arquivo, em formato de lista, que contemplava os itens que seriam tratados na reunião.

Essas pautas, embora estivessem digitadas e com layouts digitalizados e em pdf, assemelhavam aos moldes do ano de 2018, por serem colocadas em tópicos, de forma hierarquizada de aplicação, que reforçava, mais uma vez a ideia de que o ponto crucial dessa pauta estaria no que deveria ser tratado, indicando que o conteúdo da reunião seria o ponto de partida e de chegada da formação.

Em comparação aos grupos de pautas utilizados nos anos de 2018, 2019 e 2020, considera-se como elemento de aproximação entre a elas o cuidado em demonstrar quais elementos seriam contemplados em cada dia de trabalho coletivo e a sequência pela qual eles seriam executados, porque tanto a unidade escolar, na figura da coordenação ou da direção, quanto o parceiro externo, apresentaram para os sujeitos envolvidos no HTPC as pautas formativas como trajeto.

Em primeira observação, parece que se configuram mudanças, inicialmente no tamanho destas pautas formativas e, em seguida, na pertinência dos conteúdos, entretanto, infere-se que o que permaneceu foi o foco na organização de pautas que estivessem constituídas a partir dos "conteúdos", que teriam sido determinados pela instituição, fosse

esta do parceiro externo, ou a secretaria de educação. A preocupação aqui do Sujeito 2 revela-se no aprofundamento de temáticas e não nas estratégias formativas.

Em relação às pautas de 2019/2020 no sentido progressista do processo, como é que eu posso explicar isso? Ah... as pautas começaram em 2019 como a questão mais de conhecimento ou de aprofundamento do espaço, do território de acolhimento, em 2020 ela possibilitou aprofundar um pouco mais a discussão acerca das temáticas que diziam respeito a intervenção docente, junto às crianças e o processo de aprendizagem e ensinagem.

Quando se faz a comparação entre o que se propunha antes da implementação do programa em estudo e depois dele, fica evidente que a coordenadora, após 2019, preocupou-se em ocupar sua equipe de trabalho com temas que faziam parte das rotinas diárias do docente, com os conteúdos, já que se propunha a retomada dos documentos orientadores e encaminhamentos sobre planejamento e registros.

Os sujeitos envolvidos neste processo, como o Sujeito 1, reforçam que havia foco nos temas, retomando a ideia de conteúdo como fim, por ele e para ele mesmo e esvaziando o espaço para as estratégias formativas, que usariam os temas como meios potencializadores da formação docente.

Embora essas pautas tenham sido “organizadas” em 2019/2020...é... hoje eu percebo essa falta nos planejamentos na atividade permanente ,né? Na vivência permanente, tipo uma organização de leitura, da importância desse comportamento leitor... da... da procriação literária, de ter uma sequência didática

Outra informação é que, ao se comparar as proposituras feitas pela coordenação da escola, nota-se que antes do programa, expressões como “Leitura dos comunicados da SME” eram recorrentes e, anos depois, estas foram substituídas por encaminhamentos do Pedagógico, que aparentemente se estruturam da mesma forma, porque se baseavam no que seria feito e não se observava como fazê-lo. O curioso a respeito desta observação é que a percepção do Sujeito 5 também é de enxergar pouca transformação, uma vez que relata

Eu posso dizer que eu percebo uma mudança muito sutil... é ...uma mudança ainda muito tímida, né? Mas acho que é natural, porque quando a gente pensa em como esses processos se estabelecem, a gente sabe que é por meio de uma construção, que é gradativa, que realmente é devagar, que precisa, né? A gente tem muitas coisas ainda para serem bem compreendidas para ter uma mudança mais expressiva dessa prática, mas alguns aspectos eu consigo perceber, né? Então, a gente vê uma preocupação dos professores em agregarem esse momento do HTPC, algumas estratégias, como uma leitura, o momento deleite, um momento cultural, de pessoas que se importam, por exemplo, em privilegiar um momento para estudo, já abandonaram algumas práticas como por exemplo, deixar os professores lá, livres, discutindo qualquer assunto, ou às vezes falando até de ações que não são

pertinentes ao espaço escolar; então eu percebo já essa preocupação, né? Com estudo, embora, ainda não exista um processo de garantia, uma sequência formativa, onde organizar esse momento de estudo, a partir de um levantamento, de anseios, de quais são as reais necessidades de um determinado grupo, mas eu acho que são alguns aspectos bem mais simples assim, mas houve uma mudança tímida mas eu percebo sim

Ainda a respeito do conteúdo das pautas formativas, percebe-se que estas, quase que em sua totalidade, possuíam caráter de transmissão, já que se estruturam na “passagem” dos assuntos para os professores em formação, o que revelava uma necessidade de cumprimento de quantidade de tarefas e não na qualidade delas.

Observando as pautas formativas dos três anos, pondera-se que os processos formativos, aparentemente, limitam-se ao tópico de formação: conteúdo. Entretanto, Placco e Souza (2018), defendem a ideia de que a formação deve ser concebida numa perspectiva viva, de reflexão, de questionamento da realidade em que todos os sujeitos envolvidos possam compreender que formação continuada docente não pressupõe apenas a experiência, tampouco a prescrição, mas sim a problematização, já que por meio desta última se pensa, reflete, questiona, discorda e propõe.

6.2. Público alvo e conteúdo da formação

Tratando-se dos sujeitos envolvidos no HTPC do ano de 2018, o grupo de atendimento variava entre os docentes que atuavam na modalidade da Educação Infantil, com docência em turmas de quatro e cinco anos, e professores do Ensino Fundamental, em frente às turmas de 1º ao 5º anos. Nas reuniões propostas para este grupo, os conteúdos partiam, principalmente, das orientações administrativas que ora tratavam da vida funcional docente, tais como assinatura do livro ponto, horário de trabalho coletivo e horário de trabalho pedagógico individual, ora tratavam do pedagógico da escola, como a estruturação do Projeto Político Pedagógico, da ação docente e da relação da escola com a comunidade.

As formações de 2019, por influência direta e determinação do parceiro externo, que tinha um cronograma de desenvolvimento de conteúdos, se referem especialmente às questões de alfabetização. Embora o público de atendimento fosse o mesmo do ano anterior e contasse com a Supervisão de Ensino e Técnicos de área da Secretaria Municipal de Educação, os conteúdos desenvolvidos focaram na escrita do nome como palavra estável, da fundamentação na Base Nacional Comum Curricular para o trabalho com os nomes próprios

e, ainda, da relação do trabalho com os nomes e os campos de experiência, esfera está prevista para ser desenvolvida na Educação Infantil.

O que se quer dizer é que, em 2019, mesmo que o grupo de atendimento fosse misto, envolvendo as etapas de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental, os conteúdos estariam ajustados às turmas de cinco e seis anos, porque se relacionam ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, ou seja, aquilo que fosse demanda específica para crianças que já fossem alfabetizadas, ou que estivessem no 3º ano em diante, tornava-se secundário.

Em observação ao conteúdo das pautas de 2020, percebe-se que estas foram estruturadas a partir do plano de trabalho anual e das sequências didáticas como plano de trabalho bimestral, retomando os elementos que diziam respeito à documentação pedagógica. Nesse ano, nota-se que os conteúdos apresentados para a escola perpassam pelos professores da Educação Infantil, de turmas com quatro e cinco anos, até o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.

Em uma perspectiva de comparação entre os conteúdos elencados nas pautas formativas dos anos de 2018, 2019 e 2020, aponta-se como elemento de aproximação o fato delas terem sido implementadas com todos os professores da unidade escolar. Entretanto, quando se observa a pertinência destes conteúdos para a atuação docente, compreende-se que existe certo distanciamento, porque havia um conteúdo específico para um público de professores em 2019, diferente dos anos de 2018 e 2020, em que a temática atendia a totalidade, mas não olhava para as necessidades formativas dos sujeitos que atuavam na escola, nem se atrelava tais formações às turmas de atuação docente.

Como ponto de aproximação entre os anos de 2018 e 2020, declara-se uma preocupação da escola em propor um conteúdo de pauta que pudesse atender o maior número de profissionais que atuassem nas diferentes modalidades de ensino, o que leva a pensar que para tal feito, a escolha por seguir orientações gerais e administrativas da Secretaria de Educação poderia ser uma boa alternativa para este fim.

Já em 2019, por exemplo, mesmo tendo havido relevância do conteúdo escolhido, compreende-se que os objetos de estudos estavam totalmente voltados para um público específico, o que atendia as necessidades formativas de alguns professores, mas, ao mesmo tempo, esvaziava o espaço para a discussão, estudo ou aprofundamento dos demais colegas que tinham em suas turmas estudantes que já teriam consolidado o processo de alfabetização.

O fato acima revela também que no ano de 2019, há uma generalização do público alvo de atendimento, porque os conteúdos eram para os professores das turmas de cinco e seis

anos, isto é, o conteúdo tinha como finalidade subsidiar o último ano da Educação infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental; desconsiderando a informação de que nos espaços de HTPC havia professores das turmas de quatro anos e dos 3º, 4º e 5º anos e de que muitas crianças possuíam outras necessidades formativas, além daquelas provocadas no horário de trabalho coletivo.

Nesse sentido, de 2018 para 2020, permaneceu a escolha da unidade escolar por elencar os conteúdos da pauta de HTPC a partir das orientações do órgão central - Secretaria da Educação - e por eleger itens de estudo pautados no funcionamento da unidade escolar e na vida funcional dos professores.

As análises realizadas das pautas declararam, ainda, que em relação aos conteúdos dos anos de 2019 e 2020, na percepção os Sujeito 4, envolvido em todos os processos, do ponto de vista daquilo que pode ser apontado como pertinência para os conteúdos, esses

São falhos, né? São fracos, que aí a gente não consegue, realmente, fazer o trabalho pedagógico eficaz, efetivo, junto aos nossos pares nesse momento, que é uma hora realmente de um trabalho pedagógico coletivo. Eu acho que foram poucas as mudanças que ocorreram nas pautas de 2019/2020, eu acho que trouxe um olhar realmente, de discussão um pouco mais sobre a questão do currículo...é... de Suzano, né?

Ainda sobre a pertinência desses conteúdos, de forma geral para os anos de 2018, 2019 e 2020, os dados levantados nas entrevistas, fazem pensar que não há escuta ativa do grupo de HTPC para elencar conteúdos e que a gestão escolar, na figura da pessoa que estava da constituição das pautas formativas, também enxerga pouca pertinência desses conteúdos para a prática docente, uma vez que, para o Sujeito 4

De uma forma geral, como é organizado esse momento de estudo, ele ainda apresenta muitas fragilidades do ponto de vista da pertinência, da relevância, daquilo que foi selecionado. Por que muitos ainda não entenderam que é necessário fazer um levantamento com grupo, né? Quem de fato diz, vai dizer que aqui é... o que é realmente necessário estudar é o coletivo, né? E, às vezes, acaba que a gestão, o próprio coordenador, ele assume esse processo totalmente sozinho, então ele estrutura todo um percurso, que tá na cabeça dele, mas que não, de uma certa forma não dialoga com as necessidades do grupo e isso é um problema, né?

Confirma-se, nesse sentido, a ideia de que a escuta dos professores nem sempre acontecia de forma efetiva, de modo que se apontasse quais conteúdos seriam essenciais para estudo e que isso permanece, mesmo passando por um ano de formação oferecida pelo parceiro externo e, conseqüentemente, parece não haver efeitos significativos nas ações docentes, muito menos reflexão sobre tais efeitos.

Quando se trata da formação do professor, numa perspectiva permanente, essa deveria como premissa filosófica, por exemplo, promover a compreensão dos diferentes contextos que estão atrelados à profissionalidade docente, aos saberes da prática docente, suas condições históricas e também às questões sociais e culturais e o que esses docentes chamam de necessidades formativas; fato esse que assume papel de destaque ao se apresentar o depoimento do Sujeito 3, que ressignifica a formação permanente às diferentes linguagens e

Culturas diversas, indígenas, africanas, cultura popular, nordestina, enfim... várias culturas, isso é para mim interessante”, assim como às “Linguagens como pintura, as linguagens no geral, que eu acho que quando a gente tem uma prática e... é... aliada aos conceitos e as teorias, fica mais leve a formação o percurso fica mais leve, você consegue interiorizar melhor o que você ouviu e eu acredito que essas são as formações que mais me encantam e eu acho que para- a gente tem que sair motivado de uma formação e não cansado, é isso.

Segundo Placco e Souza (2018), formar continuamente professores, pressupõe - então - a criação de um trabalho que possibilite uma formação voltada para a liderança democrática, que oportunize ao educador lugar de fala, mas principalmente quando esta fala revela as reais experiências vividas por eles em seus contextos de atuação.

Significativo seria se os dados apontados indicassem para momentos de HTPC voltados para a garantia de lugar de fala docente, confirmando uma perspectiva de formação em HTPC mais significativa. Para um dos docentes entrevistados, Sujeito 2, as

formações que eu participei no âmbito da continuidade e que tenham tido mais significa- que foram mais significativas para minha atuação, foram aquelas que me permitiram dialogar com os pares de uma forma colaborativa, aquelas que me permitiram distanciar um pouco da minha atuação e poder olhar para ela criticamente. Cito aí alguns exemplos: as especializações... é... o próprio- o próprio mestrado, que foram- foram processos que me permitiram olhar criticamente para aquilo que eu já faço...é... e de uma forma colaborativa com pessoas, com pares que também produzem

Dessa maneira, compreende-se em Placco e Souza (2018), que a finalidade da formação de professores se configura na ressignificação das ações dos professores e, por meio dela, ampliar a forma que os professores compreendem os processos da escola e da comunidade escolar, para que, de fato, os sujeitos envolvidos nesse percurso formativo consigam reconhecer quais são as situações frágeis de sua prática. Para o Sujeito 4,

Os percursos formativos que foram mais importantes para minha prática pedagógica foram sempre as formações que levaram-me a pensar sobre como eu poderia pensar em estratégias diferentes para os meus estudantes, e quais dessas estratégias poderiam melhorar a minha prática na sala de aula. Então, sempre os

percursos que me levaram a fazer essa reflexão sobre a minha prática pedagógica sobre a Praxe, né? Do meu dia a dia, então essa reflexão sobre as questões que o trabalho em sala de aula, que eu posso melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos, acho que esses foram os que mais me chamaram atenção

Freire (2013), aponta também que uma boa formação para docentes é aquela que se estrutura em uma relação não aconteça de forma unilateral, isto é, que seja baseada no diálogo, na escuta da prática para promover a compreensão dos diferentes saberes que estão nos contextos da escola. Por isso, as formações conteúdo de formação se torna mais potente é aquela que considera o público alvo e, conforme apontado nas entrevistas do Sujeito 5, que indicam que são

aquelas que estiveram mais relacionadas ao nosso fazer, né? Que eu acho que teve mais que- que eu pude sentir uma pertinência do ponto de vista a ser condizente com a minha realidade, com os problemas que a gente enfrenta, porque eu entendo que formação continuada ela precisa dialogar com a realidade, então toda vez que você participa de um processo, que você não- não consegue enxergar o que você vive, do ponto de vista de desafios, de obstáculos, do que a gente precisa aprender, a gente sempre vai ter mais dificuldade para considerar aquele processo como algo positivo para nossa formação

6.3. Objetivos dos encontros, expectativas de aprendizagens teóricas (conceituais) e expectativas de aprendizagens práticas (procedimentais)

Existe um dito popular que fala que “quem não sabe o que procura, não enxerga o que encontra”, afirmação esta que tem relação direta com as pautas de trabalho executadas no ano de 2018. Isso porque, em nenhuma delas, há a declaração dos objetivos formativos que subsidiaram a reunião feita com o coletivo de professores.

Observar essas pautas de 2018, que não possuíam registros escritos que direcionassem a finalidade do HTPC, faz refletir se o proponente tinha, ou não, consciência do que se queria desenvolver, realizar, encaminhar ou chegar com os docentes da unidade escolar, uma vez que é a partir do que se tem como meta a ser atingida que os percursos formativos são trilhados.

Distanciar-se dessa ideia, leva a inferir que isso poderia impedir que a equipe de gestão conseguisse ver e propor interfaces entre o que os professores já têm desenvolvido e o que ser desenvolver, entrelaçando-se, assim, com o dito popular que trata da ideia de que não começar algo com o objetivo em mente, pode ser um distrator de progresso.

Para o ano de 2019, o proponente externo, responsável pelos ciclos formativos dos professores da unidade escolar, distanciando-se do ano anterior, dava início aos encontros

com o compartilhamento dos objetivos formativos do dia. Além disso, por meio da leitura detalhada do desenvolvimento das pautas, percebe-se que os objetivos são demarcados em vários momentos e retomados para finalização do dia e para a avaliação.

Outra informação importante a ser destacada a respeito dos objetivos das pautas de 2019, é que estas, além de terem essas finalidades escritas, ainda estavam separadas em objetivos formativos de caráter acadêmico, que diziam respeito à formação e estudo acadêmico docente - tratando de aprofundamento em base teórica - e objetivos formativos práticos, que partiam do princípio de mobilizar os professores a pensarem em estratégias que pudessem aproximar a base teórica estudada a sua aplicação em sala de aula.

Exemplo de expectativas pedagógicas, cujo caráter estava nas questões conceituais, se faz em um dos encontros que se previa reconhecer a escrita dos nomes das crianças como elementos de identidade, que as representam em sua individualidade e como seres sociais e refletir sobre a relação do trabalho com os nomes próprios e os objetivos da BNCC.

Como amostra de expectativas práticas, em que as questões procedimentais e atitudinais estariam atreladas, a reunião também previa que os sujeitos pudessem conhecer estratégias didáticas para trabalhar com as histórias dos nomes das crianças do grupo.

Todavia, diante das análises das pautas aplicadas, mas do ano de 2020, nota-se que a implementação de objetivos em pautas formativas para que todos os envolvidos pudessem saber o que se esperava com determinadas ações foi uma ação que não permaneceu, porque neste ano, as pautas formativas passaram a ser esvaziadas deste item.

Um ponto de distanciamento a respeito da execução das pautas, se faz, então, no fato de que em 2019, os objetivos eram sempre declarados, lidos e retomados no final das reuniões, diferentemente dos anos de 2018 e 2020, o que leva a pensar que a indicação das finalidades dos encontros de HTPC poderiam ser consideradas menos importantes do que a descrição dos momentos de realização das atividades do dia e, menos ainda, das listas contendo o que seria tratado no dia.

Nesse contexto, partindo da ideia de Placco e Souza (2018) de que a formação é uma experiência de algo em prol de uma transformação e que para transformar precisa-se de clareza do que realizar, olhar para os objetivos, analisar, comparar, refletir, observar, localizar, o que se quer transformar, é o que deve ser primordialmente considerado, afinal é por meio do que se quer mudar que se pode pensar no que fazer, trilhar, engajar para conseguir tal feito.

Formação, dessa maneira, seguindo as orientações de Placco e Souza (2018), deve ser, antes de tudo, concebida

como um conjunto de ações integradas intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas aos grupos pelos quais é responsável para promover mudanças na ação dos formandos. Essas ações integradas implicam o agir, ou intervir e o mediar como ações do formador. As ações desse formador envolvem proposição de objetivos comuns, por ele mesmo, pelos formandos e pelos sistemas de ensino. (PLACCO; SOUZA. 2018, p. 14)

item este que não fazia parte das pautas formativas de 2018 e, mesmo depois do ano de 2019 como experiência, permaneceu ausente em 2020.

6.4. Detalhamento das Estratégias utilizadas

Observar as descrições feitas das pautas executadas do ano de 2018, permitiu observar que, em sua maioria, o proponente do HTPC - coordenação pedagógica - recorria à leitura em voz alta, roda de conversa, exposição oral do palestrante e registro escrito em livro ata da unidade para que se pudesse realizar o que se previa.

Para o desenvolvimento detalhado da pauta, os encontros começavam com uma leitura compartilhada de texto, ora literário, ora não literário e, em seguida, os professores eram convidados a colocar suas impressões, imediatamente acolhidas pela coordenação da escola.

Na sequência, havia a entrega de uma filipeta com as pautas impressas, em tópicos, indicando os assuntos que seriam tratados no dia. Infere-se que, ou para a construção de uma memória qualitativa, ou para garantir o cumprimento de uma solicitação da escola, pedia-se que os professores colocassem a folha no “Caderno de HTPC”. Este caderno era uma ferramenta padronizada pela escola, que teria “presenteado” cada docente para realizar suas anotações mediante às participações em reuniões da unidade.

Depois disso, para os registros de livro ata existia uma regra, seguir uma ordem alfabética, ou seja, para que os escritos da reunião fossem feitos, entende-se que a professora que tinha o nome iniciado com a letra "X" se responsabiliza pelo livro e esse procedimento seria seguido até o final do ano.

O início da reunião se dava por meio de uma leitura de lista, em que o proponente apontava os elementos da pauta e ia fazendo as ponderações conforme os temas, assemelhando-se a leitura de “checklist”. Para os itens que se referiam às normativas da prefeitura, a coordenação recorria a leitura em voz alta do documento na íntegra e, no final, perguntava se alguém tinha dúvida.

Posterior a essa fase, dá-se a entender que existia um momento de intervalo, mas sem indicação de quanto tempo estaria previsto para este fim e, em seguida, mais uma leitura,

porém de um novo texto, cujo foco não estaria apenas em questões normativas.

Como encerramento, entende-se que a proponente convidava a professora responsável pelo registro para compartilhar sua escrita, que lia em voz alta e, por fim, entregava o livro para que os presentes assinassem nas linhas que seguiam a descrição da relatora do dia.

Diferentemente do ano de 2018, em 2019, o parceiro externo, quase que em sua totalidade de execução das pautas, variava em suas estratégias de formação, pois nota-se no detalhamento de suas aplicações a presença de leitura feita em voz alta, proposições problematizadoras, estudo de práticas pedagógicas em grupos, estudos de casos, sistematização por exposição da mediadora, sistematização por mapas mentais e, ainda, proposta de continuidade, por meio de uma ação modelar que previa a execução da experiência vivida com a sala de atuação e a troca de posição entre a formadora e o sujeito em formação.

A totalidade das pautas de 2019 vinham impressas com todas as etapas a serem seguidas e detalhadamente descritas. Ademais, eram impressas e entregues, uma a uma, para os participantes do encontro. Logo no início, a formadora fazia uma leitura em voz alta de um livro paradidático, cujo nome era dado de momento cultural.

Depois da leitura compartilhada, o detalhamento da estratégia utilizada indicava que se fizesse um momento de discussão com o grupo, desde que esse espaço estivesse pautado em algumas perguntas geradoras que serviriam de base para a problematização da roda de conversa. Ainda nesse momento, era função do proponente ativar a memória dos participantes, convidando-os a resgatar suas experiências escolares e de vida cotidiana.

Passada a discussão, era feita uma interface entre as questões levantadas, a discussão feita e um novo material apresentado, como por exemplo, uma imagem do cartunista Tonucci. Em função disso, os professores eram reorganizados em pequenos grupos e convidados a fazer uma investigação de base teórica, cuja estratégia era ler e discutir, a partir de documentos orientadores, normativas, autoridades literárias ou exemplares de formação docente. Nesse ínterim, os grupos precisaram relacionar o que leram com o tema do HTPC.

Quando essas ações eram encerradas, a formadora aproveitava para fazer retomada do que tinha sido feito até o momento e, por conseguinte, a sistematização das atividades propostas, a fim de trazer as reflexões para a prática pedagógica nas turmas de cinco e seis anos, atribuindo aos professores a reflexão daquilo que seria possível de se transferir para suas turmas. Aproveitava também para evidenciar se o que acontecia ao longo do percurso daria conta dos objetivos postos e em que medida a parte prática experimentada poderia ser ajustada à prática docente.

Como proposta de continuidade e seguindo para a finalização das atividades do dia, o parceiro externo solicitava que os docentes pensassem no potencial educativo das estratégias usadas e, por meio do princípio de modelagem, realizassem ações parecidas como aquelas vividas no encontro, mas dessa vez, com suas turmas de atuação. Posterior a isso, que escolhessem uma vivência para compartilhar com o grupo no HTPC seguinte. Vale ressaltar que essa ação, sempre era dada com parte inicial de cada encontro subsequente, ou seja, o proponente começava o HTPC com a retomada do encontro anterior apoiado na experiência vivida pelo professor

Já em 2020, pensando sobre as estratégias formativas, a coordenação da escola recorria à exposição oral, leitura em voz alta e análise de situações problema como estratégias didáticas para a execução do HTPC. Um ponto a ser acrescentado nessa organização seria a implementação de recursos midiáticos, como a plataforma digital do whatsapp, que servia como forma de comunicação mais rápida entre os participantes.

Na verdade, nesse ano, os registros feitos levam a considerar que o grupo era acolhido pela coordenação da escola e encaminhado para uma sala que comportasse todos os integrantes. Como forma de abertura, a proponente aproveitava para ler um texto deleite, como forma de "quebra-gelo", ação muito parecida com o início das pautas realizadas no ano de 2019; então, essa observação leva a pensar que esse elemento passou a ser incorporado como estratégia, até porque os textos de 2020, ora eram literários, ora não literários.

Em seguida, a responsável pelo HTPC aproveitava para retomar que a pauta havia sido disponibilizada no grupo do whatsapp no dia anterior ao encontro e questionava se todos os professores teriam lido. Diferente dos anos anteriores, a pauta passava a ser encaminhada pelos professores em formato pdf e pelo grupo de uma plataforma de comunicação, no entanto, embora o layout fosse outro, a estratégia de registro, fosse para memória de qualidade, fosse para cumprimento de protocolo, permanecia assim como em 2018

Ainda nesse contexto e aproveitando o ensejo de retomada da pauta no grupo do whatsapp, projetava-se a pauta do HTPC em uma apresentação de PPP, fazendo a leitura de item por item, até chegar nas instruções do órgão central, revelando que o desenvolvimento da formação de professores em formato de palestra e leitura integral de documentação teria permanecido como estratégia formativa do ano de 2018.

Depois da apresentação, em alguns momentos havia a proposição de agrupamento entre os professores para a realização de uma atividade em específico. Após a comanda de agrupamento, projetou-se algumas escritas de crianças e convidou os grupos para analisarem e classificarem as escritas. À medida que os grupos falavam, uma "correção" era feita a fim de

dizer se estava certo ou errado. Passado esse momento, a coordenadora disponibilizou a lista de presença, indicou que os docentes assinassem e dispensou a turma.

Esse momento de vivência do HTPC permite observar que a proponente, assim como em 2019, procura convidar os professores para que façam atividades em pequenos grupos, o que deixa subentendido uma inversão na lógica formadora e formando. Nota-se ainda que há certa preocupação em dar tratamento ao que se solicitou, uma vez que existe a intenção de se fazer uma “correção” da atividade. Essa observação possivelmente indica que a questão da variação de estratégias formativas é mais um elemento que se aproxima do que era proposto em 2019 e permaneceu.

Há ainda como ponto de observância, a questão da lista de presença e registro detalhado da pauta, que em 2018 não havia detalhamento - mas sim um livro ata, seguido de assinaturas - que em 2019 estava totalmente descrito e que as assinaturas se davam por uma avaliação e que 2020 havia apenas uma lista de assinaturas apoiadas em uma tabela com os nomes dos sujeitos lotados na unidade escolar, revelando que a descrição em uma folha impressa para cada integrante dos momentos a serem seguidos no encontro não permaneceu como parte da estratégia de registro dos horários de trabalho coletivo.

Embora o grupo de professores tenha a consideração de que a escola seria um espaço privilegiado para a formação de profissionais em horário de serviço, fica declarado que na percepção do Sujeito 5, o HTPC continua a ser tratado como um momento pouco efetivo, posto que

por não ter uma sequência formativa, que às vezes acaba sendo muito truncado aquilo que é proposto, o coordenador acaba tendo dificuldade mais ainda de finalizar esses processos, então, porque não tem uma sequência formativa e que também não tem- também não tem por outro lado, uma priorização daquilo que é fundamental, aquilo que não pode ficar esquecido, que de fato tem que ser privilegiado, e a ausência desses critérios então, dificulta que ele possa concluir os processos e possa segurar, de fato, que tem que ser foco do HTPC que é a formação

Observar as falas do Sujeito 1, em comparação com aquilo que estava previsto nas pautas formativas e vislumbrar sua execução, torna-se perceptível que a maioria dos envolvidos teve dificuldade em estabelecer relações identitárias com o que se propunha e àquilo que se considerava como necessidade, afinal

os objetivos, eles tenham sido, eles não foram... foram parcialmente atingidos, né? Primeiro pela questão de não atender as necessidades do território, segundo por não entender ainda esse espaço formativo que nós temos muito isso na rede, né? De ter um horário privilegiado para os HTPCs. O terceiro ponto é de que, tinha uma terceira pessoa...é... que organizava as pautas e que discutia as pautas muito no

olhar do instituto e da Secretaria de Educação. Eu sinto que se, talvez, tivesse tido um tripé, né? O Instituto Secretaria de Educação e... grupo gestor da unidade, talvez isso tivesse um diálogo mais interessante, mais próximo a realidade da escola, e aí acho que esse pertencimento teria sido...é... validado. Um outro ponto é que, na aplicação das pautas com as crianças, tinha sempre um professor que também não era da da Unidade Escolar. Ele fazia um trabalho compartilhado com aquele professor, mas o protagonismo, né? Sempre tava na no Instituto, que eu acho que isso também é um problema, né? Quando a gente quer atingir os objetivos, porque a gente quando a gente está para dentro de uma sala de aula a gente conhece, né? Aquele coletivo, a gente sabe como aquelas crianças reagem no dia a dia, então tinha toda uma expectativa para o dia da atuação, então acho que isso também é algo que ficou falho

O trecho apontado, em alguma medida, provoca a pensar sobre os efeitos do programa em estudo na elaboração das pautas formativas da rede municipal de Suzano e, mais, sobre os processos formativos; até porque, quando se trata da forma que a coordenadora ressignificou a ação do parceiro externo frente a sua atuação, numa perspectiva de modelagem, fica evidente que para o Sujeito 5

Bom, embora eu perceba a qualidade que tem esses processos formativos, quando realizados por outras instituições, instituições privadas, é inegável, são pessoas que tem uma boa bagagem, que tem uma boa referência, que trazem muitas propostas interessantes e que podem realmente qualificar o processo todo que vai ser desenvolvido na sala de aula mas, é... do ponto de vista de mudança não consigo perceber isso de uma forma muito expressiva, né? Acho que não dá para falar uma mudança muito expressiva, ainda e, aliás, é isso que me questiono muito, porque será que esses processos acabam não produzindo os efeitos que se espera, né?"

Ao se comparar as estratégias formativas adotadas pelos proponentes de HTPC nos anos de 2018, 2019 e 2020, faz-se lembrar Gouveia e Placco (2012), porque afirmam que a formação permanente ou continuada não deve estar limitada apenas à ação docente, mas deve ser ampliada a ação do coordenador pedagógico, pois este além de professor, coloca-se no lugar de parceiro dos profissionais de cátedra. Para elas

É preciso cuidar da parceria entre formador e professor, para não se exigir sem oferecer instrumentos, para não deixá-los sozinhos e desarmados, para a música não vibrar alta demais para um corpo. Ambos devem aprender a dizer o que sabem e, juntos, buscar respostas e soluções para redimensionar o papel do coordenador nas escolas (GOUVEIA; PLACCO. 2012, p. 71)

Placco e Souza (2018) defendem a ideia de formação numa perspectiva viva, de reflexão, de questionamento da realidade em que todos os sujeitos envolvidos possam compreender que formação continuada docente não pressupõe apenas a experiência,

tampouco a prescrição, mas sim a problematização, já que por meio desta última se pensa, reflete, questiona, discorda e propõe.

Em suma, quando se trata da formação continuada docente, pressupõe-se que esta se estruture em um conjunto de ações que se articulem entre si, à medida que envolva os diferentes sujeitos que fazem parte da instituição escola e que se leve em conta a que o poder público não tem olhado para a formação do professor de forma cuidadosa para a prática e para o aprendizado de estratégias adequadas às práticas.

Portanto,

A prioridade é que o grupo de coordenadores e professores se reconheça como parte integrante de uma rede colaborativa. Que eles se sintam um *entre* todos e *com* todos. A rede é concebida como baliza para as ações formativas e como espaços de participação democrática, de relações horizontais e muita parceria. (GOUVEIA; PLACCO. 2012, p. 73).

6.5. Gestão do tempo, do espaço e de materiais didáticos.

Pensar sobre processos formativos é, antes de tudo, considerar que a qualidade destes processos está associada ao contexto de sua execução. Entende-se como contexto de formação a articulação entre a gestão de tempo, dos materiais e do espaço, justamente para evitar que haja um descompasso entre esses elementos e não se comprometa a qualidade do que propõe.

Em 2018, tratando-se dos itens materiais, para o funcionamento do encontro, a gestão da escola disponibilizava uma cópia para cada professor da lista de temas a serem tratados em HTPC, no caso uma filipeta com os itens, um texto para cada integrante que serviria de leitura deleite, bem como da documentação pedagógica para retomada das normativas da Secretaria. Além disso, havia um livro ATA da unidade escolar e uma caneta preta, já que essa a cor havia sido definida pela unidade escolar, na figura da proponente, para que o registro fosse feito.

Para o ano de 2019, para fundamentar o HTPC, os seguintes materiais eram utilizados, tais como livros paradidáticos, excertos - em cópias - de fundamentação teórica, PPT da apresentação do projeto, músicas, vídeos completos organizado pelo parceiro externo, plataforma e link de acesso para aprofundamento dos estudos.

Já em 2020, para que a pauta fosse aplicada, a coordenadora imprimia uma cópia da instrução da Secretaria com as orientações, havia um "data show" para projeção da apresentação feita por ela e uma folha de presença com a pauta em lista para os professores.

Em comparação aos materiais utilizados nos anos de 2018, 2019 e 2020, fica evidente que não há permanência da variedade de materiais para subsidiar o HTPC. Como herança de 2018, volta-se a entrega de uma pauta e retorna a impressão do textinho impresso e de normativas da secretaria municipal de educação. A proposição de materiais a serem estudados e o tratamento dado para esse estudo, o tempo previsto para o encontro e para ações intervalares sem que o encontro formativo acabe deixando alguma parte sem encerramento e o local a ser usado para reunião numa perspectiva de acolhimento, segurança e condições de uso são exemplos de gestão de tempo, material e espaço.

Considerando, assim, a gestão do tempo e do espaço no ano de 2018, nota-se que o encontro formativo teve duração de quatro horas, em que meia hora dela havia sido destinada para a chegada dos professores na escola e organização do grupo. Depois de organizados, meia hora foi destinada para uma leitura compartilhada e troca de impressões sobre o texto lido. A hora seguinte ficou para a retomada das orientações administrativas da escola e possíveis dúvidas. Meia hora para o café, como forma de intervalo, e as horas finais voltadas para tratar das questões do texto sobre o papel da família na escola, leitura do registro ata e recolhimento das assinaturas.

Em relação ao espaço, a reunião aconteceu na sala de uma turma de 5º ano, por conta do tamanho das cadeiras, e as mesas permaneceram em duplas, como já estava arrumado pela professora da classe. O intervalo aconteceu na sala dos professores, na qual tinha um lanche organizado pelos professores de forma coletiva.

Nos encontros de 2019, o HTPC teve duração de quatro horas. Das horas previstas, os cinco minutos iniciais foram destinados para a acolhida dos professores e apresentação dos objetivos da reunião, para que, nos próximos dez minutos, fosse feita uma leitura compartilhada.

Na sequência, em dez minutos decorrentes, foram apresentadas algumas questões problematizadoras para a ativação da memória do grupo e, a partir disso, com duração de duas horas, realizou-se o estudo da prática pedagógica, mas com um intervalo de vinte minutos.

Depois, uma hora foi disponibilizada para que houvesse a sistematização e a apresentação da proposta de continuidade. Nos cinco minutos finais, o parceiro externo promoveu a avaliação do dia.

Um fato curioso sobre a gestão do tempo para a implementação do HTPC para o ano de 2019, é que na percepção do Sujeito 3, nem sempre ter todo o período voltado para a formação docente era proveitoso, já que

quando a gente também olha para a questão de gestão do tempo do espaço, também é outro problema, né? Uma fragilidade grande porque? Por que a gente tem assim, ao mesmo tempo que ele entende a importância da formação, não existe um equilíbrio, né? Então muito das vezes... é... se tá tendo um evento na escola, ou se o diretor precisa dar uma passada lá para falar sobre alguns assuntos, sobre alguns problemas, alguns recados acaba se esticando muito esse processo e a formação acaba ficando em segundo plano, né?

Tratando-se do espaço, a escola disponibilizou uma sala de aula que pudesse acolher todos os professores, supervisores de ensino e o parceiro externo. Assim, a sala de aula abrigava, em média, 20 pessoas, que estavam sentadas nas cadeiras das crianças em formato de meio círculo. No centro dessa meia-lua, ficava a formadora com o apoio de uma mesa que servia de suporte para o data show, caixinha de som e um notebook. As projeções eram feitas na lousa, que havia sido coberta com papel branco. O intervalo era feito no refeitório da unidade escolar e, lá, era servido um lanche para os cursistas.

Das horas previstas para 2020, os trinta minutos iniciais foram destinados para o acolhimento e leitura deleite. Depois, para o segundo momento, sem definição temporal, a leitura da instrução aconteceu, seguida de um intervalo de trinta minutos. Por volta de vinte minutos, a coordenação projetou todos os itens que deveriam ser contemplados na escrita dos planejamentos.

Tratando-se do espaço, a escola disponibilizou uma sala de aula que pudesse acolher todos os professores. Assim, a sala de aula abrigava, em média, 20 pessoas, que estavam sentadas nas cadeiras das crianças em duplas e, posteriormente, em quartetos. No centro da sala, ficava a formadora com o apoio de uma mesa que servia de suporte para o data show. As projeções eram feitas na lousa, que havia sido coberta com papel branco. O intervalo era feito no refeitório da unidade escolar e, lá, era servido um lanche.

Assim como nos anos anteriores, em 2020, existia um período de intervalo para os docentes, no entanto, como herança de 2019, uma pausa organizada com determinação de tempo de saída e retorno foi instituída.

Sobre as pautas formativas, no que diz respeito à gestão do tempo e à gestão do espaço para as formações de professores, vê-se que o fato das pautas formativas privilegiarem as questões do conteúdo e não de sua estratégia - quanto, quando e onde realizar a formação - pode-se apontar também que elementos foram distratores da qualidade desses momento de estudo visto que para o Sujeito 3

quanto ao tempo e espaço, às vezes o tempo, dependendo da pauta, o tempo é muito curto, porque são muitas pautas ao mesmo tempo e você não consegue aprofundar em nenhuma. Então, acho que talvez uma pauta em cada HTPC, bem discutida,

acho que seria melhor aproveitado. Quanto aos espaços... os espaços ainda continuam sendo na escola... é... o espaço que se tem feito isso...é... não sei se é possível mudar

6.6. Finalização das pautas, encaminhamentos e proposta de continuidade

Em observação do encerramento das pautas do ano de 2018, entende-se que a responsável pelo registro do dia, lia em voz alta o que escreveu, perguntava se todos concordavam e lavrava a ata. Logo, recolhia as assinaturas e a coordenação da escola dispensava os docentes.

Ao que parecia, em 2018, não havia nenhum tratamento posterior à pauta feito pela gestão da escola, muito menos proposta de continuidade. Não havia também nenhum tipo de avaliação e nem indícios nas pautas sequenciais, que sinalizasse a retomada de conteúdos.

Já como forma de encerramento de HTPC de 2019, acontecia sempre uma avaliação para saber o quão reflexiva havia sido a formação. Por meio dela, esperava-se que fosse viabilizada uma dúvida, uma descoberta ou um comentário. O item “avaliação do encontro” era uma preocupação em saber quais foram os efeitos que o encontro deixou nos participantes naquele momento. No ano anterior e no posterior, não há evidências que revelem a iniciativa de se “ouvir” os envolvidos. Sobre isso, o Sujeito 3 ainda aponta:

Então, o momento da finalização é assim, não é produtivo também, porque é tchau. Foi dada pauta, algumas pessoas disseram alguma coisa e tchau. Então, às vezes, muitas vezes não se chega no conte- consenso. Se a gente for pensar, né? pensar na abordagem triangular, a professora Ana Mei, ela fala de ler, fazer e contextualizar, então a gente no HTPC a gente lê, por que é o que tá, né? Lê, no sentido de ouvir o que a outra pessoa está falando, fazer, a gente não faz nada porque não é... não somos convidados a fazer nada nesse momento, e contextualizar, muito pouco, né?

Em síntese, o que se infere é que, o modelo de finalização adotado pela unidade escolar não permaneceu, não do jeito que era, isto é, ajustado à prática docente e preocupado com o impacto que a formação poderia trazer para os envolvidos. O que se nota é que não há mudanças do que se executava em 2018 e que mesmo depois de um tempo em exposição a essa nova estratégia formativa, a unidade escolar decidiu manter, em 2020, a assinatura das listas de presença como forma de marcar o momento final.

Outrossim, para apoiar o professor no desdobramento do encontro com a turma de docência, a formadora externa disponibilizava uma folha com um detalhamento dos momentos de execução na "proposta de continuidade". Além disso, ficava disponível a lista

de materiais usados pelo parceiro externo e também as fontes de pesquisa utilizadas, caso os docentes quisessem ampliar seu repertório sobre os assuntos tratados.

Um exemplo de proposta de continuidade de 2019, baseava-se na lista de nomes das crianças da turma. A ideia era que o professor analisasse a lista de nomes do seu grupo de atuação e registrasse todas as relações que conseguiu estabelecer entre o que havia estudado no HTPC e a prática. Em seguida, era tarefa dela trazer suas reflexões para o próximo encontro, que teria este item como parte da pauta de formação.

Quando se trata do desfecho de 2020, de modo geral, a coordenação da escola entregava uma lista de presença para os docentes. A lista, além dos nomes, continha os itens da pauta desenvolvida no dia e data definida para a entrega dos planos de trabalho. Como forma de continuidade, a gestão da escola solicitava que os professores terminassem aquilo que constituía a documentação pedagógica, como planos de trabalho, projetos, PPP e encaminhassem no drive da instituição até a data estipulada.

Em comparação aos formatos de finalização das pautas de 2018, 2019 e 2020, bem como de seus respectivos desdobramentos, pode-se indicar que em 2018, não havia nenhuma forma de encerramento que, de fato, marcasse o momento. Em 2019, em oposição ao ano anterior, esse encerramento tinha um modelo específico e esteve atrelado às sequências formativas adotadas para anos específicos - turmas de cinco e seis anos - e recorria a avaliação que os sujeitos faziam do HTPC para que se pudesse rever o que se propunha.

Sobre a finalização dos encontros formativos, somente em 2019, encontra-se o item “avaliação do encontro”, isto é, uma preocupação declarada em saber quais foram os efeitos que o encontro deixou nos participantes naquele momento. No ano anterior e no posterior, não há evidências que revelem a iniciativa de se “ouvir” os envolvidos. Para o Sujeito 3, o que permaneceu foi:

Então, o momento da finalização é assim, não é produtivo também, porque é tchau. Foi dada pauta, algumas pessoas disseram alguma coisa e tchau. Então, às vezes, muitas vezes não se chega ao consenso. Se a gente for pensar, né? pensar na abordagem triangular; a professora Ana Mei, ela fala de ler, fazer e contextualizar; então a gente no HTPC a gente lê, por que é o que tá, né? Lê, no sentido de ouvir o que a outra pessoa está falando, fazer; a gente não faz nada porque não é... não somos convidados a fazer nada nesse momento, e contextualizar, muito pouco, né?

Quanto às propostas de continuidade, a observação leva a refletir que apenas em 2019 e 2020 estas foram adotadas, mas com propósitos distintos, afinal, em 2019, essas propostas estavam atreladas à prática docente, como forma de desdobramento dos estudos realizados no HTPC e também retroalimentavam os ciclos formativos. Contudo, em 2020, havendo proposta de continuidade, essas assemelhavam-se às “tarefas escolares”, uma vez que

limitavam-se à composição da documentação pedagógica da escola.

Observar as diferenças entre a finalização e encaminhamentos das pautas de 2019 e 2020, leva a pensar que há poucos indícios que permaneceram do ano de 2018 e que se o que permaneceu em 2020, ficou porque a unidade escolar compreendeu essa etapa da formação como parte importante do processo de aprendizagem do adulto professor ou se esses desdobramentos foram adotados em função da má gestão do tempo.

6.7. Resultados e discussões II

Partindo dos objetivos propostos por esta pesquisa de trabalho na referida escola, que era verificar se as pautas formativas da coordenação pedagógica de uma escola de Suzano foram aprimoradas, ou não, após a realização do Programa Melhoria da Educação, pode-se dizer que as descobertas feitas foram interessantes.

De maneira geral, havia certa expectativa dos professores sobre os processos formativos, pois eles atribuíam como significado para os percursos as formações que exploravam o cotidiano escolar, que levassem à reflexão e que não se limitassem às transmissões de saberes.

Nesse ínterim, os dados das entrevistas, evidenciaram a importância que o grupo dava para a tomada de decisão de forma horizontalizada, nas escolhas do que se necessitava continuar aprendendo e da relação direta dessa escolha com a realidade da unidade escolar, assim como a coordenação que fez apontamentos que convergiam com a visão docente sobre os percursos formativos que mais tiveram sentido para eles.

Professores e coordenação, assim, reconheceram que cada colega tem particularidades como docentes e que o HTPC produtivo seria aquele que permitiria que os sujeitos se conhecessem e se reconhecessem como seres que aprendem e ensinam.

A pesquisa apontou, que a maior questão de estudo continuaria na articulação entre o que se propõe e o que se pode levar para a sala de aula a ponto de se ter significado para os estudantes. Conforme as entrevistas apontam, houve certa validação do que se falava no programa, principalmente a depender do lugar que essa pessoa ocupava, como por exemplo, se o formador conhecia, de fato, a realidade para qual se destinava a formação.

Mesmo que alguns professores tenham apontado mudanças no HTPC nos anos de 2019 e 2020 em relação a dinamicidade e a implementação de atividades permanentes, como momentos de leitura - culturais, isso não se aplica às escolhas dos conteúdos e sua sequência lógica de estudos, afinal os docentes declararam pouca pertinência desses itens e relação frágil

a prática docente. Outra questão estaria na finalidade desses momentos, que permaneceram com os conteúdos direcionando as ações, ou seja, o conteúdo de formação como fim por ele mesmo e não como meio de desenvolvimento dos sujeitos.

Gatti (1996), sinteticamente em suas pesquisas mostra que o currículo de formação para professores tem pouca vocação, isto é, estes currículos contribuem pouco para o perfil do docente, afinal, em muitos casos, as universidades oferecem cursos fragmentados e, em muitas situações, com uma redução curricular. De modo geral, assim como se nota na percepção docente, a formação ficou fragilizada, obrigando-os a serem formados em meio a sua atuação profissional.

Ainda em Gatti (1996), a questão supracitada deve ser encarada como problema social grave pobre formação sobretudo diante do que se propõe aos docentes sobre as metodologias e práticas educacionais, uma vez que tais ações não deveriam ser reduzidas a mera transmissão dos docentes do ensino superior, ou confundidas como ações que possam ser replicadas para todos os grupos e de forma atemporal. Para o Sujeito 2,

Em relação à segunda questão, Rafa, as formações que eu participei no âmbito da continuidade e que tenham tido mais significa- que foram mais significativas para minha atuação, foram aquelas que me permitiram dialogar com os pares de uma forma colaborativa, aquelas que me permitiram distanciar um pouco da minha atuação e poder olhar para ela criticamente. Cito aí alguns exemplos: as especializações... é... o próprio- o próprio mestrado, que foram- foram processos que me permitiram olhar criticamente para aquilo que eu já faço...é... e de uma forma colaborativa com pessoas, com pares que também produzem

Frente às observações feitas sobre o tempo destinado ao HTPC, os docentes apontaram que em 2019 era sempre bem organizado, que pautas que duravam o que se tinha destinado para tal, entretanto ocupava-se quase que a totalidade do HTPC, o que tirava a chance do grupo em discutir também sobre aquilo que era necessidade da unidade escolar. O espaço utilizado era a própria escola, que era devidamente explorada.

Os objetivos do programa foram parcialmente atingidos, já que quem os definiu era um parceiro externo, que pouco conhecia sobre o território. Os docentes até reconhecem o valor dos objetivos, mas apontam a questão do formador externo como dificultador, pois há dificuldade da rede em validar o que “vem de fora”. Fato esse que seria mais um distrator para a implementação do programa como política pública educacional.

Quanto à finalização do HTPC, o Sujeito 1 apontou falta de continuidade entre as reuniões e que o desfecho se resumia ao mero “tchau”.

elas sempre tinham as pautas muito...é... eram pautas bem elaboradas, pautas bem discutidas, tinha uma propriedade para falar do assunto, não era algo que a pessoa ficava perdida ou não sabia, mas... onde eu pude acompanhar, ora tinha mais aceitação daquele formador externo, ora mais resistência.

A gestão pedagógica da unidade escolar declarou que o aprimoramento de sua execução e dessa constituição das pautas formativas poderia ser sido melhor, porque, conforme o Sujeito 1, sempre

tinha uma terceira pessoa...é... que organizava as pautas e que discutia as pautas muito no olhar do instituto e não da Secretaria de Educação,

Sem falar que o fato das pautas formativas serem executadas por um parceiro externo, em alguma medida, dificultava as relações identitárias dos professores com os formadores, já que as questões ligadas à subjetividade docente da unidade escolar acabava sendo suprimida e substituída pelas ideias e percepções do programa Melhoria da Educação sem que houvesse troca significativa entre os sujeitos envolvidos.

Esse apontando faz inferir ainda que, após o término do programa, os resquícios da formação oferecida pelo programa Melhoria da Educação sobre a construção de um HTPC mais significativo não foram expressivos porque não se considerava os sujeitos da escola como os verdadeiros atores do processo, porque, segundo o Sujeito 1 a

aplicação das pautas com as crianças, tinha sempre um professor que também não era da da Unidade Escolar. Ele fazia um trabalho compartilhado com aquele professor, mas e o protagonismo, né? Sempre tava na no Instituto, que eu acho que isso também é um problema, né? Quando a gente quer atingir os objetivos, porque a gente quando a gente está para dentro de uma sala de aula a gente conhece, né? Aquele coletivo, a gente sabe como aquelas crianças reagem no dia a dia, então tinha toda uma expectativa para o dia da atuação, então acho que isso também é algo que ficou falho.

Isto é: em nenhuma instância, as pautas desenvolvidas, exploraram a memória profissional docente, mesmo considerando que esta, quando explorada, resgatada e investigada, tornaria-se um instrumento de suma importância para a formação do professor adulto (Placco. Souza, 2006), já que quem executava parte da pauta formativa, que era a aplicação de atividades com as crianças, era uma professora contratada pelo instituto e não a docente regular da turma. Esta última, por sua vez, assumia o papel, ora de assistente, ora de observadora.

Interpretação parecida pode ser aplicada quando se trata dos efeitos do programa na prática docente, uma vez que a percepção do Sujeito 5 é que

embora eu perceba a qualidade que tem esses processos formativos, quando realizados por outras instituições, instituições privadas, é inegável, são pessoas que tem uma boa bagagem, que tem uma boa referência, que trazem muitas propostas interessantes e que podem realmente qualificar o processo todo que vai ser desenvolvido na sala de aula mas, do ponto de vista de mudança não consigo perceber isso de uma forma muito expressiva, né?,

Ou seja, a notação da coordenação da escola sobre os impactos na ação dos professores ainda é tímida.

A percepção dos professores, de forma geral, também é semelhante à da coordenadora, afinal notou-se na fala do Sujeito 1 certo incômodo do grupo ao participar de pautas formativas pensadas e executadas por parceiros externos, que ainda apontavam como deveriam agir em suas turmas.

Isso ficou falho no projeto. O que eu posso observar é que, para não focais isso teve um interesse maior; acredito, porque quando eu olhava a pauta e olhava os vídeos produzidos pela- por aquela escola, que não protagonizou diretamente o trabalho, eu considerava - Ah, isso é uma pauta interessante, acho que é uma pauta interessante para eu levar para o meu coletivo - já para quem tinha visto acontecer na sua sala, com a própria escola, não posso dizer o mesmo

Embora seja possível notar tentativas da metacognição como aliada na formação docente e também como um recurso potente para auxiliar na aprendizagem do adulto professor (Placco; Souza, 2006), ação essa quase instituída pela presença dos vídeos sobre a atuação das professoras com as turmas, o impacto desse movimento acabou sendo pouco expressivo, porque embora os vídeos fossem da vivência em classe, os professores eram convidados a refletirem sobre a prática docente de um outro colega em atividade com as suas próprias turmas.

Quando se trata da formação continuada com professores e da maneira que estes aprendem, faz-se necessário olhar de forma cuidadosa para suas marcas de subjetividade, sua memória e, ainda por cima, não invalidar os saberes da docência constituídos até o momento, isso porque é por meio da inter relação que se estabelece entre estes elementos que a aprendizagem do adulto professor se configura (Placco; Souza, 2006)

O fato de um parceiro externo oferecer uma formação docente que apontasse possíveis alternativas para o trabalho pedagógico para uma escola de Suzano não foi mais efetivo

porque não protagonizou os docentes do município e não explorou situações mais concretas de metacognição dele para ele mesmo.

Em outras palavras, quando um programa de formação de professores tem como foco tornar-se política pública de qualidade para o município, além de assumir uma posição de modelagem, é preciso - essencialmente - envolver os sujeitos e ampliar a ideia de se fazer bem para que ele veja como é, isto é, espera-se que os programas se instalem - temporariamente - mas que extrapolem o “fazer para que ele veja” e se tenha mais sobre “fazer com ele”, para que este indivíduo “possa fazer sozinho”.

Dessa forma, constituir uma prática que perdure, é construir algo que ultrapasse o tempo de implementação de um programa no calendário municipal, mas que acima de tudo, veja o professor como uma pessoa com marcas históricas importantes que podem ser utilizadas como recursos potentes para ressignificar suas próprias escolhas e as de seus colegas de classe.

	Pautas formativas utilizadas ANTES do Melhoria da Educação - 2018	Pautas formativas utilizadas COM o Melhoria da Educação - 2019	Pautas formativas utilizadas DEPOIS do Melhoria da Educação - 2020
ABRIL	- Leitura dos comunicados da SME - livro de registros. - Livro ponto. - Leitura de texto - <i>A importância da participação dos pais na vida escolar do filho</i>, Luciana Brites.	- Momento cultural. - Apresentação da temática do encontro. - Atividade de tematização da prática. - Roda de discussão. - Proposta de continuidade. - Avaliação do encontro.	- Momento cultural. - Encaminhamentos do sobre Planejamentos anual e bimestral. - Retomada das sequências didáticas. - Apresentação do material do SESI
MAIO	- Leitura dos comunicados da SME. - Organização/decisão do formato da reunião de pais.	- Momento cultural. - Apresentação da temática do encontro. - Atividade de tematização da prática. - Roda de discussão. - Proposta de continuidade. - Avaliação do encontro	- Momento cultural. - Dúvidas sobre os comunicados. - Encaminhamentos do Pedagógico sobre as sondagens de Língua Portuguesa e Matemática.
	- Leitura dos comunicados da SME.	- Momento cultural.	- Momento cultural.

JUNHO	- Organização da festa junina.	- Apresentação da temática do encontro. - Atividade de tematização da prática. - Roda de discussão. - Proposta de continuidade. - Avaliação do encontro	- Recolhimentos dos materiais solicitados pelo pedagógico. - Encaminhamentos do Pedagógico sobre preenchimento do diário online. - Portfólio, vamos fazer?
--------------	--	---	--

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os objetivos dessa pesquisa e diante dos resultados e discussões realizados, aponta-se que a maioria dos entrevistados, com mais de 10 anos de experiência e com passagens em outras áreas de atuação da educação, possuíam expectativas sobre os processos formativos e atribuíam como significado para os percursos, formações que explorassem o cotidiano escolar, que levassem à reflexão e que não se limitassem às transmissões de saberes.

A pesquisa, que tinha como uma de suas propostas identificar a percepção dos professores e da coordenadora pedagógica sobre os possíveis efeitos do programa nos seus processos formativos, na escola, indicou que os sujeitos envolvidos neste trabalho evidenciaram a importância do grupo na tomada de decisão, nas escolhas do que se necessitava continuar aprendendo e da relação direta dessa escolha com a realidade da unidade escolar. Da mesma maneira, a coordenação fez apontamentos que convergiram com a visão docente sobre os percursos formativos que mais tiveram sentido para eles.

Tanto os professores quanto a coordenação reconheceram que cada colega tinha particularidades como docente e que um HTPC produtivo seria aquele que permitisse que os sujeitos se conhecessem e se reconhecessem como seres que aprendem e ensinam. Para eles, a maior questão estava na articulação entre o que se propõe e o que se poderia levar para a sala de aula, a ponto de se fazer sentido para os estudantes. A pesquisa também indicou que há certa validação do que se fala, a depender do lugar que essa pessoa ocupa. Por exemplo, se o responsável pelos processos formativos conhece a realidade para qual se destina a formação.

Mesmo existindo professores que tenha apontado mudanças no HTPC nos anos de 2019 e 2020 em relação a dinamicidade e a implementação de atividades permanentes, como momentos de leitura - culturais, muito se enxerga em relação às escolhas dos conteúdos e sua sequência lógica de estudos, além do fato da pertinência desses itens ser definida pela instituição parceira e não pela unidade escolar, que revelam que os efeitos sobre a organização

da pautas formativas foi pouco impactante.

Nesse contexto, a respeito dos registros feitos das pautas formativas, em 2018, todas as escritas seguiam o mesmo formato: entrega de uma filipeta com os itens a serem contemplados - que não tinham uma temática específica - colagem dessa filipeta do caderno de HTPC e registro em livro ata do que se tinha feito, que era feito pelos professores.

O estudo sinalizou ainda que, em 2019, as pautas formativas eram padronizadas, tinham um eixo temático, eram concebidas para um público específico e seu registro era por meio dos momentos formativos e não por "conteúdos". Esse contexto era garantido pelo detalhamento impresso do encontro e assinatura no google formulários

Ao se observar o que aconteceu em 2020, o registro, em formato de lista, contemplava os itens que seriam tratados na reunião. Embora estivessem digitadas e com layouts, seguiam aos moldes do ano de 2018, por serem colocadas em tópicos, de forma hierarquizada de aplicação.

Em relação a essa temática, a pesquisa permitiu observar que não havia especificidade para escolha do que seria feito em HTPC e que, aparentemente, existia uma confusão entre conteúdo e estratégia formativa, porque ao longo dos três anos, prioriza-se “o quê” e não o “como”. Em alguma medida, é perceptível que o que continua direcionando os momentos de formação em trabalho coletivo é o conteúdo, dando uma ideia de menos importância para as estratégias formativas e, conseqüentemente, desconsiderando a forma que o adulto professor aprende.

Sobre o público alvo e o conteúdo da formação, em 2018, não havia um público específico, uma vez que os assuntos tratados resumiam-se aos aspectos da vida funcional docente e preenchimento de documentação pedagógica.

Já em 2019, embora o grupo de professores fosse de turmas de quatro a onze anos, as pautas foram desenvolvidas, especialmente, para os professores que atuavam nas turmas de cinco e seis anos. No referido ano, havia indícios do abandono das questões que eram da escola, tais como festas, documentação pedagógica, reunião de pais, avaliação, recuperação contínua e paralela.

Para 2020, não existia um público específico, uma vez que os assuntos tratados limitavam-se aos aspectos da vida funcional docente e preenchimento de documentação pedagógica.

Como em 2018, em 2020, considerava-se a falta de especificidade para olhar as necessidades formativas de cada sujeito ou grupo. O estudo feito sobre a pertinência do conteúdo, dá margem para se pensar se somente um grupo, durante todo o ano, seria público

alvo. sem contar que o fato de que um ano específico ter sido completado por temáticas de formação, não dava garantia de efetividade de resolução das questões da unidade escolar, já que não sobrava tempo para que se discutisse as necessidades do território.

Quanto aos objetivos dos encontros, expectativas de aprendizagens teóricas (conceituais) e expectativas de aprendizagens práticas (procedimentais), para o ano de 2018, não havia declaração do que se espera, o foco estava no cumprimento dos itens da pauta, diferente de 2019, em que existia uma declaração do que se esperava, e o foco estava no cumprimento dos itens da pauta e nas estratégias, principalmente, no que se esperava desenvolver com os professores.

Infelizmente, quando se analisa o ano de 2020, não havia declaração do que se esperava, o foco estava no cumprimento dos itens da pauta. Percebe-se, então, que a escola continua olhando para o que precisa ser feito, sem valorizar como fazê-lo com o grupo de professores.

Logo, os objetivos foram parcialmente atingidos, já que quem definiu esses objetivos era um parceiro externo, que pouco conhecia sobre o território, reafirmando a significação docente sobre que assume processos formativos, que reconheciam o valor dos objetivos, mas apontaram a questão do formador externo como dificultador, em função da dificuldade da rede em validar o que “vem de fora”.

Diante da gestão do tempo, do espaço e de materiais didáticos, em 2018, havia cópias das pautas para todos professores, junto a um caderninho de HTPC, livro ATA e caneta preta. Todas as reuniões tinham um início bem marcado, por meio de uma leitura de texto, mas sem estipular os tempos para o desenvolvimento e intervalo. Além disso, a pesquisa demonstrou que ficava frágil a questão da finalização, mas que o foco estava, sim, na assinatura da lista de presença.

Nesse mesmo ano, o encontro era sempre no mesmo lugar, recorrendo às mesas e cadeiras, que sempre estavam em formato padrão. Havia também, um lanche feito na sala dos professores, nem sempre colaborativo, que era feito sem a participação dos cozinheiros.

Para 2019, mantiveram-se as cópias de todos os materiais a serem utilizados para todos os sujeitos. Os materiais continham as referências e fontes utilizadas, juntos dos recursos hipermediáticos. As reuniões tinham os momentos bem marcados e sua temporalidade declarada. A abertura aconteceu com momento cultural, depois desenvolvimento, intervalo, finalização e proposta de continuidade. A presença foi marcada por meio de uma avaliação do encontro.

O HTPC do ano de 2019 era feito na maior sala da escola e as mesas estavam sempre

dispostas em formato de semicírculo. Os intervalos eram na merenda, por meio de um café colaborativo, todo organizado pela escola, com a presença dos cozinheiros escolares.

Em 2020, retoma-se as cópias das pautas que eram digitais, mas se tornavam impressas, entretanto, dessa vez, com a presença de recursos hipermidiáticos. Em alguns slides, havia indicação de fontes e sugestão de referências também. As reuniões possuíam o momento de abertura - momento cultural, desenvolvimento, intervalo e retorno, declarados. O HTPC era conduzido numa sala de uma professora específica, que colocava as crianças em duplas, logo os professores seguiam o mesmo formato.

O estudo revelou que o lanche feito na sala dos professores, de forma colaborativa no ano em que não se tinha mais a presença do parceiro externo, deixou de existir, mais uma vez, e sem a atuação dos cozinheiros. Fato este que é, no mínimo curioso, porque dá a sensação de tratamento de melhor qualidade aos professores apenas no ano em que se tinha um parceiro externo, desvalorizando a classe, quando não se mantém a mesma estrutura depois da saída dos responsáveis pela implementação do “Melhoria da Educação”. Todavia, percebe-se a presença de mais recursos e o cuidado com as fontes e mesmo que o formato da pauta de 2020 fosse igual ao de 2018, os momentos do encontro estavam marcados.

Em relação às observações feitas sobre o tempo destinado ao HTPC, a pesquisa informa que os docentes enxergavam que este era sempre bem organizado, que pautas que duravam o que se tinha destinado para tal, no entanto reforça a sensação de que se ocupava quase que a totalidade do HTPC, o que tirava a chance do grupo em discutir também sobre a unidade escolar, porque o espaço utilizado era a própria escola, que nem sempre era devidamente explorada.

Agora, sobre a finalização das pautas, encaminhamentos e proposta de continuidade, em 2018, não houve nenhum tratamento posterior à pauta feito pela gestão da escola, muito menos proposta de continuidade. Não existia também nenhum tipo de avaliação e nem indícios nas pautas sequenciais, que sinalizasse a retomada de conteúdos. Nesses anos, a preocupação estava na lista de presença.

Com a presença do parceiro externo, em 2019, acontecia sempre uma avaliação para que fosse viabilizada uma dúvida, uma descoberta ou um comentário e como forma de desdobramento, a formadora externa disponibilizava uma folha com um detalhamento dos momentos de execução na "proposta de continuidade", indicando como aplicar a atividade com a turma.

Para esse momento, a coordenação da escola entregava uma lista de presença para os docentes, que além dos nomes, continha os itens da pauta desenvolvida no dia e data definida

para a entrega dos planos de trabalho.

No ano de 2020, assemelhando-se a 2018, como forma de continuidade, a gestão da escola solicitava que os professores terminassem aquilo que não tinham encerrando no dia de HTPC e colhia as assinaturas.

Em comparação aos três anos sobre o referido tema, percebe-se falta de articulação entre as sequências das pautas, uma confusão do que seria a proposta de continuidade e a fragilidade de um olhar para a avaliação do encontro como exercício de refletir sobre o que deveria, ou não, ser mudado. Quanto à finalização do HTPC, os docentes apontaram falta de continuidade entre as reuniões e que o desfecho se resumia ao mero “tchau”.

Portanto, com vistas ao objetivo central para a realização desta pesquisa de mestrado, cuja finalidade era investigar os efeitos do programa “Melhorias da Educação” sobre as pautas formativas propostas pela coordenação pedagógica aos professores de uma escola da cidade de Suzano, para verificar se houve aprimoramento, após o seu término e, em seguida, verificar se as pautas formativas da coordenação pedagógica de uma escola de Suzano sofreram alteração após a realização do Programa Melhoria da Educação, entende-se que as mudanças esperadas por meio de uma estratégia de modelagem realizada durante o ano de 2019 parecem que foram pouco expressivas, porque as pautas formativas de 2020, em relação à estrutura, pertinência e execução, são mais próximas ao que se propunha em 2018, um ano antes da atuação do programa Melhoria da Educação da cidade de Suzano.

Assim, diante do conteúdo previsto, percebe-se que permanece a questão do conteúdo usado como fim e não como meio; diante da gestão do tempo e materiais reconhece-se que fica como herança a vontade da unidade escolar em utilizar recursos hipermediáticos e a preocupação em indicar fontes de pesquisa e referências nas apresentações utilizadas; a forma construída da pauta, por meio de uma lista, na unidade escolar também continuou da mesma maneira, assim como a questão da generalização do público alvo de formação e a ausência da finalidade dos encontros; Observa-se também que existe uma iniciativa da escola em diversificar as estratégias formativas, incorporando propostas de continuidade e encerramento, porém essa proposta de trabalho não continuou com o detalhamento descrito, como era feito em 2019.

Como forma de ampliação da investigação dessa pesquisa, sugere-se que novos estudos sejam feitos com foco na significação docente sobre formação, bem como investigações sobre a finalidade e a estruturação dos horários de trabalho pedagógico coletivo. Ademais, sugere-se aprofundamento na reflexão sobre os critérios de escolha e implementação de programas externos voltados para formação de professores de redes

municipais de ensino. Tudo isso a fim de corroborar com as impressões aqui descritas, ou ainda, questioná-las, principalmente no que diz respeito aos desafios de se executar modelos de formação continuada como a do programa em questão.

Exemplos de formação como o estudado nesta pesquisa e aplicado em 2019, podem apresentar algumas fragilidades, porque o fato do curso não partir das necessidades reais do território e trazer sujeitos que não eram da rede para implementar o curso, são potentes distratores de seu sucesso. Assim como o fato de que cursos como esse em análise não investem diretamente na figura do coordenador pedagógico como parceiro mais experiente da escola, porque esse estava exposto ao mesmo molde de estudo que seus colegas, professores, e não assumia, em nenhum momento, o acompanhamento das aprendizagens dos docentes, nem dos estudantes.

Outrossim, não se ter em mente a finalidade de uma trajetória formativa ou ocupar o tempo inteiro dos professores sem a garantia de discussão do que também é da realidade da unidade escolar, possivelmente, dificultará seu desenvolvimento.

Enfim, desenvolver esta pesquisa viabilizou um olhar mais cuidadoso sobre os processos de formação de professores e mais atento sobre a importância da participação ativa dos docentes na escolha do que se considera como foco de estudo e aprofundamento de sua prática. Favoreceu ainda a percepção como pesquisador, professor e agente responsável por parte do núcleo pedagógico da secretaria municipal de educação, de uma visão mais horizontalizada para a tomada de decisões frente à futuras parcerias com programas de formação.

O trabalho realizado, fortaleceu também, a necessidade de se compreender como o adulto professor aprende de se colocar o professor da rede como facilitador de processos formativos para a própria rede e, paralelo a isso, valorizar e validar a figura do coordenador pedagógico como alguém que cuida, cria e gerencia processos de ensino e aprendizagem.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. S. **A percepção dos professores de ensino fundamental da SEDUC-AM da cidade de Manaus sobre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo**. Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação, Programa de pós graduação, 2016.

BAKHTIN, M. M. **A palavra na vida e na poesia**: introdução ao problema da poética sociológica. In: _____. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____.; BAKHTIN, M. M. **A palavra na vida e na poesia**: introdução ao problema da poética sociológica. In: _____. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2016.

BAUER, Adriana. **“Quão bom é suficiente?”** Definição de critérios avaliativos de valor e mérito. Estud. Aval. Educ., São Paulo, v. 30, n. 73, p. 14-43, jan./abr. 2019,

BAUER, ADRIANA. **Avaliação de impacto de formação docente e serviço**: o programa Letra e Vida. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN. **Fundamentos da investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN. “características da pesquisa qualitativa”. (Parte I: Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução). In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1982.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra: Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, *Ahead of print*, fevereiro/2012.

CAMPOS, M. S. Há fogo sobre as brasas? Sentidos das práticas culturais populares na educação escolar. 2011. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v.33, n.118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, V. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, V. M. (Org.) **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CARVELLI, JOSÉ GUARIENTO. **Formação continuada de professores**: aplicabilidade de um programa. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2007.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, Marcelo C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal, Porto, 1999. (Introdução e Capítulo 1 - p. 11 – 68).

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

HIDALGO, KÊNIA RIBEIRO DA SILVA. **Relações entre cultura e educação escolar: concepções e práticas de professores do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2016.

JANNUZZI, P. M. **Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas**. Planejamento e Políticas Públicas. Brasília, DF, v. 36, p. 251-275, 2011a.

JANNUZZI, P. de M. (2014). **Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza**. Estudos Em Avaliação Educacional, 25(58), 22–42.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MCDavid, J.; HAWTHORN. L. **Program evaluation and performance measurement: an introduction to practice**. Thousand Oaks, California, US: Sage, 2006.

MULLER, EUCINÉIA REGINA. **Classe multisseriada em Domingos Martins/ ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura de escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

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

PONTES, G. **Instrumentos para monitoramento e avaliação das políticas e programas do Ministério da Educação**. Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação, v. 1, p. 142-159, 2013.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; LIMA, Taissa Santos de. O legado de Paulo Freire para a formação permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses sobre a formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.1, jan./mar, p. 186–210, 2016.

RODRÍGUEZ, Lidia; MARÍN, Carlos; MORENO, Silvia; RUBANO, Maria; ROMERO, Leandro. Aspectos filosóficos y metodológicos de la educación latinoamericana. Aportes de Paulo Freire. **Revista Humanidades y Ciencias Sociales**, Entre Ríos, Argentina, v.25, n.48, maio, p. 113-147, 2014.

ROSSI, P. H. et al. **Evaluation: a systematic approach**. Thousand Oaks, California, US: Sage, 2004.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.14, n.33, p. 102-120, 2013.

SCRIVEN, M. **Avaliação: um guia de conceitos**. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018

STAKE, R. E. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Educação e seleção, n. 7, p. 5-14, 2013.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. **Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário**. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20190003>. Acesso em: 10 out. 2020.

SUZANO, Secretaria Municipal de Educação. **Plano Estratégico Municipal - Educação**, 2021 - 2024. Suzano, 2021.

STUFFLEBEAM, D; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1985.

STUFFLEBEAM, Daniel; SHINKFIELD, A J. **El método evaluativo de Scriven orientado hacia el consumidor**. In: La Evaluación orientada haia los objetivos: **La Tradición Tyleriana** in. Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995, p.341-373.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VIANNA, Heraldo M. **Estudos em Avaliação Educacional**, N. 2 JUL./DEZ. 1990. Fundação Carlos Chagas. São Paulo.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação de Programas Educacionais: duas questões. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 108, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1240/1240.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

WORTHEN, Blaine R. SANDERS, James R. FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas – Concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004

9. ANEXOS E APÊNDICES

9.1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do Estudo: Efeitos do programa “Melhorias da Educação” sobre o processo formativo docente em uma unidade escolar do município de Suzano.

Investigador Principal: Rafael Artur Battani

Vínculo Institucional: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Telefone para Contato com o investigador principal: (11) 9 9757 6956

E-mail do investigador principal: battanirafael@gmail.com

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo científico, sendo que as informações sobre o mesmo estão descritas nos itens que se seguem. É importante que você leia, ou que alguém leia para você, esse documento com atenção e, em caso de qualquer dúvida ou informação que não entenda, peça ao pesquisador responsável pelo estudo que explique a você. Você não é obrigado(a) a participar desta pesquisa. Caso aceite participar, você assinará esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo que uma delas deverá ficar com você. Caso precise de mais tempo, você poderá levar este Termo para casa, para revisar e discutir com a sua família. Você pode se recusar ou se retirar do estudo a qualquer momento, sem ter que dar maiores explicações, não implicando em qualquer prejuízo para o seu tratamento.

Este estudo **foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Mogi das Cruzes**, sob protocolo 5.482.503, que avaliou o estudo e as condições necessárias para a sua proteção e o respeito aos seus direitos como participante da pesquisa. Um Comitê de Ética em Pesquisa (também conhecido como CEP) é um órgão responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de estudos que envolvem seres humanos, com o objetivo de assegurar a dignidade, os direitos, a segurança, a proteção e o bem-estar de todos os participantes.

Por que este estudo está sendo realizado?

Considerando que a formação de professores é um processo de reflexão contínua e se dá em meio a complexidade de tempos e contextos diferentes para tornar o indivíduo consciente, sobretudo, no que diz respeito a sua ação formativa (García, 1999), este estudo terá como proposta realizar a pesquisa em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), na cidade de Suzano para investigar os efeitos do “Melhorias da Educação” sobre o aprimoramento das pautas formativas propostas pela coordenação pedagógica aos professores de uma escola da cidade e identificar a percepção dos professores e da coordenadora pedagógica sobre os possíveis efeitos do programa nos seus processos formativos.

Se eu aceitar participar, a que procedimentos estarei sendo submetido?

Em concordância com a participação desta pesquisa, seu envolvimento se dará por meio de uma entrevista semiestruturada que será composta por um roteiro de cinco a sete questões abertas pautadas em sua experiência docente e sua percepção sobre os itinerários formativos direcionados ao professor.

Se eu aceitar participar, quais os Riscos e Desconfortos envolvidos?

A realização da pesquisa poderá gerar certo desconforto, já que o roteiro trará perguntas que evidenciam as percepções dos professores diante de sua trajetória profissional e percepções sobre os processos formativos já vividos, ou seja, evidenciando questões da subjetividade. Para estes casos, os sujeitos que assim se sentirem, serão acolhidos e a entrevista será imediatamente interrompida.

Se eu aceitar participar do estudo, terei algum benefício?

A pesquisa realizada gerará um relatório que contará com informações que contribuirão com os envolvidos a partir de duas óticas: a primeira, no que diz respeito à prática pedagógica docente e, a segunda, no que tange a esfera pública.

Do ponto de vista pedagógico/acadêmico, a análise realizada colaborará com os educadores por meio das reflexões impulsionadas pelas questões do roteiro de entrevistas, uma vez que esse instrumento possibilitará a eles olhar para suas percepções e considerar de que forma se sentem verdadeiramente afetados por suas experiências formativas. Logo, auto regulá-las. Além disso, o estudo em questão, direcionará o olhar da coordenadora pedagógica para a constituição de pautas formativas com maior significado para os educadores daquela unidade escolar.

Quando se trata da esfera pública, os resultados desta pesquisa a respeito dos efeitos de um programa na formação de professores poderão cercear a tomada de decisão do órgão municipal central acerca da adesão ou contratação de novos programas de formação voltados para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Se eu aceitar participar, quais os meus direitos?

Se depois de ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido até o final, ou ele ter sido lido para você por alguém, e ter todas as explicações dadas pelo(s) pesquisador(es) e todas as dúvidas sanadas por este(s) você aceitar participar do estudo, deverá assinar as duas vias deste documento, entregar uma para o pesquisador e levar outra para casa. Se precisar de mais tempo, você poderá levar este Termo para casa para revisar e discutir com a sua família ou com outras pessoas que possam te ajudar na decisão. Ao participar dessa pesquisa você não estará abrindo mão de seus direitos, incluindo o direito de pedir indenização e assistência a que legalmente tenha direito.

Vou ser pago para participar deste estudo?

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Vou ter minha identidade mantida em segredo?

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Mesmo tendo aceitado, posso desistir posteriormente de participar deste estudo?

Você não é obrigado(a) a participar desta pesquisa. Você pode optar por não participar, ou deixar o estudo a qualquer momento. A sua decisão não implicará em quaisquer penalidades ou perda de benefícios que tenha por direito. Além disso, o pesquisador responsável poderá, em alguma eventualidade, interromper o estudo a qualquer momento. Neste caso, ele deverá notificar você após ter informado o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Mogi das Cruzes**, que avaliou e aprovou o estudo.

Em casos de dúvidas para quem eu devo ligar?

Em caso de dúvidas ou perguntas, ou caso deseje desistir de participar da pesquisa, você deverá entrar em contato com um dos pesquisadores abaixo:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador(a) Rafael Artur Battani, residente à Avenida Ricieri José Marcatto, 1364, torre 2, apartamento 124, no bairro Vila Suissa, em Mogi das Cruzes - São Paulo - SP, 08810-020, ou no contato (11) 99757-6956, ou com o professor orientador deste estudo Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes, cujos telefone e e-mail são 9 9464-2522 e ngimenes@fcc.org.br

Em caso de quaisquer perguntas, preocupações ou reclamações com relação aos seus direitos como participante do estudo, você poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Mogi das Cruzes, Av. O Dr. Cândido Xavier de Almeida e Souza nº 200 – Mogi das Cruzes /SP - Cep: 08780-911 Tel/Fax: (011) 4798-7085, E-mail: cep@umc.br, horário de funcionamento: segunda a sexta-feira, das 12 às 18h.** Caso se faça necessário direcionamento do problema a instâncias superiores, você poderá **entrar** em contato diretamente com a **CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**, pelo telefone (61)3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br.

TERMO DE ACEITE

Eu, _____,
declaro que concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa

Data

Nome do pesquisador que aplicou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

*Assinatura do pesquisador que
aplicou o Termo de
Consentimento Livre e
Esclarecido*

Data

Este documento foi formulado em acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e carta circular nº 51 - SEI/2017-CONEP/CNS/MS - 28/09/2017.

9.2. TERMO DE ANUÊNCIA



Prefeitura Municipal de Suzano
ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Suzano, 24 de maio de 2022.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
da Universidade de Mogi das Cruzes,

Eu, Leandro Bassini, CPF 108.577.058-30, responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Suzano, situada na Avenida Paulo Portela, 210, no bairro Centro - Suzano - SP CEP 08675-230 e telefone 4748-8041, conheço o Projeto de Pesquisa intitulado **Efeitos do programa "Melhorias da Educação" sobre o processo formativo docente em uma unidade escolar do município de Suzano**, desenvolvido pelo pesquisador Rafael Artur Battani sob a orientação da Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes e concordo com a realização deste trabalho neste estabelecimento, uma vez havendo carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade de Mogi das Cruzes.

Declaro que esta instituição possui a infraestrutura necessária para a condução do projeto em questão. A saber: sala de aula e acesso aos alunos e educadores

Atenciosamente,

Leandro Bassini
Secretário Municipal de Educação

Assinatura e carimbo

Leandro Bassini
Secretário Municipal de Educação

9.3. ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista – professor

1. Professor (a), há quanto tempo está no magistério? Há quanto tempo está nesta unidade escolar?
2. Quando pensa nas formações continuadas que já participou, quais você considera que foram mais significativas para sua prática de trabalho? Por quê?
3. O que, em sua percepção, consiste em um HTPC produtivo?
4. Você nota diferença na execução das pautas formativas dos anos de 2019 e 2020? Se sim, quais?
5. Como você observa as ações do HTPC diante:
 - da pertinência do conteúdo;
 - da gestão do tempo e do espaço;
 - dos objetivos dos encontros formativos e desenvolvimento;
 - da finalização.

Roteiro de entrevista - coordenador

1. Coordenador (a), há quanto tempo está no magistério? Há quanto tempo está nesta unidade escolar?
2. Quando pensa nas formações continuadas que já participou, quais você considera que foram mais significativas para sua prática de trabalho? Por quê?
3. O que, em sua percepção, consiste em um HTPC produtivo?
4. Você nota diferença na execução das pautas formativas dos anos de 2019 e 2020?
5. Depois de vivenciar as pautas formativas em HTPC de 2019 e 2020, antes e depois do programa Melhoria da Educação, você nota mudanças?
6. Como você observa as ações do HTPC diante:
 - da pertinência do conteúdo;
 - da gestão do tempo e do espaço;
 - dos objetivos dos encontros formativos e desenvolvimento;
 - da finalização.
- 7) Comente se visualizou mudanças nas práticas dos professores. Quais?

9.4. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

SUJEITO 1

Boa noite, tudo bem? Antes de mais nada muito obrigado por você responder essa pesquisa, né? Tenho certeza que as suas contribuições serão fundamentais para eu conseguir construir aí, muitos saberes e poder pensar, principalmente, na função do coordenador pedagógico. Bom, então queria saber, antes de mais nada, a quanto tempo você tá no magistério? E a quanto tempo você tá nessa unidade escolar?

Oi Rafa, boa noite! Vou tentar responder suas perguntas, viu? Desculpa, porque eu acabei me envolvendo com outras coisas e esquecendo, tá? Mas vou tentar responder todas.

Eu tenho 24 anos no magistério e 21 na educação infantil... é... a escola em que eu estou lotada... é... a escola o Mayer, é... é... que atende em dois períodos, crianças de quatro, cinco e seis anos. Eu estive nessa escola em 2008, 2009 e 2010, saí dessa escola e retornei em 2016 e permaneço até a data de hoje.

Quando você olha para as formações continuadas que você já participou, quais que você considera que foram mais significativas para sua prática de trabalho e por que que você pensa isso?

Os HTPCs formativos nos quais eu... eu tive mais... é... pertencimento e... e eu me senti mais acolhida nas propostas, foi aqueles que foram organizados a partir da necessidade do território. No qual o coletivo da escola, e não só a gestão da escola, que elencaram os temas e as curiosidades dos quais a gente- das quais a gente tinha maior interesse, então se a gente queria um trabalho com a musicalização, então a gente tinha uma verba destinada, para que a gente pudesse é... contratar uma musicista, onde ela pudesse vir trabalhar com a questão do aquecimento vocal é... das notas é... a questão do ritmo, do corpo, então essa é- esse é um exemplo dos quais a gente- eu tive maior interesse e que melhor me atingiu como professora.

E me diz uma coisa, do ponto de vista de percepção, o que que você considera como um HTPC produtivo? Na sua percepção que consiste- em que consiste um HTPC produtivo?

Num contexto geral né... quando em relação às pautas formativas, nas que tinham o foco as escolas direta... é ... eu não senti tanto impacto... é.... Por que as pautas ela... ela... estava muito mais no contexto de quem organizava, do que da própria necessidade da escola.

Já nas nas escolas não focais, onde as pautas foram deliberadas a partir do olhar e da proposta que foi aplicada nas escolas focais, hoje eu já consigo fazer a leitura dos HTPCs, que foram de 2019 e 2020 a partir dos relatos, que eu consigo observar práticas nos planejamentos e mesmo na... na... nos relatos dos professores né? Em alguns momentos daquilo que foi proposto em 2019 e 2020. Embora eram pautas mais no campo do formador do que na necessidade do território.

Ela era uma fala muito recorrente, né? dos professores que ali estavam, de que... é.. Eles já faziam aquilo, que era uma era só um repeteco daquilo que já havia... já havia sido proposto pela própria escola, mas no desenrolar das pautas, aí se percebia que tinha um jeito sim de fazer, mas que poderia ter mais qualidade é... na organização do trabalho. Um exemplo disso era as rodas de leitura, né? que ela sempre aconteciam do mesmo jeito e daí havia possibilidades de uma escuta mais ativa, é... de um comportamento leitor, e de observar, né? quais os ambientes que eram lido as histórias ou é... recontado pelas crianças a questão dos dos ditantes e de dos escribas é,, essa relação mais é... organizada. Então eu percebi que, embora tivesse uma fala que era recorrente de que a gente sempre fez esse trabalho, quando se apresentava os vídeos, né? da própria experiência gravada ali da...da...da escola as pessoas mostravam maior interesse. Então sempre quando voltava com os vídeos é... eu sentia que as pessoas começavam a dizer “olha mas dá para fazer assim, a gente pode fazer de outro jeito e não sempre do mesmo jeito”, então embora houvesse essa fala de que, era algo já praticado por elas sempre havia uma uma uma ampliação deste diálogo.

Então agora eu queria saber de você o seguinte... Você nota diferença na execução das pautas formativas que aconteceram nos anos de 2019 e nos anos de 2020 fazendo uma comparação entre essas pautas?

Embora essas pautas tenham sido organizadas em 2019/2020...é... hoje eu percebo nos planejamentos na atividade permanente ,né? na vivência permanente uma organização de leitura, da importância desse comportamento leitor... da... da procriação literária, de ter uma sequência didática de algum gênero...é... mais...é... mais... é... interessante para as crianças, e isso mudou de fato, a prática...é... não de todos, mas eu consigo ter essa leitura hoje de rede, né? E muito forte nos professores que tiveram essa pauta formativa nas indiretas, do que na direta, e eu... e eu sinto que isso se deu por ser uma pauta mais organizada por um instituto, do que propriamente por aquele coletivo, pelo gestor...é... Eu acho que isso também deixou- tirou o foco... é... daqueles... é... daquele coletivo, então, eu sinto que, hoje, como é uma pauta mas organizada para toda a rede então assim, se eu tenho interesse

naquela pauta formativa eu trago para o meu contexto para aquele meu território e faça as adaptações, então isso eu senti que foi sendo... é... melhor aproveitado, acho que essa palavra.

Eu queria saber o seguinte, como que você observa os horários de trabalho pedagógico coletivo, em relação a pertinência do conteúdo, então aquilo que é proposto em relação à gestão do tempo e do espaço, para essa propositura, a questão dos objetivos dos encontros formativos e o seu desenvolvimento em si, e a finalização desses momentos. Como e quais são as suas contribuições nesse sentido?

Um outro ponto foi a questão da organização do espaço e do tempo na gestão desses HTPCs, então assim, não entender também, o professor não tem uma pertença, né? de que é importante tá ali, que esses horários são destinados para estudo e que embora estivesse num sábado, que ocorria aos sábados...é... ainda assim eu tava ali recebendo da secretaria uma formação, mas eu acho que isso se deu devido a não ser um tema que foi eleito pela- pela comunidade, né? que não tava ali em consonância com o ppp da escola. Eu sempre...é... acho que o sistema- a gente pode ter parceiros sempre deve até ter parceiros, mas a partir da necessidade daquele coletivo. Então hoje eu consigo fazer essa leitura.

O espaço, né? e o tempo era bem organizado pelas formadoras,né? elas sempre tinham as pautas muito...é... eram pautas bem elaboradas, pautas bem discutidas, tinha uma propriedade para falar do assunto, não era algo que a pessoa ficava perdida ou não sabia...é... responder...é... mas em duas escolas onde eu pude acompanhar, em uma delas tinha mais aceitação daquele formador externo, e em uma outra mais resistência, e eu também acho que se dá também em relação a validação daquele instituto.

Acredito que os objetivos, eles tenham sido- eles não foram... foram parcialmente atingidos, né? Primeiro pela questão de não atender as necessidades do território, segundo por não entender ainda esse espaço formativo que nós temos muito isso na rede, né? De ter um horário privilegiado para os HTPCs. O terceiro ponto é de que, tinha uma terceira pessoa...é... que organizava as pautas e que discutia as pautas muito no olhar do instituto e da Secretaria de Educação. Eu sinto que se, talvez, tivesse tido um tripé, né? O Instituto Secretaria de Educação e... grupo gestor da unidade, talvez isso tivesse um diálogo mais interessante, mais próximo a realidade da escola, e aí acho que esse pertencimento teria sido...é... validado. Um outro ponto é que, na aplicação das pautas com as crianças, tinha sempre um professor que também não era da da Unidade Escolar. Ele fazia um trabalho compartilhado com aquele professor, mas o protagonismo, né? Sempre tava na no Instituto,

que eu acho que isso também é um problema, né? Quando a gente quer atingir os objetivos, porque a gente quando a gente está para dentro de uma sala de aula a gente conhece, né? Aquele coletivo, a gente sabe como aquelas crianças reagem no dia a dia, então tinha toda uma expectativa para o dia da atuação, então acho que isso também é algo que ficou falho.

Não invalido os objetivos...é... da formação, né? tinham temas muito interessantes, né? Em relação à leitura, este comportamento leitor, as apropriações literárias, a questão do brinquedo do brincar... mas... também muito voltado à alfabetização sistematizada, que eu acho que essa também é uma outra... uma outra falha do projeto. Na- no projeto inicial, tinha a questão...é... da transição, né? E das microtransações que não foi atingido, né? Não se pensou nisso, que eu acho que também era outro ponto que a gente poderia ter pensado, né? Todo esse coletivo, né? Ter forçado a mão para que isso acontecesse, é de que forma essas crianças... Será que essas crianças estão nessa... nessa... nessa... escola? Será que elas foram para outra escola? Será que todas as pautas e todo o esforço que foi feito, será que essas crianças de fato, hoje, se interessam pela leitura? Tem um comportamento inicial de leitor? Isso ficou falho no projeto. O que eu posso observar é que, para não focais isso teve um interesse maior, acredito, porque quando eu olhava a pauta e olhava os vídeos produzidos pela- por aquela escola, que não protagonizou diretamente o trabalho, eu considerava “Ah, isso é uma pauta interessante, acho que é uma pauta interessante para eu levar para o meu coletivo, e aí eu acho que tem maior aceitação, já *para quem tinha visto acontecer na sua sala, com a própria escola, não posso dizer o mesmo*. Então acho que, no geral, foi isso.

SUJEITO 2

Bom dia, tudo bem? Antes de mais nada muito obrigado por você responder essa pesquisa, né? Tenho certeza que as suas contribuições serão fundamentais para eu conseguir construir aí, muitos saberes e poder pensar, principalmente, na função do coordenador pedagógico. Bom, então queria saber, antes de mais nada, a quanto tempo você tá no magistério? E a quanto tempo você tá nessa unidade escolar?

Oi Rafael, bom dia! Prazer enorme estar participando do seu projeto de pesquisa, qual traz uma temática imprescindível para a qualificação da prática pedagógica na escola. Vamos lá então! Eu sou professora no magistério há 23 anos e na Unidade Escolar estou há 17 anos.

Quando você olha para as formações continuadas que você já participou, quais que você considera que foram mais significativas para sua prática de trabalho e por que que você pensa isso?

Em relação à segunda questão, Rafa, as formações que eu participei no âmbito da continuidade e que tenham tido mais significa- que foram mais significativas para minha atuação, foram aquelas que me permitiram dialogar com os pares de uma forma colaborativa, aquelas que me permitiram distanciar um pouco da minha atuação e poder olhar para ela criticamente. Cito aí alguns exemplos: as especializações... é... o próprio- o próprio mestrado, que foram- foram processos que me permitiram olhar criticamente para aquilo que eu já faço...é... e de uma forma colaborativa com pessoas, com pares que também produzem.

E me diz uma coisa, do ponto de vista de percepção, o que que você considera como um HTPC produtivo? Na sua percepção que consiste- em que consiste um HTPC produtivo?

Rafa, em relação à questão 3, que consiste em um HTPC produtivo, eu entendo que aquele que possibilita que os os profissionais docentes consigam discutir, acerca da sua prática pedagógica de forma colaborativa e crítica.

Então agora eu queria saber de você o seguinte... Você nota diferença na execução das pautas formativas que aconteceram nos anos de 2019 e nos anos de 2020 fazendo uma comparação entre essas pautas?

É... questão 4 eu noto diferenças em relação às pautas de 2019/2020 no sentido progressista do processo, como é que eu posso explicar isso? Ah... as pautas começaram em 2019 como a questão mais de conhecimento ou de aprofundamento do espaço, do território de acolhimento, em 2020 ela possibilitou aprofundar um pouco mais a discussão acerca das temáticas que diziam respeito a intervenção docente, junto às crianças e o processo de aprendizagem e ensinagem.

Eu queria saber o seguinte, como que você observa os horários de trabalho pedagógico coletivo, em relação a pertinência do conteúdo, então aquilo que é proposto em relação à gestão do tempo e do espaço, para essa propositura ,a questão dos objetivos dos encontros formativos e o seu desenvolvimento em si, e a finalização desses momentos. Como e quais são as suas contribuições nesse sentido?

Em relação à questão 5 como eu observo a pertinência dos HTPCs, em relação ao conteúdo, ele aproxima-se do que é contexto da escola, da sala de aula, a gestão do tempo e

do espaço eu vejo ainda como algumas implicações, por vezes espaços para informes acabam ocupando um tempo maior em relação ao que precisa de fato ser discutido, e os espaços eles acabam também sendo sempre os mesmos, eu penso que poderíamos repensar alguns espaços dentro da escola, para que a gente pudesse otimizar e qualificar mais essa prática em relação aos encontros formativos...

Relação dos encontros formativos, os objetivos e desenvolvimento...é... Eles foram-tiveram uma uma coerência uma coesão, foram qualitativos e permitiram que...é... profissionais, tanto das equipes gestoras, quanto os professores, pudessem rever, revisitar o espaço do HTPC como espaço que potencializa a formação continuada e permanente na escola e que ele precisa acontecer na escola e que os autores e autoras precisam ser professores e equipe gestora.

SUJEITO 3

Boa noite, tudo bem? Antes de mais nada muito obrigado por você responder essa pesquisa, né? Tenho certeza que as suas contribuições serão fundamentais para eu conseguir construir aí, muitos saberes e poder pensar, principalmente, na função do coordenador pedagógico. Bom, então queria saber, antes de mais nada, a quanto tempo você tá no magistério? E a quanto tempo você tá nessa unidade escolar?

Primeira pergunta, estou no magistério há 6 anos, na prefeitura de Suzano como professora. Na escola sede eu tô há dois anos, eu fiquei 4 anos em uma escola, e agora eu tô 2 na outra escola.

Quando você olha para as formações continuadas que você já participou, quais que você considera que foram mais significativas para sua prática de trabalho e por que que você pensa isso?

Segunda pergunta, quanto aos percursos formativos, os que fazem mais sentido para mim são os que colocam em prática algumas linguagens, como por exemplo: a dança...é... as culturas, né? Culturas diversas, indígenas, africanas, cultura popular, nordestina, enfim... várias culturas, isso é para mim interessante. Linguagens como pintura, as linguagens no geral eu acho que quando a gente tem uma prática... é... aliada aos conceitos e as teorias, fica mais leve a formação o percurso fica mais leve, você consegue interiorizar melhor o que você

ouviu e eu acredito que essas são as formações que mais me encantam e eu acho que para a gente tem que sair motivado de uma formação e não cansado, é isso.

E me diz uma coisa, do ponto de vista de percepção, o que que você considera como um HTPC produtivo? Na sua percepção que consiste- em que consiste um HTPC produtivo?

O HTPC produtivo, eu acho que aquele que a gente consegue discutir o planejamento das próximas aulas, de maneira que os estudantes sejam contemplados. Entendendo que cada professor e professora tem a sua particularidade, os especialistas têm as deles, o pedagogo tem a dele e, aí entender que cada um é responsável por uma uma coisa, não- não eliminando as outras obviamente, mas quando eu vejo, muito assim que parece que o especialista em arte ele muitas vezes ele é deixado de lado no HTPC, porque não é considerado uma coisa vamos dizer... prioridade,,, não é considerado, posso usar acho que essa palavra. Aí fica uma questão que parece que nós estamos a serviço, né? Do pedagogo. Na verdade não, nós estamos a serviço do estudante, a quem nós devemos nos- nos dirigir, né? E nos atentar nesse processo de construção da aula.

E me diz uma coisa, do ponto de vista de percepção, o que que você considera como um HTPC produtivo? Na sua percepção que consiste- em que consiste um HTPC produtivo?

Eu acho que o htpc produtivo é esse, que eu consigo, eu como especialista em arte, o especialista em educação física, onde a gente consegue dizer “olha vamos ter nossas aulas, serão assim, assim, assim, né? Vamos ter uma aula de ciências a professora vai dizer aí vamos ter uma aula de ciências que vai tratar de- vamos dizer, deixa eu ver do que... de cinema... de alguma coisa que tem a ver... com luz, né? Então, a proporção... A, então eu posso formular aqui uma aula de construção de câmera, de câmara escura, ou eu posso pensar aqui uma obra do Palatinik, em que ele brinca com as luzes, então assim formula desta maneira, né? Não... não... não e também não e também ele fica livre também, né? Mas eu acho interessante uma troca também, né? Acho que é interessante, não que seja obrigatório, também não acho legal fala assim “Olha no HTPC o professor de arte, educação física vai ter que observar a aula do pedagogo fazer”, não. Também acho que não é assim que funciona. É por isso que a gente tem também as nossas- nossas diretrizes e aí a gente também pode dizer, né? “Olha esse esse bimestre vamos trabalhar dança, próximo bimestre...” entendeu? E assim construindo as coisas. Eu acho que o HTPC, ele tem essa... para mim ele deveria ser assim, e não um HTPC de recados- de recados, aí falando de tal aconteceu isso... eu acho que os recados devem ser dados durante todo o tempo na escola e não no HTPC... o HTPC é para falar sobre as aulas,

construção da aula e a formação, então a de repente ter no HTPC tem uma formação, por exemplo, acho super legal uma formação geral assim, não de slides, né? Com muitos textos, porque eu também acho que não é produtivo, o professor já está cansado, não tá afim mesmo! E não é culpa do professor que ele não tá afim, é realmente é muito trabalho, é muito estressante quem tá em sala de aula sabe, então eu acho que o HTPC poderia ser, por exemplo, esse momento em que a gente recebe uma formação...é...é... não necessariamente, fosse dentro da sala de aula, Ah, hoje nosso HTPC será no museu, hoje nosso HTPC será numa sala de cultura, hoje nosso HTPC será numa sala de música, onde vai ter uma apresentação de música clássica. Eu acho que essa nutrição estética, nutrição poética falta, para os professores no geral, no geral falta, eu acho que eu se eu fosse a presidente eu faria isso, eu faria assim, um HTPC poético para todo mundo, acho que ia ser lindo e maravilhoso e ia ser muito rico na verdade, eu falo brincando mas é sério.

Mas mesmo assim eu acho que pode melhorar ainda o HTPC.

Então agora eu queria saber de você o seguinte... Você nota diferença na execução das pautas formativas que aconteceram nos anos de 2019 e nos anos de 2020 fazendo uma comparação entre essas pautas?

Menino, minha memória é péssima, né? Mas assim, de quando eu entrei na rede os HTPCs eram bem informativos. Em 2020 eu não sei se por conta da pandemia, eles passaram a ser mais dinâmicos, eu achei e eu acho que é uma tendência que se mantém.

Quanto ao conteúdo dos HTPCs eu, a maioria eu fico bem cansada, eu acho que não é pertinente o conteúdo. Eu acho que o conteúdo poderia ser melhorado.

Eu queria saber o seguinte, como que você observa os horários de trabalho pedagógico coletivo, em relação a pertinência do conteúdo, então aquilo que é proposto em relação à gestão do tempo e do espaço, para essa propositura ,a questão dos objetivos dos encontros formativos e o seu desenvolvimento em si, e a finalização desses momentos. Como e quais são as suas contribuições nesse sentido?

Quanto ao tempo e espaço, às vezes o tempo, dependendo da pauta, o tempo ele é muito curto, porque são muitas pautas ao mesmo tempo e você não consegue aprofundar em nenhuma. Então, acho que talvez uma pauta em cada HTPC, bem discutida, acho que seria melhor aproveitado. Quanto aos espaços... os espaços ainda continuam sendo na escola... é... o espaço que se tem feito isso...é... não sei se é possível mudar, mas eu acredito que seria muito bom se mudássemos de lugar, tirasse- a gente fala tanto de tirar a criança de sala de

aula, então tirar um professor também desse espaço e- e discutir em outros espaços, né? Essas questões, e levar apenas uma pauta eu acho: uma pauta e discutir ela totalmente, eu acho que é melhor. “A temos outras pautas”, então vamos redistribuir nos próximos HTPCs, e o que for surgindo a gente vai tentando...é... no dia a dia fazer isso na escola, mas eu acho que quanto ao tempo, devido a tantas pautas é falado sim bla bla bla bla bla bla bla e aí uma pessoa ou outra fala alguma coisa... “tá bom vamos passar para outra”, é assim que acontece.

Quanto aos objetivos e o desenvolvimento do HTPC... é, eu acho que tem feito sentido no-no- Já que, né? As pessoas estão discutindo as coisas da escola e tal, algumas vezes faz sentido mas, eu ainda continuo achando que para mim poderia ser melhor. Eu acho que às vezes não faz o menor sentido você discutir, por exemplo, a pintura da parede no HTPC, a pintura da parede não sei o que lá embaixo da escada, não faz sentido para mim. Eu acho que não é esse lugar de discutir isso então, eu continuo dizendo que o htpc ele deve ser de...é... momento para formação, para a discussão do trabalho pedagógico, trabalho pedagógico! Só! Acho que é isso.

O Rafa... você me perdoa se eu falei muita merda, e se não tá dentro do que você precisava ouvir, tá bom? Mas é só umas coisas que eu penso, tá bom? E aí depois você me fala, Beijo.

Ah...Então, o momento da finalização é assim, não é produtivo também, por que é tchau. Foi dada pauta, algumas pessoas disseram alguma coisa e tchau. Então, às vezes, muitas vezes não se chega no conte- consenso. Se a gente for pensar, né? pensar na abordagem triangular, a professora Ana Mei, ela fala de ler, fazer e contextualizar, então a gente no HTPC a gente lê, por que é o que tá, né? Lê, no sentido de ouvir o que a outra pessoa está falando, fazer, a gente não faz nada porque não é... não somos convidados a fazer nada nesse momento, e contextualizar, muito pouco, né? Quando conseguimos contextualizar, que seria minimamente a discussão, né? Que deveria ter. Então eu acho que era um bom começo se os HTPCs comessem a pensar na abordagem triangular de maneira efetiva. Eu acho que a professora Ana Mei não fez isso para os HTPCs, mas é possível que nós conseguíssemos melhores resultados se pensássemos nessa questão, né? Ouvir primeiro, então tem lá uma pauta, uma pauta apenas, vamos agora- vamos- vamos discutir, né? Vamos ou vamos discutir aqui como né? Até que ponto, né? Como isso tá acontecendo dentro da escola, de que jeito a gente- Quais são as nossas soluções, e aí por último, no fazer, “Olha, trouxemos aqui essas ideias que poderiam ser criado grupos e aqui essa nossa finalização, e assim a gente vai tentar fazer isso agora no próximo semestre, próximo bimestre...” Não sei, mas acho que seria uma boa ideia tentar pensar nisso...é... e ter esse momento também de descontração, né? Durante

o HTPC, acho que seria bom. Não sei se descontração, mas um momento...é... momento de...de... lúdico e o momento de- que os professores estivessem todos juntos...é... em que fossem felizes, Paulo Freire também, né? Fala da gente encontrar boniteza na aula, e aí onde que tá essa boniteza dentro do HTPC, né? Pouco se vê ou nada se vê, eu como especialista em arte pouco ou nada tenho visto essa boniteza de que falava Paulo Freire. Então eu acho que é possível que a gente junte Professor Paulo Freire, professora Ana Mei e a gente consiga ter um HTPC de fato produtivo, rico e bonito.

SUJEITO 4

Boa noite, tudo bem? Antes de mais nada muito obrigado por você responder essa pesquisa, né? Tenho certeza que as suas contribuições serão fundamentais para eu conseguir construir aí, muitos saberes e poder pensar, principalmente, na função do coordenador pedagógico. Bom, então queria saber, antes de mais nada, a quanto tempo você tá no magistério? E a quanto tempo você tá nessa unidade escolar?

A primeira pergunta... eu já dou aula, estou no magistério há 32 anos e nessa escola que eu dou aula eu estou há 17 anos.

Quando você olha para as formações continuadas que você já participou, quais que você considera que foram mais significativas para sua prática de trabalho e por que que você pensa isso?

Os percursos formativos que foram mais importantes para minha prática pedagógica foram sempre as formações que levaram-me a pensar sobre como eu poderia pensar em estratégias diferentes para os meus estudantes, e quais dessas estratégias poderiam melhorar a minha prática na sala de aula. Então, sempre os percursos que me levaram a fazer essa reflexão sobre a minha prática pedagógica sobre a Praxe, né? Do meu dia a dia, então essa reflexão sobre as questões que o trabalho em sala de aula, que eu posso melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos, acho que esses foram os que mais me chamaram atenção.

E me diz uma coisa, do ponto de vista de percepção, o que que você considera como um HTPC produtivo? Na sua percepção que consiste- em que consiste um HTPC produtivo?

O HTPC produtivo é um HTPC que faz uma coisa que os professores consigam, entre os seus pares, socializar as suas dúvidas, socializar suas experiências, e que juntos eles conseguiram trazer novas formas, né? Para que possam trabalhar com seus alunos em sala de aula, HTPCs que sejam realmente para reflexão da prática, sobre a questão de como trabalhar as questões, as habilidades socioemocionais são importantes para ser trabalhada com os alunos, textos, artigos que venham ampliar os saberes dos professores, porque HTPCs somente para recados, comunicados, né? São HTPCs falhos, né? São fracos, que aí a gente não consegue, realmente, fazer o trabalho pedagógico eficaz, efetivo, junto aos nossos pares nesse momento, que uma hora realmente de um trabalho pedagógico coletivo.

Então agora eu queria saber de você o seguinte... Você nota diferença na execução das pautas formativas que aconteceram nos anos de 2019 e nos anos de 2020 fazendo uma comparação entre essas pautas?

Eu acho que foram poucas as mudanças que ocorreram nas pautas de 2019/2020, eu acho que trouxe um olhar realmente, de discussão um pouco mais sobre a questão do currículo...é... de Suzano, né? De currículo Paulista, que está sendo implementado, já foi na verdade, né? Implementado, o que a gente está aos poucos estudando, então eu acho que uma das questões foram mais sobre essa temática do currículo, uma das coisas mais diferentes.

Eu queria saber o seguinte, como que você observa os horários de trabalho pedagógico coletivo, em relação a pertinência do conteúdo, então aquilo que é proposto em relação à gestão do tempo e do espaço, para essa propositura, a questão dos objetivos dos encontros formativos e o seu desenvolvimento em si, e a finalização desses momentos. Como e quais são as suas contribuições nesse sentido?

Em relação ao tempo e ao espaço, os HTPCs também tem dificuldade com a questão de ter espaços melhores organizados para trabalhar, uma pauta mais adequada, então, os espaços são muito importantes e o tempo também. Tem alguns- em alguns HTPCs o tempo enorme, porém a pauta não dá conta, ou vice-versa, ou a pauta é longa e o tempo é pequeno, então acaba ficando corrido e dificultando o desenvolvimento dessa pauta.

Os objetivos observáveis no HTPC, eles até fazem sentido, né? Quando realmente são bem trabalhados, bem elaborados, a gente consegue ver sentido, a gente vê a articulação entre os objetivos, entre o percurso formativo, no entanto, a gente ainda tem uma falha...é... no formador. Hoje a gente ainda encontra formadores com dificuldade de deixar claro esse percurso formativo, esses objetivos que ele quer passar nos HTPCs.

As finalizações dos htpc às vezes são falhas, por que são descontínuas, então, finaliza um assunto, o outro não retoma, não começa a retomando, às vezes não deu tempo para finalizar um determinado assunto, determinado tema, mas de acordo às vezes com o horário, com tempo, como já foi com essa gestão do tempo e do espaço, às vezes a gente tem problemas nessas finalizações dos HTPCs, que são às vezes também descontinuados, assuntos e temas que não são retomados em novos momentos.

De nada, um abraço até mais!

SUJEITO 5 - COORDENADOR

Boa tarde, ---, tudo bem? Antes de mais nada muito obrigado por você responder essa pesquisa, né? Tenho certeza que as suas contribuições serão fundamentais para eu conseguir construir aí, muitos saberes e poder pensar, principalmente, na função do coordenador pedagógico. Bom, então queria saber, antes de mais nada, a quanto tempo você tá no magistério? E a quanto tempo você tá nessa unidade escolar?

Boa noite, Rafa. Eu agradeço O convite, né? Sempre muito importante a gente poder colaborar com processos...é... trazendo um pouco da nossa experiência dos nossos desafios, né? Das boas conquistas que a gente tem durante o nosso percurso. Então eu sou professor já a 19 anos, né? Estou para completar já 20 anos, durante todo esse percurso já passei por funções diferentes, né? Como professor, trabalhei como vice-diretor, como formador, e atualmente trabalho como coordenador pedagógico.

—A quanto tempo você tá na sua unidade escolar, ----?

Então, nessa unidade escolar, né? Na qual eu exerço a função de coordenador pedagógico, eu já estou a 8 anos .

—Tá certo.

Ai legal —! Bom, continuando aqui as nossas perguntas, eu queria saber de você o seguinte: Quando você olha para as formações continuadas que você já participou, quais que você considera que foram mais significativas para sua prática de trabalho e por que que você pensa isso?

Claro que, durante todo esse tempo, já estive envolvido em vários processos, né? De informação, isso é muito positivo, mas é claro que a gente consegue também criar, né? Uma comparação, para justamente, conseguir pensar naquelas que tiveram mais significados ou não, né? Aquelas que, de fato, contribuíram mais e aquelas que contribuíram menos. Então eu

entendo que as formações das quais participei, né? Que foram mais importantes, que foram mais significativas, foram aquelas que estiveram mais relacionadas ao nosso fazer, né? Que eu acho que teve mais que- que eu pude sentir uma pertinência do ponto de vista a ser condizente com a minha realidade, com os problemas que a gente enfrenta, porque eu entendo que formação continuada ela precisa dialogar com a realidade, então toda vez que você participa de um processo, que você não- não consegue enxergar o que você vive, do ponto de vista de desafios, de obstáculos, do que a gente precisa aprender, a gente sempre vai ter mais dificuldade para considerar aquele processo como algo positivo para nossa formação.

—E me diz uma coisa, do ponto de vista de percepção, o que que você considera como um HTPC produtivo? Na sua percepção que consiste- em que consiste um HTPC produtivo?

Bom, eu acho essa questão bastante fácil para responder, porque desde o início da minha trajetória sempre tive clareza que um bom HTPC, né? Pensar nesse espaço coletivo de formação dos professores, né? De uma determinada escola, de um determinado grupo, só é potente quando de fato...é... é um espaço onde é muito frutuoso as formações, o estudo, né? Então todo HTPC que ele é esvaziado de formação, que ele é esvaziado dessa possibilidade de permitir que os- que os membros, né? Que o corpo docente ali, possa ter um crescimento numa perspectiva profissional, né? Conhecendo novas metodologias, discutindo novas concepções, investindo em possibilidade de reflexão sobre a própria prática, de ser também um espaço para socializar práticas, ampliando a construção de novos repertórios, novas possibilidades, seja espaço potente para discutir e construir bons projetos, boas ações para escola, né? Então, se não tivesse a dimensão sempre vai ser um HTPC ao meu ver, ruim, né? Então, não pode ser um espaço para ,simplesmente, ser um lugar onde o gestor, o diretor, o coordenador, vai falar só de datas, vai discutir aspectos administrativos, né? Ou que o professor fica ali, usado para outros fins, né? Com outras finalidades. Então só é um bom HTPC, quando for de fato potente a formação, o estudo, a pesquisa e a reflexão.

— Muito obrigado, vamos para a próxima.

—Ai, muito legal ---. Então agora eu queria saber de você o seguinte... Você nota diferença na execução das pautas formativas que aconteceram nos anos de 2019 e nos anos de 2020 fazendo uma comparação entre essas pautas?

Bom, eu posso dizer que eu percebo uma mudança muito sutil... é ...uma mudança ainda muito tímida, né? Mas acho que é natural, por que quando a gente pensa em como esses

processos se estabelece, a gente sabe que é por meio de uma construção, que é gradativa, que realmente é devagar, que precisa, né? A gente tem muitas coisas ainda para serem bem compreendidas para ter uma mudança mais expressiva dessa prática, mas alguns aspectos eu consigo perceber, né? Então, a gente vê uma preocupação dos professores em agregarem esse momento do HTPC, algumas estratégias, como uma leitura, o momento deleite, um momento cultural, de pessoas que se importam, por exemplo, em privilegiar um momento para estudo, já abandonaram algumas práticas como por exemplo, deixar os professores lá, livres, discutindo qualquer assunto, ou às vezes falando até de ações que não são pertinentes ao espaço escolar, então eu percebo já essa preocupação, né? Com estudo, embora, ainda não exista um processo de garantia, uma sequência formativa, onde organizar esse momento de estudo, a partir de um levantamento, de anseios, de quais são as reais necessidades de um determinado grupo, mas eu acho que são alguns aspectos bem mais simples assim, mas houve uma mudança tímida mas eu percebo sim.

—Legal! E me diz uma outra coisa, depois que você vivenciou as pautas formativas dos HTPCs de 2019/2020, antes e depois, da influência do “Melhoria da Educação”, você nota alguma mudança? Se você nota, quais?

Então, eu acho que da mesma forma, como eu respondi anteriormente, eu percebo que as mudanças elas são muito tímidas ainda, né? Porque o “Melhorias”, ele traz um uma estrutura de HTPC bastante clara, muito bem definida, com uma qualidade, né? Pensando sempre em boas estratégias formativas, né? Que possam assegurar um espaço legítimo para que o professor tenha voz, vez e lugar, mas que ao mesmo tempo... é... também privilegie esse estudo, essa reflexão da prática, e eu entendo que muitos coordenadores na rede, ainda tem dificuldade de como, de repente até fazer uma generalização a partir daquilo que ele viu, né? Porque não é simplesmente você reproduzir uma ação de um curso que você fez, é a construção de uma concepção, por que a construção de uma concepção que inclusive vai levar você a criar muitas outras estratégias que estejam na mesma direção. Então a impressão que eu tenho é que ainda existe um entendimento que é muito superficial, então ele entende aquilo que foi feito no curso, né? E aí se ele já desenvolveu uma estratégia parece que ele não consegue planejar e produzir outras, e eu acho que esse problema acontece, é porque a concepção ainda ela não foi muito bem construída. Aí a gente tem um problema muito sério por que as empresas, as instituições que ministram esses cursos, quando ela sai do município, é como se esse projeto tivesse uma data de validade, então para-se tudo, e as pessoas ,muitas

das vezes, diferentes escolas começam a trabalhar da mesma forma como elas faziam anteriormente.

—Ai, perfeito—. Muito obrigado, ainda não acabou,tá? Prometo que tá quase no final.

—Agora, professor —. Eu queria saber o seguinte, como que você observa os horários de trabalho pedagógico coletivo, em relação a pertinência do conteúdo, então aquilo que é proposto em relação à gestão do tempo e do espaço, para essa propositura ,a questão dos objetivos dos encontros formativos e o seu desenvolvimento em si, e a finalização desses momentos. Como que- quais são as suas contribuições nesse sentido?

Bom, então é eu acho que é anteriormente eu até meio que, de uma forma superficial, mas eu tratei um pouquinho dessas questões. Então eu ainda vejo que na rede em que eu atuo, né? De uma forma geral, como é organizado esse momento de estudo, ele ainda apresenta muitas fragilidades do ponto de vista da pertinência, da relevância, daquilo que foi selecionado. Por que muitos ainda não entende que é necessário fazer um levantamento com grupo, né? Quem de fato diz, vai dizer que aqui é... o que é realmente necessário estudar é o coletivo, né? E ,às vezes, acaba que a gestão, o próprio coordenador, ele assuma esse processo totalmente sozinho, então ele estrutura todo um percurso, que tá na cabeça dele, mas que não, de uma certa forma não dialoga com as necessidades do grupo e isso é um problema, né?

Agora, E isso dificulta inclusive a conclusão desses processos, né? Que já por não ter uma sequência formativa, que às vezes acaba sendo muito truncado aquilo que é proposto, o coordenador acaba tendo dificuldade mais ainda de finalizar esses processos, então, porque não tem uma sequência formativa e que também não tem- também não tem por outro lado, uma priorização daquilo que é fundamental, aquilo que não pode ficar esquecido, que de fato tem que ser privilegiado, e a ausência desses critérios então, dificulta que ele possa concluir os processos e possa segurar, de fato, que tem que ser foco do HTPC que é a formação.

— Perfeito! É... calma aí.

----- e agora caminhando para a última questão, né? Finalizando a nossa entrevista, eu queria saber de você- se você podia comentar ,se você visualizou alguma mudança na prática dos professores... quais seriam essas mudanças, caso você tenha observado e se você teria alguma hipótese para atribuir essa mudança ou não diante daquilo que você observou.

Bom, embora eu perceba a qualidade que tem esses processos formativos, quando realizados por outras instituições, instituições privadas, é inegável, são pessoas que tem uma

boa bagagem, que tem uma boa referência, que trazem muitas propostas interessantes e que podem realmente qualificar o processo todo que vai ser desenvolvido na sala de aula mas, é... do ponto de vista de mudança não consigo perceber isso de uma forma muito expressiva, né? Acho que não dá para falar uma mudança muito expressiva, ainda e, aliás, é isso que me questiono muito, porque será que esses processos acabam não produzindo os efeitos que se espera, né? Porque que não tem essa mudança tão expressiva, né? E às vezes eu entendo que existe também aí um desajuste uma- uma dificuldade da própria rede validar quando vem alguém de fora, né? Porque sempre dá impressão que a pessoa está trazendo algo, mas que será que esse algo tem a ver que realmente com aquilo que a gente necessita? Com aquilo que a gente precisa? Ou qual identidade que esse grupo, que tá recebendo a formação, tem de fato com essas pessoas? Porque a questão da identidade, do vínculo, é fundamental para assegurar que os processos sejam construídos, sejam assegurados, né? E aí a gente tem a impressão que é sempre algo distante, né? É sempre o de fora, que ele vem fala uma coisa interessante mas que eu não tenho, de repente, a obrigatoriedade, eu não tenho que ter realmente a responsabilidade de assegurar, de vivenciar aquilo, de provocar uma mudança real no meu fazer, no meu trabalho, na unidade educacional, então eu acredito que está muito relacionado a isso, então, fica muito vinculado ao grupo que tá aqui, quando vai embora a impressão que a gente não precisa mais discutir não precisa mais falar daquilo que, até então, era importante, ou que se estava discutindo.

Perfeito então ---, agradeço a sua participação...é... deixo registrado aqui toda a minha gratidão...é... suas contribuições, com certeza, vão- vão fazer muito refletir sobre o meu tema e assim que eu tiver um resultado eu compartilho com você, tá bom? Muito obrigado, espero que você passe muito bem.

Obrigado, Rafa. Agradeço o convite. Espero muito poder colaborar assim, com qualidade nesse processo, né? Que essas experiências venham contribuir com seu trabalho.

Maravilha!

9.5. TABELAS DE COMPARAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Professor (a), há quanto tempo está no magistério? Há quanto tempo está nesta unidade escolar?	
SUJEITO 1	Eu tenho 24 anos no magistério e 21 na educação infantil... é... a escola em que eu estou lotada... é... a escola o Mayer, é... é... que atende em dois períodos, crianças de quatro, cinco e seis anos. Eu estive nessa escola em 2008, 2009 e 2010, saí dessa escola e retornei em 2016 e permaneço até a data de hoje.
SUJEITO 2	Oi Rafael, bom dia! Prazer enorme estar participando do seu projeto de pesquisa, qual traz uma temática imprescindível para a qualificação da prática pedagógica na escola. Vamos lá então! Eu sou professora no magistério há 23 anos e na Unidade Escolar estou há 17 anos.
SUJEITO 3	Primeira pergunta, estou no magistério há 6 anos , na prefeitura de Suzano como professora. Na escola sede eu tô há dois anos , eu fiquei 4 anos em uma escola, e agora eu tô 2 na outra escola.
SUJEITO 4	A primeira pergunta... eu já dou aula, estou no magistério há 32 anos e nessa escola que eu dou aula eu estou há 17 anos.
COORDENADOR	Das boas conquistas que a gente tem durante o nosso percurso. Então eu sou professor já a 19 anos , né? Estou para completar já 20 anos, durante todo esse percurso já passei por funções diferentes, né? Como professor, trabalhei como vice-diretor, como formador, e atualmente trabalho como coordenador pedagógico. Então, nessa unidade escolar, né? Na qual eu exerço a função de coordenador pedagógico, eu já estou a 8 anos .

Parecer inicial - a maioria tem mais de 10 anos de experiência e com passagens em outras áreas de atuação da educação.

Quando pensa nas formações continuadas que já participou, quais você considera que foram mais significativas para sua prática de trabalho? Por quê?	
SUJEITO 1	Os HTPCs formativos nos quais eu... eu tive mais... é... pertencimento e... e eu me senti mais acolhida nas propostas, foi aqueles que foram organizados a partir da necessidade do território . No qual o coletivo da escola, e não só a gestão da escola, que elencaram os temas e as curiosidades dos quais a gente- das quais a gente tinha maior interesse , então se a gente queria um trabalho com a musicalização, então a gente tinha uma verba destinada, para que a gente pudesse é... contratar uma musicista, onde ela pudesse vir trabalhar com a questão do aquecimento vocal é... das notas é... a questão do ritmo, do corpo, então essa é- esse é um exemplo dos quais a gente- eu tive maior interesse e que melhor me atingiu como professora.
SUJEITO 2	Em relação à segunda questão, Rafa, as formações que eu participei no âmbito da continuidade e que tenham tido mais significa- que foram mais significativas para minha atuação, foram aquelas que me permitiram dialogar com os pares de uma forma colaborativa, aquelas que me permitiram distanciar um pouco da minha atuação e poder olhar para ela criticamente . Cito aí alguns exemplos: as especializações... é... o próprio- o próprio mestrado, que foram- foram processos que me permitiram olhar criticamente para aquilo que eu já faço...é... e de uma forma colaborativa com pessoas, com pares que também produzem.
SUJEITO 3	Segunda pergunta, quanto aos percursos formativos, os que fazem mais sentido para mim são os que colocam em prática algumas linguagens , como por exemplo: a dança...é... as culturas, né? Culturas diversas, indígenas, africanas, cultura popular, nordestina, enfim... várias culturas, isso é para mim interessante. Linguagens como pintura, as linguagens no geral eu acho que quando a gente tem uma prática... é... aliada aos conceitos e as teorias, fica mais

	leve a formação o percurso fica mais leve, você consegue interiorizar melhor o que você ouviu e eu acredito que essas são as formações que mais me encantam e eu acho que para- a gente tem que sair motivado de uma formação e não cansado, é isso.
SUJEITO 4	Os percursos formativos que foram mais importantes para minha prática pedagógica foram sempre as formações que levaram-me a pensar sobre como eu poderia pensar em estratégias diferentes para os meus estudantes, e quais dessas estratégias poderiam melhorar a minha prática na sala de aula. Então, sempre os percursos que me levaram a fazer essa reflexão sobre a minha prática pedagógica sobre a Praxe, né? Do meu dia a dia, então essa reflexão sobre as questões que o trabalho em sala de aula, que eu posso melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos, acho que esses foram os que mais me chamaram atenção.
COORDENADOR	Claro que, durante todo esse tempo, já estive envolvido em vários processos, né? De informação, isso é muito positivo, mas é claro que a gente consegue também criar, né? Uma comparação, para justamente, conseguir pensar naquelas que tiveram mais significados ou não, né? Aquelas que, de fato, contribuíram mais e aquelas que contribuíram menos. Então eu entendo que as formações das quais participei, né? Que foram mais importantes, que foram mais significativas, foram aquelas que estiveram mais relacionadas ao nosso fazer, né? Que eu acho que teve mais que- que eu pude sentir uma pertinência do ponto de vista a ser condizente com a minha realidade, com os problemas que a gente enfrenta, porque eu entendo que formação continuada ela precisa dialogar com a realidade, então toda vez que você participa de um processo, que você não- não consegue enxergar o que você vive, do ponto de vista de desafios, de obstáculos, do que a gente precisa aprender, a gente sempre vai ter mais dificuldade para considerar aquele processo como algo positivo para nossa formação.

Parecer inicial - havia certa expectativa dos professores sobre os processos formativos, pois atribuíam como significado para os percursos, formações que exploravam o cotidiano escolar, que levassem à reflexão e que não se limitassem às transmissões de saberes. Evidenciaram a importância do grupo na tomada de decisão, nas escolhas do que se necessitava continuar aprendendo e da relação direta dessa escolha com a realidade da unidade escolar. A coordenação fez apontamentos que convergem com a visão docente sobre os percursos formativos que mais tiveram sentido para eles.

O que, em sua percepção, consiste em um HTPC produtivo?	
SUJEITO 1	Num contexto geral né... quando em relação às pautas formativas, nas que tinham o foco as escolas direta... é ... eu não senti tanto impacto... é.... Por que as pautas ela... ela... estava muito mais no contexto de quem organizava, do que da própria necessidade da escola. Já nas nas escolas não focais, onde as pautas foram deliberadas a partir do olhar e da proposta que foi aplicada nas escolas focais, hoje eu já consigo fazer a leitura dos HTPCs, que foram de 2019 e 2020 a partir dos relatos, que eu consigo observar práticas nos planejamentos e mesmo na... na... nos relatos dos professores né? Em alguns momentos daquilo que foi proposto em 2019 e 2020. Embora eram pautas mais no campo do formador do que na necessidade do território.
SUJEITO 2	Rafa, em relação à questão 3, que consiste em um HTPC produtivo, eu entendo que aquele que possibilita que os os profissionais docentes consigam discutir, acerca da sua prática pedagógica de forma colaborativa e crítica.
SUJEITO 3	O HTPC produtivo, eu acho que aquele que a gente consegue discutir o planejamento das próximas aulas, de maneira que os estudantes sejam contemplados. Entendendo que cada professor e professora tem a sua particularidade, os especialistas têm as

	deles, o pedagogo tem a dele e, aí entender que cada um é responsável por uma uma coisa, não- não eliminando as outras obviamente, mas quando eu vejo, muito assim que parece que o especialista em arte ele muitas vezes ele é deixado de lado no HTPC, porque não é considerado uma coisa vamos dizer... prioridade,,, não é considerado, posso usar acho que essa palavra. Aí fica uma questão que parece que nós estamos a serviço, né? Do pedagogo. Na verdade não, nós estamos a serviço do estudante, a quem nós devemos nos-nos dirigir, né? E nos atentar nesse processo de construção da aula.
SUJEITO 4	O HTPC produtivo é um HTPC que faz uma coisa que os professores consigam, entre os seus pares, socializar as suas dúvidas, socializar suas experiências, e que juntos eles conseguiram trazer novas formas, né? Para que possam trabalhar com seus alunos em sala de aula, HTPCs que sejam realmente para reflexão da prática, sobre a questão de como trabalhar as questões, as habilidades socioemocionais são importantes para ser trabalhada com os alunos, textos, artigos que venham ampliar os saberes dos professores, porque HTPCs somente para recados, comunicados, né? São HTPCs falhos,né? São fracos, que aí a gente não consegue, realmente, fazer o trabalho pedagógico eficaz, efetivo, junto aos nossos pares nesse momento, que uma hora realmente de um trabalho pedagógico coletivo.
COORDENADOR	Bom, eu acho essa questão bastante fácil para responder, porque desde o início da minha trajetória sempre tive clareza que um bom HTPC, né? Pensar nesse espaço coletivo de formação dos professores, né? De uma determinada escola, de um determinado grupo, só é potente quando de fato...é... é um espaço onde é muito frutuoso as formações, o estudo, né? Então todo HTPC que ele é esvaziado de formação, que ele é esvaziado dessa possibilidade de permitir que os- que os membros, né? Que o corpo docente ali, possa ter um crescimento numa perspectiva profissional, né? Conhecendo novas metodologias, discutindo novas concepções,

	investindo em possibilidade de reflexão sobre a própria prática, de ser também um espaço para socializar práticas, ampliando a construção de novos repertórios, novas possibilidades, seja espaço potente para discutir e construir bons projetos, boas ações para escola, né? Então, se não tivesse a dimensão sempre vai ser um HTPC ao meu ver, ruim, né? Então, não pode ser um espaço para ,simplesmente, ser um lugar onde o gestor, o diretor, o coordenador, vai falar só de datas, vai discutir aspectos administrativos, né? Ou que o professor fica ali, usado para outros fins, né? Com outras finalidades. Então só é um bom HTPC, quando for de fato potente a formação, o estudo, a pesquisa e a reflexão.
--	--

Parecer parcial - professores e coordenação reconhecem que cada colega tem particularidades como docente e que o HTPC produtivo é aquele que permite que os sujeitos se conheçam e se reconheçam como seres que aprendem e ensinam. Para eles, a maior questão está na articulação entre o que se propõe e o que se pode levar para a sala de aula a ponto de se ter significado para os estudantes. Há certa validação do que se fala a depender do lugar que essa pessoa ocupa, por exemplo, se conhece a realidade para qual se destina a formação.

Você nota diferença na execução das pautas formativas dos anos de 2019 e 2020? Se sim, quais?	
SUJEITO 1	Embora essas pautas tenham sido organizadas em 2019/2020...é... hoje eu percebo nos planejamentos na atividade permanente ,né? na vivência permanente uma organização de leitura, da importância desse comportamento leitor... da... da procriação literária, de ter uma sequência didática de algum gênero...é... mais...é... mais... é... interessante para as crianças, e isso mudou de fato, a prática...é... não de todos, mas eu consigo ter essa leitura hoje de rede, né? E muito forte nos professores que tiveram essa pauta formativa nas indiretas, do que na direta, e eu... e eu sinto que isso se deu por ser uma pauta mais organizada por um instituto, do que propriamente por aquele coletivo, pelo gestor...é... Eu acho que isso

	também deixou- tirou o foco... é... daqueles... é... daquele coletivo, então, eu sinto que, hoje, como é uma pauta, mas não organizada para toda a rede então assim, se eu tenho interesse naquela pauta formativa eu trago para o meu contexto para aquele meu território e faça as adaptações, então isso eu senti que foi sendo... é... melhor aproveitado, acho que essa palavra.
SUJEITO 2	Questão 4, eu noto diferenças em relação às pautas de 2019/2020 no sentido progressista do processo, como é que eu posso explicar isso? Ah... as pautas começaram em 2019 como a questão mais de conhecimento ou de aprofundamento do espaço, do território de acolhimento, em 2020 ela possibilitou aprofundar um pouco mais a discussão acerca das temáticas que diziam respeito a intervenção docente, junto às crianças e o processo de aprendizagem e ensinagem.
SUJEITO 3	Menino, minha memória é péssima, né? Mas assim, de quando eu entrei na rede os HTPCs eram bem informativos. Em 2020 eu não sei se por conta da pandemia, eles passaram a ser mais dinâmicos, eu achei e eu acho que é uma tendência que se mantém. Quanto ao conteúdo dos HTPCs eu, a maioria eu fico bem cansada, eu acho que não é pertinente o conteúdo. Eu acho que o conteúdo poderia ser melhorado.
SUJEITO 4	Eu acho que foram poucas as mudanças que ocorreram nas pautas de 2019/2020, eu acho que trouxe um olhar realmente, de discussão um pouco mais sobre a questão do currículo...é... de Suzano, né? De currículo Paulista, que está sendo implementado, já foi na verdade, né? Implementado, o que a gente está aos poucos estudando, então eu acho que uma das questões foram mais sobre essa temática do currículo, uma das coisas mais diferentes.

COORDENADOR	Bom, então é eu acho que é anteriormente eu até meio que, de uma forma superficial, mas eu tratei um pouquinho dessas questões. Então eu ainda vejo que na rede em que eu atuo, né? De uma forma geral, como é organizado esse momento de estudo, ele ainda apresenta muitas fragilidades do ponto de vista da pertinência, da relevância, daquilo que foi selecionado. Por que muitos ainda não entende que é necessário fazer um levantamento com grupo, né? Quem de fato diz, vai dizer que aqui é... o que é realmente necessário estudar é o coletivo, né? E ,às vezes, acaba que a gestão, o próprio coordenador, ele assuma esse processo totalmente sozinho, então ele estrutura todo um percurso, que tá na cabeça dele, mas que não, de uma certa forma não dialoga com as necessidades do grupo e isso é um problema, né? Agora, isso dificulta inclusive a conclusão desses processos, né? Que já por não ter uma sequência formativa, que às vezes acaba sendo muito truncado aquilo que é proposto, o coordenador acaba tendo dificuldade mais ainda de finalizar esses processos, então, porque não tem uma sequência formativa e que também não tem- também não tem por outro lado, uma priorização daquilo que é fundamental, aquilo que não pode ficar esquecido, que de fato tem que ser privilegiado, e a ausência desses critérios então, dificulta que ele possa concluir os processos e possa segurar, de fato, que tem que ser foco do HTPC que é a formação.
-------------	---

Parecer inicial - embora uma quantidade significativa de professores tenha apontado mudanças no HTPC nos anos de 2019 e 2020 em relação a dinamicidade e a implementação de atividades permanentes, como momentos de leitura - culturais, muito se enxerga em relação às escolhas dos conteúdos e sua sequência lógica de estudos, além do fato da pertinência desses itens ser definida pela instituição e não pela unidade escolar.

Como você observa as ações do HTPC diante:

- da pertinência do conteúdo;

- da gestão do tempo e do espaço; - dos objetivos dos encontros formativos e desenvolvimento; - da finalização	
SUJEITO 1	Um outro ponto foi a questão da organização do espaço e do tempo na gestão desses HTPCs, então assim, não entender também, o professor não tem uma pertença, né? de que é importante tá ali, que esses horários são destinados para estudo e que embora estivesse num sábado, que ocorria aos sábados...é... ainda assim eu tava ali recebendo da secretaria uma formação, mas eu acho que isso se deu devido a não ser um tema que foi eleito pela- pela comunidade, né? que não tava ali em consonância com o ppp da escola. Eu sempre...é... acho que o sistema- a gente pode ter parceiros sempre deve até ter parceiros, mas a partir da necessidade daquele coletivo. Então hoje eu consigo fazer essa leitura. O espaço, né? e o tempo era bem organizado pelas formadoras,né? elas sempre tinham as pautas muito...é... eram pautas bem elaboradas, pautas bem discutidas, tinha uma propriedade para falar do assunto, não era algo que a pessoa ficava perdida ou não sabia...é... responder...é... mas em duas escolas onde eu pude acompanhar, em uma delas tinha mais aceitação daquele formador externo, e em uma outra mais resistência, e eu também acho que se dá também em relação a validação daquele instituto. Acredito que os objetivos, eles tenham sido- eles não foram... foram parcialmente atingidos, né? Primeiro pela questão de não atender as necessidades do território, segundo por não entender ainda esse espaço formativo que nós temos muito isso na rede, né? De ter um horário privilegiado para os HTPCs. O terceiro ponto é de que, tinha uma terceira pessoa...é... que organizava as pautas e que discutia as pautas muito no olhar do instituto e da Secretaria de Educação. Eu sinto que se, talvez, tivesse tido um tripé, né? O Instituto Secretaria de Educação e... grupo gestor da unidade, talvez isso tivesse um diálogo mais interessante, mais

	próximo a realidade da escola, e aí acho que esse pertencimento teria sido...é... validado. Um outro ponto é que, na aplicação das pautas com as crianças, tinha sempre um professor que também não era da da Unidade Escolar. Ele fazia um trabalho compartilhado com aquele professor, mas o protagonismo, né? Sempre tava na no Instituto, que eu acho que isso também é um problema, né? Quando a gente quer atingir os objetivos, porque a gente quando a gente está para dentro de uma sala de aula a gente conhece, né? Aquele coletivo, a gente sabe como aquelas crianças reagem no dia a dia, então tinha toda uma expectativa para o dia da atuação, então acho que isso também é algo que ficou falho. Não invalido os objetivos...é... da formação, né? tinham temas muito interessantes, né? Em relação à leitura, este comportamento leitor, as apropriações literárias, a questão do brinquedo do brincar... mas... também muito voltado à alfabetização sistematizada, que eu acho que essa também é uma outra... uma outra falha do projeto. Na- no projeto inicial, tinha a questão...é... da transição, né? E das microtransações que não foi atingido, né? Não se pensou nisso, que eu acho que também era outro ponto que a gente poderia ter pensado, né? Todo esse coletivo, né? Ter forçado a mão para que isso acontecesse, é de que forma essas crianças... Será que essas crianças estão nessa... nessa... nessa... escola? Será que elas foram para outra escola? Será que todas as pautas e todo o esforço que foi feito, será que essas crianças de fato, hoje, se interessam pela leitura? Tem um comportamento inicial de leitor? Isso ficou falho no projeto. O que eu posso observar é que, para não focais isso teve um interesse maior, acredito, porque quando eu olhava a pauta e olhava os vídeos produzidos pela- por aquela escola, que não protagonizou diretamente o trabalho, eu considerava “Ah, isso é uma pauta interessante, acho que é uma pauta interessante para eu levar para o meu coletivo, e aí eu acho que tem maior aceitação, já <i>para quem tinha visto acontecer na sua sala,</i>
--	--

	<i>com a própria escola, não posso dizer o mesmo. Então acho que, no geral, foi isso.</i>
SUJEITO 2	Em relação à questão 5 como eu observo a pertinência dos HTPCs, em relação ao conteúdo, ele aproxima-se do que é contexto da escola, da sala de aula, a gestão do tempo e do espaço eu vejo ainda como algumas implicações, por vezes espaços para informes acabam ocupando um tempo maior em relação ao que precisa de fato ser discutido, e os espaços eles acabam também sendo sempre os mesmos, eu penso que poderíamos repensar alguns espaços dentro da escola, para que a gente pudesse otimizar e qualificar mais essa prática em relação aos encontros formativos... Relação dos encontros formativos, os objetivos e desenvolvimento...é... Eles foram- tiveram uma uma coerência uma coesão, foram qualitativos e permitiram que...é... profissionais, tanto das equipes gestoras, quanto os professores, pudessem rever, visitar o espaço do HTPC como espaço que potencializa a formação continuada e permanente na escola e que ele precisa acontecer na escola e que os autores e autoras precisam ser professores e equipe gestora.
SUJEITO 3	Quanto ao tempo e espaço, às vezes o tempo, dependendo da pauta, o tempo ele é muito curto, porque são muitas pautas ao mesmo tempo e você não consegue aprofundar em nenhuma. Então, acho que talvez uma pauta em cada HTPC, bem discutida, acho que seria melhor aproveitado. Quanto aos espaços... os espaços ainda continuam sendo na escola... é... o espaço que se tem feito isso...é... não sei se é possível mudar, mas eu acredito que seria muito bom se mudássemos de lugar, tirasse- a gente fala tanto de tirar a criança de sala de aula, então tirar um professor também desse espaço e- e discutir em outros espaços, né? Essas questões, e levar apenas uma pauta eu acho: uma pauta e discutir ela totalmente, eu acho que é melhor. “A temos outras pautas”, então vamos redistribuir nos próximos HTPCs, e o que for

surgindo a gente vai tentando...é... no dia a dia fazer isso na escola, mas eu acho que quanto ao tempo, devido a tantas pautas é falado sim bla bla bla bla bla bla bla e aí uma pessoa ou outra fala alguma coisa... “tá bom vamos passar para outra”, é assim que acontece.

Quanto aos objetivos e o desenvolvimento do HTPC... é, eu acho que tem feito sentido no-no- Já que, né? **As pessoas estão discutindo as coisas da escola e tal, algumas vezes faz sentido mas, eu ainda continuo achando que para mim poderia ser melhor.** Eu acho que às vezes não faz o menor sentido você discutir, por exemplo, a pintura da parede no HTPC, a pintura da parede não sei o que lá embaixo da escada, não faz sentido para mim. Eu acho que não é esse lugar de discutir isso então, eu continuo dizendo que o htpc ele deve ser de...é... momento para formação, para a discussão do trabalho pedagógico, trabalho pedagógico! Só! Acho que é isso.

O Rafa... você me perdoa se eu falei muita merda, e se não tá dentro do que você precisava ouvir, tá bom? Mas é só umas coisas que eu penso, tá bom? E aí depois você me fala, Beijo.

Ah...**Então, o momento da finalização é assim, não é produtivo também, por que é tchau.** Foi dada pauta, algumas pessoas disseram alguma coisa e tchau. Então, às vezes, muitas vezes não se chega no conte- consenso. Se a gente for pensar, né? pensar na abordagem triangular, a professora Ana Mei, ela fala de ler, fazer e contextualizar, então a gente no HTPC a gente lê, por que é o que tá, né? Lê, no sentido de ouvir o que a outra pessoa está falando, fazer, a gente não faz nada porque não é... não somos convidados a fazer nada nesse momento, e contextualizar, muito pouco, né? Quando conseguimos contextualizar, que seria minimamente a discussão, né? Que deveria ter. Então eu acho que era um bom começo se os HTPCs comessem a pensar na abordagem triangular de maneira efetiva. Eu acho que a professora Ana Mei não fez isso para os HTPCs, mas é possível que nós conseguíssemos melhores resultados

	se pensássemos nessa questão, né? Ouvir primeiro, então tem lá uma pauta, uma pauta apenas, vamos agora- vamos- vamos discutir, né? Vamos ou vamos discutir aqui como né? Até que ponto, né? Como isso tá acontecendo dentro da escola, de que jeito a gente- Quais são as nossas soluções, e aí por último, no fazer, “Olha, trouxemos aqui essas ideias que poderiam ser criado grupos e aqui essa nossa finalização, e assim a gente vai tentar fazer isso agora no próximo semestre, próximo bimestre...” Não sei, mas acho que seria uma boa ideia tentar pensar nisso...é... e ter esse momento também de descontração, né? Durante o HTPC, acho que seria bom. Não sei se descontração, mas um momento...é... momento de...de... lúdico e o momento de- que os professores estivessem todos juntos...é... em que fossem felizes, Paulo Freire também, né? Fala da gente encontrar boniteza na aula, e aí onde que tá essa boniteza dentro do HTPC, né? Pouco se vê ou nada se vê, eu como especialista em arte pouco ou nada tenho visto essa boniteza de que falava Paulo Freire. Então eu acho que é possível que a gente junte Professor Paulo Freire, professora Ana Mei e a gente consiga ter um HTPC de fato produtivo, rico e bonito.
SUJEITO 4	Em relação ao tempo e ao espaço, os HTPCs também tem dificuldade com a questão de ter espaços melhores organizados para trabalhar, uma pauta mais adequada, então, os espaços são muito importantes e o tempo também. Tem alguns- em alguns HTPCs o tempo enorme, porém a pauta não dá conta, ou vice-versa, ou a pauta é longa e o tempo é pequeno, então acaba ficando corrido e dificultando o desenvolvimento dessa pauta. Os objetivos observáveis no HTPC, eles até fazem sentido, né? Quando realmente são bem trabalhados, bem elaborados, a gente consegue ver sentido, a gente vê a articulação entre os objetivos, entre o percurso formativo, no entanto, a gente ainda tem uma falha...é... no formador. Hoje a gente ainda encontra

	formadores com dificuldade de deixar claro esse percurso formativo, esses objetivos que ele quer passar nos HTPCs. As finalizações dos htpc às vezes são falhas, por que são descontínuas, então, finaliza um assunto, o outro não retoma, não começa a retomando, às vezes não deu tempo para finalizar um determinado assunto, determinado tema, mas de acordo às vezes com o horário, com tempo, como já foi com essa gestão do tempo e do espaço, às vezes a gente tem problemas nessas finalizações dos HTPCs, que são às vezes também descontinuados, assuntos e temas que não são retomados em novos momentos.
COORDENADOR	Bom, embora eu perceba a qualidade que tem esses processos formativos, quando realizados por outras instituições, instituições privadas, é inegável, são pessoas que tem uma boa bagagem, que tem uma boa referência, que trazem muitas propostas interessantes e que podem realmente qualificar o processo todo que vai ser desenvolvido na sala de aula mas, é... do ponto de vista de mudança não consigo perceber isso de uma forma muito expressiva, né? Acho que não dá para falar uma mudança muito expressiva, ainda e, aliás, é isso que me questiono muito, porque será que esses processos acabam não produzindo os efeitos que se espera, né Porque que não tem essa mudança tão expressiva, né E às vezes eu entendo que existe também aí um desajuste uma- uma dificuldade da própria rede validar quando vem alguém de fora, né? Porque sempre dá impressão que a pessoa está trazendo algo, mas que será que esse algo tem a ver que realmente com aquilo que a gente necessita? Com aquilo que a gente precisa? Ou qual identidade que esse grupo, que tá recebendo a formação, tem de fato com essas pessoas? Porque a questão da identidade, do vínculo, é fundamental para assegurar que os processos sejam construídos, sejam assegurados, né? E aí a gente tem a impressão que é sempre algo distante, né? É sempre o de fora, que ele vem fala uma coisa interessante mas que eu não tenho, de repente, a obrigatoriedade, eu não tenho que ter realmente a

	responsabilidade de assegurar, de vivenciar aquilo, de provocar uma mudança real no meu fazer, no meu trabalho, na unidade educacional, então eu acredito que está muito relacionado a isso, então, fica muito vinculado ao grupo que tá aqui, quando vai embora a impressão que a gente não precisa mais discutir não precisa mais falar daquilo que, até então, era importante, ou que se estava discutindo.
--	--

Parecer inicial: tempo sempre bem organizado, pautas que duravam o que se tinha destinado para tal e espaço devidamente explorado, no entanto ocupava-se quase que a totalidade do HTPC, o que tirava a chance do grupo em discutir também sobre aquilo que era necessidade da unidade escolar. Objetivos parcialmente atingidos, já que quem definiu esses objetivos era um parceiro externo, que pouco se conhecia sobre o território. Reconhecem o valor dos objetivos, mas apontam a questão do formador externo como dificultador, pois há dificuldade da rede em validar o que “vem de fora”. Quanto à finalização dos HTPC, os docentes apontaram falta de continuidade entre as reuniões e que o desfecho se resume ao mero “tchau”.

9.6. IDEIAS LEVANTADAS EM CADA QUESTÃO - COMPARAÇÃO

A maioria das pessoas entrevistadas tem mais de 10 anos de experiência e com passagens em outras áreas de atuação da educação.

Segundo os dados levantados, havia certa expectativa dos professores sobre os processos formativos, pois atribuíam como significado para os percursos, formações que exploravam o cotidiano escolar, que levassem à reflexão e que não se limitassem às transmissões de saberes. Evidenciaram a importância do grupo na tomada de decisão, nas escolhas do que se necessitava continuar aprendendo e da relação direta dessa escolha com a realidade da unidade escolar. A coordenação fez apontamentos que convergem com a visão docente sobre os percursos formativos que mais tiveram sentido para eles.

Os professores e coordenação reconhecem que cada colega tem particularidades como docente e que o HTPC produtivo é aquele que permite que os sujeitos se conheçam e se reconheçam como seres que aprendem e ensinam. Para eles, a maior questão está na articulação entre o que se propõe e o que se pode levar para a sala de aula a ponto de se ter significado para os estudantes. Há certa validação do que se fala a depender do lugar que essa pessoa ocupa, por exemplo, se conhece a realidade para qual se destina a formação.

Embora uma quantidade significativa de professores tenha apontado mudanças no HTPC nos anos de 2019 e 2020 em relação a dinamicidade e a implementação de atividades permanentes, como momentos de leitura - culturais, muito se enxerga em relação às escolhas dos conteúdos e sua sequência lógica de estudos, além do fato da pertinência desses itens ser definida pela instituição e não pela unidade escolar.

Em relação às observações feitas sobre o tempo destinado ao HTPC, os docentes apontaram que este era sempre bem organizado, que pautas que duravam o que se tinha destinado para tal, no entanto ocupava-se quase que a totalidade do HTPC, o que tirava a chance do grupo em discutir também sobre aquilo que era necessidade da unidade escolar. O espaço utilizado era a própria escola, que era devidamente explorada.

Os objetivos foram parcialmente atingidos, já que quem definiu esses objetivos era um parceiro externo, que pouco se conhecia sobre o território. Os docentes reconhecem o valor dos objetivos, mas apontam a questão do formador externo como dificultador, pois há dificuldade da rede em validar o que “vem de fora”.

Quanto à finalização do HTPC, os docentes apontaram falta de continuidade entre as reuniões e que o desfecho se resumia ao mero “tchau”.

9.7. QUADRO COM AS PAUTAS FORMATIVAS

	Pautas formativas utilizadas ANTES do Melhoria da Educação - 2018	Pautas formativas utilizadas COM o Melhoria da Educação - 2019	Pautas formativas utilizadas DEPOIS do Melhoria da Educação - 2020
1	- Leitura/ Reflexão - Tempos Velozes, Mário Sérgio Cortella. - Leitura dos comunicados da SME - livro de registros. - Livro ponto e registros HTPC e HTPI, Regimento e PPP - Leitura de texto - <i>A importância da participação dos pais na vida escolar do filho</i>, Luciana Brites.	- <u>Momento cultural.</u> - Apresentação da temática do encontro. - Atividade de tematização da prática. - Roda de discussão. - Proposta de continuidade. - Avaliação do encontro.	- <u>Momento cultural.</u> - Encaminhamentos do sobre Planejamentos anual e bimestral. - Retomada das sequências didáticas. - Apresentação do material do SESI
2	- Leitura/ Reflexão - Poema de Cora Coralina - Leitura dos comunicados da SME. - Organização/decisão do formato da reunião de pais. - CONAE - Instrução 16/2017 - Declaração de acúmulo - Instrução 17/2017	- <u>Momento cultural.</u> - Apresentação da temática do encontro. - Atividade de tematização da prática. - Roda de discussão. - Proposta de continuidade. - Avaliação do encontro	- <u>Momento cultural.</u> - Dúvidas sobre os comunicados. - Encaminhamentos do Pedagógico sobre as sondagens de Língua Portuguesa e Matemática.
3	- Leitura/ Reflexão - A escola, Paulo Freire - Orientações administrativas. - Devolutiva da reunião de pais e mestres. - Retomada dos membros da APM - Organização da festa junina.	- <u>Momento cultural.</u> - Apresentação da temática do encontro. - Atividade de tematização da prática. - Roda de discussão. - Proposta de continuidade. - Avaliação do encontro	- <u>Momento cultural.</u> - Recolhimentos dos materiais solicitados pelo pedagógico. - Encaminhamentos do Pedagógico sobre preenchimento do diário online. - Portfólio, vamos fazer?

9.8. QUADRO DETALHADO DAS PAUTAS

	Proponente	Pauta / registro (se tem e a sua estrutura)	Público atendido - público alvo	Conteúdo	Objetivos dos encontros	Expectativas de aprendizagens teóricas (conceituais)	Expectativas de aprendizagens práticas (procedimentais)	Estratégias utilizadas
2018	Gestão da escola	O proponente entregou uma filipeta para os professores da escola constando, em formato de lista, os itens que seriam contemplados na reunião. Em seguida, foi dada uma orientação para que docentes arquivassem a pauta. Depois disso, seguindo a ordem alfabética, declarou-se quem seria o relator dos encaminhamentos do dia.	O público atendido estava composto por professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como os docentes especialistas das disciplinas de Arte e Educação Física. Nessa reunião especialmente, a direção da escola também se fazia presente.	Nessa reunião, os conteúdos partiam das orientações administrativas relacionadas aos registros da vida funcional docente, tais como assinatura do livro ponto, horário de trabalho coletivo e horário de trabalho pedagógico individual. Além disso, tratou-se do PPP e da importância da participação dos pais na vida escolar do filho.	Não há registros a respeito dos objetivos do encontro	Não há registros a respeito das aprendizagens conceituais previstas.	Não há registros a respeito das aprendizagens procedimentais previstas.	Como estratégias formativas, a coordenadora recorreu à leitura em voz alta, roda de conversa e exposição.

2018	Gestão da escola	O proponente entregou uma filipeta para os professores da escola constando, em formato de lista, os itens que seriam contemplados na reunião. Em seguida, foi dada uma orientação para que docentes arquivassem a pauta. Depois disso, seguindo a ordem alfabética, declarou-se quem seria o relator dos encaminhamentos do dia.	O público atendido estava composto por professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como os docentes especialistas das disciplinas de Arte e Educação Física. Nessa reunião especialmente, a direção da escola também se fazia presente.	Nesse dia, os conteúdos partiam da leitura dos comunicados da SME, da organização e decisão do formato da reunião de pais, do Conselho Nacional de Educação e da Instrução 17/2017, sobre o formato da declaração de acúmulo	Não há registros a respeito dos objetivos do encontro	Não há registros a respeito das aprendizagens conceituais previstas.	Não há registros a respeito das aprendizagens procedimentais previstas.	Como estratégias formativas, a coordenadora recorreu à leitura em voz alta, roda de conversa e exposição.
2018	Gestão da escola	O proponente entregou uma filipeta para os professores da escola constando, em formato de lista, os itens que seriam contemplados na reunião. Em seguida, foi dada uma orientação para que docentes arquivassem a pauta. Depois disso, seguindo a ordem alfabética, declarou-se quem seria o relator dos encaminhamentos do dia.	O público atendido estava composto por professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como os docentes especialistas das disciplinas de Arte e Educação Física. Nessa reunião especialmente, a direção da escola também se fazia presente.	Nesse dia, os conteúdos partiam da leitura dos comunicados da SME, dos afazeres da festa junina e da retomada do formato da reunião de pais.	Não há registros a respeito dos objetivos do encontro	Não há registros a respeito das aprendizagens conceituais previstas.	Não há registros a respeito das aprendizagens procedimentais previstas.	Como estratégias formativas, a coordenadora recorreu à leitura em voz alta, roda de conversa e exposição.

Pauta 1/201 9	Parceiro externo	A pauta disponibilizada pelo parceiro externo foi impressa. Nesse documento, havia o tema do HTPC, a identificação do módulo de acompanhamento e uma epígrafe de Emília Ferreiro. Depois disso, localiza-se uma contextualização do que será tratado no encontro, seguindo com a sinalização dos objetivos. Há ainda, a descrição do desenvolvimento, marcada pelas etapas de execução: leitura, problematização, estudo da prática pedagógica, sistematização, proposta de continuidade, avaliação do encontro e indicação de materiais e fontes, além dos anexos e espaço "para saber mais".	Nesse encontro, foram atendidos todos os professores da unidade escolar, responsáveis pelas turmas do 1º ao 5º ano, dos períodos da manhã e da tarde. Os especialistas de Arte e Educação Física e os dois professores adjuntos - substitutos da unidade escolar - dos dois períodos, também estavam presentes. Além da coordenação da escola, da supervisora de Ensino e de dois componentes do núcleo pedagógico da prefeitura de Suzano. A pauta tinha como público principal o atendimento dos docentes que estavam com as turmas de crianças com idade entre 4 e 6 anos.	Os conteúdos desenvolvidos em HTPC pelo parceiro externo trataram da escrita do nome como palavra estável, da fundamentação na Base Nacional Comum Curricular para o trabalho com os nomes próprios e, ainda, da relação do trabalho com os nomes e os campos de experiência, esfera está prevista para ser desenvolvida na Educação Infantil. Localiza-se também, o item da BNCC "Introdução à área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental".	O HTPC tinha como objetivo reconhecer a escrita dos nomes das crianças como elementos de identidade, que as representam em sua individualidade e como seres sociais, bem como refletir sobre a relação do trabalho com nomes próprios e objetivos da BNCC e conhecer estratégias didáticas para trabalhar com as histórias dos nomes das crianças do grupo.	Como expectativas pedagógicas, cujo caráter estava nas questões conceituais, o encontro previa reconhecer a escrita dos nomes das crianças como elementos de identidade, que as representam em sua individualidade e como seres sociais e refletir sobre a relação do trabalho com os nomes próprios e os objetivos da BNCC.	Já para as expectativas práticas, em que as questões procedimentais e atitudinais estariam atreladas, a reunião previa que os sujeitos pudessem conhecer estratégias didáticas para trabalhar com as histórias dos nomes das crianças do grupo.	Como estratégias de formação, o encontro recorreu a uma leitura feita em voz alta, proposições problematizadoras, estudo de práticas pedagógicas em grupos, sistematização por exposição da mediadora e proposta de continuidade, por meio de uma ação modelar que previa a execução da experiência vivida com a sala de atuação.
-------------------------------------	-----------------------------	---	--	---	--	---	--	--

Pauta 2/201 9	Parceiro externo	A pauta disponibilizada pelo parceiro externo foi impressa. Nesse documento, havia o tema do HTPC, a identificação do módulo de acompanhamento e uma epígrafe de Diana Grunfeld. Depois disso, localiza-se uma retomada do encontro anterior e uma contextualização do que será tratado na reunião, seguindo com a sinalização dos objetivos. Há ainda, a descrição do desenvolvimento, marcada pelas etapas de execução: leitura, problematização, estudo da prática pedagógica, sistematização, proposta de continuidade, avaliação do encontro e indicação de materiais e fontes.	Nesse encontro, foram atendidos todos os professores da unidade escolar, responsáveis pelas turmas do 1º ao 5º ano, dos períodos da manhã e da tarde. Os especialistas de Arte e Educação Física e os dois professores adjuntos - substitutos da unidade escolar - dos dois períodos, também estavam presentes. Além da coordenação da escola, da supervisora de Ensino e de dois componentes do núcleo pedagógico da prefeitura de Suzano. A pauta tinha como público principal o atendimento dos docentes que estavam com as turmas de crianças com idade entre 4 e 6 anos.	Os conteúdos desenvolvidos em HTPC pelo parceiro externo trataram da escrita do nome como texto, do nome como uma marca escrita que guarda informações sobre o sistema linguístico e da lista de nomes como recurso potente para reflexão linguística.	O HTPC tinha como objetivo reconhecer o papel do nome próprio no processo de alfabetização das crianças, refletir sobre os aspectos da escrita contidos numa lista de nomes e analisar uma lista de nomes identificando os aspectos que favorecem à reflexão das crianças sobre o sistema de escrita.	Como expectativas pedagógicas, cujo caráter estava nas questões conceituais, o encontro previa reconhecer o papel do nome próprio no processo de alfabetização das crianças, refletir sobre os aspectos da escrita contidos numa lista de nomes.	Já para as expectativas práticas, em que as questões procedimentais e atitudinais estariam atreladas, a reunião previa analisar uma lista de nomes identificados aspectos que favorecem à reflexão das crianças sobre o sistema de escrita.	Como estratégias de formação, o encontro recorreu a uma leitura feita em voz alta, proposições problematizadoras por meio de manipulação de materiais como canetas e filipetas, estudo de práticas pedagógicas em grupos, apreciação de um vídeo e sistematização por exposição da mediadora. Houve também a proposta de continuidade, por meio de uma ação modelar que previa a execução da experiência vivida com a sala de atuação.
-------------------------------------	-----------------------------	---	--	---	--	---	--	---

Pauta 3/201 9	Parceiro externo	A pauta disponibilizada pelo parceiro externo foi impressa. Nesse documento, havia o tema do HTPC, a identificação do módulo de acompanhamento e uma epígrafe de Miruna Kayano. Depois disso, localiza-se uma contextualização com o tema "boas-vindas", seguindo com a sinalização dos objetivos. Há ainda, a descrição do desenvolvimento, marcada pelas etapas de execução: leitura, problematização, estudo da prática pedagógica, sistematização, proposta de continuidade, avaliação do encontro e indicação de materiais e fontes, além dos anexos e espaço "para saber mais".	Nesse encontro, foram atendidos todos os professores da unidade escolar, responsáveis pelas turmas do 1º ao 5º ano, dos períodos da manhã e da tarde. Os especialistas de Arte e Educação Física e os dois professores adjuntos - substitutos da unidade escolar - dos dois períodos, também estavam presentes. Além da coordenação da escola, da supervisora de Ensino e de dois componentes do núcleo pedagógico da prefeitura de Suzano. A pauta tinha como público principal o atendimento dos docentes que estavam com as turmas de crianças com idade entre 4 e 6 anos.	Os conteúdos desenvolvidos em HTPC pelo parceiro externo trataram do nome como referência e apoio para ler e escrever, bem como sua forma de grafia, tamanho e tipo de letra	O HTPC tinha como objetivo reconhecer o papel da lista de nomes como referência e apoio à reflexão das crianças sobre como se lê e como se escreve, organizar e apresentar a lista de nomes da sala de modo a potencializar as pesquisas e crianças sobre como se lê e como se escreve e conhecer os possíveis usos da lista de nomes da sala para a chamada inicial e organização das crianças.	Como expectativas pedagógicas, cujo caráter estava nas questões conceituais, o encontro previa reconhecer o papel das listas de nomes como referência e apoio à reflexão das crianças sobre como se lê e como se escreve.	Já para as expectativas práticas, em que as questões procedimentais e atitudinais estariam atreladas, a reunião previa organizar e apresentar a lista de nomes da sala de modo a potencializar as pesquisas e crianças sobre como se lê e como se escreve e conhecer os possíveis usos da lista de nomes da sala para a chamada inicial e organização das crianças.	Como estratégias de formação, o encontro recorreu a uma leitura feita em voz alta, proposições problematizadoras por meio de um debate, estudo de práticas pedagógicas em grupos a partir de fotografias de lista de nomes e sistematização por exposição da mediadora. Houve também a proposta de continuidade, por meio de uma ação modelar que previa a execução da experiência vivida com a sala de atuação.
-------------------------------------	-------------------------	--	--	---	---	--	--	---

2020	Unidade escolar	O proponente, por meio de um grupo do whatsapp, criou a pauta no aplicativo "canva" e disponibilizou para a equipe no dia anterior ao encontro. O arquivo, em formato de lista, contempla os itens que seriam tratados na reunião.	O público atendido estava composto por professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como os docentes especialistas das disciplinas de Arte e Educação Física. Nessa reunião especialmente, a direção da escola também se fazia presente.	Do ponto de vista dos conteúdos tratados, a pauta foi estruturada a partir do plano de trabalho anual e das sequências didáticas como plano de trabalho bimestral.	Não há registros a respeito dos objetivos do encontro	Não há registros a respeito das aprendizagens conceituais previstas.	Não há registros a respeito das aprendizagens procedimentais previstas.	A coordenação da escola recorreu à exposição oral e à leitura em voz alta. Trabalho em grupo por anos de atuação para a constituição dos planejamentos.
2020	Unidade escolar	O proponente, por meio de um grupo do whatsapp, criou a pauta no aplicativo "canva" e disponibilizou para a equipe no dia anterior ao encontro. O arquivo, em formato de lista, contempla os itens que seriam tratados na reunião.	O público atendido estava composto por professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como os docentes especialistas das disciplinas de Arte e Educação Física. Nessa reunião especialmente, a direção da escola também se fazia presente.	Do ponto de vista dos conteúdos tratados, a pauta foi estruturada a partir da estruturação da sondagem de Português e Matemática e aprofundou as significações sobre as hipóteses de escrita das crianças.	Não há registros a respeito dos objetivos do encontro	Não há registros a respeito das aprendizagens conceituais previstas.	Não há registros a respeito das aprendizagens procedimentais previstas.	A coordenação da escola recorreu à exposição oral, leitura em voz alta e análise de situações problema como estratégias didáticas para a formação do grupo.

2020	Gestão da escola	O proponente, por meio de um grupo do whatsapp, criou a pauta no aplicativo "canva" e disponibilizou para a equipe no dia anterior ao encontro. O arquivo, em formato de lista, contempla os itens que seriam tratados na reunião.	O público atendido estava composto por professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como os docentes especialistas das disciplinas de Arte e Educação Física. Nessa reunião especialmente, a direção da escola também se fazia presente.	Do ponto de vista dos conteúdos tratados, a pauta foi estruturada a partir da significação do portfólio como ferramenta para registro e orientações do preenchimento do diário online.	Não há registros a respeito dos objetivos do encontro	Não há registros a respeito das aprendizagens conceituais previstas.	Não há registros a respeito das aprendizagens procedimentais previstas.	Como estratégias formativas, a coordenadora recorreu à exposição oral com apoio de apresentação em PPT e leitura em voz alta.
------	------------------	--	---	--	---	--	---	---

Recursos / materiais utilizados	Detalhamento das Estratégias utilizadas	Gestão do tempo e espaço	Finalização/ encaminhamentos	Proposta de continuidade
Para o funcionamento do encontro, a gestão da escola disponibilizou um cópia para cada professor da lista de temas a serem tratados em HTPC, um texto para cada integrante de Mário Sérgio Cortella e Brites e a instrução 16/2017 para a retomada das normativas da Secretaria. Além disso, havia o livro ATA da unidade escolar e uma caneta preta, já que essa a cor havia sido definida por ela para que o registro fosse feito.	Para o desenvolvimento da pauta, o encontro começou com uma leitura compartilhada do texto "Tempos velozes", de Mário Sérgio Cortella. Em seguida, os professores foram convidados a colocar suas impressões, que imediatamente foram acolhidas pela coordenação da escola. Na sequência, a coordenadora entregou uma filipeta com uma pauta indicando os assuntos que seriam tratados no dia e pediu que os professores colocassem a folha no caderno de HTPC, que ela já havia dado como lembrancinha para os colegas. Solicitou que a professora que tinha o nome iniciado com a letra "X" se responsabilize pelo livro ata. Assim, por meio de uma leitura de lista, apontava os elementos da pauta e ia fazendo as ponderações conforme os temas. Para os itens que se referiam às normativas da prefeitura, a coordenadora recorria a leitura do documento da íntegra e, no final, perguntava se alguém tinha dúvida. Posterior a essa fase, aconteceu uma intervalo e, em seguida, a leitura de um novo texto com foco na participação dos pais na escola. Como encerramento, a professora responsável pelo registro, leu em voz alta o que escreveu e todos os presentes assinaram o livro ata.	Nesta data, o encontro formativo teve duração de quatro horas, em que meia hora havia sido destinada para a chegada dos professores na escola e organização do grupo. Depois de organizados, meia hora foi destinada para uma leitura compartilhada e troca de impressões sobre o texto lido. A hora seguinte ficou para a retomada das orientações administrativas da escola e possíveis dúvidas. Meia hora para o café, como forma de intervalo, e as horas finais voltadas para tratar das questões do texto sobre o papel da família na escola, leitura do registro ata e recolhimento das assinaturas. Em relação ao espaço, a reunião aconteceu na sala de uma turma de 5º ano, por conta do tamanho das cadeiras, e as mesas permaneceram em duplas, como já estava arrumado pela professora da classe. O intervalo aconteceu na sala dos professores, na qual tinha um lanche organizado pelos professores de forma coletiva.	Como forma de encerramento do encontro, a responsável pelo registro dia, leu em voz alta o que escreveu, perguntou se todos concordavam e lavrou a ata. Logo, recolheu as assinaturas e a coordenação da escola dispensou os docentes.	Não há registros sobre uma possível continuidade dos assuntos tratados na pauta.

Para o funcionamento do encontro, a gestão da escola disponibilizou um cópia para cada professor da lista de temas a serem tratados em HTPC, um texto para cada integrante de Cora Coralina e a instrução 17/2017 para a orientação da declaração de acúmulo de cargo. Além disso, havia o livro ATA da unidade escolar e uma caneta preta, já que essa a cor havia sido definida por ela para que o registro fosse feito	Para a execução dessa pauta, o encontro começou com uma leitura compartilhada do texto de Cora Coralina. Em seguida, os professores foram convidados a colocar suas impressões, que imediatamente foram acolhidos pela coordenação da escola. Na sequência, a coordenadora entregou uma filipeta com uma pauta indicando os assuntos que seriam tratados no dia e pediu que os professores colocassem a folha no caderno do HTPC. Em seguida, pediu que a professora que tinha o nome iniciado com a letra "X" se responsabilizasse pelo livro ata. Seguiu os elementos da pauta e ia fazendo as ponderações conforme os temas. Para os itens que se referiam às normativas da prefeitura, a coordenadora recorria a leitura do documento da íntegra e, no final, perguntava se alguém tinha dúvida. Posterior a essa fase, aconteceu uma intervalo. No retorno, o grupo foi convidado a definir o formato da reunião de pais e o restante do tempo ficou disponível para que os docentes preenchessem a declaração de acúmulo. Como encerramento, a professora responsável pelo registro, leu em voz alta o que escreveu e todos os presentes assinaram o livro ata.	O encontro formativo teve duração de menos de quatro horas, em que meia hora havia sido destinada para a chegada dos professores na escola e organização do grupo. Depois de organizados, meia hora foi destinada para uma leitura compartilhada e troca de impressões sobre o texto lido. A hora seguinte ficou para a retomada das orientações administrativas da escola e possíveis dúvidas. O tempo restante ficou para o café e preenchimento da declaração de acúmulo ou não acúmulo de cargo. Em relação ao espaço, parte da reunião aconteceu na sala de uma turma de 5º ano, por conta do tamanho das cadeiras, e as mesas permaneceram em duplas, como já estava arrumado pela professora da classe. A outra parte ficou livre para que cada docente fizesse em sua própria sala. O intervalo aconteceu na sala dos professores, na qual tinha um lanche organizado pelos professores de forma coletiva.	Como forma de encerramento do encontro, a responsável pelo registro dia, leu em voz alta o que escreveu, perguntou se todos concordavam e lavrou a ata. Logo, recolheu as assinaturas e a coordenação da escola recolheu as declarações de acúmulo e dispensou os docentes.	Como proposta de continuidade, a coordenação da escola solicitou que o grupo apresentasse, no próximo encontro, o formato escolhido por elas para a reunião de pais: sala toda de uma vez, ou apenas com os pais das crianças com mais fragilidades acadêmicas.
--	---	---	--	--

Para o funcionamento do encontro, a gestão da escola disponibilizou uma cópia para cada professor da lista de temas a serem tratados em HTPC, do texto "A escola", de Paulo Freire, e um texto para cada integrante da orientação da declaração de acúmulo de cargo. Além disso, havia o livro ATA da unidade escolar e uma caneta preta, já que essa a cor havia sido definida por ela para que o registro fosse feito, bem como alguns materiais solicitados pelos professores para a ornamentação da festa junina da unidade escolar.	Logo no início do encontro, a formadora fez uma leitura em voz alta do texto de Paulo Freire e abriu para uma roda de impressões sobre a escola que gostariam de ter. Depois da leitura, apresentou uma retificação da instrução 17/2017 que dispunha sobre o não acúmulo de cargo. Na sequência, a coordenadora entregou uma filipeta com uma pauta indicando os assuntos que seriam tratados no dia e pediu que os professores colocassem a folha no caderno do HTPC. Em seguida, pediu que a professora que tinha o nome iniciado com a letra "X" se responsabilizasse pelo livro ata e entregou alguns materiais da festa junina para os professores. A gestão aproveitou para retomar a definição da reunião de pais que havia sido decidida por ser feita de forma coletiva, ou seja, com todos os pais de uma só vez. Logo depois, estes foram dispensados para adiantar seus afazeres da festa e orientados para retornar no final do período do HTPC para assinar o livro ATA.	Nesta data, o encontro formativo teve duração de quatro horas. A primeira hora foi destinada para alguns informes e os professores tiveram as outras três para ajustarem conforme suas necessidades, ou seja, intervalo e adiantamento das questões da festa junina. Quanto à gestão do espaço, a primeira hora aconteceu no refeitório, para que acolhesse a todos e, em seguida, cada docente ocupou o espaço que julgou melhor. Antes da dispensa, a coordenação orientou que os professores retornassem à sala dos professores para contabilização da presença.	Como forma de encerramento do encontro, a responsável pelo registro dia, depois que todos os docentes voltaram à sala dos professores e dessa vez, não houve a leitura em voz alta de quem fez o registro. Logo, recolheu as assinaturas e a escola dispensou os docentes.	Não há registros sobre uma possível continuidade dos assuntos tratados na pauta.
---	--	--	---	---

Para fundamentar o HTPC, os seguintes materiais foram utilizados: livro paradidático - Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de Mem Fox - excertos da BNCC - em cópias - PPT da apresentação do projeto, música "Gente tem sobrenome", de Chico Buarque, vídeo completar organizado pelo parceiro externo, link de acesso ao Museu da Pessoa e reprodução dos materiais de apoio para cada sujeito.	Logo no início do encontro, a formadora fez uma leitura em voz alta de um livro paradidático, Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de Mem Fox, cuja temática era o nome. Depois da leitura compartilhada, foi proposto que cada sujeito contasse a história do seu nome e pensasse sobre a questão problematizadora: o que você aprendeu sobre os nomes de seus colegas de roda? Depois disso, uma discussão foi feita por meio de uma imagem do cartunista Tonucci e os professores foram reorganizados em pequenos grupos. Cada grupo ficou responsável por fazer uma investigação: grupo da Educação Infantil - Ler e discutir os objetivos de aprendizagem da BNCC para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; grupo de Ensino Fundamental - ler e discutir a introdução da área de Ciências Humanas. Nesse sentido, os grupos precisaram relacionar o que leram com o trabalho dos nomes próprios e foram convidados a assistir um vídeo chamado "As histórias dos nomes", organizado pelo próprio parceiro externo. Quando essas ações foram encerradas, a formadora aproveitou para fazer a sistematização das atividades propostas e trazer as reflexões para a prática pedagógica nas turmas de cinco e seis anos, atribuindo aos professores a reflexão daquilo que seria possível de se transferir para as turmas da escola. Como proposta de continuidade e seguindo para o encerramento das atividades do dia, o parceiro externo solicitou que os docentes realizassem ações parecidas com	Neste primeiro encontro, o HTPC teve duração de quatro horas. Das horas previstas, os cinco minutos iniciais foram destinados para a acolhida dos professores e apresentação dos objetivos da reunião, para que, nos próximos dez minutos, fosse feita uma leitura compartilhada. Na sequência, em dez minutos decorrentes, foram apresentadas algumas questões problematizadoras para a ativação da memória do grupo e, a partir disso, com duração de duas horas, realizou-se o estudo da prática pedagógica, mas com um intervalo de vinte minutos. Depois, uma hora foi disponibilizada para que houvesse a sistematização e a apresentação da proposta de continuidade. Nos cinco minutos finais, o parceiro externo promoveu a avaliação do dia. Tratando-se do espaço, a escola disponibilizou uma sala de aula que pudesse acolher todos os professores, supervisores de ensino e parceiros externos. Assim, a sala de aula abrigava, em média, 20 pessoas, que estavam sentadas nas cadeiras das crianças em formato de meio círculo. No centro dessa meia-lua, ficava a formadora com o apoio de uma mesa que servia de suporte para o data show, caixinha de som e um notebook. As projeções eram feitas na lousa, que havia sido coberta com papel branco. O intervalo era feito no refeitório da	Como forma de encerramento do dia, uma avaliação foi apresentada para saber o quão reflexiva havia sido a formação. Esperava-se que fosse viabilizada uma dúvida, uma descoberta ou um comentário. Como forma de apoiar o professor no desdobramento do encontro com a turma de docência, a formadora disponibilizou um folha com um detalhamento dos momentos de execução da "proposta de continuidade". Além disso, ficou disponível a lista de materiais usados pelo parceiro externo e também as fontes de pesquisa utilizadas para subsidiar o encontro.	Como proposta de continuidade, partindo de uma ação modelar, o parceiro externo entregou para cada docente uma cópia com a descrição dos momentos de execução da atividade com a turma. No documento, havia uma contextualização da atividade e a indicação de cinco momentos de aplicação da proposta. Essa indicação partia de uma roda de conversa com as crianças, envolvia uma pesquisa em casa, o compartilhamento das histórias dos nomes das crianças com a turma, até chegar na seleção e organização do professor do que julgaria interessante trazer para contar para os colegas no próximo HTPC. Ainda assim, existia um modelo de ficha de pesquisa para ser mandado para as crianças no momento da pesquisa, a fim de garantir que todos fossem contemplados com suas histórias e que o professor pudesse apoiar as crianças na roda de conversa sobre suas respectivas histórias.
--	--	--	--	---

	aqueles vividos no encontro, mas dessa vez, com suas turmas de atuação e que escolhessem uma vivência para compartilhar com o grupo no HTPC seguinte.	unidade escolar e, lá, era servido um lanche para os cursistas.		
--	---	---	--	--

Para fundamentar o HTPC, os seguintes materiais foram utilizados: texto "J de João", da revista Avisa Lá - em cópias - PPT da apresentação do projeto, texto M2U3T4 - Trabalho Pedagógico com nomes próprio, do PROFA, texto "Escrita do nome próprio, um passaporte para o mundo", de Clélia Cortez e reprodução dos materiais de apoio para cada sujeito.	Logo no início do encontro, a formadora fez uma leitura em voz alta da pauta, dando atenção a epígrafe de Diana Grunfeld, que retomou a temática "identidades e nomes próprios". Na sequência fez uma pergunta aberta para retomar o encontro anterior a acionar a memória dos sujeitos. Feito isso, convidou os professores a participarem de uma leitura compartilhada da crônica "J de João", cuja autoria era da Revista Avisa Lá, por mais ou menos vinte minutos, e aproveitou para relacionar a leitura ao nome como uma marca linguística que possuía significado por ela mesma, tornando dessa escrita um texto. Em decorrência desse disparador, a formadora deu início a algumas questões problematizadoras que envolviam algumas ações práticas e a reflexão docente sobre elas. Dentre as ações previstas estava a escrita dos nomes dos sujeitos em filipetas, com letras de imprensa, para que pudessem ser analisadas, isto é, a mediadora solicitava aos docentes que sinalizassem o que conseguiriam observar do sistema de escrita a partir dos próprios nomes. Posterior a essa reflexão, mas agora em duplas, os professores compartilharam suas observações linguísticas com o colega e, a partir disso, uma conversa coletiva de sistematização aconteceu. Após esse momento, houve uma pausa. Passado o intervalo, por mais uma hora e por meio de uma exposição apoiada em um PPT, aconteceu uma apreciação e análise de um vídeo "Vídeo Dica do Módulo 1" e uma sistematização dos procedimentos	Neste primeiro encontro, o HTPC também teve duração de quatro horas. Das horas previstas, os trinta minutos iniciais foram destinados para a retomada dos professores e apresentação dos objetivos da reunião, para que, nos próximos vinte minutos, fosse feita uma leitura compartilhada e estabelecida uma relação do texto lido com a temática do encontro. Na sequência, em uma hora minutos decorrentes, foram apresentadas algumas questões problematizadoras para a ativação da memória do grupo e, a partir disso, com duração de duas horas, realizou-se o estudo da prática pedagógica, mas com um intervalo de vinte minutos. Depois, uma hora foi disponibilizada para que houvesse a apreciação de um vídeo e sistematização e a apresentação da proposta de continuidade. Nos cinco minutos finais, o parceiro externo promoveu a avaliação do dia. Tratando-se do espaço, a escola disponibilizou uma sala de aula que pudesse acolher todos os professores, supervisores de ensino e parceiros externos. Assim, a sala de aula abrigava, em média, 20 pessoas, que estavam sentadas nas cadeiras das crianças em formato de meio círculo. No centro dessa meia-lua, ficava a formadora com o apoio de uma mesa que servia de suporte para o data show, caixinha de	Para encerrar o encontro, a formadora solicitou que os professores apontassem como se sentiram em relação ao encontro do dia e que indicassem se os elementos oferecidos na formação foram suficientes para apoiar o desdobramento do trabalho pedagógico em sala.	A proposta de continuidade desse encontro baseou-se na lista de nomes das crianças da turma. A ideia era que o professor analisasse a análise a lista de nomes do seu grupo de atuação docente e registrasse todas as relações que conseguiu estabelecer. Em seguida, que trouxesse suas reflexões para o próximo encontro.
--	---	--	---	--

	necessários para a construção de uma lista de nomes. Chegando ao final, o parceiro externo propôs a avaliação do encontro e apresentou a "proposta de continuidade", bem como disponibilizou os materiais e as fontes que apoiaram a formação do dia.	som e um notebook. As projeções eram feitas na lousa, que havia sido coberta com papel branco. O intervalo era feito no refeitório da unidade escolar e, lá, era servido um lanche para os cursistas.		
--	---	---	--	--

Para fundamentar o HTPC, os seguintes materiais foram utilizados: texto "Sobre o nome próprio", de Silvana Augusto - em cópias - e PPT da apresentação do projeto.	Logo no início do encontro, a formadora fez uma leitura em voz alta da pauta e da epígrafe. Na sequência, como no encontro anterior, fez uma pergunta aberta para retomada e acionar a memória dos sujeitos. Feito isso, convidou os professores a participarem de uma leitura compartilhada do conto Rumpelstiltskin, dos Irmãos Grimm, e disponibilizou uma cópia do livro para que os docentes pudessem ter como referência para posteriores leituras. A mediadora leu os objetivos do encontro e fez uma breve contextualização da temática para iniciar um debate com os sujeitos sobre os seguintes aspectos: o nome é uma palavra estável? Se sim, faz diferença discutir com as crianças a forma de grafá-lo? Existe uma única forma de apresentá-lo? Existe uma maneira mais indicada de apresentá-lo? Depois disso, a mediação da formadora aconteceu para apresentar uma sequência de fotografias com listas de nomes encontradas em diferentes salas de aula e, por meio delas e da discussão feita, sistematizar a melhor maneira de compor uma lista de nomes para a turma. Nesse sentido, o parceiro externo propôs uma orientação metodológica para a confecção do quadro de nomes, definindo, a partir de critérios pedagógicos, a fonte, tamanho, cor e posicionamento das tarjetas com as marcas escritas. Como forma de finalização, a formadora retomou os objetivos do encontro para estruturar a avaliação do dia e convidou os docentes a se posicionarem sobre como se sentiram e finalizaram as	Neste primeiro encontro, o HTPC também teve duração de quatro horas. Das horas previstas, os vinte minutos iniciais foram destinados para a leitura deleite. Depois, cinco minutos para apresentação dos objetivos da reunião, para que, nos próximos vinte minutos. Na sequência, em uma hora e trinta minutos decorrentes, foram apresentadas algumas questões problematizadoras para a realização de um debate e, a partir disso, com duração de mais uma hora, realizou-se o estudo da prática pedagógica, mas com um intervalo de vinte minutos. Depois, duas horas foram disponibilizadas para uma orientação metodológica acerca do quadro de nomes. Nos cinco minutos finais, o parceiro externo promoveu a avaliação do dia. Tratando-se do espaço, a escola disponibilizou uma sala de aula que pudesse acolher todos os professores, supervisores de ensino e parceiros externos. Assim, a sala de aula abrigava, em média, 20 pessoas, que estavam sentadas nas cadeiras das crianças em formato de meio círculo. No centro dessa meia-lua, ficava a formadora com o apoio de uma mesa que servia de suporte para o data show, caixinha de som e um notebook. As projeções eram feitas na lousa, que havia sido coberta com papel branco. O intervalo era feito no refeitório da unidade escolar e, lá, era servido um	Para encerrar o encontro, a formadora solicitou que os professores apontassem como se sentiram em relação ao encontro do dia e que indicassem se os elementos oferecidos na formação foram suficientes para apoiar o desdobramento do trabalho pedagógico em sala. Além disso, propôs que pensassem sobre como organizar e apresentar a lista de nomes para as crianças e que refletissem sobre os possíveis usos da lista para fazer a chamada inicial.	A proposta de continuidade indicava que os professores, durante a semana, organizassem as tarjetas de nomes do grupo que atuava e que experimentassem utilizá-la para fazer a chamada da turma. Depois disso, registrasse sua experiência para compartilhar com o grupo.
---	--	---	---	---

	aprendizagens do dia. Ainda nesse momento, apresentou-se também as fontes e materiais, assim como a proposta de continuidade do encontro a ser realizada na sala de aula de cada professor.	lanche para os cursistasvinte		
Para que a pauta fosse aplicada, a coordenadora imprimiu uma cópia da instrução da Secretaria com as orientações para fins de planejamento e criação das sequências didáticas. Além disso, havia um "data show" para projeção da apresentação feita por ela e uma folha de presença com a pauta em lista para os professores	Para começar, o grupo foi acolhido pela coordenação da escola e encaminhado para uma sala que comportava todos os integrantes. Como forma de abertura, as boas-vindas foram dadas e a coordenação da escola aproveitou para ler a mensagem " A gente se acostuma", de Marina Colasanti, como forma de "quebra-gelo". Em seguida, a responsável aproveitou para retomar que a pauta havia sido disponibilizada no grupo do whatsapp no dia anterior e questionou se todos os professores teriam lido. Aproveitando o ensejo, projetou a pauta do HTPC em uma apresentação de PPP, fazendo a leitura de item por item, até chegar na instrução do Núcleo Pedagógico para composição dos planejamentos anuais e bimestrais. Leu o documento na íntegra e perguntou se havia dúvida. Depois da apresentação, projetou um PPT com um modelo de planejamento que a escola deveria seguir na hora de registrar os planos de trabalho. Aconteceu um intervalo. No retorno, os professores se juntaram com os pares do ano de atuação e foram orientados à construção de seus planos de trabalho anual e bimestral. Passado esse momento, a coordenadora disponibilizou a lista de presença, indicou que os docentes assinassem e dispensou a turma.	Das horas previstas, os trinta minutos iniciais foram destinados para o acolhimento e leitura deleite. Depois, para o segundo momento, sem definição temporal, a leitura da instrução aconteceu, seguida de um intervalo de trinta minutos. Por volta de vinte minutos, a coordenação projetou todos os itens que deveriam ser contemplados na escrita dos planejamentos. Tratando-se do espaço, a escola disponibilizou uma sala de aula que pudesse acolher todos os professores. Assim, a sala de aula abrigava, em média, 20 pessoas, que estavam sentadas nas cadeiras das crianças em duplas e, posteriormente, em quartetos. No centro da sala, ficava a formadora com o apoio de uma mesa que servia de suporte para o data show. As projeções eram feitas na lousa, que havia sido coberta com papel branco. O intervalo era feito no refeitório da unidade escolar e, lá, era servido um lanche.	No desfecho, a coordenação da escola entregou uma lista de presença para os docentes. A lista, além dos nomes, continha os itens da pauta desenvolvida no dia e data definida para a entrega dos planos de trabalho terminados.	Como forma de continuidade, a gestão da escola solicitou que os professores terminassem os planos e encaminhassem no drive da escola até a data estipulada.

Para que a pauta fosse aplicada, a coordenadora imprimiu uma cópia da instrução da Secretaria com as orientações para aplicação das avaliações de entrada e trouxe uma cópia para cada grupo de escrita de crianças que revelavam o processo de apropriação do sistema de escrita. Além disso, havia um "data show" para projeção da apresentação feita por ela e uma folha de presença com a pauta em lista para os professores assinarem.	Inicialmente, o grupo foi acolhido pela coordenação da escola e encaminhado para uma sala que comportasse todos os integrantes. Como forma de abertura, as boas-vindas foram dadas e a coordenação da escola aproveitou para ler a mensagem "O lixo", de L. F. Veríssimo, como forma de "quebra-gelo". Em seguida, a responsável aproveitou para retomar que a pauta havia sido disponibilizada no grupo do whatsapp no dia anterior e questionou se todos os professores teriam lido. Aproveitando o ensejo, projetou a pauta do HTPC em uma apresentação de PPP, fazendo a leitura de item por item, até chegar na instrução do Núcleo Pedagógico para aplicação das avaliações de entrada - sondagens. Leu o documento na íntegra e perguntou se havia dúvida. Depois da apresentação, aconteceu um intervalo longo. No retorno, voltou para a apresentação e fez uma breve explanação sobre as hipóteses de escrita das crianças sobre o sistema de escrita e pediu para os professores se organizassem em quatro equipes. Após a comanda de agrupamento, projetou algumas escritas de crianças e convidou os grupos para analisarem e classificarem as escritas. À medida que os grupos falavam, uma "correção" era feita a fim de dizer se estava certo ou errado. Passado esse momento, a coordenadora disponibilizou a lista de presença, indicou que os docentes assinassem e dispensou a turma.	Das horas previstas, os trinta minutos iniciais foram destinados para o acolhimento e leitura deleite. Depois, para o segundo momento, sem definição temporal, a leitura da instrução aconteceu, seguida de um intervalo de trinta minutos. Para a atividade de análise, uma hora e meia foi disponibilizada. Tratando-se do espaço, a escola disponibilizou uma sala de aula que pudesse acolher todos os professores. Assim, a sala de aula abrigava, em média, 20 pessoas, que estavam sentadas nas cadeiras das crianças em duplas e, posteriormente, em quartetos. No centro da sala, ficava a formadora com o apoio de uma mesa que servia de suporte para o data show. As projeções eram feitas na lousa, que havia sido coberta com papel branco. O intervalo era feito no refeitório da unidade escolar e, lá, era servido um lanche.	No desfecho, a coordenação da escola "corrigiu" a análise dos professores e entregou uma lista de presença para os docentes. A lista, além dos nomes, continha os itens da pauta desenvolvida no dia.	para aplicar as sondagens, primei
--	--	---	--	--

Para que a pauta fosse aplicada, a coordenadora imprimiu uma cópia da instrução da Secretaria com as orientações para preenchimento do sistema do diário de classe online. Além disso, havia um "data show" para projeção da apresentação feita por ela, uma caixinha de som e uma folha de presença com a pauta em lista para os professores assinarem	Nesse encontro, especificamente, os docentes foram acolhidos e encaminhados para a sala de reunião. Chegando lá, foram convidados para assistir uma animação motivacional. Na sequência, houve uma leitura da orientação da Secretaria para o acesso e preenchimento do sistema de registro de faltas da prefeitura e ela escolheu um login do grupo para ilustrar como deveria ser feito por todos. Algumas questões sobre o uso foram levantadas e o acesso para todos os professores da unidade escolar foi encaminhado por e-mail pela secretaria da unidade escolar. Passado esse momento, aconteceu um intervalo. No retorno, a coordenação da escola fez uma apresentação em PPT sobre o que é, por que fazer e como fazer portfólio. Quando a apresentação foi encerrada, os professores foram dispensados, já que não havia sido mencionada nenhuma dúvida.	Das horas previstas, os trinta minutos iniciais foram destinados para o acolhimento e apreciação de uma animação. Depois, para o segundo momento, em dez minutos, a leitura da instrução da secretaria sobre o sistema "Sonner" digital aconteceu, seguida de mais uma hora para acesso e ilustrações de preenchimento das páginas do sistema. Houve um intervalo de trinta minutos. O tempo restante ficou para a apresentação da coordenadora sobre o tema portfólio e encerramento do encontro. Tratando-se do espaço, a escola disponibilizou uma sala de aula que pudesse acolher todos os professores. Assim, a sala de aula abrigava, em média, 20 pessoas, que estavam sentadas nas cadeiras das crianças em duplas. No centro da sala, ficava a formadora com o apoio de uma mesa que servia de suporte para o data show e caixa de som. As projeções eram feitas na lousa, que havia sido coberta com papel branco. O intervalo era feito no refeitório da unidade escolar e, lá, era servido um lanche	Para encerrar o dia, uma lista com os nomes dos professores foi disponibilizada e, posteriormente, assinada por todos os presentes. Além dos nomes dos integrantes, havia uma listagem com os itens da pauta. Em seguida, todos foram dispensados.	Em função do encontro, nesta data, não houve proposta de continuidade para os itens tratados na pauta.
--	---	--	---	---

9.9. QUADRO SÍNTESE

Registro da pauta formativa			
2018	2019	2020	Observações
Todas seguiam o mesmo formato. Era a entrega de uma filipeta com os itens a serem contemplados - que não tinham uma temática específica - colagem dessa filipeta do caderno de HTPC e registro em livro ata do que se tinha feito, que era feito pelos professores.	Pautas formativas padronizadas, que tinham um eixo temático, para um público específico. O registro era por meio dos momentos formativos e não por “conteúdos, que era garantido pelo detalhamento impresso do encontro e assinatura no google formulários	Registro, em formato de lista, que contemplava os itens que seriam tratados na reunião. Embora estivessem digitadas e com layouts, seguiam aos moldes do ano de 2018, por serem colocadas em tópicos, de forma hierarquizada de aplicação.	Nota-se que não há especificidade para escolha do que será feito em HTPC. Confusão entre conteúdo e estratégia formativa - prioriza-se “o quê” e não o “como”. Padronização nos formatos

Público alvo e conteúdo da formação			
2018	2019	2020	Observações
Não há um público específico, uma vez que os assuntos tratados resumem-se aos aspectos da vida funcional docente e preenchimento de documentação pedagógica.	Embora o grupo de professores fosse de turmas de quatro a onze anos, as pautas foram desenvolvidas, especialmente, para os professores que atuavam nas turmas de cinco e seis anos.	Não há um público específico, uma vez que os assuntos tratados resumem-se aos aspectos da vida funcional docente e preenchimento de documentação pedagógica.	Em 2019, abandono das questões que eram da escola - festas, documentação pedagógica, reunião de pais, avaliação, recuperação contínua e paralela. Ainda assim, somente um grupo, durante todo o ano, seria público alvo?

			Como em 2018, em 2020, há falta de especificidade para olhar as necessidades formativas de cada sujeitos ou grupo
--	--	--	---

Objetivos dos encontros, expectativas de aprendizagens teóricas (conceituais) e expectativas de aprendizagens práticas (procedimentais)			
2018	2019	2020	Observações
Não há declaração do que se espera, o foco está no cumprimento dos itens da pauta.	Há declaração do que se espera, o foco está no cumprimento dos itens da pauta e nas estratégias, principalmente, no que espera desenvolver com os professores.	Não há declaração do que se espera, o foco está no cumprimento dos itens da pauta.	Nota-se que a escola continua olhando para o que precisa ser feito, sem valorizar como fazê-lo com o grupo de professores. “Quem não sabe o que procura, não enxerga o que encontra”

Gestão do tempo, do espaço e de materiais didáticos.			
2018	2019	2020	Observações
Cópias das pautas para todos professores, o caderninho de HTPC, livro ata e caneta preta.	Cópias de todos os materiais a serem utilizados para todos os sujeitos. Referências e fontes	Cópias das pautas digitais e impressas, Presença de recursos hipermediáticos. Em alguns	Percebe-se a presença de mais recursos e o cuidado com as fontes

Todas as reuniões têm um início bem marcado - leitura de um texto - mas não são estipulados tempos para o desenvolvimento e intervalo. Não há finalização, mas sim assinatura da lista de presença. Mesas e cadeiras sempre no mesmo formato da sala que seria usada. Lanche feito na sala dos professores, nem sempre colaborativo. Sem os cozinheiros.	utilizadas também disponíveis. Recursos hipermediáticos. Reuniões com momentos bem marcados e temporalidade declarada. Abertura com momento cultural, depois desenvolvimento, intervalo, finalização e proposta de continuidade. Presença marcada por meio de uma avaliação do encontro. HTPC feito na maior sala da escola e as mesas estavam sempre dispostas em formato de semicírculo. Os intervalos eram feitos na merenda, por meio de um café colaborativo. Presença dos cozinheiros escolares.	slides, havia indicação de fontes e sugestão de referências. Reuniões com momento de abertura - momento cultural, desenvolvimento, intervalo e retorno, declarados. HTPC na sala de uma professora específica, que colocava as crianças em duplas, logo os professores seguiam o mesmo formato. Lanche feito na sala dos professores, de forma colaborativa. Sem os cozinheiros.	Embora o formato da pauta de 2020 fosse igual ao de 2018, os momentos do encontro estavam marcados. Preocupação em não mudar o espaço da sala - para não arrumar depois? Lanche colaborativo. Para o parceiro externo tem cozinheira e para os professores não?
--	--	---	--

Finalização das pautas, encaminhamentos e proposta de continuidade			
2018	2019	2020	Observações
Não havia nenhum tratamento posterior à pauta feito pela gestão da escola, muito menos proposta de continuidade. Não havia também nenhum tipo de	Acontecia sempre uma avaliação para que fosse viabilizada uma dúvida, uma descoberta ou um comentário.	A coordenação da escola entregava uma lista de presença para os docentes, que além dos nomes, continha os itens da pauta desenvolvida no dia e data	Percebe-se falta de articulação entre as sequências das pautas, uma confusão do que seria a proposta de continuidade e não

avaliação e nem indícios nas pautas sequenciais, que sinalizasse a retomada de conteúdos. Lista de presença	Como forma de desdobramento, a formadora externa disponibilizava uma folha com um detalhamento dos momentos de execução na "proposta de continuidade", indicando como aplicar a atividade com a turma.	definida para a entrega dos planos de trabalho. Como forma de continuidade, a gestão da escola solicitava que os professores terminassem aquilo não tinham encerrando no dia de HTPC	um olhar para a avaliação do encontro como exercícios de refletir sobre o que deveria, ou não, ser mudado.
---	---	--	---