

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Eliana Maciel Cacero

AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: ATIVIDADE CRÍTICA DE COLABORAÇÃO?

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Eliana Maciel Cacero

AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: ATIVIDADE CRÍTICA DE COLABORAÇÃO?

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

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

São Paulo

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

CACERO, Eliana Maciel. Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: atividade crítica de colaboração?. São Paulo, 119f., 2016.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Formação de Formadores - FORMEP

Orientadora: Profa. Dr.^a Fernanda Coelho Liberali

Palavras-chave: ATPC formativa, Reflexão Crítica, Colaboração Crítica, Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

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

Banca Examinadora

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

Prof.^a Dr.^a Lilian Maria Ghiuro Passarelli (PUC-SP)

Prof. Dr. Wellington de Oliveira (FATEA)

“Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”.

(Paulo Freire)

Dedicatória

À minha família, que com palavras de incentivo e amor transformam os momentos de dificuldade em aprendizado.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e à minha filha, pessoas maravilhosas e companheiras, que tiveram paciência de escutar as minhas angústias e aflições durante o desenvolvimento desta dissertação.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fernanda Coelho Liberali, que com sua alegria e energia positiva me incentivava a cada orientação. Obrigada por acreditar em minha proposta de pesquisa e principalmente por ter confiado em meu potencial.

Ao Prof. Dr. Wellington Oliveira e à Prof.^a Dr.^a Lilian Passarelli por contribuírem com a minha formação compartilhando seus conhecimentos e por comporem a minha banca.

Aos amigos Ednaldo Torres da Silva e Fernando Mansano Cruz pelos risos e questionamentos, no metrô e na ladeira da PUC.

À supervisora Edna Guellere por me incentivar a fazer o mestrado, pelo apoio e confiança no meu trabalho.

À dirigente regional Maria Helena Tambelini, à diretora Patrícia, aos parceiros do Núcleo Pedagógico e Professores Coordenadores do setor que coordeno, a todos da Diretoria de Ensino Região Leste 3 e ao grupo de pesquisa com que troco experiências, aprimoro minhas práticas e transformo as minhas ações.

Ao Humberto Silva, secretário do FORMEP, pela atenção e dedicação.

Aos professores e coordenadores que participaram da pesquisa.

À Camila Santiago pela revisão criteriosa do texto.

Aos novos colegas Márcia, Giselle Carvalho e Mauricio Canuto por participarem da miniquificação com um olhar crítico sobre a minha pesquisa, o que contribuiu para o avanço do trabalho.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que financiou o Mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o contexto sócio-histórico-cultural da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e desenvolver uma proposta de formação da ATPC como espaço crítico de colaboração. Nesse processo, pretendeu-se descrever o contexto sócio-histórico-cultural da ATPC na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e de duas escolas da rede estadual, localizadas na região leste de São Paulo. Com base nas descrições, foi planejada uma proposta de formação para formadores que subsidie o Professor Coordenador a desenvolver a ATPC como espaço crítico de colaboração. A metodologia escolhida foi a Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2011), que possibilita a intervenção nas práticas escolares por meio da compreensão do contexto sócio-histórico-cultural, das relações colaborativas entre os sujeitos da pesquisa e da ressignificação das práticas escolares. A pesquisa foi realizada com dois Professores Coordenadores dos anos finais do Ensino Fundamental, setor do qual a pesquisadora é formadora. A prática pedagógica em foco é a colaboração crítica em ATPC. Foram utilizados como instrumentos para as análises os áudios das ATPCs e o questionário respondido pelos Professores Coordenadores. O referencial teórico estudado foi norteado pelas discussões sobre colaboração e reflexão crítica, no quadro da Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural (TASHC) e da formação crítica de educadores. As análises foram realizadas a partir dos componentes do quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, o que permitiu visualizar a ATPC como uma atividade e identificar se e como a colaboração crítica acontece nelas. A compreensão dos resultados permitiu desenvolver uma proposta de formação de ATPC como espaço crítico de colaboração.

Palavras-chave: ATPC formativa, Formação Crítica, Colaboração Crítica, Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research aims at understanding the socio-historical-cultural context of Collective Pedagogical Work Class (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC) and develops a proposal for the education of ATPC as a critical collaborative space. During the process, we intended to describe ATPC socio-historical-cultural context in São Paulo Secretary of Education and in two State Schools, located in the eastern region of São Paulo. Based on the descriptions, we planned an education proposal for educators, which subsidize Teacher Coordinators to develop ATPC as a collaborative critical space. The chosen methodology was the Critical Collaborative Research (MAGALHÃES, 2011), which allows intervention in school practices through the understanding of socio-historical-cultural context, the collaborative relations among the research subjects and the redefinition of school practices. The survey was conducted with two Teacher Coordinators from the final years of elementary school, the sector in which the researcher is an educator. The focal pedagogical practice is critical collaboration at ATPC. The instruments used to for the analyses were the audio of the ATPCs meetings and the questionnaire answered by the Teacher Coordinators. The theoretical framework was guided by discussions on collaboration and critical thinking in the light of Social-Historical-Cultural Activity Theory (TASHC) and on critical education. Analyses were conducted based on the components of Social-Historical-Cultural Activity Theory, which allowed us to visualize ATPC as an activity and identify if and how critical collaboration happens in this context. The understanding of the results allowed us to develop an education proposal for ATPCs as a critical collaborative space.

Keywords: Formative ATPC, Critical Education, Critical Collaboration, Social-Historical-Cultural Activity Theory.

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo I: Fundamentação Teórica.....	26
1.1 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural	26
1.2 Formação Crítica de Educadores.....	31
Capítulo II: Metodologia de Pesquisa	39
2.1 Pesquisa Crítica de Colaboração.....	39
2.2 Contexto de estudo	40
2.3 Procedimentos de Produção e de coleta de dados.....	44
2.4 Procedimentos de análise	45
Capítulo III: Histórico e Legislação sobre a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo no Estado de São Paulo – Descrição e análise crítica.....	48
Capítulo IV: As ATPCs em duas escolas Estaduais da zona leste de São Paulo	56
4.1 Os sentidos dos coordenadores sobre as ATPCs	56
4.2 Descrição das ATPCs das Escola A e B	59
4.2.1 ESCOLA A	59
4.2.1.1 Desenvolvimento da pauta de ATPC	60
4.2.2 ESCOLA B	61
4.2.2.1 Desenvolvimento da pauta de ATPC	62
4.3 Descrição e Análise das ATPCs das Escola A e B	64
4.3 Análise dos excertos	67
4.3.1 Excerto 1: Escola A.....	67
4.3.2 Excerto 2: Escola B.....	68
Capítulo V: Proposta de Formação.....	73
Considerações Finais.....	82
Referências	87
Anexos.....	92
Anexo 1: Transcrição da ATPC da escola A	92

Anexo 2: Transcrição da ATPC da escola B	100
Anexo 3: Entrevistas com os Professores Coordenadores	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas Correlatas.....	18
Quadro 2: Resumo de Pesquisa.....	47
Quadro 3: Nomenclatura da ATPC ao longo de trinta e três anos	53
Quadro 4: Elementos que constituem um sistema de atividade (PC)	57
Quadro 5: Elementos que constituem um sistema de atividade (ATPC).....	65
Quadro 6: Análise do excerto da ATPC da Escola A	68
Quadro 8: Desenvolvimento de Proposta de Gestão – adaptado de Liberali (2012)	75
Quadro 9: Proposta de gestão - Atividade de Estudar	76
Quadro 10: Proposta gestão – Atividade de Formar	78
Quadro 11: Proposta de gestão – Atividade de Acompanhar	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo da Teoria da Atividade na primeira geração.....	26
Figura 2: Componentes que compõe o quadro da Teoria da Atividade.....	28
Figura 3: Rede de Sistemas de Atividades (ARANHA, 2009 com base em ENGESTRÖM,1999)	29

ABREVIACOES

AAP: Avaliação de Aprendizagem em Processo

APEOESP: Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

ATPC : Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CENP: Centro Executivo de Normas Padrão

CGEB: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

FFCL: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

HTP: Hora de Trabalho Pedagógico

HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB: Desenvolvimento da Educação Básica

JEIF: Jornada Especial Integral de Formação

LDB: Leis de Diretrizes e Bases

PC: Professor Coordenador

PCNP: Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo

SEE: Secretaria da Educação do Estado

USP: Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender o contexto sócio-histórico-cultural da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e desenvolver uma proposta de formação da ATPC como espaço crítico de colaboração. Para compreender o interesse desta pesquisadora sobre o tema, é importante compreender a sua trajetória na educação.

No ano de 2008, assumi o cargo efetivo na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo como Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Fiquei por três anos ministrando aulas em uma escola na periferia da zona leste de São Paulo, região onde os alunos não contam com bancas de jornal, bibliotecas, teatros ou cinemas; as únicas formas de acesso à cultura são a própria escola ou o centro comunitário.

Durante o tempo em que fiquei nessa escola, o Professor Coordenador (PC), um pequeno grupo de professores e eu tentávamos desenvolver práticas diferenciadas de trabalho, propondo projetos que auxiliassem a aprendizagem dos alunos com maior dificuldade na leitura e escrita.

Como não havia momentos de estudos que proporcionassem trocas de experiências entre professores e coordenadores e avaliações das práticas em sala de aula, principalmente no trabalho com alunos com dificuldade de leitura e escrita, o grupo de professores caía no senso comum, perdendo muito tempo nas reuniões coletivas com discussões que se tornavam improdutivas. Essas reuniões não eram produtivas porque não tínhamos o hábito de refletir sobre as nossas práticas de sala de aula, o que dificultava na identificação de intervenções necessárias para auxiliar os alunos com dificuldades.

Em 2011, fui admitida na função de Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) de Língua Portuguesa na Diretoria de Ensino Região Leste 3 e passei a acompanhar o trabalho dos coordenadores de algumas escolas.

A partir de 2014, o Núcleo Pedagógico (NP) iniciou um plano de formação com o objetivo de trabalhar a identidade do PC como formador de docentes. Os

temas abordados nesse plano fazem parte de eixos temáticos que são identificados no início do ano a partir de dados levantados pelos PCNPs em seus acompanhamentos pedagógicos nas escolas, no ano anterior. Em 2014, o eixo temático foi Plano de Formação Docente e, em 2015, Currículo e Práticas Pedagógicas: ampliando saberes por meio de competências e habilidades, tendo como premissa a reflexão crítica.

Os temas contidos no eixo temático foram trabalhados, primeiramente, pelos PCNPs em reuniões centralizadas que ocorrem uma vez por mês na Diretoria de Ensino da qual faço parte. Depois, em reuniões descentralizadas nas formações de setor, que também acontecessem uma vez por mês e têm um PCNP responsável.

Nas reuniões descentralizadas, tenho a oportunidade de diagnosticar as potencialidades e fragilidades dos coordenadores e, a partir desse diagnóstico, elaborar um plano de formação para os coordenadores do meu setor. Essa metodologia de trabalho requer mais tempo para planejar as reuniões, tanto as centralizadas quanto as descentralizadas.

Para esse planejamento, o NP faz reuniões de pauta cheia em que 12 PCNPs estudam e desenvolvem estratégias para formar os coordenadores em suas atribuições. Para isso, é avaliado o desenvolvimento das estratégias utilizadas em cada reunião, identificando as dificuldades dos PCNPs durante a formação e as dificuldades dos coordenadores em realizar as tarefas. A partir dessa avaliação, iniciamos a montagem da pauta para a formação do próximo mês.

A primeira reunião centralizada de 2014 teve como objetivos diagnosticar os saberes sobre as atribuições do PC como formador de docente e desenvolver um plano de trabalho para o ano. Nessa formação, percebi que alguns coordenadores pareciam apresentar dificuldades para desenvolver ATPCs formativas e outros não conseguiam compreender quais são as diferenças entre reuniões informativas e ATPCs formativas.

Essas hipóteses foram levantadas a partir das falas dos coordenadores que participaram dessa reunião, dizendo que em suas escolas as ATPCs eram formativas porque eram escolhidos temas que eram abordados em reuniões sequenciais e, nessas reuniões, os professores faziam leituras e discutiam textos de

teóricos, além de informarem a necessidade de fazer projetos e apresentar trabalhos em datas comemorativas, sempre visando o produto final e não o processo.

Relacionando a minha experiência como professora nas ATPCs às falas dos coordenadores, levantei a hipótese de que, na prática dos PCs, as ATPCs estariam sendo desenvolvidas em reuniões expositivas, prescritivas, para resolver problemas genéricos e sem significado para os professores.

Imbernón (2010, p. 53) esclarece que “o tratamento da formação como um problema genérico ocasionou um sistema de formação standard, baseado em um modelo de treinamento”. Esse modelo tem base no positivismo, que busca a formação padronizada. Como alternativa à formação padronizada, Imbernón (2010, p. 55) traz a formação continuada dos docentes, que acontece a partir das necessidades que surgem no exercício da prática baseadas em situações reais.

Pensando em formação a partir de situações reais, os PCs precisam planejar ATPCs que levem os professores a refletir e avaliar situações-problema e aprimorar suas práticas pedagógicas. Assim, passei a observar os PCs como articuladores dessas práticas entre as diferentes áreas do conhecimento e levantei questionamentos sobre esse contexto, tais como: Será que a ação do coordenador em promover a leitura e discussão de textos teóricos, em ATPC, é suficiente para aprimorar essas práticas de sala de aula? Como o PC pode desenvolver ATPCs formativas que levem os professores a aprimorar suas práticas de sala de aula?

Para encontrar as respostas, segui a linha de pesquisa "Formação Crítica de Educadores", norteadas pelas discussões sobre a colaboração e a reflexão crítica e o quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

Iniciei as investigações fazendo pesquisas correlatas nas bibliotecas digitais das seguintes instituições: PUC-SP, Unicamp, USP, Unesp, UEL, Portal Moura Lacerda e no Banco de dados: Google Acadêmico e cataloguei doze pesquisas entre o espaço de tempo de sete anos (de 2008 a 2015), como pode ser observado no quadro a seguir.

Ano	Título	Autor	Orientador	Local de pesquisa
2008	Oficina Pedagógica como espaço formativo da docência	Marceline Lima	Profª Drª Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito	PUC-SP
2008	Apropriação Pedagógica da Hora-Atividade como espaço para a formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR	Rejane Aparecida Czekalski	Profª Drª Doralice Aparecida Paranzini Gorni	UEL/PR
2008	Formação Continuada na escola	Carolina Yamamoto	Profª Drª Marília Claret Geraes Duran	UMESP
2009	O Coordenador Pedagógico e os desafios da formação continuada do docente na escola	Isaneide Domingues	Profª Drª Maria Isabel de Almeida	USP
2009	A Colaboração Crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância	Wellington de Oliveira	Profª. Drª Maria Cecília Camargo Magalhães	PUC-SP
2011	O Planejamento estratégico: um instrumento para o gestor da escola pública.	Claudia Zuppini Dalcorsó	Profª Drª Neide de Aquino Noffs	PUC-SP
2011	A relação teoria e prática no espaço das HTPC: Possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola	Valéria Duarte Coelho França	Profª Drª Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques	Portal Moura Lacerda
2012	Formação Continuada de Professores e Reunião Pedagógica: construindo um estado de conhecimento	Grasiela Zimmer Vogt	Profª Drª Marília Costa Morosini	Google Acadêmico
2012	Atividade de Formação de Professores do Ensino Fundamental I: Leitura como instrumento de	Mauricio Canuto	Profª. Drª. Maria Cecília Camargo Magalhães	PUC-SP

	Ensino-Aprendizagem			
2013	Horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC): espaço de formação contínua e de produção dos saberes docentes?	Gabriela Reginato de Souza	Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi	USP
2014	Da colaboração confortável para colaboração crítica com um grupo de trabalho constituído por professores de inglês	Margareth Guidara Gatto	Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali	PUC-SP
2015	Gestão em cadeias criativas: a escrita do Projeto Político-Pedagógico e a produção da cultura de colaboração	Giselle Maria Magnossão Vilar de Carvalho	Profa. Dr. ^a Fernanda Coelho Liberali	PUC-SP

Quadro 1: Pesquisas Correlatas

As pesquisas correlatas tiveram início com uma sondagem sobre o que outros pesquisadores já haviam escrito sobre a ATPC.

A primeira pesquisa foi a dissertação de Souza (2013), que tem como objetivo analisar se as HTPCs¹ que são realizadas nas escolas públicas contribuem para a formação contínua dos professores e para a reflexão dos saberes docentes de forma a atender os desafios da escola pública brasileira.

A pesquisa foi feita por meio de estudos etnográficos e para atingir o objetivo proposto foram utilizados como procedimentos metodológicos a identificação das concepções dos professores e coordenadoras sobre as HTPCs, a aplicação de questionários sobre esse espaço/tempo de formação e a realização de observação das HTPCs, por meio da narrativa cronológica para aprofundar os dados obtidos.

O estudo envolveu seis coordenadoras e vinte e nove professoras de duas escolas municipais de Presidente Prudente - SP, sendo uma escola afastada do

¹ Até o final do ano de 2011, as reuniões pedagógicas eram denominadas Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), nos estudos correlatos que fiz a nomenclatura HTPC aparece nos trabalhos publicados até o ano de 2013. A mudança de nomenclatura de HTPC para ATPC será pontuada nesta dissertação no Capítulo III.

centro e com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a outra centralizada e com alto IDEB.

Os resultados obtidos pela autora mostram que as HTPCs são espaços de formação contínua de professores em serviço e de reflexão sobre os saberes docentes, no entanto, essa formação privilegia diferentes perspectivas em cada uma das escolas: a formação do professor como um intelectual crítico-reflexivo e a formação na perspectiva tecnicista.

Portanto, segundo a autora, há avanço na compreensão das escolas públicas como espaço de formação e na valorização dos saberes docentes, mas também desafios a serem superados para que a formação continuada em serviço contribua para o desenvolvimento profissional docente e para a conquista da qualidade das escolas públicas.

Acredito que essa pesquisa trouxe como indicadores que CPs das escolas públicas do estado de São Paulo já começaram a identificar a necessidade de se ter HTPCs formativas, mas existe a necessidade de esclarecer a diferença entre a perspectiva tecnicista e a crítica-reflexiva para que esse espaço se torne efetivamente formativo.

A segunda pesquisa correlata que utilizo é a tese de doutorado de Domingues (2009). A autora justifica a importância do estudo sobre o tema devido à formação contínua ser incorporada pelas políticas públicas, o que, segundo a autora, está transferindo a responsabilidade do desenvolvimento profissional do professor para a escola e, conseqüentemente, para o coordenador pedagógico que, como os professores, também “é um sujeito aprendente do seu fazer, numa perspectiva reflexiva e crítica” (DOMINGUES, 2009, p. 15).

O objetivo da tese é investigar como o coordenador organiza e implementa a formação contínua desenvolvida no horário coletivo considerando a autonomia e os saberes da escola. A autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa que envolveu professores e coordenadores de duas escolas municipais de São Paulo durante o cumprimento da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Na pesquisa foram feitas entrevistas semiestruturadas para as coordenadoras, que colocaram o seu ponto de vista sobre o que é ser coordenador e, por meio de um grupo dialogal,

identificaram-se as percepções dos professores sobre o espaço/tempo da ação reflexão e da atuação do coordenador.

Os resultados obtidos por Domingues (2009, p. 195) mostram que “o trabalho do coordenador pedagógico, de acordo com o foco proposto na pesquisa, decorre de fatores como o desenvolvimento pessoal, a organização institucional e as políticas públicas”.

A autora também aponta para as fragilidades da formação inicial do coordenador e a formação contínua desenvolvida por ele na escola devido à obrigação de desenvolver projetos do governo que interferem na ação da formação. Por isso, Domingues (2009, p. 15) acrescenta que

a coordenação pedagógica, quando considera a escola como locus desse processo, assentada na concepção do protagonismo dos professores e na autonomia desse estabelecimento, investe nos saberes docentes e insiste nos projetos elaborados coletivamente.

A terceira pesquisa é uma dissertação de mestrado. Czekalski (2008) justifica a sua pesquisa por meio das observações feitas nas escolas ao longo de sua experiência como professora e gestora, identificando alunos desinteressados porque não viam significado no ensino de disciplinas isoladas e tinham professores desmotivados, que “se tornam apáticos e descrentes da possibilidade de efetuar mudanças e de superar os problemas existentes no cotidiano escolar e no sistema educacional” (CZEKALSKI, 2008, p. 10).

A autora identificou a necessidade de espaços e tempo para estudo, troca de experiências entre os professores e reflexão com vistas a novas práticas de ensino, pensando, assim, na formação contínua.

A pesquisa teve como objetivo investigar a hora atividade como espaço de formação continuada em serviço dos professores de Educação Básica e os teóricos utilizados foram Saviani (1985), Gramsci (1978), Kuenzer (2002), Nosella (1992), Nóvoa (1991), Zeichner (1992) e Candau (1997). A autora apresenta seu problema de pesquisa por meio da pergunta: Quais as possibilidades e limites da hora-atividade como espaço para formação continuada dos professores?

A pesquisa qualitativa de cunho dialético foi realizada em duas escolas estaduais, uma do Ensino Fundamental e outra do Ensino Médio, situadas em Telêmaco Borba, na região central no estado do Paraná. Também foram desenvolvidas entrevistas com professores para investigar como a hora-atividade é realizada e avaliá-la. Os resultados obtidos apontam que os docentes veem a hora-atividade como uma conquista política, um espaço/tempo para a formação continuada que propicia a troca de experiência entre os professores e a integração das disciplinas e que precisa ser ampliado para suprir as necessidades de formação dos professores.

A quarta pesquisa é a dissertação de mestrado (FRANÇA, 2011) que tem como objetivo investigar o processo de formação continuada do docente no espaço da HTPC, buscando elucidar as relações entre teoria e prática numa perspectiva crítica. Para alcançar o objetivo proposto, a autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa por meio de questionário, observação participante e videogravação. Os sujeitos envolvidos na pesquisa eram professores de uma escola estadual e a autora pretendia “investigar e questionar como acontecem as interações e que tipos de articulações podem ser configuradas como subsídios para ações de formação continuada dos professores nesse espaço coletivo” (FRANÇA, 2011, p. 279).

França (2011) conceitualiza as HTPCs como

[...] um espaço concreto que ocorre dentro de uma realidade também concreta, onde circulam ideias, conflitos, manifestações de interesses e inquietações demonstradas pelos professores, ora demonstradas pela necessidade da própria formação, ora contemplando assuntos que se distanciam dos interesses intelectuais e das relações de ensino-aprendizagem e professor-aluno.

A autora sintetiza a história da HTPC e identifica na Lei 836/97 os assuntos a serem discutidos nesse espaço/tempo de proposta pedagógica da escola. Ela afirma que a HTPC deve ser um momento de

[...] articulação entre as diferentes modalidades de ensino na busca da melhoria do ensino-aprendizagem [para] buscar soluções pedagógicas para a diminuição dos índices de evasão e repetência nas escolas, fomentar a reflexão sobre a prática docente favorecendo a troca de experiências, o aperfeiçoamento pessoal e coletivo dos docentes e,

ainda, o acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem (FRANÇA, 2011, p. 279).

Os resultados da pesquisa estabelecem que a HTPC é um espaço para estabelecer diálogos, análises críticas e reflexões, ou seja, um espaço aberto ao debate e à articulação da teoria e da prática.

A quinta pesquisa utilizada foi a dissertação de mestrado de Canuto (2012). O trabalho tem como objetivo geral compreender de forma crítica a condução de um projeto de formação contínua.

O pesquisador apoia suas pesquisas no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e identifica a formação contínua como uma atividade sócio-histórico-cultural em que pesquisadores, professores e equipe gestora são participantes ativos na construção de um objetivo coletivo nas discussões sobre as práticas de leitura em todas as disciplinas.

A metodologia utilizada é a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que possibilitou caracterizar a relação entre os participantes como uma colaboração crítica devido aos momentos de colaboração e de reflexão que levaram a novos significados.

Segundo Canuto (2012), os dados da pesquisa apontaram que o processo reflexivo crítico na formação contínua possibilita uma transformação de forma refletida, criando um contexto de ressignificação de sentido e um compartilhamento de significados como resultado do trabalho de formação.

Após a leitura das pesquisas, compreendi que todas têm em comum o discurso de que a HTPC é um espaço reflexivo-crítico da prática do professor, de troca de experiências, de integração entre as disciplinas e de debates. As pesquisas até aqui discutidas são aquelas que de alguma forma dialogam de modo mais direto com este estudo.

Relacionando as pesquisas correlatas que indicam a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) como um espaço de formação crítico-reflexivo ao meu questionamento inicial: como o PC pode desenvolver ATPCs formativas que levem

os professores a aprimorar suas práticas de sala de aula por meio de reflexões críticas?, levantei três hipóteses:

1. Os professores desenvolvem suas práticas sem ter o hábito de refletir criticamente sobre elas;

2. Como não refletem criticamente sobre os resultados de suas práticas, não conseguem fazer intervenções adequadas para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos;

3. O professor coordenador pode colaborar, com seus professores, no desenvolvimento ou na potencialização da reflexão crítica por meio da ATPC como espaço de colaboração, pois, segundo Alarcão (2011, p. 49), a capacidade reflexiva “é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”.

Assim, reitero meu objetivo de descrever as ATPCs, tendo como foco de pesquisa a colaboração crítica em ATPC, analisar seu contexto sócio-histórico-cultural e construir uma proposta de formação para formadores de professores.

A Rede Pública do estado de São Paulo estabeleceu, em 2008, que o PC é o principal gestor da implementação do currículo do estado e, como implementador do currículo, é responsável pela formação contínua dos professores para fortalecer as ações pedagógicas em sala de aula.

Essa atribuição é apoiada pela Resolução SE Nº 75/2014, que estabelece no artigo 5º que entre as várias atribuições do PC ele deve “tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes”.

Nesse sentido, a presente pesquisa visa descrever e analisar a ATPC como uma atividade de formação contínua e propor a colaboração crítica como uma metodologia de intervenção nas ATPCs.

Objetivo Geral

Compreender o contexto sócio-histórico-cultural da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e desenvolver uma proposta de formação da ATPC como espaço crítico de colaboração.

Objetivos específicos

1. Descrever e analisar a ATPC no contexto sócio-histórico-cultural da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;
2. Descrever e analisar a ATPC no contexto sócio-histórico-cultural de duas escolas estaduais da região leste do estado de São Paulo;
3. Planejar uma proposta de formação para o desenvolvimento da ATPC como espaço crítico de colaboração.

Perguntas de pesquisa:

1. Como a ATPC se constitui no contexto sócio-histórico-cultural da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo?
2. Como a ATPC se constitui no espaço sócio-histórico-cultural de duas escolas estaduais da região leste de São Paulo?
3. Quais os sentidos dos Professores Coordenadores sobre a ATPC?
4. Como são realizadas as reuniões de ATPC no contexto das duas escolas?
5. A partir das análises realizadas, como organizar um processo de formação que subsidie os coordenadores a desenvolverem a ATPC como espaço crítico de colaboração?

Esta pesquisa está dividida em cinco capítulos. No Capítulo I, apresento a Fundamentação Teórica em duas seções: Quadro de Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e Formação Crítica de Educadores. No Capítulo II,

desenvolvo a Metodologia da Pesquisa dividida em quatro seções: Pesquisa Crítica de Colaboração, Contexto de estudo, Procedimentos de produção e coleta de dados e Procedimentos de análise.

No Capítulo III, descrevo o histórico e a legislação da ATPC na rede pública do estado de São Paulo para compreender a evolução dessa atividade em um espaço de tempo de trinta e três anos da educação em São Paulo. No Capítulo IV, descrevo duas ATPCs desenvolvidas em duas escolas estaduais da zona leste de São Paulo. Esse capítulo foi dividido em duas seções: os sentidos dos coordenadores sobre as ATPCs e a descrição das ATPCs das Escolas A e B como atividade.

No Capítulo V, apresento a proposta de formação desenvolvida a partir da análise das duas ATPCs focais e, por fim, as Considerações Finais, retomando os objetivos, a metodologia, as perguntas que nortearam a pesquisa e apresentando os impactos que a pesquisa trouxe para a minha formação e as propostas para prosseguir meus estudos.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão discutidos os referenciais teóricos que norteiam esta pesquisa. Inicialmente, discutimos a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, que auxilia no entendimento da ATPC como uma atividade contida em um sistema de atividades que tem como foco a formação contínua em serviço dos docentes da Rede Estadual de São Paulo. Em seguida, discorreremos sobre a formação crítica de educadores como forma de trabalho que leva os docentes a reflexões críticas sobre as necessidades da comunidade escolar em que está inserido e sobre as suas práticas pedagógicas.

1.1 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural foi inicialmente desenvolvida por Vygotsky (1934/1989), que estudou como o sujeito constitui-se e constitui o mundo por meio da prática social-histórico-cultural ou das atividades.

Vygotsky (1934/1989) também teve como foco de seus estudos a mediação e a significação das palavras. Assim, uma atividade é constituída pelo sujeito e o objeto, mediados por ferramentas/artefatos que levam o sujeito a atribuir novo sentido e significado ao objeto.



Figura 1: Modelo da Teoria da Atividade na primeira geração

Leontiev (1972) prosseguiu os estudos da Teoria da Atividade, transferindo o foco do individual para o coletivo, identificando que uma atividade surge da necessidade de um grupo (LIBERALI, 2012).

Para Leontiev (1972), a atividade é movida por um motivo que é o objeto idealizado pelos sujeitos, segundo Liberali (2012, p. 19), “desde o início de uma atividade, os sujeitos se organizam para transformar um objeto em estado bruto no objeto idealizado. Esse processo dinâmico de transformação do objeto bruto no idealizado constitui a própria atividade”.

Segundo Daniels (2011), o estudo sobre a Teoria da Atividade tem continuidade com Engeström (1999), que traçou o desenvolvimento de três gerações da Teoria da Atividade. A primeira geração focalizou o conceito de mediação na atividade de Vygotsky. A segunda, refere-se às teorias de Leontiev e defende o estudo das atividades a partir da consideração da comunidade, das regras e da divisão de trabalho - novos componentes da atividade - como centrais para a compreensão da relação entre necessidade e produção de objetos. A terceira geração estuda a natureza conflitual das práticas sociais interligadas em redes e marcadas pelas contradições, que trazem transformações no objeto e na reorganização nos sistemas de atividade.

Engeström (1987) reforça o caráter dinâmico da atividade por considerar que elas estão organizadas em sistemas e que há um conjunto de vozes dos sujeitos que desenvolvem ações a partir de suas histórias e das suas posições sociais.

O sistema de atividades é constituído pelos elementos que integram a Teoria da Atividade. Esses elementos são norteados pelo objeto da atividade e, devido à multiplicidade de vozes carregadas de histórias e pontos de vista sobre o objeto, surgem as contradições e tensões que, segundo Daniels (2011) são concebidas como fontes de mudança e desenvolvimento.

Daniels (2011) aponta que a Teoria da Atividade tem como base a divisão de trabalho de Marx e constitui-se pelos componentes: sujeito, instrumento, regra, divisão de trabalho, comunidade e objeto. A seguir, apresentamos o triângulo que representa a TASHC e definimos cada um dos componentes.

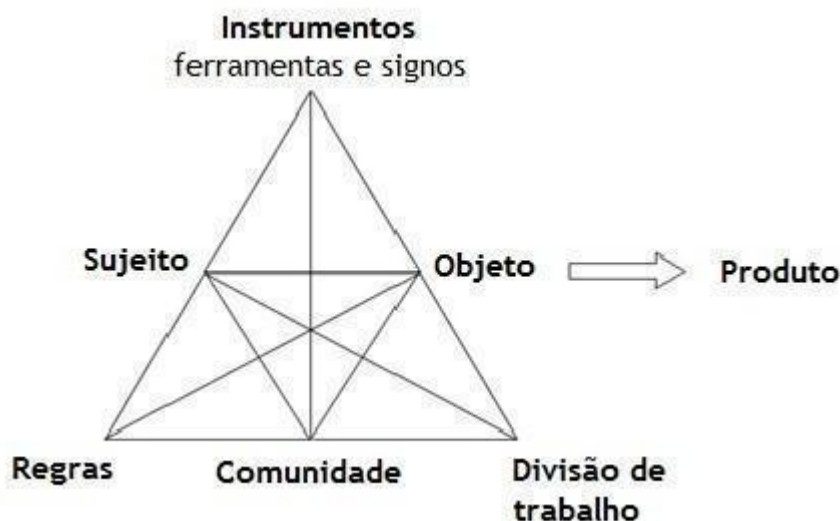


Figura 2: Componentes que compõe o quadro da Teoria da Atividade

- **Sujeito:** quem participa da atividade;
- **Instrumentos:** ferramentas de mediação (ex.: escrita, fala, gestos, músicas e etc.);
- **Regras:** modos de agir instituídos por uma legislação, instituição ou pelos sujeitos da atividade;
- **Divisão de trabalho:** distribuição de responsabilidades de cada sujeito envolvido na atividade;
- **Comunidade:** grupo de pessoas que compartilham o objeto da atividade direta ou indiretamente;
- **Objeto:** motivo que leva ao desenvolvimento da atividade;
- **Produto:** o resultado da atividade.

Vários sistemas de atividades fazem parte de uma rede. Essas atividades em rede interligadas de forma intencional são denominadas de Cadeia Criativa por Liberali (2012).

A Cadeia Criativa se realiza por parceiros em sistemas de atividades que produzem significados compartilhados sobre um determinado objeto comum. O

sentido desse objeto será compartilhado em atividades produzidas em outros contextos, como representado na figura abaixo.

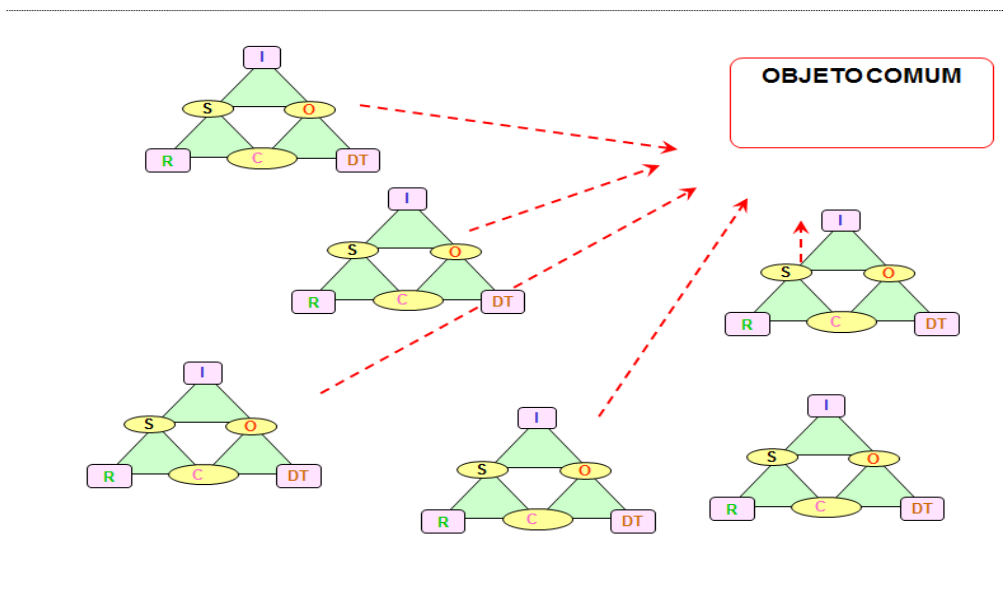


Figura 3: Rede de Sistemas de Atividades (ARANHA, 2009 com base em ENGESTRÖM, 1999)

A partir da compreensão da TASHC, podemos entender que a análise de uma atividade possibilita ao pesquisador ampliar sua visão sobre o processo de construção e reconstrução de sentidos e significados dos sujeitos sobre um objeto.

No estudo da TASHC, que tem como instrumento a linguagem, é importante entender o conceito de sentido e significado, desenvolvido por Vygotsky (1934/1989), que relaciona pensamento e linguagem.

Segundo Vygotsky (1934/1989, p. 104), “o significado de uma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem”, assim, podemos entender que o pensamento se concretiza na linguagem por meio do significado em um processo mental de construção ou reconstrução do objeto, realizado pelos sujeitos.

A partir dos estudos de Vygotsky, podemos entender que o significado é a construção coletiva, dicionarizada e generalizada de um conceito ou palavra para a comunicação entre as pessoas. “No entanto, o próprio significado está em constante evolução no movimento de comunicação entre os indivíduos” (ARANHA, 2015, p. 57).

Segundo Oliveira (2013, p. 52), Vygotsky constitui o significado em dois componentes: o significado propriamente dito, que é a construção generalizada, e o sentido. O sentido é uma construção pessoal faz parte do significado, mas é mais amplo, pois envolve a experiência, a história e as necessidades do sujeito.

Para Aranha (2015), sentido e significado é um par dialético que forma um signo, cada categoria apresenta características próprias, mas só existem na relação entre si.

Consideramos que os sentidos e significados são inseparáveis, pois num mesmo processo o indivíduo é afetado pelo mundo, pelas significações socialmente instituídas, e se apropria das mesmas, num movimento de negação e superação constituidor de novos sentidos, produzindo neste processo a “conversão” dos significados em sentidos (ARANHA, 2015, p. 57).

Assim, esta pesquisa tem como foco estudar os sentidos e significados da atividade ATPC apresentados em documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, especificamente, no contexto das duas escolas estaduais focais desta pesquisa.

No NP no qual a pesquisadora desta dissertação é formadora, a ATPC se organiza por meio de uma rede de atividades que tem como foco a formação dos PCs da Diretoria de Ensino Região Leste 3 e que envolve as seguintes atividades:

- A preparação de pautas das formações centralizadas para os PCs, que tem como sujeitos doze PCNPs e uma supervisora de ensino;
- A formação centralizada, que envolve doze PCNPs, uma supervisora e noventa e seis PCs;
- A formação descentralizada em setor, que envolve um PCNP e o grupo de PCs do seu setor;

- O acompanhamento pedagógico individualizado, que tem como sujeitos um PCNP e o PC de uma escola;
- A ATPC, que envolve um PCNP, o PC e o seu grupo de docentes.

Embora a formação do PC, na Diretoria de Ensino Leste 3, possa ser considerada uma rede de sistemas de atividades, esta pesquisa tem como foco apenas a atividade ATPC. As ATPCs serão categorizadas a partir dos elementos que compõe o quadro da TASHC, que servirá de base para compreender os sentidos e os significados da ATPC em duas escolas estaduais da cidade de São Paulo.

Analisar a ATPC como uma atividade sócio-histórico-cultural auxilia na visão de organização do trabalho e no processo que os sujeitos envolvidos na atividade desenvolvem para dar sentido e significado a um objeto e propor transformações em práticas pedagógicas. Assim, durante a análise também será identificado o sentido que os coordenadores atribuem à ATPC para que aconteça uma formação crítica.

O conceito de formação crítica será desenvolvido na próxima seção.

1.2 Formação Crítica de Educadores

A partir da explicação sobre a TASHC, compreendemos que uma rede de atividades interligadas pelo objeto idealizado constitui a formação dos educadores.

Para que a formação possibilite ao educador realizar um trabalho que leve o aluno a desenvolver o seu senso crítico e reflexivo, o docente precisa ter conhecimentos, habilidades e atitudes que podemos chamar de saberes docentes.

Tardif (2010) traz em seu texto os seguintes saberes:

- *Formação profissional*: conjunto de saberes transmitidos pelas instituições escolares e de formação continuada, ou seja, é a teoria e a prática articuladas entre as formações inicial e continuada.

- *Disciplinares*: saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento.
- *Curriculares*: saberes determinados pelas instituições para indicar objetivos, conteúdos e método a serem ensinados aos alunos.
- *Experienciais*: saberes específicos que tem como base a sua vivência. Desenvolve-se por meio de reflexões sobre a prática.

Para Tardif (2002, p. 39),

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar as suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com a sua própria prática.

André e Vieira (2011) vão além e utilizam os saberes docentes, indicados por Tardif, para identificar os saberes necessários para o coordenador desenvolver a sua função de formador de docentes. As autoras afirmam que

[...] é preciso relacionar os saberes com o trabalho, mostrar que eles tem origem social, são plurais, compósitos e heterogêneos, evoluem ao longo da carreira e são saberes humanos sobre seres humanos. Esses aspectos constituem os fios condutores de suas reflexões sobre os saberes docentes e levam-nos a concluir que são linhas de orientação muito pertinentes para a leitura da prática cotidiana do coordenador pedagógico.

Tendo como base a citação de André e Vieira (2011), identificamos nos saberes experienciais, indicados por Tardif (2002), uma mistura de todos os saberes docentes que são colocados em prática e que, após reflexões, adquirem novos sentidos e significados, ou seja, os saberes experienciais são ressignificados a cada momento em que são colocados em prática a partir do contexto de trabalho, história pessoal e profissional do docente.

Segundo Liberali (2012), a formação de educadores acontece por meio do processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e transformação contínua de si e dos demais, ou seja, o conhecimento dos educadores entrelaçado com o conhecimento do contexto social que estão inseridos possibilita, por meio da reflexão crítica da realidade, a transformação dos sujeitos, das suas práticas e da

sociedade. Dessa maneira, a formação crítica de educadores passa a ser compreendida como o desenvolvimento pessoal e profissional do educador, que tem como ponto central a comunidade escolar.

Pensando no desenvolvimento pessoal e profissional do educador, Placco (2008) traz o conceito de múltiplas dimensões no desenvolvimento profissional dos docentes, em que a formação do educador necessita ter sentido e significado e proporcionar espaços para que os formandos apresentem seus saberes, reflitam sobre suas práticas para que possam avalia-las e compartilha-las com seus pares. Para Placco (2008, p. 187), “essas dimensões estão presentes no sujeito e caracterizam os processos formativos como únicos e complexos, com inter-relações e co-ocorrência, dialeticamente”.

Para a autora, a multidimensionalidade constitui a totalidade do ser humano e do profissional, pensando em um processo de desenvolvimento profissional e de formação crítica do educador que acontece de maneira simultânea, “mesmo com eventuais relevos de uma em relação a outra, em determinados momentos da prática” (PLACCO, 2008, p. 191).

O conjunto de dimensões idealizados por Placco (2008) é constituído pelas dimensões denominadas técnico ou técnico-científica, da formação continuada do trabalho coletivo e da construção coletiva, dos saberes para ensinar, crítico-reflexiva, avaliativa, ética e política e estética cultural, descritas a seguir.

- *Dimensão técnico-científica:* relacionar as áreas do conhecimento.
- *Dimensão da formação continuada:* continuar pesquisando, questionando, buscando novas informações sobre diferentes áreas do conhecimento e incorporando esses saberes à formação básica.
- *Dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico:* desenvolver um trabalho coletivo e de colaboração entre as diferentes disciplinas.
- *Dimensão dos saberes para ensinar:* desenvolver diferentes saberes necessários ao professor como conhecimento sobre o aluno, procedimentos didáticos, compromisso como cidadão e das relações interpessoais.

- *Dimensão crítico-reflexiva*: questionar seus conhecimentos, suas práticas, ações e valores.
- *Dimensão avaliativa*: avaliar suas práticas colhendo dados, criando hipóteses e proposições para melhorar o seu trabalho.
- *Dimensão ética e política*: observar o que é educação e o processo educacional na formação da sociedade.
- *Dimensão estética cultural*: aproximar o formando com a sua cultura, desenvolvendo o senso estético, a capacidade de observação e constituindo a sua identidade e cidadania.

No desenvolvimento profissional do educador, essas dimensões devem estar relacionadas às intencionalidades do formador e serem claras para os formandos para que a interação aconteça e os objetivos propostos na formação sejam atingidos (PLACCO, 2008).

Em uma formação crítica de educadores, o PC assume a posição de formador de professores, desempenhando a função de articulador e transformador. Para Placco; Almeida e Souza (2010), a articulação e a transformação estão entrelaçadas ao papel formativo do PC como articulador, que constitui o significado do trabalho coletivo, e como transformador, por estimular a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação na prática docente.

Para aprofundarmos as reflexões sobre a constituição do PC como articulador e transformador na formação crítica do professor, é importante entender o processo de constituição do sujeito e da sociedade.

Na perspectiva sócio-histórico-cultural, Liberali (2012, p. 19) aponta que “esse processo de constituição de si, dos demais e da própria sociedade é de fundamental importância ao considerarmos a formação crítica de educadores”, em outras palavras, o sujeito constitui a si, aos demais e a sociedade no momento em que traz a sua história de vida por meio do diálogo com o outro, questionando e criando novas práticas a partir de suas reflexões, sentido e significados compartilhados.

Logo, a constituição do PC como articulador está relacionada às atividades de formação que desenvolve na escola. Essas atividades são ligadas como uma rede

com um objeto idealizado e identificado a partir das necessidades vividas pela comunidade escolar. De acordo com Liberali (2012, p. 19),

as atividades, segundo Leontiev (1972), surgem a partir de uma necessidade vivida por um grupo social. A partir da percepção dessa necessidade, objetos idealizados são construídos e movem as ações de diversos participantes (o que concretiza a atividade).

Conseqüentemente, o objeto idealizado pode ser entendido como gerador das transformações, porque quando nasce da necessidade da comunidade escolar os sujeitos se envolvem em atividades e procuram atingir esse objetivo. Nesse processo, acontece a interação com o outro, gerando significados compartilhados por meio da reflexão, da dúvida, da criatividade e da inovação na prática docente, consolidando, assim, a formação crítica realizada pelo PC.

Tendo como base a TASHC, podemos entender que a formação crítica de educadores acontece a partir de uma rede de atividades, que pode ser constituída por: ATPC, observação das salas de aula, formação individualizada, cursos de formação, seminários, fóruns e oficinas, tendo sempre um objetivo comum que parte das necessidades reais da comunidade escolar.

Segundo Leontiev (1977), cada atividade é formada por um conjunto de ações estruturadas por um grupo para alcançar um objeto compartilhado e as operações são os meios para se realizar as ações. Portanto, na TASHC, a articulação que o PC desenvolve com os pares acontece por meio da divisão de trabalho, em que cada sujeito da atividade é responsável por operações para desenvolver ações e atingir o objeto idealizado.

Outro ponto importante a ser estudado na formação de educadores é o processo teoria-prática. Podemos entender a relação teoria e prática como um diálogo de revisão e questionamento da prática à luz da teoria, proporcionando a (re)construção de conceitos e a transformação da prática. “Relacionar teoria e prática está intimamente ligado ao conceito de vozes postulado por Bakhtin (1981), uma vez que a teoria é, em essência, a voz de outrem, analisando e redimensionando a prática do sujeito (sua ‘própria’ voz)” (LIBERALI, 2012, p. 23).

Na formação, esse diálogo é feito pela reflexão. Liberali (2012, p. 25) considera que “refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”. Em seguida, a autora aprofunda o tema, distinguindo três tipos de reflexão: a técnica, a prática e a crítica.

A reflexão técnica é aquela em que o educador está preocupado com teorias, técnicas científicas e com a transmissão e apropriação de conceitos. A reflexão prática tem como base a própria ação, que poderá ser refletida na ação (durante a prática) ou sobre a ação (posterior à prática). Liberali (2012, p. 28) esclarece que

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

Na reflexão crítica, o sujeito retoma a sua prática e dialoga com textos teóricos, questiona a prática, compreendo-a, e a reconstrói partindo do contexto em que está inserido. Segundo Liberali (2012), em um processo reflexivo crítico, o sujeito analisa, toma uma posição e transforma a sua realidade, relacionando as reflexões técnica e prática, mas tendo como foco os valores éticos e morais.

O professor coordenador, na formação, leva o educador a refletir criticamente sobre sua prática pedagógica quando cria possibilidades de negociação, tendo como base a argumentação. Segundo Lemos e Guerra (2012, p. 12), “nas atividades de formação de professores, os sujeitos se constroem no e pelo discurso e estão permanentemente em transformação”, desse modo, a argumentação em uma formação auxilia o sujeito a expor e defender o sentido que o objeto tem para ele, o que gera em uma reunião a interação e o conflito entre os sujeitos.

Do ponto de vista das autoras, “a argumentação pode ser considerada como a organização discursiva que possibilita conhecer, confrontar e transformar os sentidos dos participantes de uma atividade” (LEMOS; GUERRA, 2012, p. 12).

Portanto, por meio da argumentação, os educadores apresentam seus diferentes pontos de vista, podendo gerar contradições que levam à expansão de

ideias, criando o significado compartilhado sobre o objeto idealizado por meio de uma possível colaboração crítica.

Nesse movimento de colaboração crítica, o diálogo e a dialética são importantes para a interação entre os sujeitos. Segundo Oliveira (2009, p. 55), a “colaboração consiste na troca, na discussão e no respeito mútuo, pois se trata de ações conjuntas, em que é preciso respeitar o contrário para que se possa expandir o dito”.

Podemos entender que a relação colaborativa entre os agentes da atividade não é uma cooperação em que as tarefas são realizadas sem objetivo comum; essa relação constitui-se a partir de uma situação problema, vivenciada em uma realidade escolar, que determina um objetivo comum. Esses agentes dialogam, trazendo a descrição das ações desenvolvidas; refletem sobre essas ações, causando as tensões, e apresentam as suas contradições com vistas a promover a transformação das práticas pedagógicas e atingir o objetivo comum.

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

Descrever consiste em relatar a prática, sem marcar valores ou hipóteses, colocando os fatos acontecidos no momento da ação para que o sujeito possa analisar o que viveu em um determinado espaço de tempo. Informar está relacionado a explicar a prática tendo como base teorias desenvolvidas ao longo da história, “o informar tem como objetivo explicar, generalizar as ações através de teorias, seu foco temático recai sobre a discussão e explicação de conceitos presentes nas ações” (LIBERALI, 2012, p. 50). Confrontar consiste no questionamento da teoria que embasa a prática e da própria prática, vista a partir de um contexto sócio-histórico-cultural do sujeito e da instituição, que nos leva a identificar, com a descrição da prática, o modo de agir e pensar do sujeito. Por fim, a ação de reconstruir está ligada a ações que tem justificativas bem fundamentadas e coerência entre o objetivo e as necessidades da comunidade social.

Sabendo que vivemos na sociedade da tecnologia e do conhecimento e que cada vez mais necessitamos questionar e transformar as ações sociais, a formação crítica de educadores entrou, neste contexto e nesta dissertação, como apoio teórico

para analisar as reuniões de ATPC, identificando os sentidos e significados sobre ela.

Outro apoio da formação crítica seria a problematização dos instrumentos utilizados pelo PC para propiciar aos professores uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, tornando tanto o PC quanto os professores agentes transformadores de suas ações.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o conceito de Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que é a metodologia de intervenção escolhida para analisar as reuniões de ATPC e para nortear a proposta de formação crítico-colaborativa de ATPC. Além disso, faremos uma descrição da historicidade da ATPC na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e de duas escolas estaduais da zona leste da cidade, locais em que as pesquisas foram produzidas. Também apresentamos as categorias utilizadas e discorremos acerca da coleta, análise e interpretação dos dados.

2.1 Pesquisa Crítica de Colaboração

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) é uma pesquisa ativista intervencionista desenvolvida em contexto escolar com o intuito de criar relações colaborativas entre os educadores.

A PCCol foi pensada pela Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Camargo Magalhães (PUC-SP) e desenvolvida pelo grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), liderado pelas professoras doutoras Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali (PUC-SP).

A metodologia utiliza como apoio teórico o quadro da TASHC, que auxilia no processo de descrição, reflexão e intervenção no modo de agir dos agentes envolvidos no sistema de atividades de uma maneira intencional para a organização e transformação de suas práticas.

Assim, podemos entender que o movimento da PCCol é constituído pela descrição, tensão, contradição e intervenção na situação problema e o pesquisador participa da pesquisa ativamente com o intuito de estabelecer uma colaboração crítica entre todos, transformando a si, o objeto da pesquisa e os participantes.

Esta pesquisa tem por objetivo ser crítica e colaborativa porque descreve e avalia criticamente a constituição sócio-histórico-cultural da atividade formativa

ATPC na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e em duas escolas estaduais da zona leste da cidade e, a partir das descrições, propõe uma intervenção por meio de uma proposta de formação para formadores que subsidie o desenvolvimento de ATPCs crítica-colaborativas, que leve os educadores a incluírem em suas práticas pedagógicas a reflexão crítica.

Devido ao tempo que a pesquisadora teve para a apropriação dos fundamentos teóricos e o desenvolvimento da descrição dos contextos, não foi possível colocar em prática a proposta de formação e identificar as tensões e contradições que também constituem a PCCol.

Portanto, nesta dissertação, a PCCol é vivenciada para compreender se acontece ou não a colaboração crítica nas práticas pedagógicas para, a partir dessa compreensão, fazer uma proposta de intervenção que subsidie o desenvolvimento de momentos de ATPC crítico-colaborativas, que levem os educadores a incluírem em suas práticas pedagógicas a reflexão crítica.

A seguir, apresentamos o contexto de estudo de duas escolas estaduais da zona leste do estado de São Paulo com a intencionalidade de descrever e analisar a constituição sócio-histórico-cultural das ATPCs na realidade escolar.

2.2 Contexto de estudo

Dois escolas estaduais da zona leste de São Paulo constituem o contexto de desenvolvimento desta pesquisa. Esta pesquisadora é formadora dos dois PCs que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais das escolas focais e tiveram suas ATPCs analisadas. Os dados de pesquisa foram levantados a partir da Proposta Pedagógica (PP) das escolas e do Plano de Ação dos PCs.

A Escola A possui três segmentos de ensino: no período da manhã, Ensino Fundamental II, no período da tarde, Ensino Fundamental I, e no período da noite, Ensino Médio. A escola possui salas de leitura, vídeo, informática e uma quadra de esportes.

A Proposta Pedagógica (PP) dessa escola apresenta um engajamento em uma perspectiva de escola sustentável, que faz uso das novas tecnologias como ferramenta para o desenvolvimento de competências e habilidades e está embasada em uma avaliação reflexiva e processual para promover o desenvolvimento moral e intelectual do aluno. Assim, as metas da escola são:

- Alcançar a concepção adequada de avaliação para que isso aconteça de forma efetiva no espaço escolar;
- Promover ações que favoreçam o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o ingresso do aluno na vida acadêmica e profissional, compatível com as expectativas do Currículo do Estado de São Paulo.

As ATPCs acontecem em horários pré-estabelecidos. Os grupos de professores, de seus respectivos segmentos, seguem pautas com temas que são construídos a partir de diagnósticos levantados pela gestão e têm buscado formações que contemplem a melhoria da prática docente.

A escola também apresenta, em sua PP, uma análise dos rendimentos das avaliações externas. Os resultados apontaram que em Matemática os alunos apresentam dificuldade nas competências e habilidades básicas do raciocínio lógico matemático; contudo, nas avaliações internas houve um avanço no desempenho dos alunos. Em Língua Portuguesa, os resultados apresentaram fragilidade no desenvolvimento das competências leitora e escritora.

Diante desses resultados, a escola tem como foco desenvolver ações que fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem por meio de acompanhamento de projetos de recuperação, de apoio à aprendizagem e de práticas docentes com foco nas competências leitora e escritora articuladas à PP da escola e ao currículo do estado de São Paulo.

A Escola B foi inaugurada em 2006 para atender alunos da Cidade Tiradentes, do Jardim Iguatemi, do Jardim Palanque e, em especial, moradores de uma comunidade da Vila Prudente.

No período de 2008 a 2012, ocorreu muita rotatividade de professores, alunos e funcionários. A partir de 2013, houve a efetivação de professores e funcionários e,

segundo a PP da escola, com a permanência dos docentes na unidade e com o apoio dos PCs de cada segmento foi possível desenvolver um trabalho centrado no ensino, na aprendizagem e na construção do conhecimento envolvendo todos os professores.

A unidade escolar atende os três segmentos de ensino: no período da manhã, Ensino Fundamental I; no período da tarde, Ensino Fundamental II e no período da noite, Ensino Médio. A Escola B também possui sala de leitura e uma quadra de esportes.

Em 2014, o grupo gestor fez um levantamento de dados do desempenho dos alunos cruzando-os com dados internos: matriculados, promovidos, retidos, transferidos, abandono, não comparecimento com a tabulação da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), analisando os dados entre o período de 2010 a 2013.

Após o cruzamento desses dados, o grupo gestor e os professores identificaram que as avaliações internas indicavam que a maioria dos alunos atendem as expectativas de aprendizagem em todas as disciplinas, porém, nos resultados da AAP os alunos atenderam parcialmente as competências e habilidades solicitadas em Língua Portuguesa e em Matemática os alunos apresentaram resultados abaixo do esperado.

Entre as ações elencadas para superar as dificuldades identificadas estão:

- Formação contínua de professores e viabilização das ações por meio das ATPCs;
- Acompanhamento da prática pedagógica em sala de aula pelo PC do segmento;
- Implantação de projetos: Prevenção, Meio Ambiente e Conservação de Patrimônio;
- ATPC de reflexão sobre a necessidade de encontrar caminhos adequados e prazerosos para a concretização do processo de ensino e aprendizagem, construindo um ambiente estimulador e agradável. Uma pedagogia centrada no aluno e não nos conteúdos.

Apresentamos, na sequência, os participantes desta pesquisa: dois PCs e a pesquisadora, que atua como formadora dos dois coordenadores. Os grupos de professores dos PCs também participam desta pesquisa, mas não são participantes focais.

A pesquisadora-formadora trabalha como professora efetiva de Língua Portuguesa na rede pública do estado de São Paulo desde 2008. Trabalhou em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental dos anos finais e do Ensino Médio até junho de 2011, quando assumiu a função de PCNP de Língua Portuguesa. Hoje em dia, atua como formadora de professores de Língua Portuguesa e de PCs da Diretoria de Ensino Região Leste 3.

O PC da Escola A é professor de Educação Física da rede pública do estado de São Paulo e está há um ano e meio atuando como PC do Ensino Fundamental dos anos finais. Em seu plano de ação para CP, entre os seus objetivos estão:

- Promover um trabalho conjunto entre os educadores da escola para troca de diferentes experiências e respeito à diversidade dos pontos de vista;
- Participar efetivamente das reuniões oferecidas pelo NP e repassar aos professores tudo o que for necessário e em tempo hábil;
- Organizar antecipadamente as reuniões de ATPCs, que constituirão em prática eficiente; será um momento em que haverá grupos de estudo de temas que representem as necessidades ou dificuldades que o grupo apresentar. Os ATPCs contemplarão também momentos de planejamento das atividades de sala de aula e confecção de materiais, levando em consideração os objetivos propostos no planejamento. Nesse momento, é fundamental a troca de experiências por meio de relatos os quais destacarão os pontos positivos e dificuldades de suas práticas.

Entre as ações propostas no plano é importante destacar :

- Garantir a formação continuada dos docentes em ATPC;
- Construir uma rotina semanal de trabalho e organizar efetivamente pautas e registros;
- Orientar e auxiliar os docentes no planejamento das atividades de ensino das diferentes áreas e disciplinas em cada bimestre;

- Assegurar a participação ativa de todos os professores do Ensino Fundamental II, objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador.

A PC da Escola B é professora de Língua Portuguesa da rede pública do estado de São Paulo. Atuou no NP como PCNP dos anos iniciais e atua como PC do Ensino Fundamental dos anos finais nessa escola desde janeiro de 2014. Em seu plano de trabalho, utiliza na sua metodologia estudo de caso e resolução de problemas, leitura crítica e contextualizada, dinâmica de grupo, troca de experiências, observação e análise do contexto de estudo, partindo de leituras fundamentais, reflexões e prática aplicada.

Os PCs pesquisados participaram de sete formações centralizadas na Diretoria de Ensino durante o ano de 2015, tendo como eixo norteador das formações o tema “Currículo e Práticas Pedagógicas: ampliando saberes por meio de competências e habilidades tendo como premissa a reflexão crítica”.

As formações centralizadas foram desenvolvidas pelos PCNPs que, após cada formação centralizada, desdobra o tema em seu setor em formações descentralizadas e acompanhamentos pedagógicos individuais.

A pesquisadora desta dissertação faz parte do grupo de PCNPs que participou da construção das pautas das sete formações centralizadas, de seis formações descentralizadas e faz o acompanhamento pedagógico dos dois PCs.

Na próxima seção, apresentamos o processo de produção e coleta de dados nas duas escolas focais da pesquisa.

2.3 Procedimentos de Produção e de coleta de dados

O procedimento de produção e coleta de dados desta pesquisa foi desenvolvido a partir de dois focos. O primeiro foco foi descrever e analisar o

contexto sócio-histórico-cultural da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE).

Esse contexto foi descrito a partir do espaço de tempo entre o início do século XX, mostrando como eram desenvolvidas as formações docentes e pontuando a Lei de Diretrizes e Bases de 1961; passando pela década de 1970, em que foi instituída a hora-atividade; prosseguindo pela década de 1990, que foi determinado para todas as escolas estaduais de São Paulo a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e chegando até 2012 na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

A partir dessa historicidade, foi possível compreender o processo de constituição sócio-histórico-cultural da ATPC no estado de São Paulo.

O segundo foco foi analisar o contexto de duas escolas estaduais da zona leste de São Paulo por meio do Projeto Político, dos planos de ação dos PCs, de duas ATPCs e da aplicação de questionário, para responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como a ATPC se constitui no espaço sócio-histórico-cultural de duas escolas estaduais da zona leste de São Paulo?

Para a análise dos dados, a pesquisadora descreveu as reuniões de ATPC a partir da transcrição dos áudios e do questionário (que estão nos anexo 1 e 2 desta dissertação), utilizando como categorização os elementos que constituem a TASHC para responder a terceira e a quarta pergunta da pesquisa: Quais os sentidos dos Professores Coordenadores sobre a ATPC? e Como são realizadas as reuniões de ATPC no contexto das duas escolas?

A partir da análise desses documentos e das respostas das perguntas de pesquisa, foi feita uma proposta de ATPC como atividade de formação crítica de colaboração.

Na seção seguinte serão apresentados os procedimentos de análise das ATPCs e dos dados gerados pelo questionário, que foram categorizados a partir dos elementos que constituem a TASHC.

2.4 Procedimentos de análise

Iniciamos a análise das transcrições dos áudios das duas ATPCs e dos dados gerados pelo questionário respondido pelos PCs sobre os sentidos da ATPC com um breve relato das ATPCs, descrevendo o trecho do diálogo entre os educadores que identifica como a atividade se realiza no contexto de cada escola. Em seguida, analisamos o questionário e a ATPC, tendo como base os componentes que constituem a TASHC.

Ao final das análises dos dados, serão respondidas as perguntas de pesquisa: 1. Como a ATPC se constitui no espaço sócio-histórico-cultural de duas escolas estaduais da região leste de São Paulo? e 2. Quais os sentidos dos PCs sobre a ATPC?

O quadro abaixo traz um resumo dos elementos desta pesquisa.

Objetivo Geral	Compreender o contexto sócio-histórico-cultural da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e desenvolver uma proposta de formação de ATPC como atividade crítica de colaboração.
Objetivos específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descrever e analisar a ATPC no contexto sócio-histórico-cultural da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; 2. Descrever e analisar a ATPC no contexto sócio-histórico-cultural de duas escolas estaduais da região Leste do Estado de São Paulo; 3. Planejar uma proposta de formação para o desenvolvimento da ATPC como espaço crítico-colaborativo.
Perguntas de Pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como a ATPC se constitui no contexto sócio-histórico-cultural da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo? 2. Como a ATPC se constitui no espaço sócio-histórico-cultural de duas escolas estaduais da região leste de São Paulo?

	<p>3. Quais os sentidos dos Professores Coordenadores sobre a ATPC?</p> <p>4. Como são realizadas as reuniões de ATPC no contexto das duas escolas?</p> <p>5. A partir das análises realizadas, como organizar um processo de formação que subsidie os coordenadores a desenvolverem a ATPC como espaço crítico de colaboração?</p>
Fundamentação teórica	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural (TASHC); • Formação Crítica de Educadores.
Procedimentos de produção, coleta e análise	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos documentos sobre ATPC da SSE; • Análise do contexto de duas escolas estaduais de São Paulo; • Análise do Projeto Político (PP) e dos planos de ação dos PCs; • Análise do áudio de duas ATPCs para observar o discurso e as estratégias formativas dos coordenadores; • Análise dos questionários para saber o sentido atribuído à ATPC pelos PCs; • Produção de proposta de formação.

Quadro 2: Resumo de Pesquisa

A seguir, descrevemos e analisamos o contexto sócio-histórico-cultural da ATPC na SEE para compreender o que a historicidade nos documentos da SEE revelam sobre a formação continuada no espaço da ATPC.

CAPÍTULO III: HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO SOBRE A AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO NO ESTADO DE SÃO PAULO – DESCRIÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA

Diante da relevância da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) como atividade de formação crítica-colaborativa nas unidades escolares, torna-se necessário entender a sua constituição como momento formativo dos professores ao longo do tempo na educação do estado de São Paulo.

A primeira citação sobre a formação de professores vinculada à sua jornada de trabalho pode ser encontrada em 1979. A hora-atividade passou, então, a fazer parte dos decretos referentes ao plano de carreira dos docentes, assim como nos vencimentos e salários dos integrantes do quadro de magistério.

De acordo com o artigo 5º do Decreto 14329/1979, as horas-atividades destinavam-se à participação do processo de coordenação pedagógica; à colaboração no processo de orientação educacional; à atualização e ao aperfeiçoamento cultural e pedagógico do docente; à preparação de atividades de comemorações cívicas; ao comparecimento nas obrigações previstas em legislação específica; à preparação de aulas, material didático, e avaliação de seus alunos e ao atendimento a pais e alunos.

Entre as ações contidas na hora-atividade, a ação de atualização e aperfeiçoamento cultural e pedagógico do docente estava baseado na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Federal 4024/1961, “Art. 93 § 1º São consideradas despesas com o ensino: c) as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências”.

Para entendermos como era visto o aperfeiçoamento de professores em 1979, relembremos o início do século XX, quando a cidade de São Paulo vivia um processo de industrialização e urbanização com a chegada de imigrantes para trabalhar nas grandes indústrias. Esse processo causou a necessidade da ampliação da educação não só em São Paulo, mas em todo o Brasil. Assim, iniciou-se a formação secundária de professores.

Para isso, foram criados cursos na formação de bacharéis que, com um ano a mais de estudos com disciplinas da área de educação, obtinham a licenciatura para trabalhar com o ensino secundário. A formação desses professores foi desenvolvida em Institutos de Educação, principalmente, nas cidades de São Paulo, Caetano de Campos e Padre Anchieta. Nesses institutos, além dos cursos para professores secundários, também eram oferecidos o ginásio e o colegial que, segundo Mello (2014, p. 304), seria “campo de prática dos futuros professores secundários, especialistas por disciplina”.

O Instituto Caetano de Campos foi, em 1934, incorporado à Universidade de São Paulo (USP), mas em 1938, foi destituído da Universidade e passou a fazer parte da seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Segundo às pesquisas de Mello (2014), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), instituiu, com a sua formação de professores em nível superior, a ideologia de que o “professor do país era formado ombro a ombro com os intelectuais e pesquisadores, bebia diretamente da fonte produtora do conhecimento genuíno e original” (MELLO, 2014, p. 305).

Essa ideologia é fortalecida na LDB - 4024/1961, que determinava que, entre outras finalidades, a educação no Brasil tivesse: “Art. 1º e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”.

Outra formação importante a ser citada é a formação de professores para o ensino primário, que, mesmo em meados do século XX, continuava com o mesmo formato das Escolas Normais do final do século XIX. Na década de 70, quando, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 38), “pela Lei nº 5.692, de 1971, que reformou a educação básica no Brasil, as escolas normais são extintas e a formação que elas provinham passa a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamado Magistério”.

Torna-se, então, importante compreender o cenário social, que foi identificado até a década de 70 na educação em São Paulo. A formação do professor, as leis e regulamentações sobre educação vigentes da época estão centradas em transmitir

os conhecimentos científico e o tecnológico necessários para o trabalho nas indústrias.

Com o início da década dos anos oitenta, os professores se mobilizaram para tentar modificar o cenário que estava estabelecido na educação e reivindicar benefícios para a classe. Entre esses benefícios, segundo informações do sindicato dos professores APEOESP, está o aumento em 20% das horas-atividade.

Em 1985, entrou em vigor um novo estatuto do magistério no estado de São Paulo que reorganizou na Seção V a hora-atividade. Com isso, inicia-se uma preocupação com o aperfeiçoamento cultural e pedagógico do professor.

Artigo 44 - A hora-atividade é um tempo remunerado de que disporá o docente, prioritariamente, para participar de reuniões pedagógicas e, ainda, para a preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, pesquisa, atendimento a pais e alunos (vetado) (LEI COMPLEMENTAR 444/85).

Em 1988, apenas os professores da Educação Básica, com Jornada Única, passaram a ter Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) e um PC para a orientação dos trabalhos cuja meta principal, segundo Bozzini e Freitas (2014), era articular ações educativas que favorecessem a troca de experiência na escola.

Na década de 90, aconteceram muitas mudanças no cenário da educação. Mello (2014, p. 301) aponta que o Brasil passou por uma reforma pedagógica “[...] impulsionada pelo processo de mudanças políticas para reconstrução do estado de direito e da democratização do acesso à escola, e também pela disseminação das tecnologias da informação”.

Ainda nessa década, a formação inicial dos professores continuava igual ao início do século XX, em que os professores licenciados no ensino básico apresentavam problemas de identidade. Perguntava-se se eles eram especialistas em áreas específicas ou professores.

Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação inicial dos professores, naquele momento era fortemente questionada e fragmentada, havendo a necessidade de uma articulação entre a formação da disciplina específica e a didática. Para que essa articulação acontecesse, as autoras citam a importância da formação de

formadores, afirmando que é preciso pessoal adequado e preparado para realizar a formação de professores no nível de 3º grau, além de um novo conceito de profissionalização de um *continuum* de formadores.

A partir desse cenário, fizeram-se necessárias novas diretrizes para a educação e em dezembro de 1996 foi publicada a nova LDB Lei 9394/96, que determina, entre outros artigos que, o profissional da educação deva ser formado minimamente em nível superior, que exista a relação da teoria com a prática mediante à capacitação em serviço e a programas de educação continuada.

Seguindo a nova LDB, o Estado de São Paulo apresenta a sua reforma pedagógica para implementação de uma proposta curricular centrada em um ensino crítico-reflexivo.

Em 1995, a Portaria CENP nº1, de 08.05.1995, amplia para todas as escolas públicas estaduais e para os professores de todos os segmentos duas HTPs e justifica essa decisão afirmando considerar o trabalho coletivo importante para a integração entre os segmentos da escola, para o aperfeiçoamento do (re)planejamento e da avaliação das atividades de sala de aula, a reflexão da prática docente e o favorecimento de troca de experiência.

A Lei Complementar 836, de 1997, muda a nomenclatura; a HTP passa a ser Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). o documento aponta que essas horas deverão ser utilizadas para reuniões pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizada pelo estabelecimento de ensino, contemplando assim a formação contínua prevista na LDB.

Nesse cenário de mudanças e reformas na educação, a formação contínua de docentes se fez cada vez mais necessária. Mello (2014, p. 308) alerta que

esse processo de mudanças deixou claro que, apesar desse impulso, a educação continuada era pouco efetiva porque os professores traziam limitações de formação anterior, que vinham desde a sua educação básica e se estendiam ao nível superior.

Em 2008, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo coloca o PC como um dos pilares dessa política de melhoria da qualidade de ensino. O PC passa a ser

responsável pela formação contínua dos professores, com o objetivo de implantar a Proposta Curricular e implementar o Currículo.

O Comunicado do Centro Executivo de Normas Padrão (CENP) de 29/01/2008 caracteriza a HTPC como espaço de formação continuada dos educadores que privilegia momentos de estudo, diálogos e reflexões sobre a Proposta Pedagógica da escola, as práticas docentes e avaliações de metas e desempenho dos alunos.

O comunicado orienta aos PCs que

No planejamento, na organização e na condução das HTPCs, é importante: considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola; elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes; dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos); planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes; prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas; organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos (COMUNICADO CENP, 2008).

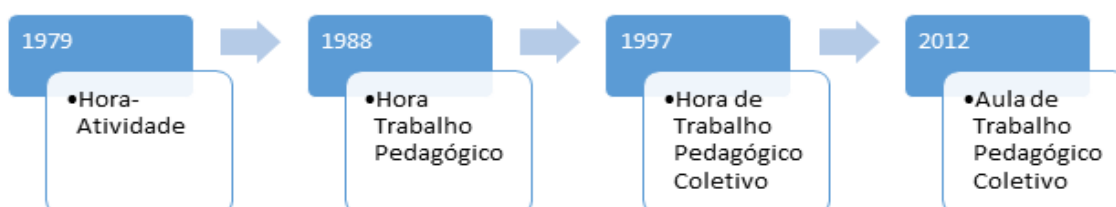
Compreendemos que a partir de 2008 o PC assume a formação contínua dos professores. A princípio, para implantar a Proposta Curricular que demanda uma postura crítica, reflexiva e criativa do PC e do seu grupo de professores para que possam compreender a nova proposta. Depois, para fazer a implementação desse currículo com a orientação de realizar a formação contínua dos educadores no espaço de HTPC, desenvolvendo pautas que considerem as metas, as prioridades das escolas, a melhoria do desempenho dos alunos, dialogando sobre as necessidades da comunidade escolar.

Outra orientação desse comunicado é em relação às divisões de tarefas e as formas de registros e avaliações das HTPCs. Essas orientações levam a uma reunião coletiva centrada nas necessidades da comunidade escolar, identificadas pelos gestores e professores a partir dos avanços e dificuldades detectada por uma cultura avaliativa.

Em 2012, para adequar a carga horária dos docentes com a Lei Federal Nº 11.738 de 2008, que trata da jornada de trabalho docente, foi publicada a Resolução SE Nº 08, que passa a chamar a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), para que o tempo do trabalho coletivo possa ter o mesmo tempo que a aula oferecia aos alunos: 50 minutos. Assim, o professor passa 2/3 de sua jornada de trabalho com os alunos e 1/3 em atividade extraclasse, como estabelecido pelo governo federal.

Atualmente, o PC desempenha o papel de gestor implementador do currículo. Nesse papel, deve assumir uma postura articuladora, transformadora, reflexiva, crítica, criativa e processual, que considere as tensões como ponto para articular novas ações (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2008).

Podemos perceber o processo de desenvolvimento da ATPC ao longo da história na figura abaixo.



Quadro 3: Nomenclatura da ATPC ao longo de trinta e três anos

Assim, compreendemos que a hora-atividade faz parte do aperfeiçoamento individual e se constitui como espaço que proporciona ao professor momentos de estudo individualizado como preparação de aula e avaliações.

Em 1988, os espaços de formação começaram a ter um olhar avaliativo para as práticas de sala de aula e a troca de experiência entre os professores. Nesse momento da história, a figura do PC começa a aparecer como articulador da troca de experiência.

Na década de 1990, segundo o documento orientador da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB (2014, p. 6), há “um resgate das reuniões pedagógicas coletivas com o objetivo de proporcionar-lhes um espaço de formação continuada, possibilitando momentos de discussão coletiva e trabalho colaborativo”.

Nesse momento da história, a HTPC é ampliada para todos os segmentos e são previstos trabalhos colaborativos tendo como embasamento a LDB de 1996, que traz em seu texto a necessidade de relacionar a teoria com a prática do professor em capacitações em serviço e formações continuadas.

Portanto, podemos perceber que a ATPC como espaço pedagógico coletivo só teve início após a LDB de 96. Antes, o espaço existia, mas era preenchido com ações individualizadas de aperfeiçoamento do professor.

Em 2008, os documentos da SEE preveem a ATPC como espaço coletivo em que o PC planeja e realiza reuniões em que o professor participa ativamente na identificação das dificuldades da comunidade escolar e, a partir dessas dificuldades, faz contribuições para o planejamento, o registro, a divisão de tarefas, as avaliações, a identificação de metas e as intervenções nas reuniões de ATPC.

A partir da descrição do contexto sócio-histórico-cultural dos documentos da SEE sobre a ATPC, podemos perceber que o movimento de formação teve início de uma maneira individualizada, em que cada professor era responsável pelo seu estudo e pela preparação de suas práticas de sala de aula, tendo professores tecnicistas que formavam alunos para trabalhar em fábricas.

Com o passar do tempo, há a necessidade de o professor trocar experiências de sala de aula e, nesse momento, as reuniões coletivas começam a ganhar força impulsionadas pelas mudanças no cenário da educação e pela nova LDB de 1996, mas só a partir de 2008, com a implantação da proposta curricular, os documentos da SEE passam a orientar o desenvolvimento da ATPC com participação ativa dos

professores na identificação de problemas, na reflexão das práticas pedagógicas e no trabalho colaborativo.

A descrição desse contexto documental nos leva a refletir sobre duas novas questões: como a ATPC, idealizada pelos documentos da SEE, é realizada na realidade escolar? Será que as reuniões visam a reflexão, a discussão coletiva e o trabalho colaborativo como indicado nos documentos?

Para responder as novas reflexões, a seguir, iremos descrever e analisar o contexto de estudo desenvolvido nas escolas focais da pesquisa.

CAPÍTULO IV: AS ATPCs EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DA ZONA LESTE DE SÃO PAULO

Nesta seção, as ATPCs serão descritas e analisadas a partir das respostas aos questionários e das gravações de duas ATPCs ocorridas nas escolas focais.

4.1 Os sentidos dos coordenadores sobre as ATPCs

Segundo Vygotsky (1934/1989), o sentido é o significado da palavra carregado da vivência e afetividade do indivíduo. Nesta seção, serão analisados os dados levantados a partir do questionário sobre o sentido da ATPC respondido pelos PCs, tendo como base os elementos que compõe a TASHC.

Registro, no quadro abaixo, a categorização dos dados e, a seguir, a análise dos dados .

Componentes	PC da Escola A (PCA)	PC da Escola B (PCB)
Sujeitos	Professor Coordenador do Ensino Fundamental dos anos finais e a pesquisadora.	Professor Coordenador do Ensino Fundamental dos anos finais e a pesquisadora.
Objetos	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir; • Trocar experiência; • Construir projetos e metas de aprendizagem para os alunos; • Estabelecer parcerias; apresentar sugestões e críticas construtivas para melhorar a qualidade do ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir; • Discutir; • Conscientizar para que exista transformação; • Propor mudanças.

Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Situação de aprendizagem do Caderno do professor²; • Leitura deleite; • Questionamentos das práticas dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de teóricos; • Documentos (não identifica quais os documentos); • Estudo de dados ou gráficos.
Comunidade	Professores e PC	PC e professores
Regras	<p><u>Antes da ATPC:</u> momentos de estudo e pesquisa sobre o tema.</p> <p><u>Durante a ATPC:</u> o PC compartilha seus conhecimentos e responde as perguntas dos professores.</p>	<p><u>Antes da ATPC:</u> pesquisa do tema a ser desenvolvido na reunião por meio da observação de sala de aula e documentos.</p> <p><u>Durante a ATPC:</u> não há conflitos.</p>
Divisão de Trabalho	Não ficou evidente nas respostas do PC.	Os gestores propõem os temas e os professores estudam e refletem sobre os temas propostos.

Quadro 4: Elementos que constituem um sistema de atividade (PC)

Podemos entender que para o PC da Escola A (PCA), a ATPC é o momento em que ele estabelece parceria e faz a formação do professor, levando-o a refletir sobre os temas, trocar experiências, estudando coletivamente com os seus professores.

O PCA utiliza diferentes textos como instrumentos de mediação para fazer a formação dos professores. Quando questionado sobre uma ATPC bem sucedida, responde da seguinte maneira: “ATPC sobre competências cognitivas foi bem sucedida, porque houve momentos de estudo junto com a Supervisora, PCNP e coordenadora J, e em casa eu consegui ter alguns momentos de estudo e pesquisa

² Livro didático que faz parte do material do São Paulo faz escola da rede estadual de São Paulo.

sobre o tema. Então durante a ATPC eu me senti preparado e confiante para compartilhar os conhecimentos e responder as perguntas”.³

Portanto, o PCA identifica que há necessidade do **estudo sobre o tema** para aperfeiçoar a sua formação. Nesse momento, levantamos o conceito de multidimensão no desenvolvimento profissional docente (PLACCO, 2008). A autora explica que a multidimensionalidade constitui a totalidade do ser humano e do profissional. Pensando em um processo de desenvolvimento profissional e de formação crítica do educador, ela acontece de maneira simultânea.

“Mesmo com eventuais relevos de uma em relação a outra, em determinados momentos da prática” (PLACCO, 2008, p. 191), observamos em sua resposta a relevância de duas dimensões: a dimensão da formação continuada no estudo com seus pares e individualmente para se sentir fortalecido antes da ATPC e o processo de desenvolvimento da dimensão do trabalho coletivo devido ao fato de a ATPC ser, para ele, **um espaço de reflexão, troca, construção e estabelecimento de parceria**. Entendemos como processo de desenvolvimento porque finaliza a sua resposta declarando que **um bom ATPC é aquele que ele responde as perguntas dos professores**, o que nos faz levantar a hipótese de que não constrói as respostas coletivamente com os professores.

Para a PC da escola B (PCB), a ATPC é um momento de reflexão, discussão e conscientização para que exista transformações, mas considera que uma ATPC bem sucedida seja a que não aconteça conflitos, divergências entre os presentes e com os teóricos que são estudados. A PCB também declara a dificuldade para subsidiar o docente a sanar suas dificuldades nas práticas pedagógicas. Para Placco (2008), o trabalho do formador implica a crítica de teorias, práticas pedagógicas e práticas da escola que causam o “aparecimento de contradições entre aquilo que se propõe como fundamentos teóricos e a prática cotidiana das escolas, deve gerar questionamentos nos valores e crença dos professores” (p. 189).

Os PCs identificam que são formadores de seus professores e que a ATPC é um dos momentos de formação para que todos da comunidade, professores e PC, possam refletir, estudar e estabelecer parceria.

³ O questionário encontra-se no Anexo 2.

Para eles o tema a ser estudado parte dos resultados dos estudos e pesquisas realizados pelos PCs, vice e diretores das escolas. Eles não identificam o conflito como uma possibilidade de transformação das práticas, assim, não articulam ações nas ATPCs que possibilitem aos professores compartilhar seus pontos de vista, promovendo a colaboração e a criticidade.

Segundo Oliveira (2009, p. 57), “a criticidade não nasce do meu ponto de vista, do meu olhar, depende do olhar do outro, da intercomunicação”, desse modo, há necessidade de promover uma reflexão ou o estudo coletivo, em que o PC possibilite o aprofundamento da intercomunicação, por meio da argumentação, que leva os professores a exporem e questionarem suas concepções para haver conflitos e colaboração nas transformações das práticas dos educadores.

4.2 Descrição das ATPCs das Escola A e B

A seguir, será feita a descrição das ATPCs das escolas focais da pesquisa. As ATPCs subsidiaram a pesquisa na descrição do contexto sócio-histórico-cultural dessa atividade de formação, com o intuito de compreender a sua constituição.

4.2.1 ESCOLA A

Na escola A, a pesquisadora gravou o áudio de duas ATPCs, que contavam com a participação de onze professores e um PC do Ensino Fundamental II. O espaço utilizado para a reunião foi a sala de leitura. Nesse espaço, havia um *data show*, com a pauta projetada e o PC de pé ao lado da mesa, em frente aos onze professores de diferentes disciplinas.

A ATPC teve como objetivo reconhecer na situação de aprendizagem as competências cognitivas⁴. O PC tinha como intenção levar os professores a vivenciar uma situação de aprendizagem que está no Caderno do Professor de Língua Portuguesa - 9º ano - e identificar os três grupos de competências cognitivas.

⁴ A transcrição do áudio encontra-se no Anexo 1.

Para isso, o PC utilizou como instrumentos de mediação textos com definições de conceitos e possíveis questões para serem feitas aos alunos, projetados no data show, a fala dos próprios professores e a situação de aprendizagem do Caderno do Professor.

4.2.1.1 Desenvolvimento da pauta de ATPC

O desenvolvimento da pauta será descrito a partir de diferentes momentos.

1º Momento:

O PC fez o acolhimento aos professores com a leitura da ata de ATPC da reunião da semana anterior para que todos pudessem ter ciência do que havia sido desenvolvido na última reunião.

Em seguida, fez a leitura da pauta para que todos os presentes soubessem o objetivo da reunião e a sequência que seria desenvolvida. Ao final, um professor foi chamado para fazer a leitura deleite.

2º Momento:

O PC fez um levantamento de conhecimentos prévios para identificar o que os professores sabiam sobre competências cognitivas. Para isso, fez o seguinte questionamento: “O que são competências cognitivas?” e nenhum professor respondeu. O coordenador fez uma nova pergunta: “Ninguém sabe?... Não precisa ser certo... algo que você acredite... levantamento de hipótese... o que seria competência cognitiva, o que cada um entende?”

Apenas um professor respondeu ao questionamento do PC e, em seguida, o PC leu o slide em que estava escrita a divisão dos três grupos de competências do

Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) e as habilidades que constituem cada grupo.

3º Momento:

Nesse momento, o PC projetou outro slide com um modelo de aula para os professores observarem os três grupos de competências cognitivas. Durante a leitura da situação de aprendizagem projetada no slide, o PC foi desenvolvendo as sequências com os professores, apresentando quais questionamentos eles poderiam fazer com os alunos que possibilitasse o desenvolvimento dos três grupos de competências.

4º Momento:

O PC propôs aos professores que vivenciassem uma situação de aprendizagem do Caderno do Professor de Língua Portuguesa - 9º ano. O PC projetou a sequência da situação de aprendizagem no slide e os professores responderam oralmente como se fossem os alunos.

Ao final, o PC relacionou as competências cognitivas às etapas da situação de aprendizagem que os professores vivenciaram e deixou indicado que na ATPC seguinte iriam identificar no Caderno do Professor de suas respectivas disciplinas como as competências cognitivas apareciam.

Após esta última ação, o PC encerrou a ATPC.

4.2.2 ESCOLA B

Na escola B, a pesquisadora gravou o áudio de uma ATPC de 50 minutos, que contava com seis professores e um PC do Ensino Fundamental dos anos finais. O espaço utilizado para a reunião foi a sala de leitura. Nesse espaço, havia um *data*

show com a pauta projetada e os seis professores de diferentes disciplinas estavam sentados em semicírculo, tendo a PC ao centro.

A ATPC teve como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem⁵. A intenção da PC era levar os professores a refletirem sobre o processo de suas práticas pedagógicas.

Para isso, a PC utilizou como instrumentos de mediação excertos de textos de três teóricos projetados no *data show*, os resultados da avaliação externa da escola e a fala dos próprios professores descrevendo as suas práticas em sala de aula.

4.2.2.1 Desenvolvimento da pauta de ATPC

Assim como na descrição da pauta de ATPC da Escola A, o desenvolvimento da pauta da Escola B será descrito a partir de diferentes momentos.

1º Momento:

A PC fez o acolhimento aos professores lendo o objetivo e o desenvolvimento da pauta de reunião e esclareceu que estava fazendo o acompanhamento de sala de aula para monitorar a implementação do Currículo do Estado de São Paulo e, por isso, estava centrada nas práticas pedagógicas.

Em seguida, lembrou a todos que na ATPC da semana anterior havia sido desenvolvido o tema competências cognitivas e que naquela ATPC iriam ver como essas competências se apresentavam em suas práticas pedagógicas. Para finalizar esse momento, fez a leitura deleite.

2º Momento:

⁵ A transcrição da ATPC da escola B encontra-se no Anexo 2.

Após a leitura, a PC fez o seguinte questionamento aos professores: “Por que o aluno não aprende? Ela prosseguiu a reunião apresentando um slide com os resultados da avaliação externa da escola do ano anterior e mostrou que na disciplina de matemática a escola teve progressão porque muitos alunos que estavam com o nível de proficiência abaixo do básico foram para o básico. Ela pergunta por que os professores da escola B dizem que os alunos não aprendem se a escola apresentou uma progressão na avaliação.

Nesse momento, um professor começou a expor um exercício que utilizou com alunos de diferentes séries, que indicou que os alunos não tinham interesse pelos estudos.

3º Momento:

A PC apresentou outros slides com excertos de teóricos para que os professores refletissem sobre o processo de ensino e aprendizagem e continuou utilizando o exercício do mesmo professor como exemplo para que o professor pudesse refletir sobre a sua prática.

4º Momento:

Após apresentar os teóricos, a PC voltou aos gráficos da avaliação externa, mas de Língua Portuguesa, e mostrou que nessa disciplina os alunos também haviam tido uma progressão.

Nesse momento, o mesmo professor continuou falando sobre o exercício e dizendo que os alunos estão desinteressados. A PC questionou o professor em relação ao levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e solicitou a outros professores que descrevessem as suas práticas.

5º Momento:

A PC falou sobre Vygotsky e Piaget a partir da leitura dos slides com conceitos sobre cognoscente e cognitivo, identificando os dois teóricos como interacionistas e dizendo que o professor também precisa instigar e construir conhecimentos com os alunos de uma forma significativa.

Após essa fala, a PC finalizou a reunião.

4.3 Descrição e Análise das ATPCs das Escola A e B

Na tabela, a seguir, a ATPC foi categorizada a partir dos componentes que constituem a TASHC.

Componentes	ATPC Escola A	ATPC Escola B
Sujeitos	Professor Coordenador (PC) e Professores	Professor Coordenador (PC) e Professores
Objetos	Reconhecer na situação de aprendizagem do Caderno do Professor de Língua Portuguesa as competências cognitivas.	Refletir sobre as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, usando os resultados das avaliações externas como indicadores da melhoria da aprendizagem dos alunos.
Instrumentos	Textos com definições de conceitos e possíveis questões para serem feitas aos alunos, <i>data show</i> e fala dos próprios professores.	Excertos de textos de três teóricos, <i>data show</i> , resultados da avaliação externa da escola e a fala dos próprios professores descrevendo as

		suas práticas em sala de aula.
Comunidade	Equipe gestora, professores, alunos e pais	Equipe gestora, professores, alunos e pais
Regras	<p>Não foram estabelecidas regras entre os presentes na reunião, além das previstas na legislação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professores participaram de duas reuniões de ATPC com a duração de 50 minutos cada. • O PC planeja e aplica as ações na reunião e os professores respondem quando são solicitados (regra que foi observada pela pesquisadora devido ao comportamento dos professores). 	<p>Não foram estabelecidas regras entre os presentes na reunião, além das previstas na legislação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professores participaram de duas reuniões de ATPC com a duração de 50 minutos cada. • O PC planeja e aplica as ações na reunião e os professores respondem quando são solicitados (regra que foi observada pela pesquisadora devido ao comportamento dos professores).
Divisão de Trabalho	<p>O PC planeja e aplica as ações na reunião.</p> <p>Os professores só respondem quando são questionados pelo PC.</p>	<p>O PC planeja e aplica as ações na reunião.</p> <p>Os professores só respondem quando são questionados pelo PC.</p>

Quadro 5: Elementos que constituem um sistema de atividade (ATPC)

A partir da comparação da análise das duas ATPCs, podemos perceber que o CPA planeja e desenvolve a pauta de ATPC de maneira que detém todo o controle da reunião. Isso pode ser observado, por exemplo, quando ele traz como instrumento as possíveis questões que os professores podem aplicar em uma situação de aprendizagem para desenvolver determinadas habilidades nos alunos

em vez de levá-los a criar um significado compartilhado sobre essas habilidades e, depois, refletir criticamente sobre as práticas que os professores vêm utilizando para desenvolver essas habilidades.

Para Placco; Almeida e Souza (2010), a articulação e a transformação estão entrelaçadas ao papel formativo do PC como articulador, que constitui o significado do trabalho coletivo e como transformador estimula a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação na prática docente.

Assim, podemos compreender que o PCA não constitui o trabalho como coletivo porque não articulou as vozes dos professores durante o desenvolvimento das ações, deixando de estimular a dúvida, a reflexão sobre a prática e as concepções dos professores.

Correa (2016, p. 15) afirma que a “formação é um processo que ocorre em mão dupla, pois nas interações com o outro todos os sujeitos podem rever sua atuação e se reposicionar”. Logo, podemos entender que a não articulação das vozes dificulta a interação entre os professores.

A PCB identifica a necessidade de levar os professores a refletirem sobre as suas práticas a partir dos dados da escola e pede para que os professores as descrevam. No entanto, a postura da PCB ainda é centralizadora no momento de desenvolver ações que estimulem os professores a dialogarem sobre as suas práticas, o que se distancia do conceito de múltiplas dimensões, desenvolvido por Placco (2008).

Esse distanciamento dificulta que os docentes construam um significado compartilhado sobre o objetivo da ATPC, já que não utilizam a teoria para aprofundar os questionamentos sobre as práticas. Da forma como a ação foi desenvolvida, a teoria é utilizada como conceito com significado definido que deve ser reproduzido nas práticas dos professores. Não há espaço para que um significado compartilhado sobre esse conceito seja construído, o que poderia propiciar ao docente a reflexão e a transformação de suas práticas.

Liberali (2012) aponta que o processo reflexivo crítico pode ser analisado a partir de quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Assim, compreendemos que a PC propiciou aos professores ações que os levassem a

descrever suas práticas, mas a teoria apresentada não propiciou questionamentos que confrontassem as práticas com vistas à transformação.

Aprofundando a discussão sobre a ATPC nas escolas, foi feita a discussão de alguns excertos para podermos melhor compreender o processo de formação nesses espaços formativos.

4.3 Análise dos excertos

Nesta seção, trazemos dois excertos para análise: um da Escola A e um da Escola B.

4.3.1 Excerto 1: Escola A

O excerto a seguir foi selecionado da ATPC da Escola A. Como descrito na seção anterior, nesta ATPC estão presentes um professor coordenador e onze professores do Ensino Fundamental II.

O tema da reunião foi as competências cognitivas que estão contidas nas situações de aprendizagem do Caderno do Professor. O excerto do diálogo a seguir acontece no início da reunião, quando o PC procura levantar o conhecimento dos professores sobre competências cognitivas.

Esse excerto foi escolhido por apresentar uma característica recorrente na reunião, que será melhor discutida na sequência.

O diálogo acontece entre o Professor Coordenador, formador do grupo, identificado como PC, e um professor, identificado como PF.

Sujeito	Diálogo	Análise
PC	“O que são competências cognitivas?”, (nenhum professor responde e o coordenador	O PC estimula os professores a dizerem o

	continua) “Ninguém sabe?... Não precisa ser certo... algo que você acredite... levantamento de hipótese... o que seria competência cognitiva, o que cada um entende?”	que sabem sobre o tema da ATPC com perguntas de incentivo.
PF	“está relacionado ao observar algo, depois ele realiza algumas ações para que ele melhore aquele ambiente, depois ele compreende, ele tem uma compreensão melhor do que ele faz”	O professor expõe o que entendeu sobre o tema de uma maneira confusa e insegura, falando em um tom de voz muito baixo.
PC	“é o observar, o realizar e o compreender, pode ser?” (todos ficam em silêncio e o coordenador continua) “Mais alguma coisa?”	O PC finaliza o diálogo, nomeando as três competências e fazendo duas perguntas fechadas.
PC	“se eu pegar a matriz... resumindo é o que o PF falou é o observar, o realizar e o compreender”	O PC utiliza o texto da matriz apenas para leitura e uma breve conclusão.

Quadro 6: Análise do excerto da ATPC da Escola A

A seguir, apresentamos o excerto da Escola B.

4.3.2 Excerto 2: Escola B

O excerto a seguir foi selecionado da ATPC da Escola B. Como descrito na seção anterior, nesta ATPC estão presentes uma PC e seis professores do Ensino Fundamental II.

O tema da reunião foi as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. O excerto do diálogo a seguir acontece quando a PC pede aos professores para responderem a seguinte questão: Por que os alunos não aprendem? Após esse questionamento, ela apresenta aos professores um trecho do texto de um teórico sobre aprendizagem e um gráfico com os resultados da escola da avaliação externa de 2014, que mostra o avanço dos alunos que saíram do nível de proficiência abaixo do básico e foram para o básico em matemática. A PC questiona a fala dos professores que dizem que os alunos da escola não aprendem.

Após mostrar os resultados e fazer questionamentos, o professor, identificado aqui como PK, descreve aos presentes o exercício que desenvolveu com seus alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio e a PC leva o professor PK e os demais professores a refletirem sobre o processo de aplicação do exercício.

Sujeito	Diálogo	Análise
PC	“Se você, PK, tivesse passado essa atividade e pedisse para os alunos tentassem resolver e se não conseguissem que fossem procurar o professor de Matemática, será que não teria mais significado ou mais provocativo?”	PC tenta levar o professor a pensar em sua prática a partir do exercício que propôs aos alunos. Porém, já faz a reflexão por ele uma vez que já diz o que poderia ser mais significativo sem dar espaço para que o próprio professor chegasse a essa possibilidade.
PK	“Mas eu não sou de Matemática!”	O professor traz uma justificativa em relação ao desenvolvimento do exercício em sala de aula.
PN	“Talvez com um tempo maior, um planejamento... não adianta você ‘pegar’ o aluno”	O professor de matemática faz uma sugestão e tenta colocar seu ponto de vista, mas é interrompido

		pela PC.
PC	“Como você aplicaria essa atividade ou a Professora Z, como você faria? ”	A PC estimula o PN a falar como ele aplicaria o exercício, mas no meio de sua fala, acaba fazendo o direcionamento para a PZ e não retorna para o PN.
PZ	“Sim, eu dei uma atividade, que eles iriam ler, fazer a interpretação, mas antes eu já tinha ensinado expressão, era só ler e montar a expressão que já estava ali, alguns conseguiram e outros não”	O professor expõem a sua prática, mas ninguém questiona quais os indícios que mostram que “alguns conseguiram e outros não” e o que foi feito com os alunos que não conseguiram entender.
PM	“Mas é o mesmo princípio”.	A professora tenta justificar a prática do PK dando a impressão que todos os alunos sabem o conteúdo, não levando em consideração a conclusão na fala da professora Z.

Quadro 7: Análise do excerto da ATPC escola B

A partir da análise da transcrição das ATPCs, podemos observar que o PCA e a PCB, ambos PCs do Ensino Fundamental II, têm o conhecimento das competências cognitivas, constroem ações para que o grupo de professores vivencie essas competências por meio da situação de aprendizagem do Caderno do Professor, analisam os índices da avaliação externa e relatos das práticas dos professores, mas apresentam dificuldades em oportunizar aos professores possibilidades de construção de um significado compartilhado sobre o tema.

Podemos observar também que os PCs têm como foco o desenvolvimento das competências cognitivas nas práticas dos professores e utilizam para desenvolver esse foco o resultado de avaliações externas como base norteadora

para reflexão dessas práticas. Para Freire (1996/2014, p. 39), a reflexão crítica sobre a prática docente acontece no movimento dialético “entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, assim, podemos levantar a hipótese de que ter como base as competências cognitivas que foram, ou não, atingidas pelos alunos nas avaliações externas e o como esses professores desenvolveram ou desenvolverão essas competências em suas práticas não é o suficiente para criar um significado compartilhado. Com vistas às transformações das práticas, seria interessante questionar esse “saber fazer”, perguntando qual a necessidade real do aluno e qual o papel desse aluno no processo de desenvolvimento nas práticas dos professores.

Segundo Liberali (2012), em um processo reflexivo crítico o sujeito transforma a sua realidade porque analisa, questiona e toma uma posição diante dessa realidade. Dessa forma há a necessidade de se refletir além dos resultados das avaliações; é preciso pensar nas necessidades sociais e no papel do aluno na práxis docente.

O PCA traz respostas prontas aos professores e não realiza questionamentos que proporcionem a argumentação para oportunizar a construção de um significado compartilhado do objeto comum. Segundo Cruz (2016, p. 157) “diferentes vozes podem colaborar para que o sujeito saia de uma situação em que não consegue organizar suas ideias para um estado no qual já consegue participar de forma ativa e melhor articulada”, logo, proporcionar que os professores interajam expondo seus conhecimentos auxilia para que esses conhecimentos possam ser expandidos.

Os conhecimentos a serem expandidos seriam os saberes chamados por Tardif (2010) de saberes experienciais, que são colocados em prática e que, após serem feitas reflexões, adquirem novos sentidos e significados.

A PCB realiza alguns questionamentos, mas sem levar o professor a se aprofundar em suas explicações e sem fazer o entrelaçamento das vozes dos professores, o que também não proporciona a colaboração na ampliação do conhecimento e não contribui para o alcance do significado compartilhado do objeto comum. O significado compartilhado propicia, segundo os estudos de Vygotsky (1934/1989), uma construção generalizada do objetivo da atividade.

Para Cruz (2016, p. 43) “o significado é construído socialmente, mas cada sujeito, por ser histórico, social e culturalmente constituído, dá um sentido particular para o significado, num movimento dialético e permanente”. Assim, o entrelaçamento das vozes dos professores proporcionaria o movimento dialético e a generalização do objeto da atividade.

No caso das ATPCs das duas escolas, o objeto comum seria levar os professores a refletirem sobre as competências cognitivas utilizadas em suas práticas pedagógicas. Entretanto, os questionamentos dos PCs não contribuíram para a reflexão crítica, já que não proporcionaram o diálogo e a interação entre os professores de maneira que eles pudessem argumentar a partir do seu ponto de vista sobre o objeto e compartilhar as suas contradições o que subsidiaria os professores a criarem um novo significado para o objeto comum.

Portanto, o que podemos concluir, tendo como campo de pesquisa a ATPC de duas escolas, é que nelas os PCs estão começando a levar o grupo de professores a olharem para as suas práticas pedagógicas e relacionarem com os dados da escola, o que gera discussões coletivas, mas de uma maneira superficial em que os professores falam pouco sobre as suas práticas; os seus conhecimentos do objeto comum, a necessidade social e o papel do aluno na práxis dos professores não são questionados.

Os questionamentos feitos pelos PCs ainda não propiciam aos professores conhecer, confrontar e transformar as suas práticas pedagógicas, porque não proporciona o diálogo e a dialética entre os pares.

Como não existe o entrelaçamento nas vozes dos professores, podemos concluir que a colaboração crítica não existe no processo da reunião. Segundo Lemos e Guerra (2012), os conflitos são essenciais para o salto qualitativo em um trabalho colaborativo e como não há o entrelaçamento das vozes, os conflitos não existem e as possibilidades de transformação na prática desses professores diminuídas.

A partir dessas conclusões, no capítulo seguinte descrevemos uma proposta de formação com o propósito de subsidiar os PCs a desenvolverem a ATPC como atividade crítica de colaboração.

CAPÍTULO V: PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Neste capítulo, será desenvolvida uma proposta de gestão de formação com o propósito de subsidiar o PC a desenvolver a ATPC como atividade crítica de colaboração.

Para atingir esse propósito, iremos utilizar a Cadeia Criativa que, segundo Liberali (2012, p. 50),

implica parceiros em uma atividade, produzindo significados compartilhados (VYGOTSKY, 1934) que se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos, cujo os sentidos foram produzidos em contextos diferentes daquela atividade primeira.

Em outras palavras, queremos propor uma formação em que o NP e os PCs, parceiros em uma Cadeia Criativa, possam produzir um significado compartilhado sobre a ATPC como uma atividade crítica de colaboração, tendo como objeto idealizado o modo de condução de ATPC com foco em oportunizar a contradição com vistas à transformação de práticas pedagógicas.

A escolha do objeto idealizado de formação dos PCs surge a partir da pesquisa desenvolvida nesta dissertação, em que foi identificada a ausência de articulação das vozes dos professores em ATPC, o que não possibilita a colaboração crítica nas reuniões coletivas.

Segundo Oliveira (2010, p. 214),

essa relação colaborativa e crítica não exclui o conflito; o confronto de olhares é necessário para que se chegue à construção de uma determinada verdade, que não é a minha, mas aquela construída no compartilhamento de significado entre os colaboradores

Entende-se como “olhares” o ponto de vista dos sujeitos que participam das ATPCs, portanto, compreendemos a necessidade de que esses olhares entrem em conflito para que construam um significado por meio da colaboração crítica entre PC e professores.

Tendo como base as considerações de Liberali e Lemos (2014, p. 4) quanto aos planos de gestão serem “artefatos culturais que permitem perceber uma concepção de gestão da educação”, podemos identificar essa proposta de gestão como um artefato cultural que auxilia no modo de desenvolvimento das atividades de formação contínua, proporcionando ao grupo de educadores a possibilidade de atingir o objetivo idealizado.

Para nortear o planejamento da proposta, utilizamos como base a perspectiva do desenvolvimento de Cadeia Criativa desenvolvida por Liberali; Borelli e Lima (2015) composta por:

- a) *Estudo do contexto*: aprofundamento na realidade escolar identificando problemas, experiências, expectativas, valores, desejos de um determinado grupo, contexto, lugar e momento histórico.
- b) *Discutir necessidades*: análise sistemática do contexto, discussão de características marcantes e aspectos necessários para a melhoria de vida.
- c) *Definir objeto coletivo*: discussão coletiva sobre o objeto mais adequado para atender as necessidades da comunidade e discussão para identificar o sentido do objeto para cada sujeito da atividade para gerar um significado coletivo e intencional.
- d) *Refletir sobre as possíveis atividades*: reflexão de cada sujeito e do grupo para realizar o objeto coletivo e reflexão das práticas disponíveis transformadas em atividades com objetos idealizados.
- e) *Planejar atividades para estudar, formar e acompanhar*: reflexão sobre o planejamento, a organização de tempo e o espaço para estudar, formar e acompanhar o desenvolvimento do objeto e desenvolver estratégias para materializar as atividades.
- f) *Organizar as atividades de forma interligada*: avaliação constante da coordenação para observar se os objetos estão interligados na Cadeia Criativa e a forma de desenvolvimento das atividades, que podem se desenvolver pela reprodução ou criatividade, pelo debate crítico ou pela subordinação da ideia de alguém e pelo desenvolvimento da argumentação.

Após a compreensão dos itens acima, o quadro abaixo, que focaliza o item (e), foi produzido com foco no planejamento da atividade para estudar, formar e acompanhar a fim de organizar a gestão do plano de formação.

Proposta de gestão da Formação para Professor Coordenador na perspectiva da pesquisadora		
Drama: Ausência de articulação das vozes dos professores em ATPC para favorecer as contradições com vistas à transformação das práticas pedagógicas.	Objeto	Compartilhado: Desenvolvimento, pelos coordenadores, de modos de condução de ATPC com foco em oportunizar a contradição com vistas à transformação de práticas pedagógicas.
Atividades de:		
Estudar	Formar	Acompanhar
Reuniões com PCNP para discussão e estudo de modos de organizar as ATPCs e o planejamento da pauta de formação. Momentos individuais para leitura de teóricos, registros e planejamentos de devolutiva.	Formação centralizada para planejar ações de ATPC crítico-colaborativa, com os PCs de toda a diretoria. Reuniões com os dois PCs que participaram da pesquisa, de forma piloto.	Observação das ATPCs. Devolutiva da observação das ATPCs.

Quadro 8: Desenvolvimento de Proposta de Gestão – adaptado de Liberali (2012)

O drama da proposta de gestão de formação foi gerado a partir do estudo do contexto e das necessidades dos professores e PCs por meio desta pesquisa, que

surge a partir das descrições e análises de duas ATPCs realizadas em duas escolas estaduais da zona leste de São Paulo.

Nas duas ATPCs, foi identificada ausência de articulação das vozes dos professores para favorecer as contradições com vistas à transformação das práticas pedagógicas. Após essa análise, foi feito um diálogo entre a prática dos PCs descrita nas ATPCs, o sentido da ATPC para cada PC e a fundamentação teórica para definir o objeto compartilhado identificado como: desenvolvimento pelos coordenadores de modos de condução de ATPC com foco em oportunizar a contradição com vistas a transformação de práticas pedagógicas.

Para atingir o objeto compartilhado, será desenvolvido uma proposta de gestão de formação para PCs na perspectiva da pesquisadora com as seguintes atividades:

Atividade de Estudar		
Atividade	Tempo previsto	Objeto idealizado
Reuniões de estudo e planejamento.	Quatro encontros de quatro horas, sendo dois quinzenais e dois mensais.	Estudar, em parceria com os PCNPs e a Supervisora do NP, modos de desenvolver ATPC que oportunizem o entrelaçamento de falas dos participantes e questionamentos com vistas a promover as contradições.
Momentos individuais para leitura de teóricos, registros e planejamentos de devolutiva.	Quatro horas semanais	Organizar registros e planejar ações relacionadas à proposta de formação.

Quadro 9: Proposta de gestão - Atividade de Estudar

Nas atividades de estudo e planejamento, os sujeitos envolvidos serão a pesquisadora, os PCNPs e a Supervisora do NP.

Na primeira reunião, será apresentada aos participantes a proposta do plano de formação para que possam programar uma agenda de estudos, compartilhar sentido sobre ATPC e o conceito de contradição e criar ações de formação centralizada.

Os instrumentos de estudo serão as descrições das formações centralizadas dos PCNPs para estudo de caso, textos teóricos sobre colaboração crítica para informar os princípios que apoiam as ações, questionamentos que confrontem a prática com a teoria para compreender o modo como as vozes são entrelaçadas durante as reuniões e reconstruir ações que possibilitem o reconhecimento das contradições dessas falas e a transformação das práticas dos PCNPs com a intencionalidade de criar ações que levem os PCs a reconhecerem esse movimento em suas práticas nas ATPCs.

As regras e a divisão de trabalho serão criadas pelo grupo na primeira reunião e a última reunião terá como instrumento a avaliação do plano de formação.

No momento de estudo individual, o sujeito da atividade é a pesquisadora, que tem como objeto idealizado registrar e planejar suas ações para a proposta de formação como forma de fazer uma autoavaliação das atividades.

Os instrumentos dessa atividade serão a descrição dos registros das ações, os textos de teóricos sobre colaboração, reflexão crítica e Cadeia Criativa para informar os princípios que apoiam as ações sócio-histórico-culturais e os questionamentos para confrontar as práticas com as teorias que levaram a pesquisadora a planejar e replanejar as ações ao longo do desenvolvimento do plano de formação.

As regras que irão nortear essa atividade serão: organizar a agenda de formação com PCNPs, PCs e Supervisora do NP, analisar os registros das ações desenvolvidas, ler e estudar os textos teóricos.

Atividade de Formar		
Atividade	Tempo Previsto	Objeto idealizado

Formação individualizada com os PCs que participaram da pesquisa, de forma piloto.	Quatro reuniões com duração de duas horas, uma vez por mês.	Subsidiar os PCs a desenvolverem planos de ATPCs crítico-colaborativas.
Formação centralizada com os PCs da diretoria de ensino.	Uma reunião de oito horas.	Planejar ações de ATPC crítico-colaborativa.

Quadro 10: Proposta gestão – Atividade de Formar

Os sujeitos das formações individualizadas serão a pesquisadora e os dois PCs que participaram da pesquisa.

O objeto será subsidiar os PCs a desenvolverem ATPCs crítico-colaborativas, de forma piloto.

Os instrumentos da atividade serão um plano de gestão para organizar as ações, a descrição das ATPCs que foram analisadas na dissertação da pesquisadora como estudo de caso; textos teóricos sobre colaboração e reflexão crítica para informar os princípios que apoiam as ações e questionamentos que confrontem a prática com a teoria para compreender o modo como as vozes são entrelaçadas durante as reuniões e reconstruir ações que possibilitem o reconhecimento das contradições, o entrelaçamento das falas e a transformação das práticas dos PCs, com a intencionalidade de criar ações que levem os professores a reconhecerem esse movimento de colaboração-crítica e transformar suas práticas de sala de aula.

As regras e a divisão de trabalho serão criadas pelos PCs e pela pesquisadora na primeira formação individualizada.

Na formação centralizada, os sujeitos envolvidos na atividade serão: PCNP, supervisora do NP e todos os PCs do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio da Diretoria de Ensino Leste 3.

O objeto idealizado será o planejamento de ações de ATPCs com características crítico-colaborativas.

Os instrumentos utilizados serão um plano de gestão para organizar as ações, a descrição das ATPCs como estudo de caso, textos teóricos sobre colaboração e reflexão crítica para informar os princípios que apoiam as ações, questionamentos que confrontem a prática com a teoria para compreender o modo como as vozes são entrelaçadas durante as reuniões e reconstruir ações que possibilitem o reconhecimento das contradições e entrelaçamento das falas e a criação de ações para serem desenvolvidas em ATPC.

Na divisão de trabalho, os PCNPs serão os formadores e irão planejar e aplicar a pauta, os PCs participarão ativamente nas ações propostas e nas discussões de desenvolvimento da pauta.

As regras a serem utilizadas na formação centralizada serão estabelecidas na reunião de pauta entre os PCNPs.

Atividade de Acompanhar		
Atividades	Tempo Previsto	Objetivo idealizado
Acompanhar a ATPC.	Duas reuniões de ATPC.	Observar o modo de condução de ATPC com foco em oportunizar a contradição com vistas à transformação de práticas pedagógicas.
Devolutiva da ATPC.	Duas reuniões de devolutiva, com a duração de duas horas cada reunião.	Levar o PC a refletir criticamente e fazer proposições sobre a sua prática nas ATPC.

Quadro 11: Proposta de gestão – Atividade de Acompanhar

Na atividade de acompanhar as ATPCs, os sujeitos envolvidos na atividade serão: pesquisadora, PCs que foram foco desta pesquisa e seu grupo de professores.

O objeto idealizado será observar o modo de condução da ATPC com foco em oportunizar a contradição com vistas à transformação de práticas pedagógicas.

Os instrumentos dessa observação serão os instrumentos utilizados pelo PCs para desenvolver a atividade e o registro descritivo da pesquisadora.

Nessa atividade, a pesquisadora e os PCs deverão combinar as regras do acompanhamento, ou seja, combinar se a pesquisadora participará como observadora ou poderá participar nas discussões da reunião.

Na divisão de trabalho, os PCs serão os formadores e irão planejar e aplicar a pauta, os professores participaram ativamente no desenvolvimento da pauta participando das ações propostas e das discussões e a pesquisadora fará o registro descritivo da reunião.

Na devolutiva, os sujeitos participantes serão a pesquisadora e os PCs que participaram da pesquisa.

O objeto idealizado é levar os PCs a refletirem criticamente e fazer proposições sobre a sua prática nas ATPCs.

Os instrumentos dessa atividade serão o registro descritivo da ATPC e os questionamentos que confrontem a prática com a teoria para que os PCs compreendam as suas práticas e criem proposições para potencializar as suas ações.

Na divisão de trabalho, a pesquisadora irá analisar o registro descritivo da ATPC e identificar na descrição os modos como os PCs entrelaçaram as falas e os questionamentos dos professores com a intenção de estimular as contradições para a transformação nas práticas pedagógicas dos professores.

Espera-se, por meio dessa proposta de gestão de formação, que tanto a PCNP quanto os PCs, parceiros nessa Cadeia Criativa, possam ter um olhar para a contradição contida nas reuniões de ATPC.

Para Lemos e Guerra (2012, p. 13) “os conflitos são essenciais para o salto qualitativo em um trabalho colaborativo”, assim, compreende-se que as contradições geram os conflitos que levam as transformações das práticas.

No próximo capítulo, fazemos as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral o contexto sócio-histórico-cultural da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e desenvolver uma proposta de formação da ATPC como espaço crítico de colaboração.

Para alcançar esse objetivo, foi necessário dividi-lo em três objetivos específicos: 1. Descrever e analisar a ATPC no contexto sócio-histórico-cultural da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; 2. Descrever e e analisar a ATPC no contexto sócio-histórico-cultural de duas escolas estaduais da região Leste do Estado de São Paulo e 3. Planejar uma proposta de formação para o desenvolvimento da ATPC como espaço crítico-colaborativo.

Para descrever e analisar os contextos, foi utilizada a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), que nos levou a compreender a ATPC como uma atividade de formação contínua, constituída por uma rede de atividades criadas para atingir um objeto idealizado pelos sujeitos da atividade.

Analisar a ATPC como uma atividade sócio-histórico-cultural auxilia na visão de organização do trabalho, estabelecido a partir dos componentes que constituem o sistema de atividade: sujeito, objeto, instrumento, comunidade, regras e divisão de trabalho. A TASHC possibilitou compreender que é no processo da atividade que os sujeitos envolvidos transformam suas práticas por meio do sentido e significado que atribuem ao objeto idealizado.

A formação crítica de educadores também contribuiu para o embasamento teórico desta pesquisa, conceituando a formação como uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas por meio da descrição da prática, da informação da teoria desenvolvida historicamente, do confrontar a prática com a realidade desejada por meio de questionamentos e o reconstruir as práticas a partir desses questionamentos.

Nesse momento da reflexão crítica, é importante lembrar da possibilidade de colaborar criticamente por meio do entrelaçamento do ponto de vista dos

participantes da reunião sobre o objeto. Esse entrelaçamento de pontos de vista causa conflitos que levam a produção de significados compartilhados e a externalização de sentidos de cada sujeito da atividade.

A metodologia utilizada para analisar os dados foi a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), uma pesquisa de intervenção no contexto escolar constituída pela descrição, tensão, contradição e intervenção na situação problema.

Esta pesquisa visou descrever e analisar os contextos sócio-histórico-culturais das ATPCs e como intervenção apresentou a proposta de formação dos PCs que tiveram sua situação problema (drama) identificada a partir das descrições e análises das ATPCs das escolas que participaram da pesquisa.

Para nortear a pesquisa, foram elaboradas cinco questões: 1. Como a ATPC se constitui no contexto sócio-histórico-cultural da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo?; 2. Como a ATPC se constitui no espaço sócio-histórico-cultural de duas escolas estaduais da região leste de São Paulo?; 3. Quais os sentidos dos Professores Coordenadores sobre a ATPC?; 4. Como são realizadas as reuniões de ATPC no contexto das duas escolas? e 5. A partir das análises realizadas, como organizar um processo de formação que subsidie os coordenadores a desenvolverem a ATPC como espaço de colaboração-crítica?

Após a descrição, análise e interpretação dos dados, concluímos que o contexto sócio-histórico-cultural dos documentos da SEE sobre a ATPC apresenta um movimento de formação que teve início de uma maneira individualizada, em que cada professor era responsável pelo seu estudo e pela preparação de suas práticas de sala de aula. Os professores se voltavam para práticas tecnicistas e formavam alunos para trabalhar em fábricas.

Com o passar do tempo, houve a necessidade de o professor trocar experiências de sala de aula e as reuniões coletivas começaram a ganhar força, impulsionadas pelas mudanças no cenário da educação e da nova LDB de 1996.

Só a partir de 2008, com a implantação da proposta curricular, que os documentos da SEE orientam o desenvolvimento da ATPC, que propõe a participação ativa dos professores na identificação de problemas, na reflexão das práticas pedagógicas e no trabalho colaborativo.

Os dados levantados a partir da descrição e análise do contexto sócio-histórico-cultural das ATPCs das duas escolas foco da pesquisa nos apresentam a ATPC como um sistema de atividades que faz parte de uma rede de atividades no NP da Diretoria de Ensino Leste 3, que tem como objeto comum a formação contínua do PC.

Os PCs utilizam como dados os resultados das avaliações externas para fazer a formação contínua dos professores. Os docentes não têm participação na identificação dos problemas da escola, já que os gestores identificam e determinam os temas de formação das reuniões tendo como embasamento os indicadores de avaliações externas, descritos no Projeto Pedagógico de cada escola.

Podemos perceber também que os PCs desenvolvem ações com a intencionalidade de levar o professor a descrever a sua prática, mas as ações não propiciam a reflexão crítica dessas práticas, já que não utilizam a teoria para aprofundar os questionamentos sobre elas. Nas duas escolas, a teoria é utilizada como conceito com significado definido que deve ser reproduzido nas práticas dos professores. Não há espaço para que um significado compartilhado sobre esse conceito seja construído, o que poderia propiciar ao docente a reflexão e a transformação de suas práticas.

Liberali (2012) aponta que o processo reflexivo crítico pode ser analisado a partir de quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Assim, compreendemos que dessas ações identificadas por Liberali (2012), apenas uma ação está sendo desenvolvida nas ATPCs: descrever.

Portanto, concluímos que nas duas escolas os PCs estão começando a levar o grupo de professores a olharem para as suas práticas pedagógicas e relacionarem com os dados da escola, o que gera discussões coletivas, mas de uma maneira muito superficial em que os professores pouco questionam suas práticas, seus conhecimentos sobre o objeto comum, as necessidades sociais e o papel do aluno na práxis docente.

Os questionamentos feitos pelos PCs ainda não propiciam aos professores conhecer, confrontar e transformar as suas práticas pedagógicas, porque não proporcionam o diálogo e a dialética entre os pares.

Como não existe o entrelaçamento das vozes dos professores, podemos concluir que a colaboração crítica não existe no processo da reunião. Com base em Lemos e Guerra (2012), entendemos que os conflitos são essenciais para o salto qualitativo em um trabalho colaborativo e como não há o entrelaçamento das vozes, os conflitos não existem e não há possibilidade de transformação na prática desses professores.

O sentido que os PCs apresentam em relação ao ATPC é que são momentos de formação para que professores e PCs possam refletir, estudar e estabelecer parceria. Eles não identificam o conflito como uma possibilidade de transformação das práticas, assim, não articulam ações nas ATPCs que possibilitem aos professores compartilhar os pontos de vista, promovendo a colaboração e a criticidade.

Após essas conclusões, foi desenvolvida uma proposta de gestão de formação para os PCs, tendo como objeto compartilhado o desenvolvimento de modos de condução de ATPC com foco em oportunizar a contradição com vistas à transformação de práticas pedagógicas.

Há expectativa de apresentar essa proposta de formação à supervisora do NP e aos PCs que participaram desta pesquisa como proposta para continuação do desenvolvimento do plano de formação contínua desses educadores e aos PCNPs como uma proposta de formação para compor o plano de formação dos PCs da Diretoria de Ensino.

A pesquisadora identificou transformações em sua prática como pesquisadora e formadora ao longo da pesquisa ao perceber a importância de planejar ações de formação a partir das situações-problema identificadas nas necessidades reais da escola, levantadas a partir das contribuições dos professores, dos PCs e dos alunos, que são os protagonistas em uma comunidade escolar. Outra contribuição muito importante foi em relação às contradições geradas nos diálogos entre os educadores, que propiciam a transformação das práticas e concepções.

A pesquisadora já sabia da importância da reflexão para melhorar a prática pedagógica, mas só ao longo da pesquisa descobriu que a reflexão, como tratada por Liberali (2012), vai muito além de pensar sobre a prática. É necessário ser crítico

sobre essa prática, como diz Freire (1996/2014) é o movimento dialético sobre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Na prática profissional da pesquisadora, não havia o movimento dialético e, por isso, ela não criava possibilidades para que os PCs e os professores com quem fazia formações entrelaçassem suas vozes e nem utilizava as contradições para expandir os saberes dos educadores. Com o desenvolvimento desta dissertação, a pesquisadora compreendeu a importância de se promover o diálogo em uma reunião de educadores que tem como objeto idealizado o ensino e aprendizagem dos alunos de alguns bairros da região leste do estado de São Paulo.

A pesquisadora pretende dar continuidade aos seus estudos sobre colaboração crítica e expandir seus conhecimentos sobre tensão, contradição e argumentação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de; VIEIRA, M. M. da. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R. De; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo. Edições Loyola, 2011.

ALARÇÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

ARANHA, E. M. G. **O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa**. São Paulo, 2009. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

ARANHA, E. M. G. **Equipe Gestora Escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica**. Tese. (Doutorado em Educação e Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

BRASIL. LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de nov. 2015

CANUTO, M. **Atividade de Formação do Professor do Ensino Fundamental I: Leitura como Instrumento de Ensino-Aprendizagem**. São Paulo, 2012. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

CORREA, A. B. **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: uma reflexão sobre a importância das demandas do contexto e da criticidade em sua potencialidade formativa**. São Paulo, 2016. Dissertação. (Mestrado em Mestrado Profissional: Formação de Professores) - FORMEP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

CRUZ, F. M. **Sentidos e Significados sobre a atividade de estudo e planejamento da formação de formadores: uma experiência com Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico.** São Paulo, 2016. Dissertação. (Mestrado em Mestrado Profissional: Formação de Professores) - FORMEP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

CZEKALSKI, R. A. **Apropriação pedagógica da hora-atividade como espaço para a formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba.** Paraná, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DALCORSO, C. P. **O Planejamento estratégico: um instrumento para o gestor da escola pública.** São Paulo, 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

DANIELS, H. Teoria da Atividade e pesquisa intervencionista. In: DANIELS, H. (Org.) **Vygotsky e a Pesquisa.** Trad. Edson Bini. São Paulo: Loyola, 2011.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.** São Paulo, 2009. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2009.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research.** Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

FRANÇA, V. D. C. **A Relação teoria e pratica no espaço do HTPC: possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola.** Plures Humanidades, Ribeirão Preto, v.13 n.2, p.275-290, jul.dez., 2012

FREIRE, P. (1996) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTO, M. G. **Da Colaboração Confortável para a Colaboração Crítica: a escrita do Projeto-Político-Pedagógico e a produção da cultura de colaboração.** São Paulo, 2014. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite, - 9ª ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

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

LIBERALI, F. C.; LEMOS, M. F. **A Gestão crítico-criativa na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural: o plano de gestão como artefato cultural transformador**. In: Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais, 2, 2014, Uberlândia.

_____ ; BORELLI, S. ; LIMA, M. E. . **Gestão Escolar em Cadeias Criativas: Um Processo para Transformações Escolares**. In: SILVA, K. P.; MASTRELLA, M.; FILHO C. A. P. (Orgs). **A Formação de Professores de Línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas-SP: Pontes Editora, 2015, v. 1, p. 93-141.

LIMA, M. **Oficina Pedagógica como espaço formativo de docência**. São Paulo, 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

LEMOS, M. F.; GUERRA, M. G. G. Reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico na formação docente. In: **Coordenador Pedagógico: reflexões e desafios no dia a dia da escola**. Fortaleza: Aprender Consultoria Educacional, 2012.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1972.

LEONTIEV, A. N. **Activity and Consciousness**. 1977. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em: 15 de jan. 2013.

MAGALHÃES, M. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração - PCcoL. In: LIBERALI, F. C.; MATHEUS, E.;

DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012, p. 13-26.

MELLO, G. N. de. Formação de professores da educação básica no estado de São Paulo: política nacional, ação paulista. In: NEGRI, B.; TORRES, H. G. CASTRO, M. H. G. **Educação Básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: Seade/FDE, 2014

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 2ª ed. – São Paulo: Scipione, 2013.

OLIVEIRA, N. A. R. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. São Paulo, 2006. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade de São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, W. **A Colaboração Crítica no Desenvolvimento de uma Atividade de Formação de Professor a Distância**. São Paulo, 2009. Tese (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade de São Paulo, 2009.

PLACCO, V. M. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs) **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 25 - 31.

_____.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. Processos Multidimensionais na Formação de Professores. In: ARAUJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.) **Desafios da Formação de Professores para o século XXI**. Editora UÍS, 2008. p. 185 - 198.

_____.; ALMEIDA, L. R., SOUZA, V. L. T. **O Coordenador Pedagógico (CO) e a Formação de Professores: intenções, tensões e contradições**. In: Estudos & Pesquisas Educacionais- nº 2. Fundação Victor Civita, 2011.

Ponte, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. *Actas do ProfMat 98*, Lisboa: APM, 1998.

SÃO PAULO. (Estado). Decreto N. 14.329, de 29 de novembro de 1979. Regulamenta o Capítulo V da Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978, que dispõe sobre jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1979/decreto-14329-29.11.1979.html>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SÃO PAULO. (Estado). LEI COMPLEMENTAR Nº 836, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.

Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/LEI%20COMPLEMENTAR%20N%20836%20DE%201997.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015

SÃO PAULO. (Estado). CENP DE 29/01/2008. Dispõe sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC. Disponível em: http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Comun_CENP_29_01_2008.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015

SOUZA, G. R. **Horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC): espaço de formação contínua e de produção dos saberes docentes?**. Presidente Prudente, 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, 2013.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes.. 2002.

VOGT, G. Z. **Formação Continuada de Professores e Reunião Pedagógica: Construindo um Estado de Conhecimento**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

VYGOTSKY, T. S. (1934) **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YAMAMOTO, C. **Formação continuada na escola**. São Bernardo do Campo, 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

ANEXOS

Anexo 1: Transcrição da ATPC da escola A

Escola Estadual A

Professor Coordenador dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Data: 01/06/2015 – segunda-feira – dois ATPC

Presentes: 11 Professores do Ensino Fundamental II de diferentes disciplinas e o Professor Coordenador

Tema do ATPC: Competências cognitivas

Objetivo Geral: Reconhecer na situação de aprendizagem as competências cognitivas.

Objetivo específico: Desenvolver as habilidades e competências ligadas ao discurso político.

O coordenador e os professores se reuniram na sala de leitura para a ATPC. A sala de leitura é constituída por uma lousa, seis estantes de tamanho médio (com livros catalogados), que ficam próximas as paredes laterais e do fundo e ao centro da sala existem 5 mesas redondas. Os professores estavam sentados da seguinte maneira: Duas professoras estavam sentadas sozinhas em duas mesas perto da lousa, sendo uma em cada mesa. Próximos a duas estantes, estavam sentados em uma mesa três professores e, no fundo da sala, havia uma mesa com dois professores e outra com mais dois.

O coordenador iniciou a reunião com a leitura da ata da ATPC do dia 25 de maio de 2015. Durante a leitura, os professores estavam sentados, em silêncio, a maioria de cabeça baixa.

Após a leitura da ata, o coordenador iniciou a leitura da pauta de ATPC do dia 01 de junho com um excerto de Augusto Cury. Após a leitura pediu para que um professor fosse voluntário para a leitura deleite: “...vou pedir um voluntario para ser a telefonista, quem quer ser? Para fazer a leitura do texto A telefonista e o Cliente”.

Nesse momento, os professores já estavam com uma cópia do texto e a professora de Língua Portuguesa se ofereceu para ser a telefonista e uma outra

professora (não sei a disciplina) falou a parte do cliente, os demais professores ficaram de cabeça baixa, aparentemente, seguindo a leitura porque seguravam o papel com o texto e nos momentos engraçados da crônica alguns davam risadas. Ao final do texto, o coordenador disse: “o que acontece futuramente será normal” e o professor de matemática (PM) disse: “mas não precisa ir longe é só pegar o nome inteiro da pessoa coloca no Google, ele dá o endereço da pessoa, depois você entra no Google Maps e ele diz a onde você mora se tem carro na frente da sua casa”.

O coordenador retomou a reunião colocando no *data show* o tema e os objetivos da reunião e leu novamente o tema e o objetivo geral, explicando: “o tema de hoje é competências cognitivas vocês já viram isso, só que hoje nós vamos começar uma situação de aprendizagem que foi adaptado para os professores e também será aplicada em sala de aula para os alunos, depois iremos retornar nessa atividade para identificar as competências cognitivas. No caderno do aluno se você observar ela também trabalha as competências cognitivas, a gente vai tentar identificar e levantar também algumas críticas e sugestões”.

Em seguida, o PC seguiu lendo o objetivo específico, depois perguntou aos professores: “O que são competências cognitivas?” e nenhum professor respondeu. O coordenador perguntou novamente: “Ninguém sabe? Não precisa ser certo... algo que você acredite... levantamento de hipótese... o que seria competência cognitiva, o que cada um entende?”

Depois de algum tempo, o PM respondeu: “está relacionado ao observar algo, depois ele realiza algumas ações para que ele melhore aquele ambiente, depois ele compreenda ele tem uma compreensão melhor do que ele faz”, e o coordenador respondeu: “é o observar, o realizar e o compreender, pode ser? ”, todos ficam em silêncio e o coordenador pergunta: “mais alguma coisa?” e a professora disse: “não”.

O coordenador pegou alguns papéis e mostrou dizendo: “se eu pegar a matriz vão sair alguns papéis que resumindo é o que o PM falou é o observar, o realizar e o compreender, está”. Em seguida, ele leu no slide a definição de competências cognitivas e explicou que: “todo sujeito seja o aluno ou o adulto faz essas ações mentais observar, realizar e compreender”. Na sequência, continuou lendo o ppt.

No ppt, estava escrita a divisão dos três grupos de competências do SARESP e as habilidades que constituem cada grupo.

Depois, ele colocou um modelo de aula para os professores observarem os três grupos. Para iniciar esse modelo de aula, ele colocou a imagem de um bonequinho socorrendo outro bonequinho com uma maleta vermelha, no fundo da imagem, com o símbolo de uma cruz.

O PC perguntou aos professores: “quando eu coloco essa imagem para o aluno e pergunto o que isso significa o que vocês imaginam que eles irão responder?”

Profs. – “Primeiros socorros”

PC – “Isso primeiros socorros. Vocês se lembram do triângulo (nesse momento ele aponta para a lousa) tinha o triângulo com as três competências do grupo I, II, III, observar, realizar e compreender tem até a base do triângulo, mas os três são praticamente juntos, neste caso aqui (aponta para a figura do ppt), eu estou usando mais o observar. Através da imagem eu estou forçando o aluno a observar para depois realizar e compreender. Em alguns casos vai destacar mais o observar e o compreender, como eu tenho na base do triângulo mais o observar ou o realizar eu não tenho que me apegar mais a um do que a outro porque ele roda, vai da estratégia do professor e depender do conteúdo”.

Em seguida, mudou o slide. A figura ganhou três perguntas e o coordenador disse:

PC – “Através da imagem eu poderia fazer quais perguntas? Lê o slide, “O que significa essa imagem?, alguém já viu? Onde? E eles iriam responder toda a turma, eles mesmo iriam trocar informações ideias, através do observar estaria ajudando a trazer o conhecimento prévio do aluno”.

O coordenador seguiu mostrando vários slides com questões que poderiam ser feitas pelos professores para os alunos para levantar os conhecimentos prévios sobre primeiros socorros.

Em seguida, o coordenador falou sobre pedir uma pesquisa sobre primeiros socorros ou a leitura de um texto sobre o mesmo tema para trabalhar as competências do realizar.

PM – “Eu tenho uma observação, então ele olha a imagem e diz o que é então ele identificou a partir do momento que ele faz a inferência e fala para o que

serve ele está caracterizando, então quando ele diz o que é, está no observar, quando fala o que faz é o realizar?”

PC – No observar ele vai trazer os conhecimentos dele, através de uma imagem, através de pergunta, de uma roda de conversa ou outras estratégias, o aluno vai passar para mim o que representa para ele o assunto, aí é o grupo I. O realizar ele vai pesquisar, fazendo, lendo.

Em seguida, o coordenador apresentou outro slide e disse:

PC – “No caso aqui é uma avaliação que também está no realizar, mas ainda não entra no grupo III, eu não vou ter a certeza que ele realmente compreendeu. Na avaliação prática eu colocaria alguém simulando alguém desmaiado e se ele realmente compreendeu ele iria conseguir demonstrar os primeiros socorros e teremos certeza se ele compreendeu”.

Nesse momento, o coordenador retomou o início da reunião para a professora que fez a segunda hora de ATPC. Ele falou dos objetivos de hoje e acrescentou dizendo que: “eu vou verificar qual o ano/série para aplicar a atividades que fizemos hoje para os alunos, porque uma coisa é aplicar com os professores e outra coisa é aplicar dentro da sala de aula, com 35 alunos, aluno sem interesse...tudo coisas que vocês já sabem, então, até para fazer esse comparativo aqui com os professores e aqui com os alunos, se deu certo, se deu errado, os pontos positivos e os negativos.”

Em seguida, ele virou para o slide e fez a leitura de uma situação problema.

Discutindo para fazer escolhas

Situação inicial: em uma escola todo o corpo docente decidiu fazer uma viagem para a confraternização de final de ano, partindo do pressuposto de que ninguém poderá levar familiar, e de que dinheiro não é problema, vamos ajudar a equipe docente, a encontrar o lugar para o evento.

PC – “Então no caso de hoje vocês são os alunos, se fosse na sala de aula teria o objetivo de leva-los a um discurso político”.

Em seguida, o coordenador leu a seguinte pergunta aos professores:

Qual a sequência de ações que o grupo precisa seguir para prosseguir a viagem?

Depois, virou para os professores e disse: “é uma pergunta, o que nós vamos precisar fazer para realizar essa viagem? ”

P1 - “Planejar, né”

P2 - “Onde é o lugar, também, escolher o lugar.”

No momento em que as duas professoras estavam respondendo, o coordenador estava mexendo no notebook e falando com a professora que iria digitar as respostas dos professores no slide.

P2 - “O número de pessoas primeiro, depois o lugar e o transporte.”

Agora o coordenador para de mexer no notebook e diz; “qual seria o primeiro planejar...dinheiro não é problema.”

P2 - “Então vamos para Disney, Cancun.”

O coordenador leu as duas opções das professoras 1 e 2 que é planejamento e número de pessoas.

P3 - “O local.”

P2 - “Transporte.”

PC - “O que mais.. tem mais coisas.”

P2 - “A data?”

PC - “A data... boa.”

P4 - “O cardápio.”

P5 - “Ponto de encontro.”

P3 - “Todo evento tem um horário.”

P2 - “Nossa muita coisa para planejar.”

PC - “O que mais?”

P1 - “Essa viagem não pode ser desconhecida, então, para combinar com o povo precisa ter as fotos do local.”

PC - “Depois nós vamos entrar nessa parte, primeiros nós vamos fazer só o planejamento.”

P1 - “Porque precisa ter interesse, as vezes pode ser de graça, mas se não tiver interesse...”

PC - “Fecho até aqui, então?”

Em seguida, o coordenador leu a segunda pergunta:

2) Que local você sugere para uma viagem desta natureza?

Nesse momento, os professores começaram a falar todos juntos e o coordenador retomou a palavra:

PC - “Vocês disseram Cancun, Disney, que mais?”

P6 - “Las Vegas”

P2 - “Fernando de Noronha”

P3 - “Sítio São Paulo”

P1 - “Bertioga”

P2 - “Magic City”

PC - “Fecho essa parte.”

Próximo slide:

3) O que você sabe sobre esse lugar?

P2 - “Então vai ter que escolher um.”

PC - “Quem falou Cancun?” e a professora levantou a mão e o coordenador perguntou: “O que você sabe sobre Cancun, faça a sua propaganda.”

P4 - “Nossa!! Sei tudo! São praias paradisíacas.”

PC - “ O que mais tem lá? ...Tem balada?”

P4 - “Não sei o que mais tem lá, eu gosto de balada, mas não de balada.”

PC - “Continuando o que mais tem lá?”

P5 - “Palácio”

PC - “E na Disney?”

P5 e 6 respondem juntas “Tem o Mickey, Pateta.”

P7 - “Minha filha esteve lá e disse que para esse passeio ela não voltaria, só voltaria se tivesse filhos, porque só para as crianças é legal.”

PM - “É que são vários parques...nós fomos em várias montanhas russa, lá”, e o professor seguiu falando o nomes dos parques que ele visitou na Disney.”

P8 - “A gente vê nos filmes balada e cassino.”

PC - “E Fernando de Noronha?”

P2 - “Praias....quero nadar com os meus filhos ... Visitar as ilhas, mergulho... Eu conheço o lugar para onde eu vou ... só por foto, lá só pode ficar três dias.”

PC - “Por quê?”

P2 - “Porque é uma ilha protegida, se você fizer um pacote de sete dias você fica três dias em Fernando de Noronha e o resto em Natal.”

PC- “E na Praia Grande? “

(Professora 3) “Farofeiro”

P1- “Eu tenho uma coisa para falar da Praia Grande é a única praia que não oferece perigo para quem tem criança porque não é praia de tombo é uma praia reta, não oferece perigo, tem a feirinha do artesanato.”

Nesse momento, as professoras começaram a falar todas juntas, os três professores ficaram sérios e o coordenador depois de muito tempo falou: “fechou Praia Grande? E Bertioga? “

Um professor que ficou em silêncio durante toda a reunião falou que: “em Bertioga tem um forte que quem toma conta do forte são os índios, a feirinha, tem a balsa, passeio de escuna.”

P3 - “Tem a Riviera de São Lourenço, que é top. “

Professor que estava em silêncio retoma a palavra: “eu conheci vários lugares do litoral, mas esse é o lugar que eu mais gosto. “

P1- “Na Praia Grande também tem a exposição de artes sacras, lá no mosteiro.”

P4 - “Lá tem a Mata Atlântica, que é muito boa.”

P2 - “Mas que não tem nenhum animal, mataram tudo.”

PC - “Nenhum, nenhum?”

P2 - “Não, deve ter um ou outro macaquinho lá.”

O coordenador e os professores seguira falando sobre o que tem nos demais lugares que eles elencaram na questão 2.

O coordenador seguiu dizendo que: “agora iremos escolher apenas três lugares”

P5 - “Já escolhemos, já.”

PC - “O cruzeiro e outro local.”

P5 - “Vamos para Cancun que ninguém falou nada, vamos para lá conhecer.”

P3 - “Tá muito pobre de informação sobre Cancun, vamos até lá para conhecer mais.”

P5 - “Eu concordo em ir para Cancun.”

PC- “Falta um lugar ainda.”

Os professores não entraram em um acordo quanto aos três lugares.

O coordenador chamou a atenção de todos falando: “você viram que através de perguntas o quanto de conhecimentos a gente conseguiu tirando um do outro através de perguntas? Nós utilizamos o grupo 1 das competências cognitivas saíram muitas informações. Palavras, muitas coisas que eu mesmo não conhecia, então o primeiro objetivo desta aprendizagem, desta situação de aprendizagem seria este, através do grupo 1 tirar informação do próximo.”

P1 - “Que é conhecer o que cada um sabe.”

PC - “Isso, ela (e aponta para a professora 1) tem uma representação significativa da Praia Grande porque ela mora lá e convive lá, o outro (e aponta para o professor que falou sobre Bertiooga) falou sobre Bertiooga devido ao conhecimento que tem sobre a sua disciplina.”

P6 - “Não, eu conheço o local.”

PC - “Conhece o local mesmo ...o Fábio já foi para os Estados Unidos já tinha um conhecimento, cada um.”

P4 - “Nós fizemos isso com os alunos outro dia, em uma excursão, tinha aluno que nunca tinha visto o metrô.”

P1 - “Tinha aluno que não tinha ido nem em São Matheus.”

P2 - “Eles se divertiram no metrô.”

PC - “Então o objetivo era esse, através dessa aula de Língua Portuguesa, utilizamos o grupo I, através de perguntas, houve essa troca de informações feitas por pesquisa ou por vivencia mesmo, então no próximo ATPC da outra segunda, vamos fazer atividades relacionadas ao grupo II e depois ao grupo III. Provavelmente iremos fechar as notas, então em agosto iremos pegar o caderno do aluno, por exemplo, na disciplina de Matemática, a gente vai olhar lá a 7ª série do

Fábio, vamos fazer um estudo e olhar aqui essa atividade tá trabalhando o grupo I, essa está trabalhando o grupo II e fazer aquela análise crítica.”

Anexo 2: Transcrição da ATPC da escola B

Escola Estadual B

Data: 18/06/2015 Duração: 1 ATPC = 40min.

Presentes: Professor Coordenador, seis Professores de diferentes disciplinas do Ensino Fundamental dos Anos Finais e a pesquisadora.

A reunião de ATPC aconteceu na sala de leitura da unidade escolar, em uma quinta-feira e teve início às 18h55.

No espaço, havia um *data show*, em que a coordenadora projetou a pauta que seria desenvolvida, os presentes sentaram em semicírculo.

A coordenadora deu início à reunião lendo a pauta e explicando que as reuniões de ATPC estavam mais focadas nas práticas pedagógicas e prosseguiu dizendo:

PC - “Eu estou acompanhando com vocês em sala de aula a implantação real, do Currículo, por isso, eu coloquei ali em continuação o eixo norteador que seriam as práticas pedagógicas que nós estamos acompanhando e o objetivo de hoje é refletir sobre as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, então a gente tem que refletir sobre o quê?”

Nesse momento, a PC aguardou que os professores respondessem, mas ninguém disse nada e ela fez outra pergunta aos professores:

PC - “Como está acontecendo a minha prática? No último ATPC que nós tivemos nós falamos sobre as competências, né e dentro desses três pilares da competência nós temos o observar, o realizar e o compreender. Como é que se dá esse processo de aprendizagem dentro da sala de aula, já que eu como professor, tenho conhecimentos que eu adquiri na faculdade e agora eu tenho que implementar esse currículo, já que é isso que estamos perseguindo na escola B, a real implantação desse currículo oficial, mas para que ele também aconteça dentro das situações de aprendizagem eu preciso fazer o quê? Eu preciso também olhar e

analisar a minha prática, como é que eu estou trabalhando essa situação de aprendizagem, então é focado nisso em refletir essa prática pedagógica nesse processo, como esse processo está acontecendo, então no primeiro momento eu coloquei uma leitura deleite que é o texto do Drummond “Vende a casa”, no segundo momento é uma reflexão, no terceiro momento são questões que tem uma justificativa e o quarto momento é uma análise e uma justificativa, então a gente vai ler rapidinho o texto, tá e aí a gente dá segmento. Alguém gostaria de ler?”. Os professores balançaram a cabeça negativamente e a PC retomou.

PC - “ Não, então eu leio.” e deu início a leitura do texto.

Cada professor recebeu uma cópia do texto e, aparentemente, acompanhou a leitura feita pela PC. Após a leitura, a PC seguiu comentando sobre o texto dizendo:

PC - “Esse texto é do Drummond e esse livro na verdade ele não existe, porque para conseguir esse texto, que eu utilizei na minha dissertação de mestrado, eu analisei uma questão do SARESP, e a primeira parte do texto que fala assim – Comprei essa casa...passaram-se 21 anos – e ele fala da bomba atômica, ele fala dos antibióticos, ele fala do computador, ele fala de várias coisas e ele está em uma questão do SARESP que não dá subsídios para o aluno de referência o que é antibiótico, quando foi criado, o que é bomba atômica e analisando com outros teóricos ficava muito vago essa questão dentro da avaliação e foi por isso que eu trouxe esse texto tem um objetivo, então vamos dar prosseguimento. Então dentro disso eu coloquei uma questão, que já estamos discutindo a tempos”, nesse momento a PC lê a questão que está no slide, “Por que o aluno não aprende? E junto a essa questão, se usamos o livro didático muitas vezes o aluno não aprende.” E a PC faz o seguinte comentário: “ essa é uma fala corriqueira do professor, a outra fala é os alunos do Belize não aprendem, os materiais não tem em quantidade suficiente, os alunos são desinteressados e tem mil hipóteses, aí eu coloquei algumas hipóteses e essas hipóteses são elencadas pela Jussara Hoffman, ela fala assim”. A PC voltou a ler o slide.

PC - “Por que o aluno não aprende? Ele não aprende porque não se interessa pelo conteúdo da escola; ele não aprende porque as metodologias são inadequadas; ele não aprende porque apresenta carências diversas: ele tem doenças, misérias, ele tem a falta de tempo para estudar; ele não aprende porque tem desinteresse dos

pais; ele não aprende porque tem falta de acompanhamento; ele não aprende porque tem dificuldade de aprender; ele não aprende porque enfrenta problemas familiares; ele não aprende porque não se concentra nas aulas; ele não aprende porque apresenta problemas de relacionamento; ele não aprende porque não apresenta maturidade; ele não aprende porque não tem oportunidade de expressar suas ideias; o professor apresenta falta de conhecimento sobre a questão. Então, se fomos observar temos mil justificativas para dizer que o aluno não aprende e que uma delas é a nossa, é que falta ao professor conhecimento e dentro dessa nossa discussão que a gente tá levando, eu posso dizer que o aluno não aprende, se no gráfico eu estava analisando com o N, temos um movimento onde os alunos do ciclo II, em Matemática, a maioria estava no nível abaixo do básico.”

Nesse momento, a PC colocou no slide o gráfico de desempenho dos alunos em Matemática, que foi desenvolvido pelo professor N (PN), da disciplina de Matemática e continuou a sua fala.

PC - “Nós tivemos um resultado significativo e os nossos alunos, muitos, saíram do abaixo do básico e foram para o básico. Como eu posso dizer que o aluno não aprende, se nós temos situações de aprendizagem aí que o Currículo oficial do estado de São Paulo diz que dentro das competências temos três elencadas que seria o observar, o realizar e o compreender, então eu posso dizer que o aluno não aprende?”

A PC fez uma pequena pausa e o professor de História (PK) disse:

PK – “Eu discordo, todo mundo aprende todos os dias.”

PC – “Ah! Então eu posso dizer que todo mundo aprende todos os dias. E por que nós falamos isso professor? Que o aluno não aprende? “

PK – “ Que o aluno não aprende?”

PC – “Então você pega algumas daquelas falas lá.”

PK – “Não porque ele não tem interesse, não tem maturidade.”

PC – “Então Vamos prosseguir, temos uma fala que...”

O professor interrompeu a fala da PC

PK – “Não se concentra em sala de aula, no primeiro item lá”, nesse momento o professor aponta o texto lido pela PC, que está no slide, “não se interessa pelo conteúdo da escola, e...”

PC – “Tá, essas são as suas justificativas/”

PK – “Nessa semana que passou, até comentei com o PN, eu apliquei uma atividade de Matemática e passei para todos os alunos, de todos os anos, das 7ª séries até os 3º anos.”

PC – “ E aí? “

PK – “Eu passei na lousa, expliquei para eles e falei – gente vocês só não fazem se não quiserem, o necessário para fazer essa conta vocês aprenderam no 1º ano do Ensino Fundamental I, se vocês entraram na escola com seis ou sete anos , primeiro semestre do 1ºano, vocês aprenderam o necessário para realizar essa conta – e eu passei da 7ª série até o 3º ano e nenhum deles resolveu”

PC – “ Nenhum, nenhum? “

PK – “Nenhum.”

PC – “Mas aí nós temos que investigar.

PK – “Eles não tiveram o interesse, realmente de analisar, eu para outras pessoas de outros locais acertaram, alguns acertaram, tá.”

PC – “Então segura essa fala aí que nós vamos refletir e vamos prosseguir em cima desta fala, eu apliquei uma exercício, mas será que essa aplicação e esse desenvolvimento foi significativo?”

PK – “A sim!”

PC – “Como foi o contexto, foi contextualizado ou eu cheguei e apliquei?”

PK – “Não, veja bem! Minha matéria não é matemática, no momento nós estávamos conversando sobre a minha matéria e eles estavam falando da falta de tempo, do trabalho, falta de tempo para a leitura dos textos, e eu falo assim gente”, nesse momento ele vira para a pesquisadora e diz: “eles me conhecem a dois três anos, e eu tenho uma fala muito quem quer faz e quem não quer inventa desculpa, todo mundo já ouviu eu falando isso para os meus alunos e até de outras coisas mais e isso é uma coisa que vale muito para mim, quem quer faz e quem não quer inventa desculpa, e eu disse que iria provar para eles matematicamente que eles não fazem porque não se interessam, não porque professor X não ensinou ou porque eu não aprendi ou porque a escola é boa ou a escola é ruim, mas o necessário para realizar essa atividade era só observação e vontade de achar o resultado.”

PC – “Então segura aí, nós vamos ver e vamos voltar nessa sua fala.”

A PC voltou a falar do gráfico matemático que estava projetado no slide.

PC – “Então pelo gráfico matemático a gente prova que o aluno ele aprende, quando você contextualiza a sua fala nós temos que observar alguns aspectos.”

A PC mudou o gráfico para a disciplina de Língua Portuguesa.

PC – “Em Língua Portuguesa nós também tivemos um movimento, os nossos alunos em 2014, 54% estão no básico, então em Matemática e em Língua Portuguesa, a maioria dos nossos alunos não estão abaixo do básico, nós precisamos de um movimento que tire a escola ou o ciclo II, vamos falar de ciclo, o ciclo II do básico para o nível adequado, porque o nível adequado é o ano/série com o currículo oficial, esse é o movimento, mas para quem estava em Matemática abaixo do básico, nós já estamos descaracterizando essa fala de que o aluno não aprende, porque vocês trabalham e tem um movimento de trabalho significativo, nós não podemos caracterizar essa fala como verdadeira como real, tudo bem? Então nós já tivemos dois movimentos que provam que a nossa fala está equivocada. Agora eu gostaria de saber, já que o PK aplicou uma atividade, ele não é professor de Matemática, então não houve contextualização houve um desafio, não houve uma interação, o professor chegou e aplicou. Eu gostaria de saber de vocês como o aluno aprende? Ou de que maneira? Ou como identificar o que já foi apropriado pelo aluno e o que falta aprender, por exemplo, quando o PK fala e contextualiza essa fala, será que o professor perguntou o que eles sabiam matematicamente? Se eu pedir para...”

Nesse momento, o PK tentou interromper, mas a PC fez um gesto com a mão e continuou a sua fala.

PC – “Então você desafiou, entregou e entregou, mas matematicamente, eu não teria que conhecer os conhecimentos prévios dos meus alunos?”

Uma professora que estava em silêncio até o momento interrompeu a PC e falou:

P - “Mas ele deu um desafio para eles e qual era a intenção? De que o aluno fosse procurar qual era a resposta certa.”

PK - “Eu afirmei para eles que para eles responderem à questão eles tinham que lembrar o que eles tinham aprendido...”

A PC interrompeu.

PC - “Eles não tinham conhecimentos prévios sobre determinado assunto, você com a sua atividade, comprovo isso, se você tiver um olhar você vai levantar uma observação que é isso os alunos não tem conhecimentos prévios.”

PK - “Eu utilizei como instrumento do governo! Porque que eu utilizei essa atividade da olímpia de Matemática, que foi aplicada a duas ou três semanas atrás.”

PC - “Então professor você pode dizer que isso serviu como uma avaliação.”

PK - “É eu estou avaliando o interesse deles.”

PC - “E na sua disciplina, o que vai te ajudar?”

PK - “Na minha disciplina? “

PC - “Sim em história.”

PK - “Na minha disciplina, eu estou provocando eles, eu quebrei a resistência deles, porque alunos que falam – não, é difícil! Ou eu não consigo”

PC - “Ah, tinha um jogo de interesses ali?”

PK - “Sim”

PC - “Não era no sentido avaliativo mesmo você querendo saber o grau de conhecimento ou se tinha um grau de conhecimento de determinado assunto, porque na verdade serviu para isso.”

PK - “Eu iria comprovar que o que ferra eles é a falta de interesse e a desmotivação.”

PC - “Agora eu te pergunto analisando isso, como você trabalharia essa situação de aprendizagem de forma significativa fazendo com que o aluno aprendesse.”

PK - “Mas eles aprenderam, eles aprenderam.”

PC - “Quer dizer que você fez o movimento de devolutiva?”

PK - “Eles aprenderam porque eles perceberam que mesmo que eles errando eles tem condições de irem mais adiante.”

PC - “PN, como o aluno aprende matematicamente?”

PN - “Primeira coisa ele precisa aprender o algoritmo, ele aprendeu o algoritmo, tudo bem não posso dar um dez para ele sobre a matéria, só que muitas vezes ele vai ter dificuldade de interpretação.”

PC - “Então a interpretação ela está aliada a compreensão dentro das competências que nós já vimos.”

PN - “Sim”

PC - “Qual seria esse movimento, que não houve, dentro desse exercício que o PK está falando.”

PN - “Eu sei qual é o exercício que o PK está falando é o das letrinhas A C.”

PK - “A B A A C – C A = AB”

PC - “Nem eu acho que saberia.”

PK - “Ah! É tão simples, que você fica chocado “

P - “É falta de interesse, é que tem um enunciado desse tamanho, né! ” A professora sinaliza com a mão que é algo grande e continua a fala: “ a hora que ele olha lá e vê que o enunciado é deste tamanho ele já para, ele nem parou para ler a questão, pensar, porque você tem que pensar, né, você tem que responder.”

PC - “Então quando você fala isso P e o PK, vocês deixam duas coisas claras, uma é que a atividade foi extremamente avaliativa, que não houve um movimento de competências no observar, no realizar e no compreender para que lá na frente.

Os dois professores interromperam a PC dizendo:

P - “Nem tudo na vida dele ele vai ter tempo de observar, realizar e compreender nem sempre “

PK - “Ele não tem a primeira etapa para observar.”

PC - “Mas quando, eu professor, levo uma situação de aprendizagem e eu só aplico, mas não tive um olhar antes e eu não sei o que o meu colega trabalhou é a mesma coisa que eu chegar com um texto de Inglês e eu não sei o que a professora de Inglês trabalhou, mas eu quero te desafiar, ó resolve isso aqui pra mim, você está desafiando o aluno para que ele acione os conhecimentos prévios dele e coloca aquilo em *check*, vocês concordam, é a mesma coisa que eu trazer para vocês uma coisa e pedir para que vocês resolvam, eu não sei eu não levantei esses conhecimentos prévios, por isso, eu estou falando pro PK que foi só avaliativa.”

O professor K pegou uma folha de papel e colocou como ele passou a tarefa para os alunos.

PK - “Eu passei assim: $ABA - CA = AB$, é múltipla escolha, tá, a) 2; b) 3; c) 5; d) 9 e eu falei gente, ó cada letra representa um número, tá, quando for A representa um número, quando for B outro número e assim por diante, eu desejo saber o valor do C, tá.”

PN - “Esse era o enunciado.”

PK - “É o enunciado é esse e eu quero saber o valor de C, eu falei gente não é necessário fazer nada especial, para responder essa atividade é você lembrar o que aprendeu no primeiro ano ou até mesmo no pré-zinho, vocês aprenderam isso, eu aprendi isso aqui com a minha mãe em casa.”

PC - “Então aí você identificou que isso não foi apropriado pelo aluno, porque com essa idade.”

PK - “Veja bem, o conhecimento prévio que ele tinha. Eu vou fazer a pergunta que eu fiz para eles, mas eles disseram é fácil a resposta é a C, todo mundo chutou porque é o normal deles chutarem, aí eu disse, então gente a brincadeira não é assim tem que vir a lousa e resolver.”

PC - “Mas então você já respondeu, que nessa situação o aluno não aprendeu nada, porque não teve uma contextualização, que só serviu como desafio, que você já identificou que ele não aprendeu.”

PK - “Posso resolver para você?”

PC - “Não! Depois você resolve, agora resta saber o que você vai fazer com isso depois, por que você detectou o que o aluno falta aprender”

PK - “Não eu só identifiquei que ele tem falta de interesse”

PC - “Você identificou algo que eles não sabem, agora como professor você tem que intervir... de que maneira?”

A Coordenadora prosseguiu a fala dizendo que no último ATPC havia sido visto as competências e nesta reunião ela trouxe o excerto de dois teóricos, e mostrou o slide, que é Piaget e o Vygotsky e em seguida leu os dois excertos.

Piaget - O sujeito que aprende não é um ser passivo, que espera alguém lhe transmitir conhecimentos. É justamente o contrário o aprendiz é um ser ativo que busca respostas e tenta compreender o mundo que os rodeia, esse é o sujeito cognoscente.

PC - “Vamos mudar de cognitivo para cognoscente, que aprende através do objeto de conhecimento, então nós já vimos que não teve interação nenhuma com o objeto de conhecimento aí, porque ele é um sujeito ativo, ele está buscando o conhecimento, ele não teve uma aula anterior, não teve uma explicação anterior ficou como desafio.”

PK - “Conhecimentos prévios eu suponho ele teve sim.”

PC - “Você supõe, você já descaracterizou porque eles não colocaram em prática esse conhecimento e isso está dentro da sua disciplina.”

Nesse momento, a coordenadora voltou a ler o slide.

Emília Ferrero – Esse é o sujeito cognoscente que aprende com o objeto de conhecimento nessa perspectiva ele não é de reprodutor, mas de um produtor de saberes...

PC – “então ele produz saber” a PC vira para o PK e diz: “Aí ele não produziu saber” e volta a olhar par os demais presentes.”

PC - “Ele tinha que comparar e ele não comparou, ele tinha que excluir e ele não excluiu, ele tinha que comparar, categorizar, reformular, comprovar tudo isso conforme o seu nível de desenvolvimento.”

PK - “Tudo isso ele deveria ter feito, mas ele não fez!”

PC - “Se ele tivesse feito tudo isso ele teria acertado.”

PK - “Eu passei essa atividade para alguém da mesma faixa etária dos meus alunos e ele parou, olhou...olhou... e resolveu.”

PC - “E não era da nossa escola?”

PK - “Mas uma das coisas que eu aprendi com o Piaget é que você tem que transformar uma memória imediata para longo prazo e para isso tem que provocar o aluno, bater um choque, eu provoco o aluno... hoje teve o negócio da água e o aluno X chorou na sala hoje por causa disso aí “ o professor dá risada e depois diz; “é brincadeira, você vê pelo barulho da minha sala que eu provoco muito eles.”

PC - “Então você deu uma aula provocativa, mas você deu uma aula que é muito mais que isso ela é avaliativa, por que você conseguiu ver muitas informações, que eles não comparam, não categorizaram, comprovar, excluir conforme o nível de desenvolvimento.”

PK - “ Realmente eles não fizeram nada disso, eu acredito nesse movimento, mas acho que deveria ter sido feito desde o ciclo I.”

PC - “Mas isso não é processual?”

PK - “Nós seres humanos somos de hábitos ... nós que somos mais velhos sabemos que somos de hábitos.”

PN - “Como são de hábitos se os alunos passam pelas mãos de vários professores?”

PK - “Já tive várias turmas de alunos e algumas era muito fácil e perceber que com cada professor eles eram de um jeito, tem turmas que ficavam dois, três anos com o mesmo professor e quando chegava para a gente na 6ª série vinha aquela coisa macia, gostosa” o professor K vira para os colegas e pergunta “ Não é verdade, vocês já devem ter pego uma turma assim?”

PC - “Se você PK tivesse passado essa atividade e pedisse para os alunos tentassem resolver e se não conseguissem que fossem procurar o professor de Matemática, será que não teria mais significado ou mais provocativo?”

PK - “Mas eu fiz isso com a da água.”

PC - “Não tem que ser com essa de Matemática, porque você não desenvolveu o trabalho nem antes nem depois. O movimento foi: você provocou, você observou, identificou os dados e parou aí.”

PK - “Mas eu não sou de Matemática!”

PN - “Talvez com um tempo maior, um planejamento, não adianta você pegar o aluno.”

PC - “Como você aplicaria essa atividade ou a Professora Z, como você faria?”

PZ - “Eu faria uma revisão antes.”

P - “Mas você já fez isso com eles, explicou o todo o problema para eles, você não lembra?”

PZ - “Sim, eu dei uma atividade, que eles iriam ler, fazer a interpretação, mas antes eu já tinha ensinado expressão, era só ler e montar a expressão que já estava ali, alguns conseguiram e outros não.”

P - “Mas é o mesmo princípio!”

PK - “Mas voltando a 7ª D, eu peguei uma atividade a mais simples possível ... sinônimos.”

PC - “Agora você vai entrar em Língua Portuguesa?”

PK - “Eu passei oito textos de história sobre Revolução Industrial, aí falei para eles, tem duas opções, ou vocês procuram no dicionário ou procuram na internet, próxima aula vou olhar, vocês sabem se não trouxer na próxima aula é negativo, depois de uma semana, só uma menina de toda a sala fez.”

PC - “Eu percebo que você dando todas essas atividades está no centro dessas aprendizagens, mas esse processo de conhecimento que depende não só do professor, mas que precisam de métodos e ensino e da própria atividade do sujeito, como isso acontece? Onde esse sujeito está ativo dentro do processo de construção?”

PK - “Em sinônimos, por exemplo, não tem segredo é falta de interesse.”

PC - “Onde você instigou esse aluno?”

PK - “Por que eu falei que eles não conseguem compreender a leitura, porque vocês leem o texto, chega nas palavras que não conhecem, passam por cima delas aí o texto perde todo o sentido, você não sabe o que significa a palavra como você vai compreender a leitura de um texto, então quando você for ler um texto quando chegar em uma palavra para, volta, consulta para que você possa fazer a leitura de um texto.”

PC - “Mas será que o que você está dizendo que é aprendizagem, você não está colocando como objeto do conhecimento? Porque o sujeito constrói o conhecimento durante a interação, quando eu pego uma atividade e coloco ela como o centro, olha eu vou dar um ponto uma nota, se não fizer eu tiro, eu não estou validando os conhecimentos dele”.

PK - “Mas tem outras situações que eu chego e falo, o que é tal palavra, porque eu quero que eles cheguem com o conhecimento deles.”

PC - “Eu já entendi as suas situações de aprendizagem, eu só queria entender em que momento da sua aula você coloca o aluno como sujeito que constrói o conhecimento.”

PK - “Vamos lá! Outra situação, eu chego para o aluno dou um texto e vou fazer uma chamada oral, aí eu faço uma pergunta que ele tem que me explicar o que está acontecendo no texto, não é assim, quem descobriu o Brasil.”

PC - “ Como é a pergunta?”

PK - “Chego para ele e falo assim, no 1º ano, tá, primeiro ano vamos trabalhar Egito. Gente, o homem deixa de ser nômade e passa a ser sedentário a partir do momento que é criado a agricultura. Então como que o homem vai utilizar um rio para a agricultura? Eu quero que ele me explique isso, tá no texto.”

PC - “Então você dá um questionário? E como vai acontecer esse processo cognitivo a partir desse questionamento? Você como professor conhece o conteúdo, mas você como professor precisa saber como esse processo acontece cognitivamente? Como o aluno aprende, porque se não vamos ficar sempre na mesma fala, o aluno não aprende, mas não aprende porque será que eu estou fazendo os movimentos certos ou eu posso estar com a minha prática equivocada, por exemplo, eu como coordenadora posso estar com a minha prática equivocada.”

PK - “Então vamos partir para ...”

PC - “Vamos partir para falas concretas, eu dei este questionamento acreditando que ele servisse para ele buscar respostas que agregue ao conhecimento”.

Nesse momento, a PC virou para a professora e pediu para que ela relatasse como havia sido a aula dela hoje. “Você acha que houve aprendizagem na sua aula?”

PE - “Houve, porque eles interagiram com o conteúdo.”

PC - “Em que momento que você percebeu que houve a aprendizagem?”

PE - “Eles entenderam o estilo de música, que eles não estão acostumados a ouvir, entenderam a letra, eles conseguiram participar falando sobre a música.”

PC - “Só para relatar o que aconteceu; A professora E levou uma música que falava do ouvir e do escutar, levou a música do Tom Jobim “Águas de Março” eles, escutaram, identificaram sons, palavras, cantaram, leram a letra e questionaram coisas que eles não conheciam, ali eles fizeram a habilidade da comparação, eles compararam o que eles sabiam como que eles não sabiam e que foi agregado aos

conhecimentos prévios deles, na verdade houve uma provocação para uma construção.”

PK - “Mas eu não provoco, não!? Então vamos lá, a chamada oral. Daí eu dou o texto para eles, com a leitura deles, aí eu explico, porque eu não vou lê o texto para eles eu vou explicar o texto fazendo as ligações, porque eu não vou ler eu acho um absurdo ler um texto que tá lá, eu vou dar a minha visão que eles vão poder fazer várias ligações com o dia a sai deles. Por exemplo, cidades Incas eu vou compara com Manhattan, Nova York, com um grande rio Tâmis é uma realidade as grandes cidades surgiram em torno dos grandes rios, aí trago a explicação novamente isso e aí vou partir para o aluno. Aí pego meu diário e vou chamar o aluno de maneira aleatória, de maneira que eu sei quem eu quero atingir. Aí chamo fulano e faço uma pergunta bem explicadinha para ele para que ele crie a resposta, faço uma pergunta objetiva, é uma brincadeira, tá, a brincadeira é essa quem acertar ganha positivo, aquele que errou...”

PC - “Assim você está instigando?”

PK - “Claro, eles adoram competir! Então, daí o aluno errou, aí eu abro pra sala, quem quiser participar levanta a mão e responde, quem participa espontaneamente só ganha positivo, não ganha negativo. Aí vem toda aquela situação vem um monte de coisa errada outras vem na metade do caminho eu empurro a outra metade e vai acontecendo.”

PC - “Mas você percebe que uma aula de história que você tem conhecimento do assunto, em que você relata toda a sua metodologia é contrário a você chegar em uma aula sem objetivo.”

PK - “Não o objetivo tinha e era bem claro, era provar para eles que eles precisam prestar atenção e querer aprender alguma coisa. O meu objetivo para mim era bem clara e para eles também.”

PC - “Então o ponto de partida tem que ser o aluno.”

Nesse momento, a PC prosseguiu a reunião da leitura do slide, mas antes fez um comentário:

PC - “Então estávamos falando que Piaget fala sobre o sujeito cognoscente e Vygotsky diz assim e eu estava falando com a Eliana que eu prefiro e gosto mais do Schön porque ele mostra o processo de interação por meio da linguagem em que o

sujeito compreende e constrói conhecimento, o Piaget e o Vygotsky eu não gosto tanto”. Ela tentou voltar a leitura, mas o *data show* não funcionou. Então, a PC apenas explicou:

PC - “Vygotsky endossa o princípio do sujeito ativo, porque ele diz que o aluno não pode ser morto, estático...”

PK - “Apático”

PC - “Muito bem! Apático! O aluno precisa ser como você K, se o aluno estiver assim vamos trabalhar muito.”

(Pesquisadora) – “PK, você trouxe a todo tempo que os alunos não se interessam, mas agora você disse assim: mas se a gente faz uma competição eles se interessam”

PK - “Eles não se interessam pelo conhecimento, eles se interessam em humilhar o colega.”

(Pesquisadora) – “ Mas não teria outra forma de estimulá-lo?”

PN - “Tem, outras formas e cada vez ele vai mais a fundo, se você incentiva ele a fazer, por exemplo, o caderno do aluno, que é o Currículo, aí você vai incentivando a ele a ir devagar vai chegar um momento que ele vai pegar a apostila e vai fazer sozinho”.

PC - “Mas aí comprova o que Vygotsky diz que o sujeito é ativo, ele é o autor e trabalho em interação com o meio e a cultura, então se o professor não der uma atividade que o estimule ele não prosseguir. Não é o caso de estar certo ou estar errado, mas é que você tem domínio na sua área você sabe como provocar, mas se você não contextualizou a atividade você não tem resultados.”

A PC retomou a explicação sobre Vygotsky dizendo “para ele graças a apropriação ativa dos objetos culturais a sua volta e pela interação humana que formamos pessoas pensantes, que a gente constrói e transforma, Piaget e Vygotsky são interacionistas, ou seja, precisamos da interação e da construção precisamos instigar e construir, mas de uma forma significativa. Se você dá algo para provar, até para você mesmo, fica algo sem sentido.”

Anexo 3: Entrevistas com os Professores Coordenadores

PC da Escola A (PCA)

O que é ATPC?

ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo), articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do seu trabalho pedagógico. Fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico. (Re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo Construir e implementar o projeto pedagógico da escola; articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem; identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; possibilitar a reflexão sobre a prática docente; favorecer o intercâmbio de experiências; promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Como você atua na ATPC?

Procuro atuar como um formador, um coordenador parceiro dos professores, alunos e pais, tendo como objetivo principal melhorar o ensino aprendizagem dos alunos. Através da escuta ativa, observação de aulas, análise dos diários, planos de ensino, atividades dos alunos, procuro identificar pontos de atenção ou fragilidades dos professores, dos discentes, na aplicação do Currículo do Estado de São Paulo, de que forma está acontecendo a aprendizagem. Depois de analisar, identificar, observar tenho que fazer a devolutiva (Feedback) através de perguntas esclarecedoras que leve o professor fazer uma reflexão sobre a sua prática ou sobre o foco observado. Tenho procurado realizar perguntas ou intervenções com alguns alunos que apresentam graves problemas de aprendizagem, e junto com os professores construir ações de recuperação das competências e habilidades. Estou sempre tentando fazer parcerias com os professores, pais e alunos com o objetivo que todos os discentes possam avançar na aprendizagem e melhorar a qualidade do ensino. Sempre faço uma reflexão sobre a minha prática como formador, os pontos

positivos, negativos, pontos de atenção, fragilidades, aspectos a melhorar e se consegui atingir o objetivo de cada ATPC.

Como a ATPC contribui na formação dos professores?

Por ser uma aula de trabalho pedagógico coletivo acaba contribuindo na formação dos professores como forma de aprendizagem, seja através da troca de experiências, estudo coletivo, apresentação de boas práticas, atividade modelar, planejando ou replanejando ações com o foco na aprendizagem dos alunos. Na ATPC os professores podem refletir sobre as práticas, apresentar sugestões, críticas, promover uma formação contínua.

Relate uma ATPC que você considera ter sido bem sucedida.

ATPC sobre competências cognitivas foi bem sucedida, porque houve momentos de estudo junto com a Supervisora, PCNP e PC J, e em casa eu consegui ter alguns momentos de estudo e pesquisa sobre o tema. Então durante a ATPC eu me senti preparado e confiante para compartilhar os conhecimentos e responder as perguntas. Também foi utilizada uma situação de aprendizagem do caderno do professor (língua portuguesa 9º ano), em uma situação fictícia sobre escolher um lugar para confraternização de final de ano, o objetivo foi alcançado levar os professores a argumentar e se envolverem nas atividades desenvolvidas.

Relate uma ATPC que você considera não ter atingido os objetivos propostos.

Como coordenador a primeira ATPC por falta de confiança, insegurança sobre o formato e o tema, era o início do trabalho na coordenação não sabia como seria a recepção do grupo, não me preocupei com os objetivos desta ATPC e sim em acabar logo. Realizei a leitura deleite com muita insegurança, em seguida o objetivo era solicitar uma lista de materiais para comprar, obter aulas diferenciadas, e construir ações para arrecadar verbas ou utilizar projetos do Governo. Até conseguir algumas listas de materiais, mas alguns professores estavam desmotivados e não acreditavam que seria possível conseguir tais materiais, ficaram com o foco nas críticas e não nas ações. Depois de um mês com apoio dos professores que colocaram as ações, e com o apoio da diretora Sandra conseguimos mais de 60%

dos materiais solicitados. Com isso eu acredito que os demais professores fizeram uma reflexão.

De que maneira a colaboração e a criticidade aparecem na ATPC?

Colaboração:

Porque na ATPC não existe certo ou errado, é um momento de reflexão e aprendizagem; Quando eu percebo que preciso do apoio dos professores especialistas sobre o tema; Quando o professor precisa de ajuda do coordenador ou dos pares.

Criticidade:

Reflexão crítica sobre a minha prática como professor; Reflexão crítica a minha formação continuada; Reflexão crítica sobre as estratégias pedagógicas; Reflexão crítica aprendizagem dos alunos; Reflexão crítica sobre projetos e ações educativas para melhorar a qualidade do ensino.

E para você, o que é ATPC?

Formação contínua; É um momento de estudo coletivo e reflexão; Troca de experiências; Discussão pedagógica; Construir ações educativas, projetos; Estabelecer parcerias; Observar as boas práticas; Apresentar sugestões e críticas construtivas para melhorar a qualidade do ensino; Avaliar a prática em sala de aula; Levantar as hipóteses; Construir práticas inovadoras, aulas diferenciadas; Analisar os resultados dos alunos nas avaliações internas e externas; Estabelecer metas e objetivos para melhorar o rendimento dos alunos; Melhorar as competências e habilidades de todos nós professores.

PC da Escola B (PCB)

O que é ATPC?

ATPC é a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo desenvolvido na Unidade Escolar pelos professores e Coordenador Pedagógico, tem por objetivo refletir sobre a

prática e sobre o planejar das aulas. É um momento de estudo, formação, cujo foco é fortalecer o trabalho pedagógico.

Como você atua na ATPC?

Trabalho numa perspectiva de Formação, refletindo conjuntamente sobre a prática pedagógica. Os temas propostos são identificados nos acompanhamentos em sala de aula e documentos, logo, propomos (gestores) estudos de temas relevantes, relacionadas às fragilidades evidenciadas.

Assim, mediante o processo de trabalho também estudamos o desenvolvimento dos educandos, as habilidades dos alunos que não foram suficientemente desenvolvidas ao longo do processo de ensino conjuntamente na tentativa de buscar soluções para sanar dificuldades.

Como a ATPC contribui na formação dos professores?

Contribui para articular/agregar conhecimentos as ações educacionais, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem, possibilita a reflexão da própria prática docente, promove o aperfeiçoamento individual e coletivo dos docentes.

Relate uma ATPC que você considera ter sido bem sucedida.

É relativo falar sobre ATPC produtivo ou não produtivo porque a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo tem por finalidade refletir e aprimorar a prática pedagógica, dessa forma, percebeu que, em alguns momentos esses estudos coletivos se desenvolvem muito bem quando a maioria dos professores entende e desenvolve com tranquilidade o trabalho pedagógico, não ocasionando conflitos, divergência entre si ou com os teóricos em questão nessa perspectiva pode nomear que estudos de dados ou gráficos são boas reuniões, pois não ocasionam conflitos, os dados falam por si só, bastando apenas refletir sobre o trabalho pedagógico num contexto mais amplo, mas cabe aqui ressaltar a dificuldade em buscar soluções para subsidiar a própria prática pedagógica, sanar dificuldades dos educandos.

Relate uma ATPC que você considera não ter atingido os objetivos propostos.

Um ATPC causador de conflitos - aqueles que as teorias propõem uma reflexão e um entendimento entre o passado e o presente. Como exemplo, podemos citar o modelo tradicional de ensino e o construtivista, cabendo ao professor refletir sobre a própria prática pedagógica, tarefa difícil, pois o docente acredita fielmente que o aluno não aprende por diversos motivos menos por conta da fragilidade da prática pedagógica, da concepção, ou até mesmo do seu trabalho, dessa forma muitos ficam nesse momento tentando culpabilizar “convencer” o coordenador e os outros professores que a culpa é na maioria das vezes do alunado que não quer aprender e acaba por atrapalhar o momento de estudo. Assim, podemos concluir que muitos professores tentam fugir da sua responsabilidade, do foco que é a aprendizagem significativa do aluno.

De que maneira a colaboração e a criticidade aparecem na ATPC?

A criatividade aparece por meio de sondagens, investigações ao longo do trabalho pedagógico, assim analisamos/verificamos documentos, tais quais: cadernos de alunos, diários de classe, plano de ensino, situações de aprendizagens que demonstram equívocos ou fragilidades no processo de ensino-aprendizagem. Outros meios se faz pelo acompanhamento do professor pelo coordenador pedagógico em sala de aula, escuta ativa dos pais dos alunos, feedback ou devolutivas entre os pares (professores-coordenador).

Quanto à colaboração muitas vezes ocorre por espontaneidade ou pelo processo indutivo, por meio de entrega de questões para refletir, responder e explicar coletivamente.

E para você, o que é ATPC?

Particularmente ATPC são momentos de reflexão, discussão e conscientização para que haja mudança, não somente momentos de estudos para o professor, mas para todos da Unidade Escolar. É por meio desse momento que podemos discutir, deixar transparecer fragilidades e ao longo do processo pensar na transformação, pensar no que é certo e no que é errado e como podemos mudar propondo mudanças.