

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Danilo Garufe Gomes

**REFLEXÕES DOCENTES SOBRE A ATPC: uma análise da
formação continuada em serviço**

Taubaté – SP

2020

Danilo Garufe Gomes

**REFLEXÕES DOCENTES SOBRE A ATPC: uma
análise da formação continuada em serviço**

Dissertação apresentada à banca examinadora,
requisito parcial para obtenção do Título de Mestre
pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação
da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Prof^a Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa
Calil

Taubaté – SP

2020

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

G633r Gomes, Danilo Garufe

Reflexões docentes sobre a ATPC : uma análise da formação
continuada em serviço / Danilo Garufe Gomes. -- 2020.

181 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil,
Departamento de Pedagogia.

1. Professores - Formação. 2. ATPC. 3. Desenvolvimento
profissional docente. 4. Ensino Fundamental – Estudo e ensino.
5. Ensino Médio. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-
graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Danilo Garufe Gomes

REFLEXÕES DOCENTES SOBRE A ATPC: Uma análise da formação continuada em serviço

Dissertação apresentada à banca examinadora, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

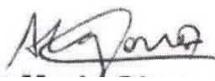
Orientadora: Prof^a Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Data: 16/12/2021

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

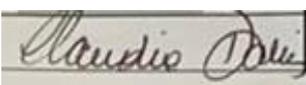
Prof^a Dr^a. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil – Universidade de Taubaté

Assinatura: 

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves – Universidade de Taubaté

Assinatura: 

Prof^a Dr^a. Claudia Leme Ferreira Davis – PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura: 

A todos os professores que passaram pela minha vida e depositaram em mim seu carinho e confiança.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela vida e pelas bênçãos recebidas até o momento.

À querida Prof^a Dr^a. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, minha orientadora, pelo aceite em guiar-me nesta jornada, por seu compromisso, responsabilidade, dedicação e carinho com os quais me conduziu com tanta generosidade durante minha pesquisa. Meus sinceros agradecimentos por me ensinar quanto a real importância da realização de uma pesquisa.

Ao Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves, que enriqueceu este trabalho com suas contribuições extremamente relevantes na etapa do Seminário II e, tão gentilmente, compoendo a banca de Qualificação e Defesa desta pesquisa.

À Prof^a Dr^a. Claudia Leme Ferreira Davis pela disponibilidade e aceitação em participar da Banca. É uma honra que o meu trabalho possa ser lido por tão importante pesquisadora.

À querida Prof^a Dr^a. Suzana Lopes Salgado Ribeiro. Sua preciosa atenção e disponibilidade proveram luz aos caminhos da pesquisa e incentivos às minhas, contribuindo para minha autonomia enquanto pesquisador. Meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus pais que foram decisivos na realização desta pesquisa e por reconhecer os motivos de tantas horas de ausência para a realização deste trabalho. Meus sinceros e eternos agradecimentos por sempre acreditarem em mim.

Aos meus colegas do Mestrado Profissional em Educação, hoje amigos, que foram de fundamental importância para a realização desta pesquisa e do meu percurso formativo enquanto pesquisador. Com a certeza de que todas as grandes realizações têm grandes parcerias, os meus mais sinceros agradecimentos.

Aos professores participantes do grupo focal, que contribuíram, voluntariamente com essa pesquisa, sem dúvida, integram a parte substancial dessa pesquisa.

Enfim, sinto-me grato a todos, que direta ou indiretamente colaboraram para que essa pesquisa pudesse ser realizada.

RESUMO

A formação continuada em serviço é um tema relevante para o desenvolvimento profissional docente, bem como para a educação básica, pois é esta formação que permite com que o professor acompanhe o fluxo da mudança, a partir de uma abordagem de aprendizagem constante. Esta pesquisa tem por objetivo analisar o processo de formação continuada realizado dentro do espaço escolar. Valer-se-á de referenciais teóricos como Canário (1998, 2001); Gatti, Barreto e André (2011); Imbernón (2009), Davis *et al.* (2012); Marcelo Garcia (2009); entre outros. Trata-se de pesquisa descritiva/exploratória, de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e seu delineamento foi realizado por meio de levantamento bibliográfico e documental. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados grupos focais com professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio de escolas da rede pública paulista de ensino de uma cidade do Vale do Paraíba paulista. Os grupos focais seguiram a perspectiva de Gatti (2005) e contou com um roteiro acerca da formação continuada em serviço e pretendeu discutir aspectos e contribuições para aprimorar esse processo. Os Grupos Focais foram gravados, transcritos e submetidos à análise de conteúdo categorial temática, conforme proposto por Bardin (2016). Algumas conclusões podem ser tecidas a partir da pesquisa empírica, do referencial teórico e dos dispositivos legais que regem a formação contínua e a ATPC. A primeira é de que não há um projeto de formação contínua orgânico que valorize a construção de saberes, culminando no enfraquecimento das figuras dos professores. A segunda é que existe um exercício prático (contexto da prática) que difere do contexto de produção do texto e que recria a ação formativa a partir das vivências cotidianas. Por fim, os resultados obtidos até o momento apontam a relevância de uma construção dialógica entre supervisores de ensino, diretor de escola e professor coordenador para o aprimoramento das práticas de formação continuada na ATPC, comprometidos com a valorização desse espaço/tempo, decisões coletivas sobre práticas possíveis de serem desenvolvidas pelos profissionais da escola, colaboração e transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada Docente. ATPC. Desenvolvimento Profissional Docente. Anos Finais do Ensino Fundamental. Ensino Médio.

ABSTRACT

Continuing in-service training is a relevant topic for teacher professional development, as well as for basic education, as it is this training that allows the teacher to follow the flow of change, from a constant learning approach. This research aims to analyze the process of continuing education carried out within the school space. It will make use of theoretical references like Canário (1998, 2001); Gatti, Barreto and André (2011); Imbernón (2009); Davis *et al.* (2012), Marcelo Garcia (2009); among others. It is a descriptive / exploratory research, of an applied nature, with a qualitative approach and its design was carried out through bibliographical and documentary survey. As a data collection instrument, focus groups were used with teachers working in the final years of elementary and high school in schools in the São Paulo public school system in a city in the São Paulo Valley. The Focus Groups followed the perspective of Gatti (2005) and had a script about continuing education in service and intended to discuss aspects and contributions to improve this process. The Focus Groups were recorded, transcribed and submitted to thematic categorical content analysis, as proposed by Bardin (2016). Some conclusions can already be drawn from empirical research, the theoretical framework and the legal provisions that govern continuous training and ATPC. The first is that there is no continuous organic training project that values the construction of knowledge, culminating in the weakening of the figures of teachers. The second is that there is a practical exercise (context of practice) that differs from the context of producing the text and that recreates the formative action from everyday experiences. Finally, the results obtained so far point to the relevance of a dialogical construction between teaching supervisors, school director and coordinating teacher for the improvement of continuing education practices at ATPC, committed to the valorization of this space / time, collective decisions about practices that can be developed by school professionals, collaboration and transformation.

KEYWORDS: Continuing Teacher Education. ATPC. Teacher Professional Development. Final Years of Elementary School. High school.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Perspectiva Histórica da Evolução Legal das ATPC	35
QUADRO 2 - Denominações da ATPC no Programa Ensino Integral	38
QUADRO 3 - Panorama Legal da Instituição do PEI e da ATPCG e ATPCA.....	39
QUADRO 4 - Descrição das Dimensões da Ação Docente	53
QUADRO 5 - Proposta de Formação	68
QUADRO 6 - Formulação de Propostas Para as Atividades da ATPC.....	70
QUADRO 7 - Estrutura das Unidades de Registro das Entrevistas - ESCOLA A	74
QUADRO 8 - Estrutura das Unidades de Registro das Entrevistas - ESCOLA J.....	75
QUADRO 9 - Eixos Para a Análise dos Dados.....	85
QUADRO 10 - Exemplo de Eixo de Pré-Análise	87
QUADRO 11 – Apresentação dos Participantes por Formação Acadêmica e Tempo de Serviço na SEE e na Escola A	103
QUADRO 12 - Apresentação dos Participantes por Formação Acadêmica e Tempo de Serviço na SEE e na Escola B	104
QUADRO 13 - Eixos Para a Análise dos Dados.....	106
QUADRO 14 - Sugestões de Mudanças nas ATPC.....	140
QUADRO 15 - Programação das Pautas Formativas EFAPE/SEDUC-SP.....	156
QUADRO 16 - A Gestão das ATPC	159
QUADRO 17 - Principais Apontamentos Realizados pelos Professores Participantes.....	160

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Quantidade de Alunos Matriculados em Escolas no Estado de São Paulo	17
TABELA 2 - Distribuição da Jornada de Trabalho Docente.....	27
TABELA 3 - Nova Jornada de Trabalho Docente PEB I.....	32
TABELA 4 - Nova Jornada de Trabalho Docente PEB II	33
TABELA 5 – Quantidade de Pesquisas Realizadas sobre HTPC/ATPC (2000-2019)	62
TABELA 6 - Panorama da Produção Acadêmica no Brasil (2014-2020).....	65
TABELA 7 - Módulo de Diretores de Escola nas Unidades Escolares.....	90
TABELA 8 - Módulo de Professores Coordenadores nas Unidades Escolares	90
TABELA 9 - Evolução do IDESP da "Escola A" (2014-2019)	91
TABELA 10 – Indicadores de Desempenho da Escola A no Ano de 2018	93
TABELA 11 – Indicadores de Desempenho da Escola A.....	93
TABELA 12 - Evolução do IDESP da "Escola B" (2014-2019).....	95
TABELA 13 – Indicadores de Desempenho da Escola B no Ano de 2018	96
TABELA 14 – Indicadores de Desempenho da Escola B	97

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Estrutura do Quadro de Pessoal: quadro do magistério	36
FIGURA 2 - Referentes da Ação Docente	53
FIGURA 3 - Produções Sobre a ATPC por Ano e Base de Dados (2000-2019)	63
FIGURA 4 - Total de Produções Sobre a ATPC por Ano (2000-2019)	63
FIGURA 5 - Seleção das Falas Relacionando aos Itens de Análise.....	86
FIGURA 6 - Evolução do IDESP da "Escola A" (2014-2019)	92
FIGURA 7 - Evolução do IDESP da "Escola B" (2014-2019)	95
FIGURA 8 - Evolução do IDESP das Escolas A e B (2014 – 2019)	99
FIGURA 9 - Linha do Tempo das Escolas A e B (2013 - 2019)	101
FIGURA 10 - Apresentação dos Participantes da Escola A por Faixa-Etária	104
FIGURA 11 - Apresentação dos Participantes da Escola B por Faixa-Etária.....	105
FIGURA 12 - Apresentação das Etapas do Produto Técnico Educacional.....	155
FIGURA 13 - Características das Pautas Formativas Propostas Pela EFAPE/SEDUC-SP ...	158

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ATPC	–	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPL	–	Aula de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha
BDTD	–	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CENP	–	Coordenadoria de Estudos e Normas Técnicas
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPQM	–	Centro de Planejamento e Gestão do Quadro de Magistério
CGEB	–	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
COPEP	–	Coordenação Pedagógica
DOE	–	Diário Oficial do Estado
EFAPE	–	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
HTP	–	Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPLE	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo de Livre Escolha
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	–	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEB	–	Professor de Educação Básica
PEI	–	Programa Ensino Integral
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	–	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
SEE	–	Secretaria de Educação do Estado
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Delimitação do Estudo.....	16
1.2	Problema.....	18
1.3	Objetivos.....	19
1.3.1	Objetivo Geral.....	19
1.3.2	Objetivos Específicos.....	20
1.4	Organização da Pesquisa.....	20
2	DA HTP A ATPC: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	22
2.1	Evolução Legal da ATPC nas Escolas de Ensino Regular.....	22
2.2	Evolução Legal do Programa Ensino Integral e a ATPCG/ATPCA.....	35
2.3	Discutindo a Formação Continuada do Professor.....	41
2.3.1	O Campo de Estudos da Formação Docente.....	41
2.3.2	A Formação Continuada em Serviço.....	42
2.3.3	O Professor no Centro do Processo Formativo.....	43
2.3.4	A ATPC Como Espaço de Formação Continuada e Possíveis Entraves.....	46
2.3.5	Os Referentes da Formação Continuada.....	51
2.3.6	Desenvolvimento Profissional Docente.....	55
2.4	Panorama da Produção Acadêmica no Brasil sobre a ATPC.....	60
3	MÉTODO.....	77
3.1	Participantes.....	78
3.2	Instrumentos de Coleta de Dados.....	80
3.3	Procedimentos para Coleta de Dados.....	82
3.4	Procedimentos para Análise de Dados.....	83
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	88
4.1	Contexto da Pesquisa.....	88
4.1.1	Caracterização e critérios de seleção da Escola A.....	89
4.1.2	Caracterização da Escola B e Critérios de Seleção da Escola.....	94
4.1.3	Paralelo entre a Escola A e a Escola B.....	99
4.1.4	Critérios de Seleção dos Participantes das Escola A e B.....	102
4.1.5	Caracterização dos Participantes da Escola A e da Escola B.....	103
4.2	Análise dos Dados.....	105
4.2.1	O que é Formação.....	107
4.2.2	O que é a ATPC.....	109

4.2.3 Como Participa/Atua na ATPC	111
4.2.4 Lugares de Formação	114
4.2.5 ATPC Como Espaço Necessário/Desnecessário	116
4.2.6 Pontos Positivos da ATPC.....	117
4.2.7 Pontos Frágeis da ATPC	119
4.2.8 Reflexão Sobre a Prática	125
4.2.9 Práticas Mais Significativas (Boas Práticas em ATPC).....	127
4.2.10 Práticas Menos Significativas.....	130
4.2.11 Impacto na Prática em Sala de Aula.....	133
4.2.12 Como Organizaria e Conduziria a ATPC.....	135
4.2.13 Sugestões de Mudança e as Necessidades Formativas.....	138
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICES	152
APÊNDICE A - Roteiro do Grupo Focal.....	153
APÊNDICE B – Produto Técnico Educacional	154
APÊNDICE C – MEMORIAL: Tornar-se Professor	164
ANEXOS	174
ANEXO A – OFÍCIO	175
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	176
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	177
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	179

1 INTRODUÇÃO

A graduação em Matemática me proporcionou um aprendizado extremamente rico no âmbito acadêmico e apresentou um universo desafiador: o de alinhar a educação e a matemática para promover a aprendizagem daqueles que seriam meus futuros alunos.

Certamente formar adolescentes e torná-los aptos a utilizar a matemática para resolver problemas de seu cotidiano, seria minha maior responsabilidade assim que concluísse a graduação. Para tal contei com a ajuda de excelentes professores, tanto da área de Matemática, quanto da área da Educação e Didática. Acredito que ninguém consegue nada sozinho.

Três meses após a conclusão do curso superior, comecei a ministrar aulas como professor eventual, até que surgisse a oportunidade de participar do concurso público oferecido em 2013 pelo Estado de São Paulo que proveria cargos de Professor de Educação Básica II (PEB II) – concurso este que possibilitou meu ingresso no quadro de magistério como titular de cargo na rede.

Minha atividade docente teve início em uma pequena escola localizada na zona rural de uma cidade do Vale do Paraíba paulista, escola essa que influenciou diretamente na construção da minha identidade profissional e trouxe impactos profundos nas minhas percepções, além de proporcionar mudanças significativas em meus paradigmas.

Aos seis anos de carreira, comecei a me deparar com situações que me levavam a refletir sobre minha prática e meus ideais como docente atuante em uma escola pública, com todos os desafios pedagógicos e sociais que ela traz consigo. Indagava-me sobre como poderia compreender melhor algumas situações de conflito, para que então pudesse contorná-las ou ainda solucioná-las da melhor maneira possível. Me entusiasmava compreender alguns fenômenos que aconteciam no âmbito escolar que se referiam aos alunos, demais educadores e gestão escolar, mas, principalmente, compreender melhor as relações que permeiam a realidade de um professor atuante na educação básica. Eu me sentia, em alguns momentos, “estacionado” na minha profissão.

A partir deste momento decidi que necessitava de uma bagagem teórica mais consistente que pudesse indicar diferentes caminhos para minha prática docente, a partir de uma formação continuada mais consistente. Foi neste momento que decidi inscrever-me para o processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

A escolha de realizar um mestrado na modalidade profissional tem a ver com o desejo de que minha pesquisa possa vir a contribuir com o cotidiano da escola, de maneira mais

específica e direta, reverberando em sua realidade. Busco, portanto, no mestrado profissional uma formação mais completa e profunda.

No ano de 2014, assumi o cargo efetivo na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo como Professor de Matemática do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Desde então, encontro-me ministrando aulas em uma escola situada na zona rural, 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.

Desde então um pequeno grupo de professores e eu tentávamos desenvolver práticas diferenciadas de trabalho, propondo projetos que auxiliassem a aprendizagem dos alunos com maior dificuldade em cálculo, leitura e escrita.

Como não havia momentos de estudos que proporcionassem trocas de experiências entre professores, coordenadores e avaliações das práticas em sala de aula, principalmente no trabalho com alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, 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.

A luta historicamente construída pelos professores da rede Estadual de São Paulo, para ter direito a este espaço de estudo e formação continuada dentro de sua jornada de trabalho, tem aporte legal específico a partir de 1985, o qual normatizou a quantidade de horas-aula (tempo em sala de aula com alunos) e horas-atividade (tempo para preparação de atividades pedagógicas e formação continuada) a que esses profissionais têm direito.

Tendo em vista estas reflexões, veio a minha inquietação: porque, então, estas aulas de trabalho coletivo pedagógico não são produtivas e não estão sendo utilizadas de maneira adequada? Qual seria o problema?

Portanto, esta pesquisa tem o propósito de ouvir docentes a fim de trazer reflexões acerca do processo de formação continuada em serviço - mais especificamente sobre a experiência vivida durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), - que ocorre nas escolas públicas de ensino regular e integral pertencentes à rede estadual paulista de ensino na cidade onde este estudo foi realizado. Pretende-se que essa investigação possa interessar aos docentes que atuam em sala de aula, a educadores, e a equipe gestora ou indivíduos que procurem compreender melhor como se dá esse processo por meio do ponto de vista dos próprios professores.

A educação brasileira vem passando por contínuas transformações que impactam diretamente a formação do professor, construindo um novo perfil de docente: multifacetário e aberto para o aprendizado contínuo. Fica claro que, com a grande velocidade de atualização das informações, o professor deve acompanhar o fluxo da transformação, apoiado por uma formação constante que atenda às suas reais necessidades.

Segundo Alves (2012, p. 15), a docência tem características que a tornam uma profissão singular, principalmente pelo número de pessoas que compõe essa classe profissional. O autor enfatiza que essa classe de profissionais atua em modalidades e etapas muito distintas que vão desde a Educação Infantil até a Pós-graduação, portanto “os níveis de formação exigidos para atuar na profissão variam não só nas diferentes etapas e modalidades de ensino, como entre regiões e países, especialmente nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento”.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), ao tratar-se de educação escolar, os professores são a figura central e ocupam um papel imprescindível nesse aspecto, pois são eles que propiciam essa intermediação, em consequência suas formas de participação em programas educacionais, sua relação com a instituição e com o sistema são pontos importantes. “Por isso compreender e discutir a formação profissional [...] se torna importante para a compreensão e discussão da **qualidade educacional** de um país, ou de uma região” (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 90, grifo do autor).

É, portanto, necessário e fundamental “aprofundar a discussão sobre como – e mediante quais circunstâncias – a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade dos processos educativos no país” (DAVIS *et al.*, 2012, p. 9).

1.1 Delimitação do Estudo

Esta pesquisa tem foco na participação de docentes, de uma cidade do Vale do Paraíba paulista, atuantes em escolas públicas da rede estadual uma no modelo de ensino regular e outra com o Programa Ensino Integral (PEI).

O PEI foi iniciado em 2012, em 16 Escolas de Ensino Médio, e a partir de 2013 expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio. Segundo documentos oficiais, o Programa Ensino Integral pretende trazer uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia

as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente.

Segundo o último Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), no ano de 2019 o número total de alunos matriculados nas redes municipais, estadual e particular somavam 7.369.861. Se considerarmos apenas a rede estadual, o total de alunos foi de 3.450.919, onde 1.994.013 deste total encontravam-se matriculados no ensino fundamental (anos iniciais e finais) e 1.261.668 no Ensino Médio. Pode-se concluir que do total de alunos matriculados regularmente em escolas situadas no estado de São Paulo, 44% frequentam uma escola pública pertencente à rede estadual.

O quadro a seguir mostra os dados do censo 2019 e permite a comparação de quantidade de alunos matriculados regularmente em escolas urbanas e rurais, que são objetos na análise da presente pesquisa. Além disso ele traz dados específicos sobre alunos da Educação Especial e separa a quantidade de alunos por segmentos e ciclos de ensino:

TABELA 1 - Quantidade de Alunos Matriculados em Escolas no Estado de São Paulo

SÃO PAULO	Matricula inicial											
	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais		Parcial	Integral	Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral				
Estadual Urbana	89	660	278	218	581.643	34.717	1.222.277	86.992	1.104.734	113.458	26.006	152.514
Estadual Rural	30	25	365	0	4.415	926	18.770	1.806	14.099	5.267	7.080	5.048
Municipal Urbana	146.221	431.064	762.358	105.025	1.503.208	158.185	495.023	17.594	20.397	240	107.884	3.673
Municipal Rural	1.781	3.854	15.627	2.069	43.162	5.717	8.776	1.338	331	11	159	0
Estadual e Municipal	148.121	435.603	778.628	107.312	2.132.428	199.545	1.744.846	107.730	1.139.561	118.976	141.129	161.235
EDUCAÇÃO ESPECIAL												
Estadual Urbana	1	2	0	3	9.544	534	29.954	1.782	22.371	1.345	713	2.105
Estadual Rural	0	0	1	0	60	21	525	47	348	46	68	32
Municipal Urbana	1.412	2.223	10.713	1.103	42.518	3.245	17.605	491	376	0	3.930	84
Municipal Rural	7	19	113	16	938	115	285	42	2	0	8	0
Estadual e Municipal	1.420	2.244	10.827	1.122	53.060	3.915	48.369	2.362	23.097	1.391	4.719	2.221

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

O município selecionado para a realização desta pesquisa é responsável pelas escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), portanto os docentes participantes desta pesquisa atuam, necessariamente, em escolas que contemplam os segmentos de anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e/ou Ensino Médio – ambos de responsabilidade da esfera estadual.

A Diretoria de Ensino a qual pertence esse município, conta com um total de 41 escolas situadas em cinco cidades; atuam 230 professores entre efetivos, estáveis e temporários. Em 2018, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) a nível

estadual foi de 3,38 para os anos finais do ensino fundamental e 2,51 para o ensino médio e nesta Diretoria o índice atingiu 3,7 nos anos finais do ensino fundamental e 2,99 no ensino médio. Percebe-se que a maioria das escolas pertencentes a esta Diretoria de Ensino obteve um desempenho superior se comparadas às demais unidades escolares pertencentes ao Estado de São Paulo.

Segundo dados do último exame do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira – o SAEB, que gera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB - realizado em 2017 nas escolas da rede estadual na cidade onde foi realizada esta pesquisa, os anos finais do ensino fundamental tiveram um índice de 5,2 e o ensino médio de 4,1. Comparada às demais cidades pertencentes a mesma unidade federativa, a nota dos anos finais do ensino fundamental colocava a cidade na 203ª posição em um ranking composto pelas 645 cidades paulistas.

A cidade selecionada para a pesquisa, localiza-se no Vale do Paraíba a 158 km da capital paulista e tem entre 150 e 200 mil habitantes, conta com 19.084 alunos matriculados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e 1116 docentes atuantes no mesmo segmento, e 6.505 alunos matriculados no ensino médio e 556 docentes atuantes nesta etapa¹.

A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98.2% em 2010. Esta taxa colocou o município na 286ª posição em relação às demais cidades do estado e na 1768ª posição se comparado às demais 5570 as cidades brasileiras.

1.2 Problema

Com esta pesquisa, propõe-se analisar a prática da ATPC realizada em duas escolas estaduais: uma escola de ensino regular e outra de ensino integral, ambas de um município do Vale do Paraíba paulista. Pretende-se, propor ferramentas que possam aprimorar esse processo de formação, a partir do ponto de vista dos professores.

Em que pese a importância da formação em contexto de trabalho ser inegável, na prática, autores apontam que há problemas a serem resolvidos relacionados a espaço, tempo e modo de desenvolvê-la.

Gatti, Barreto e André (2011) apontam que grande parte das ações de formação continuada baseia-se em ações pontuais, mas com traços comuns, como: apresentação de palestras, oferta de oficinas, seminários ou cursos de curta duração, criados sem a participação dos docentes e que apenas transmitem informações repassadas por outrem.

¹ Dados coletados no último censo do IBGE realizado em 2018.

As chamadas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo² (HTPC) se constituem em um dos pontos nevrálgicos da escola, porque a forma como as HTPC vem sendo conduzida não favorece a formação continuada, que objetiva mudanças nos processos de ensino aprendizagem, e a autonomia docente. Os professores da rede pública de ensino, participantes desta investigação, expressam que as HTPC tratam de atividades como reuniões burocráticas, informativas, e que privilegiam a leitura de informes, recados da direção da escola e de outros órgãos; ao contrário, deveriam privilegiar a troca de experiências, atividades de reflexão ou mesmo discussão sobre o desempenho dos alunos (FRANÇA; MARQUES, 2012, p.282).

Percebe-se que tanto Gatti, Barreto e André (2011) como França e Marques (2012), convergem com a ideia de que a formação continuada não vem sendo realizada de maneira a privilegiar o desenvolvimento docente, daí vem a primeira hipótese desta pesquisa: A formação oferecida dentro do âmbito escolar é deficitária, tendo em vista que a ATPC – que é um dos principais mecanismos que a oportunizam – por vezes, não é realizado de forma que atinja plenamente os objetivos que levem a uma formação adequada, principalmente por não cumprir seu papel de formação continuada em serviço.

Levanta-se a hipótese de que em algumas instituições, o horário destinado ao trabalho coletivo é transformado em dia de folga. Em outras, esse tempo é visto como uma brecha na rotina para colocar em dia as conversas com os colegas ou ainda corrigir atividades. Também os coordenadores pedagógicos, um dos principais profissionais responsáveis pela promoção da formação continuada na escola, percebem pouco comprometimento por parte dos docentes durante o planejamento e a formação.

A partir dos questionamentos mencionados, determinou-se o problema de pesquisa a ser estudado: **a ATPC caracteriza-se como espaço de estudo e formação de professores atuantes em escolas de ensino regular e integral, tendo em vista as necessidades formativas e qualificação da prática pedagógica para a sala de aula?**

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

- Analisar a percepção dos professores sobre a ATPC como processo de formação continuada, em uma escola de ensino regular e uma de ensino integral.

² À época, o termo HTPC ainda não havia sido transformado em ATPC, porém, essencialmente, representam o mesmo conceito.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar a escola de ensino regular e a escola de ensino integral.
- Verificar se os objetivos da ATPC nos diferentes modelos de ensino, vêm sendo atingidos, como estão sendo feitos, o que tem sido evitado e o que vem sendo promovido.
- Conhecer de que forma a ATPC interfere no desenvolvimento profissional docente.
- Analisar como os docentes percebem a sua participação na ATPC como espaço orientador e modificador de suas práticas.
- Identificar as necessidades formativas dos professores a luz da literatura, a fim de melhorar a ATPC.
- Discutir e apresentar ações que possam aprimorar esta formação no âmbito escolar.

1.4 Organização da Pesquisa

Esta pesquisa está organizada em: Introdução, Revisão de Literatura, Metodo, Referências, Apêndices e Anexos.

A Revisão de Literatura inicia-se apresentando uma perspectiva histórica das legislações que pautaram a ATPC e a transformaram no modelo que se conhece hoje (em escolas de ensino regular e integral), também será trazida uma discussão sobre os conceitos que permeiam a formação continuada em serviço, discute o desenvolvimento profissional docente e, ao final, apresenta-se um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos que permeiam a ATPC por meio de uma seleção realizada através da combinação de descritores desta pesquisa.

Na sequência, o Método divide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Coleta de Dados, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Após o Método, o relatório traz a Apresentação e Análise dos Dados, onde são apresentados o contexto da pesquisa – com a caracterização dos participantes, das escolas, bem como os critérios de seleção dos mesmos – e análise dos dados a partir de categorias e eixos de análise.

Em seguida, o relatório apresenta suas considerações finais sobre a ATPC e sugere reflexões sobre os resultados encontrados.

Ao final, apresentam-se as Referências, Apêndices e Anexos.

2 DA HTP A ATPC: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Neste capítulo, será apresentada uma perspectiva da evolução histórica da ATPC nas escolas de ensino regular e integral e, discute-se a formação continuada como um processo que enfatiza o trabalho de disponibilizar aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional. Ao final, serão trazidos os estudos correlatos sobre o descritor central da pesquisa, a ATPC, a partir de um panorama da produção acadêmica no Brasil.

Neste item será realizado um levantamento acerca do histórico de transformações deste momento de formação docente, bem como o movimento dos profissionais da educação em busca de articular ações educativas favorecendo a troca de experiências dentro das escolas, por meio de um resgate das reuniões pedagógicas coletivas visando proporcionar aos docentes um espaço de formação continuada, possibilitando momentos de discussão coletiva e trabalho colaborativo. Segundo Caceró (2016),

[...] 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 (CACERO, 2016, p. 48).

Procurar-se-á caracterizar a evolução legal da ATPC das escolas de ensino regular e, em seguida, um breve histórico de como foi construído a ATPCG e a ATPCA das escolas do Programa Ensino Integral.

2.1 Evolução Legal da ATPC nas Escolas de Ensino Regular

A primeira iniciativa no sentido de se construir um trabalho coletivo nas escolas públicas paulistas vem do Decreto 28.170, de 21/01/1988, assinado pelo então governador do estado Orestes Quércia, que criou a HTP³ (Hora de Trabalho Pedagógico) e uma coordenação para a orientação do trabalho pedagógico, para professores do Ciclo Básico (Jornada Única), em que uma das metas era articular as primeiras ações de trabalho coletivo dentro do ambiente escolar, como se percebe, principalmente, no artigo que segue

³ As siglas HTP, HTPC ou ATPC se manterão dispostas no texto, conforme cada época do texto legal.

Artigo 3.º - O Professor que atuar no Ciclo Básico terá atribuída apenas 1 (uma) classe em uma única escola, com Jornada única de 40 (quarenta) horas-aula semanais. [...]

§ 1.º - A jornada semanal de trabalho a que se refere o "caput" deste artigo, será de 32 (trinta e duas) horas-aula e 8 (oito) horas-atividade

§ 2.º - Mediante plano de trabalho pedagógico, poderá o docente do Ciclo Básico desenvolver até 6 (seis) horas-aula de trabalho pedagógico na escola ou em outra repartição da Secretaria da Educação, que serão computadas nas 32 (trinta e duas) a que se refere o parágrafo anterior.

§ 3.º - Cada docente do Ciclo Básico elaborará sua proposta de trabalhos pedagógicos, para integrar o plano do Ciclo Básico da Unidade Escolar, que deverá ser aprovado pelo Conselho de Escola e homologado pelo Órgão competente da Secretaria

§ 4.º - As propostas de trabalhos pedagógicos e o plano do Ciclo Básico da Unidade Escolar serão elaborados à vista das diretrizes expedidas pelo Secretário da Educação.

§ 5.º - Dentre as diretrizes citadas no parágrafo anterior, deverá estar contemplada a participação do docente em cursos de atualização e aperfeiçoamento pedagógicos, relacionados com o ensino no Ciclo Básico.

§ 6.º - Não havendo homologação do plano a que se refere o § 3.º, ou trabalho pedagógico a ser desenvolvido será mantida a obrigatoriedade das 32 (trinta e duas) horas-aula (SÃO PAULO, 1988, n.p.).

A partir da análise do artigo apresentado, principalmente dos parágrafos 3º ao 6º, percebe-se a não obrigatoriedade do cumprimento da HTP pelos docentes atuantes no Ciclo Básico da rede estadual de São Paulo. A oferta dessas horas-aula dependia da elaboração de uma proposta de trabalho dentro das diretrizes expedidas pelo secretário de educação e posterior aprovação pelo Conselho de Escola. Caso o docente não tivesse interesse nestas horas-aula ele permaneceria com sua jornada única de trinta e duas hora-aula que era composta pelo trabalho em sala de aula.

Por meio de uma portaria publicada pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normais Pedagógicas) no Diário Oficial do Estado (DOE) em 09/05/1996 e pela Lei Complementar nº 836/97, o HTP passa a se chamar HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) visando os seguintes objetivos:

- Construir e implementar o Projeto Pedagógico da escola.
- Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à 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 (SÃO PAULO, 1996, n.p.).

Percebe-se um movimento mais norteado por ações pedagógicas dentro do HTPC. Para atingir os objetivos propostos, essa portaria sugere que nesses momentos aconteçam ações como

revisão coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP); estudo sobre o currículo; orientação sobre o sistema de ciclos e progressão continuada; levantamento das causas e busca de soluções para combater a evasão escolar, estudo de textos que tratem da relação professor/aluno, indisciplina, motivação, comportamento entre outros aspectos referentes aos quatro pilares da educação do relatório da UNESCO; leitura e reflexão sobre as legislações educacionais vigentes; reflexão e análise de resultados de avaliações internas; reflexão e análise dos níveis de proficiências da avaliação externa SARESP; estudo de fundamentos teórico-metodológicos sobre sequências didáticas e incentivar o gerenciamento da formação continuada (SÃO PAULO, 1996, n.p.).

Depois de muitas reivindicações, principalmente por parte dos professores, a HTPC foi estendida a todos os docentes das escolas estaduais paulistas, por meio da implementação da Lei Complementar nº 836, em 1997, compondo suas jornadas. Esta lei instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e deu outras providências correlatas. Em seu artigo 13º, dispôs a respeito das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HPTC):

Artigo 13 - As horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos.
Parágrafo único: - As horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente destinam-se à preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos (SÃO PAULO, 1997, n.p.).

Por meio desta lei, a HTPC passa a ser obrigatória na rede estadual, compondo a jornada de trabalho dos docentes juntamente as horas em atividades com alunos e Horas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (HTPLE⁴), desde que eles tivessem no mínimo dez aulas atribuídas.

O artigo 10 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, explica como passa a ser composta a jornada de trabalho docente. Ele indica que a jornada docente passa a ser composta não apenas pelas horas de atividades com alunos, mas também pela incorporação da HTPC e da HTPLE no total de aulas. O artigo ainda divide as jornadas em blocos definidos por quantidade de aulas, como segue:

A jornada semanal de trabalho do docente constituída de horas em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente, a saber:
I - Jornada Básica de Trabalho Docente, composta por:
a) 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos;
b) 5 (cinco) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) na escola, em atividades coletivas, e 3 (três) em local de livre escolha pelo docente;
II - Jornada Inicial de Trabalho Docente, composta por:

⁴ Atualmente apresentado apenas como **ATPL**.

- a) 20 (vinte) horas em atividades com alunos;
 - b) 4 (quatro) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) na escola, em atividades coletivas e 2 (duas) em local de livre escolha pelo docente.
- § 1º - A hora de trabalho terá a duração de 60 (sessenta) minutos, dentre os quais 50 (cinquenta) minutos serão dedicados à tarefa de ministrar aula.
- § 2º - Fica assegurado ao docente, no mínimo, 15 (quinze) minutos consecutivos de descanso, por período letivo (SÃO PAULO, 1997, n.p.).

Passados 11 anos, em 2008, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), expediu um Comunicado publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) de 30/01/08, que dispunha sobre as instruções e caracterização das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo. O Comunicado o caracteriza fundamentalmente em dois aspectos, que seguem

- Formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão das propostas curriculares e melhoria da prática docente;
- Trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno (SÃO PAULO, 2008, n.p.).

Pode-se perceber, portanto, que desde o ano de 2008, a HTPC vem recebendo um delineamento mais preciso sobre qual seria sua finalidade pedagógica dentro do ambiente escolar, e por quais componentes da equipe gestora ela deveria ser planejada e executada.

Considerando o parágrafo 4º do artigo 2º da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que dispõe sobre a composição da jornada de trabalho docente com observância ao limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, como segue:

- Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.[...]
- § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008, n.p.).

Na prática, 1/3 do total da jornada de trabalho docente deve ser destinada a momentos de formação, planejamento, trabalho coletivo e reflexão. A exemplo, um docente que trabalha por 40 horas semanais, deve ter reservada aproximadamente 13 horas e 20 minutos para os fins acima citados.

A fim de atender a “Lei Nacional do Piso”, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo dispôs a Resolução SE Nº 08 de 19 de janeiro de 2012 que fixa limites na carga horária docente.

No que se refere a carga horária dos professores, a Resolução passa a afirmar que a “hora” de trabalho docente de 50 minutos passará e ser denominada “aula” de trabalho de 50 minutos provocando uma mudança no nome Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico (HTPC) para Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), como se percebe no seguinte artigo:

Artigo 2º - Para cumprimento do disposto no artigo anterior, as jornadas de trabalho docente passam a ser exercidas em aulas de 50 (cinquenta) minutos [...] (SÃO PAULO, 2012, n.p.).

Tomando como exemplo a jornada diurna total de 40 **horas** semanais que conta com 48 **aulas** de 50 minutos (32 aulas com alunos + 3 aulas de ATPC + 13 aulas de ATPL⁵). Portanto pode-se perceber que, pela nova lei, estas 32 aulas de fato já correspondem a 2/3 (66,6%) da jornada total, ou seja, 26 horas e 40 minutos. E as atividades extraclasse passam a somar 13 horas e 20 minutos, o equivalente a 16 aulas, portanto, 1/3 do total (33,3%).

Para tal, a SEE passa a tratar a hora-atividade como hora aula-atividade⁶, onde antes o cálculo da jornada era feito utilizando a “**hora relógio**” de 60 minutos e, agora, passa a ser calculado sobre a **aula** de 50 minutos.

Ficava, portanto, instituída a carga horária semanal do docente da rede estadual, da seguinte maneira:

⁵ Aula de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha.

⁶ A hora-atividade, agora hora-aula atividade é um período da carga horária dos professores dedicado a atividades fora da sala de aula, que incluem planejamento, estudo e discussões voltadas para a constante melhoria da prática pedagógica.

TABELA 2 - Distribuição da Jornada de Trabalho Docente

<u>AULA DE 50 MINUTOS</u>			TOTAL DE AULAS SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMANAL (HORAS)
COM ALUNOS	TRABALHO PEDAGÓGICO			
	NA ESCOLA	LOCAL LIVRE		
32	3	13	48	40
31	3	12	46	39
30	3	12	45	38
29	3	12	44	37
28	3	11	42	35
27	2	11	40	34
26	2	11	39	33
25	2	11	38	32
24	2	10	36	30
23	2	9	34	29
22	2	9	33	28
21	2	9	32	27
20	2	8	30	25
19	2	7	28	24
18	2	7	27	23
17	2	7	26	22
16	2	6	24	20
15	2	5	22	19
14	2	5	21	18
13	2	5	20	17
12	2	4	18	15
11	2	3	16	14
10	2	3	15	13
9	2	3	14	12
8	2	2	12	10
7	2	1	10	9
6	2	1	9	8

Fonte: Secretaria da Educação do Estado, 2012.

Por exemplo, um professor que opta por ter 19 aulas com alunos, deverá cumprir 2 ATPC e 7 ATPL, totalizando 28 aulas (24 horas totais de trabalho semanal). Destas 24 horas totais, 7 horas e 30 minutos são para atividades pedagógicas extraclasse (ATPC + ATPL = 1/3 do total).

Ressaltam-se nos mesmos, a atenção especial dos Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola quanto das orientações apresentadas pelo Comunicado, que seguem apresentados de forma resumida pelo Documento Orientador de 2014:

- I. As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador de cada segmento do Ensino Fundamental e Médio, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto de professores do segmento, objeto da coordenação;
- II. No planejamento, na organização e na condução das HTPC, é importante:
 - Considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;

- Elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;
- Dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos);
- Planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;
- Prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas;
- Organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

O Documento Orientador também traz uma releitura da Portaria nº 2 de 1996 que nos permite compreender os movimentos que eram feitos naquele período a fim de direcionar o então HTPC para um foco de formação continuada:

Em 1996, a Portaria CENP nº 2, de 08.05.1996, dispôs sobre as atividades das 2 horas de trabalho coletivo nas escolas de 1º e 2º Graus da Rede Estadual de Ensino, considerando a importância do trabalho coletivo, da articulação dos diversos segmentos da escola, do fortalecimento da unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico, do (re)planejamento e avaliação das atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino aprendizagem, possibilitar a reflexão sobre a prática docente, favorecer a troca de experiências (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

A Resolução SE 75 de 2013, por meio do artigo 26, regulamenta a distribuição dessas ATPC em casos de acumulação remunerada de dois cargos docentes ou de duas funções docentes, ou de um cargo de suporte pedagógico com um cargo ou função docente; as duas ou três ATPC poderão ser distribuídas na seguinte conformidade apresentada no Documento Norteador de 2014:

1. Independentemente do número de ATPC a ser cumprido pelo docente, 1 (uma) aula, no mínimo, deverá ser cumprida de forma coletiva, podendo as demais reuniões serem distribuídas em até dois dias semanais e ser organizadas, ouvida a coordenação pedagógica, por segmento/área de conhecimentos ou disciplina;
2. Quando, excepcionalmente, as ATPC tiverem que ser cumpridas pelo docente individualmente, elas assumirão o caráter de formação em serviço e se desenvolverão como sessão de estudos e como espaço de atendimento a pais e alunos;
3. A distribuição das reuniões em até dois dias semanais, por área de conhecimento/segmento/disciplina ou de forma individual deverá ocorrer ouvida a coordenação pedagógica, a critério do Diretor de Escola, devidamente homologado pelo Supervisor de Ensino (SÃO PAULO, 2014, p. 8).

A Resolução SE nº 72, de 16 de dezembro de 2019, dispõe a respeito da carga horária dos docentes da Rede Pública Estadual de Ensino Paulista. Nesta, destaca-se a necessidade de oportunizar aos docentes ações de formação continuada com foco na implementação e no

desenvolvimento do Currículo Paulista, conforme estratégia 21.8 do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei Estadual nº 16.279, de 8 de julho de 2016.

Esta resolução é dividida em seis artigos e dois anexos e altera estruturalmente o funcionamento das ATPCs, reforça a duração das aulas com alunos bem como as jornadas docentes da rede estadual.

Esta resolução justifica-se por meio de dois pontos:

- a observância ao limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos previsto no § 4º, do artigo 2º, da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008,
- a necessidade de oportunizar aos docentes ações de formação continuada com foco no **Currículo Paulista**, conforme estratégia 21.8 do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei estadual 16.279 de 8 de julho de 2016 (SÃO PAULO, 2019, n.p., grifo nosso).

É possível concluir, analisando a justificativa da Resolução SE nº 72, de 16 de dezembro de 2019, que o Estado reforça a “Lei do Piso” rememorando que os professores têm 1/3 de sua jornada total, disposta para formação e aperfeiçoamento. O segundo ponto ele reforça que as ATPCs devem priorizar as formações voltadas para o Currículo Paulista que acabará de ser reestruturado pela SEE.

O artigo 1º - por meio de seus dois incisos - reforça as definições sobre o entendimento Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC, Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha – ATPL e suas relações com a jornada docente

- § 1º - Entende-se por ATPC aquelas aulas que se destinam a reuniões ou outras atividades pedagógicas, preferencialmente para formação e estudo, de caráter coletivo, bem como para atendimento a pais de alunos;
- § 2º - Entende-se por ATPL aquelas aulas que se destinam à preparação de aulas e avaliação dos trabalhos dos alunos (SÃO PAULO, 2019, n.p.).

O artigo 2º trata especificamente das jornadas de trabalho dos docentes efetivos, em exercício nas escolas da rede estadual de ensino, a partir do ano letivo de 2020. A duração das aulas que antes eram de 50 minutos, passam a vigorar com 45 minutos para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O tempo restante que compõe a jornada dos professores passa a ser destinado às ATPC. As alterações passam a ser exercidas na seguinte conformidade:

- I – PEB I classe em aulas de 50 (cinquenta) minutos, nos anos iniciais do ensino fundamental (Anexo I);
- II – PEB II em aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos para os anos finais do ensino fundamental e séries do ensino médio (Anexo II).

§ 1º – Os docentes não efetivos e contratados serão retribuídos conforme a carga horária que efetivamente vierem a cumprir, observados os Anexos I e II desta resolução, que também se aplica aos efetivos cuja carga horária total ultrapasse o número de horas da jornada de trabalho em que estejam incluídos.

§ 2º – Excepcionalmente, aplica-se a duração de 50 (cinquenta) minutos para cada aula às unidades escolares com 3 (três) turnos diurnos e unidades escolares indígenas, às aulas do Centro de Estudos de Línguas - CEL, do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA, do Programa Ensino Integral - PEI com turno único de 09 (nove) horas e 30 (trinta) minutos e das Classes Hospitalares (SÃO PAULO, 2019, n.p.).

O artigo 3º é dividido em três incisos e oito parágrafos; e trata da divisão das ATPC por áreas do conhecimento e por dias da semana específicos. Dos parâmetros defendidos pela SEE a fim de dividir os professores por área do conhecimento, destaca-se a necessidade de oportunizar aos docentes ações de formação continuada com foco na implementação e no desenvolvimento do Novo Currículo Paulista.

O artigo ainda dispõe sobre o turno em que essas formações deverão ser cumpridas, e determina o Diretor na unidade escolar como responsável por organizar esses horário e turnos, na seguinte conformidade:

I – terça-feira: área de ciências humanas;

II – quarta-feira: área de linguagens;

III – quinta-feira: áreas de ciências da natureza e de matemática.

§ 1º - Em cada um dos dias previstos nos incisos deste artigo, cabe à unidade escolar garantir o oferecimento de 7 (sete) ATPC em cada turno de funcionamento do período diurno e 5 (cinco) ATPC no período noturno.

§ 2º - O docente deverá cumprir as ATPC no mesmo turno das aulas que ministra ou, em turno diverso, desde que conjuntamente com os docentes das turmas em que atua.

§ 3º - O docente poderá ministrar aulas nos dias reservados às ATPC da área do conhecimento de que participa, desde que estas aulas não coincidam com o horário destinado às ATPC que deve cumprir.

§ 4º - O docente cumprirá a carga horária da ATPC no dia reservado à área de conhecimento em que tenha a maior quantidade de aulas atribuídas.

§ 5º - O docente que tenha aulas atribuídas em mais de 1 (um) turno cumprirá a carga horária das ATPC com o grupo de docentes do turno em que tem maior número de aulas atribuídas.

§ 6º - Quando a maior parte da carga horária atribuída a um docente estiver no período noturno, o cumprimento das ATPC poderá ocorrer, parcialmente ou em sua totalidade, em turno diurno, a critério do Diretor de Escola.

§ 7º - Caso o docente ministre aulas em mais de uma escola estadual, este cumprirá as ATPC na unidade escolar em que tenha maior quantidade de aulas atribuídas.

§ 8º - Cabe ao Diretor de Escola organizar os horários de sua unidade escolar de forma a fazer cumprir o disposto nesta Resolução (SÃO PAULO, 2019, n.p.).

Acerca da extinção do caráter coletivo da ATPC, Corral (2016) faz uma crítica à lógica da racionalidade administrativa e financeira da SEE/SP

[...] adequando as ATPC para momentos individuais, em detrimento dos coletivos, suprimindo as necessidades de acúmulo de cargo para os professores da rede, **demonstra a inversão que está em sua própria nomenclatura, e não atende a formação**

continuada que deve ser relacional, ou seja, deve ser “coletiva” e não se tornar um espaço de estudo individual para acomodar questões contratuais e administrativas (CORRAL, 2016, p. 124, grifo nosso).

O artigo 4º dispõe que a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EFAPE, a Coordenadoria Pedagógica – COPED e a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos – CGRH, poderão expedir normas complementares para o cumprimento do disposto nesta resolução.

O artigo 5º revoga a resolução SE nº 8, de 19 de janeiro de 2012 e o artigo 6º determina que esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, surtindo efeitos a partir de 3 de fevereiro de 2020 – início do ano letivo de 2020. Dessa forma a ATPC passa a vigorar assim.

O Anexo I da Resolução SE nº 72, de 16 de dezembro de 2019, traz um quadro que dispõe sobre a nova jornada de trabalho docente referente aos Professores de Educação Básica
I:

TABELA 3 - Nova Jornada de Trabalho Docente PEB I

COM ALUNOS	<u>AULA DE 50 MINUTOS</u>		TOTAL DE AULAS SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMANAL (HORAS)
	TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA	LOCAL LIVRE		
32	3	13	48	40 (Jornada Integral)
31	3	12	46	39
30	3	12	45	38
29	3	12	44	37
28	3	11	42	35
27	2	11	40	34
26	2	11	39	33
25	2	11	38	32
24	2	10	36	30 (Jornada Básica)
23	2	9	34	29
22	2	9	33	28
21	2	9	32	27
20	2	8	30	25
19	2	7	28	24 (Jornada Inicial)
18	2	7	27	23
17	2	7	26	22
16	2	6	24	20
15	2	5	22	19
14	2	5	21	18
13	2	5	20	17
12	2	4	18	15
11	2	3	16	14
10	2	3	15	13
9	2	3	14	12 (Jornada Reduzida)
8	2	2	12	10
7	2	1	10	9
6	2	1	9	8

Fonte: Secretaria da Educação do Estado, 2012.

O Anexo II da Resolução SE nº 72, de 16 de dezembro de 2019, traz um quadro que dispõe sobre a nova jornada de trabalho docente referente aos Professores de Educação Básica II:

TABELA 4 - Nova Jornada de Trabalho Docente PEB II

COM ALUNOS	<u>AULA DE 45 MINUTOS</u>		TOTAL DE AULAS SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMANAL (HORAS)
	TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA	LOCAL LIVRE		
32	7	14	53	40 (Jornada Integral)
31	7	14	52	39
30	7	13	50	38
29	7	13	49	37
28	6	12	46	35
27	6	12	45	34
26	6	12	44	33
25	5	12	42	32
24	5	11	40	30 (Jornada Básica)
23	5	10	38	29
22	5	10	37	28
21	5	10	36	27
20	5	8	33	25
19	5	8	32	24 (Jornada Inicial)
18	4	8	30	23
17	4	8	29	22
16	4	6	26	20
15	4	6	25	19
14	4	6	24	18
13	4	5	22	17
12	4	4	20	15
11	4	3	18	14
10	4	3	17	13
9	4	3	16	12 (Jornada Reduzida)
8	3	2	13	10
7	3	2	12	9
6	3	1	10	8

Fonte: Secretaria da Educação do Estado, 2019.

Neste momento convém pontuar que professores que possuem menos aulas atribuídas também possuem menos aulas de ATPC e ATPL, portanto têm menos oportunidades de formação e tempo para preparar aulas e traçar estratégias de ensino.

A exemplo, um profissional que possui 32 aulas por semana com alunos (jornada integral), tem 7 ATPC e 14 ATPL, num total de 15 horas e 45 minutos por semana. Já um profissional que possui 9 aulas com alunos (jornada reduzida), tem 4 ATPC e 3 ATPL, num total de 5 horas e 15 minutos por semana – uma diferença de 1/3 no tempo de formação.

Em 31 de janeiro de 2020 a Secretaria de Educação do Estado em parceria com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo - EFAPE, lançam um Documento Orientador do Espaço de Formação, denominado “A ATPC Como Espaço de Formação Continuada”. O documento tem por principal objetivo trazer orientações detalhadas sobre todo o processo de utilização das pautas, levando em conta

aspectos importantes como cronograma e cargas horárias, especificidades das áreas do conhecimento e disponibilização de materiais extras para aprofundamento dos temas.

Este documento é dividido em três capítulos. O primeiro denominado Apresentação, apresenta as últimas resoluções e leis acerca do tema ATPC e sua relação com o Currículo Paulista. Neste capítulo, encontra-se uma justificativa da elaboração e pertinência deste guia.

A criação do documento justifica-se por

[...] reconhecer a importância de implementar ações permanentes e integradas de formação continuada dos profissionais da Educação, no intuito de garantir-lhes a consolidação das competências necessárias. Dessa forma, espera-se que cada escola possa comprometer-se com a aprendizagem de todos os estudantes, organizando-se de maneira a construir coletivamente um processo instigante e dinâmico, para as decisões pedagógicas estarem intencionalmente orientadas para o desenvolvimento integral de todos (SÃO PAULO, 2020, p. 3).

O governo de São Paulo (2020) ainda reitera a importância das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que integram a jornada de trabalho docente, para o desenvolvimento dessas ações de formação continuada, assim como disciplina a participação dos professores de cada escola nas ATPC em dias específicos da semana, conforme a área de conhecimento⁷ em que cada profissional atua.

Pretende-se, assim, consolidar a escola como espaço privilegiado de formação, o que implica apoiar a atuação da equipe gestora (direção e coordenação pedagógica), engajando, em um esforço conjunto e sinérgico, os demais profissionais das diferentes instâncias da rede de ensino, em um processo de formação em rede com vistas à melhoria das práticas docentes com foco na aprendizagem dos estudantes (SÃO PAULO, 2020, p. 3).

O segundo capítulo, “A implementação do Currículo Paulista”, trata detalhadamente sobre como as pautas formativas devem atender às necessidades formativas dos professores a fim de contemplar plenamente o Currículo Paulista, além de abordar debates sobre a ATPC como espaço de formação continuada, a nova programação das ATPC nas escolas, as características das novas pautas e focos formativos e, termina, trazendo instruções específicas para os coordenadores pedagógicos e os Núcleos Pedagógicos.

O terceiro capítulo denominado “Formação em rede: a sinergia e a articulação entre as instâncias da SEDUC-SP”, traz as atribuições legais da direção da escola, da coordenação

⁷ Neste momento, a ATPC deixa de ser coletiva e passa a ser exclusivamente por área do conhecimento. Anteriormente os professores tinham até duas horas/aula para as ATPC coletivas, a partir do último documento orientador de 2020, essa ATPC coletiva torna-se uma exclusividade das escolas PEI.

pedagógica, dos professores, da Diretoria de Ensino, da supervisão de ensino, do Núcleo Pedagógico, da EFAPE e da COPED.

O quadro a seguir traz um levantamento dos decretos, portarias e resoluções abordados nesta pesquisa e resume como o HTP de 1988 tornou-se o ATPC nos novos formatos de 2020.

QUADRO 1 - Perspectiva Histórica da Evolução Legal das ATPC

SEQUÊNCIA	DENOMINAÇÃO	DESCRIÇÃO
1	Decreto nº 28.170, de 21-01-1988	Criação do Hora de Trabalho Pedagógico HTP
2	Portaria CENP nº 2, de 08-05-1996	Institucionalização do HTPC
3	Lei Complementar nº 836, de 30-12-1997	Plano de Carreira, HTPC para todas as escolas (Art. 13)
4	Portaria CENP, s.n, de 29-01-08	Instruções e caracterização do HTPC
5	Lei Federal nº 11.738, de 16-07-2008	Lei Nacional do Piso Salarial
6	Resolução SE 08, de 19-01-2012	Carga Horária, Lei do Piso Nacional e Nomenclatura ATPC
7	Resolução SE 75, de 28-11-2013	Distribuição das ATPC em Acúmulo de Cargos (Art. 26)
8	Documento Norteador CGEB nº 10, 2014	Documento Norteador de Práticas Para a ATPC
9	Resolução SE 72, de 16-12-2019	Nova Carga Horária ATPC
10	Documento Orientador - ATPC 2020	Documento Orientador e Novas Pautas Formativas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

2.2 Evolução Legal do Programa Ensino Integral e a ATPCG/ATPCA

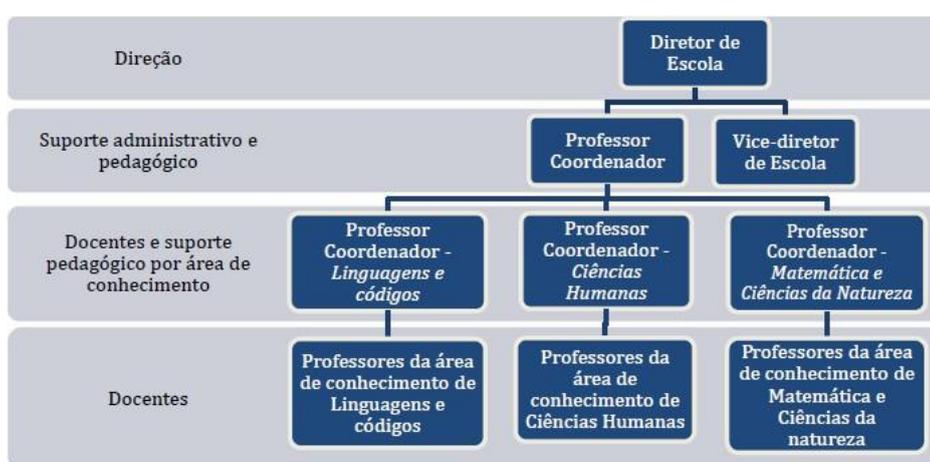
Na direção do aperfeiçoamento da política pública implantada em São Paulo, a Secretaria da Educação estruturou desde 2011 suas ações e prioridades no Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Um dos pilares desse Programa foi lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério. Com o intuito de difundir, na rede de ensino do Estado de São Paulo, modelos de gestão escolar voltados para melhoria dos resultados educacionais, foram várias e significativas as iniciativas ao longo dos últimos anos.

Nesta perspectiva foi implantado o Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Esse Programa foi iniciado em 2012, abarcando inicialmente 16 Escolas de Ensino Médio situadas em diferentes cidades do estado de São Paulo, e a partir de

2013, expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio. E continua se expandindo.

A inovação proposta pelo modelo pedagógico reflete-se no quadro dos recursos humanos que atuam nas escolas: tanto as atribuições dos diversos profissionais já conhecidos são reformuladas, como também se impõe a necessidade de criar novas funções para adequado funcionamento do modelo. Dessa forma, as escolas do programa se estruturam da seguinte forma:

FIGURA 1 - Estrutura do Quadro de Pessoal: quadro do magistério



Fonte: Tutorial de Recursos Humanos Programa Ensino Integral, 2012.

O artigo 1º da Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, trata do Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, caracterizado pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada.

O inciso II deste artigo define a carga horária multidisciplinar do docente e integra a ATPC como parte da carga horária integral do docente:

[...] conjunto de horas em atividades com os alunos e de **horas de trabalho pedagógico** na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual do Programa Ensino Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, da parte diversificada específica e atividades complementares (SÃO PAULO, 2012, n.p., grifo nosso).

De toda a estrutura do “Quadro de Pessoal” anteriormente apresentado, destaca-se como novidade deste modelo a função do Professor Coordenador por área de conhecimento (PCA).

Este profissional atuará com atribuições muito semelhantes às do Professor Coordenador, mas com responsabilidade específica numa área de conhecimento.

Ao longo da carga horária cumprida como docente (20 horas), com aulas “atribuídas”, o Professor Coordenador de Área de Conhecimento também incorpora essas mesmas atribuições, que são somadas àquelas desempenhadas como coordenador pedagógico nas restantes 20 horas de sua jornada.

Com o propósito de estabelecer e atualizar as funções do Professor Coordenador Geral (PCG) como determinar as atribuições dos Professores Coordenadores de Área do Conhecimento (PCA), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou a Resolução SE 22/2012 que dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral.

Os dois incisos do artigo 1º desta resolução, determinam que as Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral contarão com postos de trabalho de Professor Coordenador, na seguinte conformidade:

- I - 1 Professor Coordenador (PC) para área de conhecimento geral;
- II - 1 Professor Coordenador para cada uma das seguintes áreas específicas de conhecimento (PCA), a saber:
 - a) Linguagens;
 - b) Ciências Humanas;
 - c) Ciências da Natureza e Matemática (SÃO PAULO, 2012, n.p.).

Os incisos de I a IX do artigo 2º da Resolução SE 22/2012 trazem as atribuições do Professor Coordenador Geral (PCG):

- I - executar o projeto político-pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;
- II - orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;**
- III - orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem;
- IV - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;
- V - participar da produção didático-pedagógica em conjunto com os professores;
- VI - avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica;
- VII - elaborar, anualmente, o Programa de Ação, com os objetivos, metas e resultados a serem atingidos;
- VIII - orientar e monitorar as atividades desenvolvidas pelos Professores Coordenadores de cada uma das três áreas específicas de conhecimento, de que trata o inciso II do artigo anterior;
- IX - responder pela direção da unidade escolar, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Vice-Diretor, nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da respectiva Escola (SÃO PAULO, 2010, n.p., grifo nosso).

Os incisos I, II e III do artigo 3º da mesma resolução, traz as atribuições do Professor Coordenador de Área (PCA):

- I - desempenhar, em sua área específica de conhecimento, as mesmas atribuições do Professor Coordenador, estabelecidas nos incisos I a VII do artigo anterior;**
 II - dedicar parte de sua carga horária a atividades docentes, ministrando aulas de disciplinas para as quais seja habilitado, de acordo com o disposto na legislação concernente ao processo anual de atribuição de classes e aulas da Secretaria de Educação.
 III - substituir, sempre que se faça necessário, os professores de sua área de conhecimento em suas ausências e impedimentos legais de curta duração (SÃO PAULO, 2012, n.p., grifo nosso).

Analisando o inciso I, podemos perceber que os PCA (Professores Coordenadores Gerais) têm atribuições semelhantes com o PCG, dentre elas, aquela disposta no inciso II do artigo 2º - orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual. Portanto os PCA também devem promover horas de trabalho coletivo com os respectivos professores de sua área específica.

O inciso III inviabiliza parcialmente a função do Professor Coordenador de Área visto que este professor, além de ter que oportunizar a formação para demais professores que compõe a sua área, deve substituí-los em caso de faltas.

Diferentemente do conceito de ATPC que é realizado nas escolas de ensino regular, no Programa Ensino Integral (PEI), estas aulas de trabalho coletivo são denominadas da seguinte maneira:

QUADRO 2 - Denominações da ATPC no Programa Ensino Integral

PROFISSIONAL	ATRIBUIÇÃO	CLASSIFICAÇÃO DA ATPC
Professor Coordenador Geral (PCG)	Suporte Pedagógico	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (ATPCG)
Professor Coordenador de Área de Conhecimento (PCA)	Docentes e suporte pedagógico por área de conhecimento	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo de Área (ATPCA)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Em 2013 a Secretaria de Educação lança a Resolução SE nº 49, que dispõe ao longo de 18 artigos, sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas.

Atentando para o artigo 2º da Resolução SE nº 49 de 2013, constata-se que ele detalha que a gestão pedagógica e administrativa das escolas do Programa Ensino Integral será organizada considerando as seguintes especificidades:

I – Carga Horária Discente – o conjunto de aulas dos diferentes componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares;

II – Carga Horária Multidisciplinar Docente – o conjunto de horas em atividades com alunos e de **horas de trabalho pedagógico, coletivo e individual**, cumprido exclusivamente na escola do Programa Ensino Integral, promovendo a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e das Atividades Complementares;

III - Carga Horária de Gestão Especializada – o conjunto de horas em atividades de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercidas exclusivamente pelo diretor e vice-diretor na escola do Programa Ensino Integral, conforme plano de ação estabelecido (SÃO PAULO, 2013, n.p., grifo nosso).

Percebe-se que as horas de trabalho pedagógico, coletivo e individual⁸, a serem cumpridas semanalmente pelos professores fazem parte do que se trata por Carga Horária Multidisciplinar Docente. Esta carga horária é melhor descrita no artigo 16 desta resolução, onde constata-se que existe uma maior flexibilidade nesta distribuição se comparada às escolas de ensino regular, como segue:

As atividades de trabalho pedagógico coletivo e individual, que compõem a carga horária total do professor, deverá ser cumprida integralmente no âmbito da escola do Programa Ensino Integral.

Parágrafo único – As horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPC **deverão ser desenvolvidas na conformidade dos horários e dias pré-estabelecidos pela equipe gestora da escola do Programa Ensino Integral**, garantindo-se que, pelo menos, 2 (duas) dessas horas sejam consecutivas (SÃO PAULO, 2013, n.p., grifo nosso).

O quadro a seguir traz um levantamento das leis que instituíram o Programa Ensino Integral e determinaram o funcionamento e distribuição da ATPCG e ATPCA.

QUADRO 3 - Panorama Legal da Instituição do PEI e da ATPCG e ATPCA

SEQUÊNCIA	DENOMINAÇÃO	DESCRIÇÃO
1	Lei Complementar nº 1.164, de 04-01-12	Institui o Regime de dedicação plena e integral e a Gratificação de dedicação plena e integral
2	Lei Complementar nº 1.191, de 28-12-12	Atualizada a Lei Complementar nº 1.191

⁸ Nas escolas do Programa Ensino Integral, as Aulas de Trabalho Pedagógico Individual são chamadas de “hora de estudo”, que são momentos onde os professores escolhem a melhor forma para fomentar a sua formação dentro da escola.

3	Resolução SE 22, de 14 -2-2012	Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral
4	Resolução SE nº 49, de 19-7-2013	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Em síntese, a luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza.

A conquista do HTP como espaço de formação e planejamento como fruto da luta da categoria docente. Por fim, ao final dos anos 80, a Secretaria de Educação do Estado entende a formação dos professores como uma questão relevante para a melhoria na qualidade educacional e propõe caminhos legais para atender a reivindicação dos professores.

A implantação e condução da HTP se tornou uma iniciativa extremamente importante da política educacional, pois percebia o coletivo e passava a entender a escola como lugar de formação. Cabe ressaltar que o Estado de São Paulo se torna pioneiro, comparado aos demais estados, quando estipula estas Horas de Trabalho Pedagógico. Esses movimentos caracterizaram um grande avanço para as escolas da rede estadual bem como para professores e alunos.

É interessante pensarmos que, na efervescência cultural e social dos anos 80, discutia-se não só a universalização da educação, mas também se pensava na qualidade dos processos de formação, no coletivo de professores, na discussão do todo, na formação continuada conjunta. Estes assuntos foram discutidos independente do partido político.

Proponho aqui uma reflexão sobre como, ao longo desses trinta anos - de 1988 até os dias atuais -, o que foi acontecendo com estas políticas? O quanto aquela relação que antes se apresentava como coletiva e importante, acaba sendo, atualmente, desenvolvida apenas por área, suprimida de algumas escolas e inclinada nos moldes do Programa Ensino integral? Ao longo, quais consequências estas mudanças podem apresentar? Esta discussão é interessante e pode ser explorada em pesquisas que analisem as reformulações das políticas públicas de formação do governo do estado e suas consequências.

Os dados apresentados no capítulo 4 desta pesquisa pretendem iluminar essas questões e proporcionar a reflexão acerca deste assunto.

2.3 Discutindo a Formação Continuada do Professor

Nesta seção serão apontados teóricos relacionados à formação continuada que discorrem sobre a importância da formação continuada em serviço centrada na figura do professor, apresenta a ATPC como espaço de formação nas escolas públicas estaduais, apresenta os referentes da formação continuada e discute conceitos sobre o desenvolvimento profissional docente.

2.3.1 O Campo de Estudos da Formação Docente

Nas últimas duas décadas, a educação brasileira vem passando por inúmeras mudanças. Segundo Davis *et al.* (2012), das mudanças que ganham destaque, apresentam-se o avanço do conhecimento em diversas áreas: nas reformas dos currículos, no uso de avaliações censitárias sistemáticas (em nível nacional e estadual), na implantação do sistema de ciclos, entre outros.

Estas mudanças apontadas pelas autoras, procuram superar problemas de acesso e permanência em escolas públicas de qualidade, porém “acabaram por descortinar a fragilidade da formação inicial dos docentes” (DAVIS *et al.*, 2012, p. 8). Por esse motivo a formação do professor, que é o responsável para que se consiga atingir os resultados positivos na aprendizagem, passa a ser alvo de muitos estudos. Nesse aspecto, o professor torna-se um dos principais atores dessas mudanças, portanto, sua formação e sua prática têm sido e continuam sendo motivo de estudo.

Assim como Davis *et al.* (2012), Imbernón (2009) também aponta a necessidade de uma constante atualização sobre o que sabemos acerca da formação docente. O autor assinala que todo o conhecimento que se criou sobre a formação docente nos últimos anos, especialmente sobre a formação permanente, deve ser constantemente revisto para que esse conhecimento não se torne “obsoleto e caduco” (IMBERNÓN, 2009, p. 12).

Corroborando com Imbernón (2009), Canário (1998) também aponta a importância de reconhecer o processo de formação continuada como de uma constante mutação, ao definir formação como “um processo de mudança de representações que o formador pode induzir ou facilitar, confrontando permanentemente os profissionais em formação com visões ‘outras’ do exercício da profissão” (CANÁRIO, 1998, p. 13).

França e Marques (2012, p. 287) ressaltam que “a produção científica é de extrema importância para que boas práticas em formação continuada possam ser divulgadas e aprimoradas, para que se busquem e se encontrem soluções para a crise educacional pela qual

estamos passando”. As autoras estimulam a produção e divulgação científica por parte do professorado a fim de que todo este conhecimento produzido não se torne esquecido, possa auxiliar na atualização constante no que se refere ao conhecimento dos professores e que possa fomentar ainda mais o trabalho docente.

O campo de estudos da formação permanente do professorado, segundo Imbernón (2009, p. 7), apresentou muitos avanços importantes, como, por exemplo

a crítica rigorosa a racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menos mudança, a formação próxima às instituições educativas, [...].

Conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente permite descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso indica, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores atuantes nas escolas da educação básica.

Nóvoa (2002, p. 40) afirma que, para que ocorra uma mudança educacional significativa, é necessário que “a formação contínua deve estar finalizada nos ‘problemas a resolver’ e menos nos ‘conteúdos a transmitir’”. Ainda segundo o autor, a formação continuada deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que por sua vez fornecerá os meios necessários para que o docente desenvolva um pensamento autônomo, desse modo, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado” (p. 39). A expressão “Educação Continuada” traz em seu bojo uma série de embates em decorrência dos termos que anteriormente foram empregados para inferir sobre a formação dos professores, tais como treinamento, capacitação e reciclagem. Ainda segundo o autor, diante deste cenário, é imperioso e crucial propor a continuidade dos estudos para os profissionais da educação, inclusive pela defluência do próprio processo de construção do saber e do fazer humano, na medida em que a realidade também se transforma constantemente.

2.3.2 A Formação Continuada em Serviço

Ao apresentar o termo “espaços de formação”, Nóvoa (2002) se refere a própria escola como um centro onde ocorra efetivamente a formação dos professores. Na mesma linha, Gatti, Barreto e André (2011), definem a formação continuada que ocorre no *lócus* da escola como “formação em serviço”. As autoras explicam que esta formação é aquela que ocorre a favor da

própria escola com a finalidade de atender as necessidades da própria unidade escolar, ou seja, trata-se de ação de formação continuada que corre na escola e para a escola.

Os processos de formação continuada constituem importante forma de apoio ao trabalho docente. A formação continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 49). Percebe-se que o autor leva em conta emoções dos professores, bem como seus sentimentos, além reconhecer as emoções dos outros para que possam aprender um com o outro; mas não descarta na formação, a relevância dos conhecimentos profissionais, ou seja, os saberes que serão vinculados diretamente ao ensino, que são aqueles que farão com que os alunos aprendam.

Assim como Imbernón (2009) reforça o caráter colaborativo da formação continuada, Davis *et al.* (2012, p. 17) também abordam esta perspectiva ao afirmarem que “nela, os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante”.

Na colaboração, ao trabalharem juntos, um grupo de professores se apoiam visando atingir objetivos comuns, negociados pelo coletivo. Essas relações são estabelecidas da tal maneira que tendem para a liderança compartilhada, interdependência positiva, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

De acordo com Davis *et al.* (2012), discutir caminhos que aprimorem a formação contínua do professor faz-se necessário para que se possa perceber novos caminhos referentes a área de atuação e em didática e metodologias de ensino. Assim, o professor pode relacionar o novo conhecimento adquirido com as bases científicas da sua graduação inicial, agregando mais suporte e conteúdo para oferecer a seus alunos.

2.3.3 O Professor no Centro do Processo Formativo

Em seu estudo, Davis *et al.* (2012) apresentam, por meio de um levantamento bibliográfico e documentos disponíveis de formação continuada, a divisão dos estudos sobre o tema por meio de duas abordagens: uma centrada no professor e outra centrada nas equipes pedagógicas das escolas (direção, coordenador, corpo docente).

O estudo realizado pelas autoras em questão, releva que a vertente da abordagem de formação continuada centrada no professor é embasada por suposições como:

- I uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, assim, a conferir um novo sentido à sua profissão;
- II a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula;
- III os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades (DAVIS *et al.*, 2012, p. 12).

Diferentemente, o segundo grupo de estudos não miram o desenvolvimento profissional do docente de forma individual, mas trazem abordagens sobre a formação continuada que se concentram no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas. Os estudos desta vertente dividem-se em dois subgrupos:

- I aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola;
- II aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem (DAVIS *et al.*, 2012, p. 12).

Pensando na necessidade com que os novos desafios vêm se apresentando, surge a inquietação de pesquisar sobre formação de professores e como o coordenador pedagógico pode ser articulador desse processo no ambiente escolar. Cada vez mais se exige dos professores e do coordenador pedagógico maneiras de poder enfrentar as dificuldades e os anseios vividos na escola.

Para Canário (2001), a formação continuada (formação permanente) e a formação inicial devem ser vistas de forma integrada e preferencialmente devem ser realizadas pela mesma instituição a fim de promover a formação profissional. O autor afirma que a prática profissional é composta pela junção formação inicial e formação continuada, considerando os alunos da formação inicial e os professores que irão recebê-los nas escolas onde atuaram.

Ainda segundo o autor, um grande problema que envolve a formação docente, é que a formação continuada é tida como um caráter suplementar à formação inicial, ou “encarar a prática como um momento de **aplicação** da teoria” (CANÁRIO, 1998, p. 10, grifo do autor) preenchendo lacunas deixadas pela formação inicial pois,

[...] duas ideias ajudam a criar uma visão errônea da formação inicial e continuada. A primeira é que afirmar que a formação inicial é quem irá determinar as posteriores situações formativas. A segunda é entender a formação inicial como uma formação hierarquizada a partir de um paradigma de racionalidade técnica de saberes

científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática - entendida como uma aplicação (CANÁRIO, 2001, p. 32).

Corroborando com Canário (1998), Davis *et al.* (2012) afirma que os programas de formação continuada só fazem sentido se forem capazes de fomentar mudanças de grande valia para a unidade escolar, atendendo mais e melhor o seu público discente.

Para Nóvoa (2002) a formação continuada deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente, para isso aponta que a pessoa-professor deve ser o centro desse processo de formação e a organização-escola deve ser uma referência para que ela ocorra, portanto o contexto escolar deve servir de palco para sua realização, “por isso é importante ultrapassar a ‘lógica dos catálogos’ (ofertas diversificadas de cursos e ações de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de **parceria** entre todos os atores implicados no processo de formação continua” (NÓVOA, 2002, p. 38, grifo do autor), onde, segundo o autor, só são possíveis dentro da conjuntura escolar.

Corroborando com Canário (1998), Davis *et al.* (2012) considera que o processo de formação continuada centrada na figura do professor “é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e faz parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente” (DAVIS *et al.*, 2012, p. 12).

Canário (1998) defende um ponto chave na discussão sobre os modelos de formação no ambiente escolar, ao afirmar, assim como Nóvoa (2002), que o sujeito deve ser o centro dos processos de formação, processos estes, que devem ocorrer no contexto da escola. O centro é o “formado” e não o “formador”, pois os saberes são construídos a partir da experiência, portanto, do que o docente já sabe. Desta forma, segundo Canário (1998) é possível ao docente que atualize seus conhecimentos e possa realizar novas práticas de ensino.

O aporte teórico apresentado até aqui reforça que o professor deve ser a figura central no seu processo formativo, porém é necessário compreender que a figura do docente não é a única responsável pelos índices educacionais que a escola atinge nas avaliações externas, sejam eles bons ou nem tão bons, pois

[...] os professores veem o seu trabalho relacionado com os resultados das avaliações externas (entre nós, a Prova Brasil, o SARESP, a Prova São Paulo, o Enem, o Saeb), principalmente por conta de setores políticos, sociais e midiáticos que atribuem a eles parte considerável da responsabilidade pela baixa qualidade do ensino (ALVES, 2012, p. 16).

Ainda segundo Alves (2012, p. 16), essa “responsabilização dos professores se reforça ainda, pela tendência dos sistemas de ensino a instituir procedimentos para avaliar a competência profissional dos docentes”.

Em sua Tese, Alves (2012) ainda discute as avaliações instituídas pela SEE-SP nos anos de 2010 e 2011 que pretendiam selecionar professores para o processo de atribuição inicial de aulas: uma prova similar a um concurso público, contudo, sem possibilidade de investidura em cargos efetivos, mas sim, para uma contratação temporária. O autor conclui que essa responsabilização e sobrecarga dos professores se reforça ainda, pela intenção dos sistemas de ensino a instituir procedimentos que servem para aferir a competência profissional dos professores.

2.3.4 A ATPC Como Espaço de Formação Continuada e Possíveis Entraves

Por discutir diretamente a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, esta pesquisa se atentará mais especificamente nas suposições das formações centradas na figura do professor e, mais especificamente, compreendendo a formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente para todos nela presentes e, ainda, centrar a formação na figura do professor, como sugerem Davis *et al.* (2012).

Estas tendências acerca da formação continuada em serviço e da formação colaborativa - que centrada na figura do professor -, é a que melhor nos permite fundamentar e compreender os objetivos formativos das ATPC, segundo documentos orientadores dispostos pela SEE/SP.

O último documento orientador lançado pela SEE no ano de 2020, determina que as ATPC devem consolidar-se como “espaço dinâmico de formação, que contemple estudo e investigação, em um movimento constante de reflexão sobre as práticas educativas e sua transformação, em um processo sinérgico visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes a partir do aperfeiçoamento da prática docente” (SÃO PAULO, 2020, p. 4).

França e Marques (2012) definem a ATPC como

[...] um espaço concreto onde ocorre dentro de uma realidade também concreta, onde circulam ideias, conflitos, manifestações de interesse e inquietações demonstradas pelos professores, ora demonstrada pela necessidade da própria formação, ora contemplando alguns assuntos que se distanciam dos interesses intelectuais e das relações de ensino-aprendizagem e professor-aluno. Nesse sentido, a relação teoria e prática encontra uma atribuição para o trabalho e formação da docência (FRANÇA; MARQUES, 2012, p. 278).

Em sua dissertação, Ferraz (2016) traz uma definição semelhante quando aponta a ATPC como

[...] uma atividade historicamente construída, fruto de conquista dos professores de São Paulo, oriunda da necessidade de existência de um espaço na carga horária de trabalho do professor, no qual possa ocorrer, além da formação continuada, a discussão em grupo sobre os rumos de cada unidade escolar. Portanto, este espaço e horário, se bem planejado e organizado, pode se tornar ideal para propiciar o desenvolvimento profissional dos professores (FERRAZ, 2016, p. 49).

De forma similar, Lourenço (2014) define o objetivo da ATPC como momento que deve

proporcionar ao professor um espaço de formação em serviço, com base na reflexão e na discussão em grupo das suas ações cotidianas, promovendo o trabalho em equipe, além de reflexões constantes sobre a prática docente, sobre o currículo e a busca de soluções para as situações-problema presentes no universo escolar (LOURENÇO, 2014, p. 28).

Podemos, portanto, compreender que os espaços das ATPC podem contribuir para estabelecer diálogos, análises críticas e reflexões, e, com isso, “considera-se que as relações entre a teoria e a prática podem ser entendidas como um dos pilares para a identificação e interesse dos professores no processo de formação, por meio das ações desenvolvidas na escola e para a escola” (FRANÇA; MARQUES, 2012, p. 275). Em sua pesquisa, após analisar um trecho da entrevista de uma Professora Coordenadora de Área (PCA), quando expressa a sua opinião sobre a relevância da ATPC, Caceró (2016) interpreta a fala da professora a partir 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** (CACERO, 2016, p. 58, grifo do autor).

E continua,

[...] entendemos como **processo de desenvolvimento da dimensão do trabalho coletivo**, porque (a PCA) finaliza a sua resposta declarando que **um bom ATPC é aquele que ele responde às perguntas dos professores**, o que nos faz levantar a hipótese de que não constrói as respostas coletivamente com os professores (CACERO, 2016, p. 58, grifo do autor).

Portanto, Caceró (2016) levanta a hipótese de que, a partir do ponto de vista trazido pela professora, que a ATPC se refere mais ao “processo de desenvolvimento da dimensão do trabalho coletivo”, pois objetiva-se a responder à pergunta dos professores e não às respostas de forma coletiva.

Se a relação teoria e prática é de dependência, os movimentos de ação, reflexão, ação são pertinentes para a realização de uma prática mais eficiente e a construção de uma teoria a partir dessa prática. “A valorização dos saberes experienciais, a valorização do potencial formativo dos contextos (escola) e a multiplicidade de interações que tem lugar (na escola), tornam possíveis as formações” (CANÁRIO, 1998, p. 10).

França e Marques (2012), corroboram com Canário (1998; 2001) ao afirmarem que a escola é o local e ponto de partida para as ações de formação em serviço já que

[...] primeiramente, é na escola em que as possibilidades de que o trabalho coletivo, tão importante nesse processo, ocorra de forma mais abrangente, segundo, por lá se encontrarem os assuntos que necessitam ser discutidos e refletidos por aqueles que fazem parte daquele cenário. Em terceiro lugar, por ser o ambiente que proporciona a construção dos saberes da experiência dos professores. São inúmeros motivos que privilegiam a escola como *lócus* de formação docente (FRANÇA; MARQUES, 2012, p. 281).

Portanto “a escola deve procurar fortalecer o entendimento de que esses momentos de estudo e reflexão devem ser coletivos, e que todos devem ser ouvidos e respeitados em seus pontos de vista, e as discussões podem chegar a um ponto comum” (FRANÇA; MARQUES, 2012, p. 281).

Corroborando com França e Marques (2012), Correa (2016) aponta que, em prol da consolidação desse momento formativo da ATPC de forma significativa no âmbito escolar e assume o caráter colaborativo e reflexivo para todos os sujeitos envolvidos no processo,

[...] a formação docente centrada na escola deve emergir desse direito laboral, considerando que o contexto escolar é o espaço propício para fomentar e legitimar a construção colaborativa dos saberes por parte do grupo de professores e, por meio da reflexão crítico-colaborativa, da intencionalidade pedagógica e da organização sistêmica (CORREA, 2016, p. 59).

As ATPC são importantes oportunidades de formação em serviço, por proporcionar momentos de envolvimento dos membros da comunidade escolar a fim de discutirem e encontrarem soluções para os seus próprios desafios, e “constituem um dos pontos nevrálgicos da escola, por que as formas que as HTPC vêm sendo conduzidas não favorece a formação continuada, que objetiva mudanças nos processos de ensino aprendizagem, e a autonomia docente” (FRANÇA; MARQUES, 2012, p. 287).

Embora a ATPC seja um espaço formativo ocorrente no *lócus* da escola, ter um horário institucionalizado pela SEE e ter como preceito o caráter colaborativo, ela encontra alguns entraves à promoção da formação continuada efetiva, a exemplo,

[...] a sobrecarga do trabalho a que os professores são submetidos faz com que percam o interesse pelos estudos e pela própria formação em serviço, preferindo e, muitas vezes, solicitando que as HTPC se destinem à realização de trabalho burocrático, como preenchimento de cadernetas, correção de avaliações, entre outros (FRANÇA; MARQUES, 2012, p. 287).

Uma outra dificuldade apresentada por França e Marques (2012) relacionada à formação continuada em serviço no espaço das ATPC, é a dificuldade que os formadores têm de perceber a individualidade de cada docente, já que

[...] múltiplas visões acabam interferindo no desenvolvimento das ações propostas, que precisam estar sempre em constante (re) avaliação, de forma a atender às expectativas e necessidade de cada um dos participantes, de acordo com o desenvolvimento e entendimento que cada um tem dos temas propostos” (FRANÇA; MARQUES, 2012, p. 287).

Como destacado anteriormente, Davis *et al.* (2012) apresentam um grupo de estudos que miram no desenvolvimento das equipes escolares, não mais com um caráter individual. Dentro deste segundo grupo, destacam-se a primeira categoria de estudos que “entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola” (DAVIS *et al.*, 2012, p. 12).

França e Marques (2012) também apontam a relevância do Professor Coordenador no processo formativo, inclusive como um fator determinante para o sucesso ou fracasso dessas reuniões formativas, pois

[...] é das “ações desenvolvidas por ele e da participação da gestão escolar nos processos que envolvem planejamento e desenvolvimento dos mesmos, que resultam as representações dos professores sobre os projetos de formação continuada que utilizam as ATPC como momentos de realização (FRANÇA; MARQUES, 2012, p. 287).

No seu artigo, Ferri *et al.* (2015) também apontam, como França e Marques (2012), a figura do Professor Coordenador como uma das principais para a elaboração/realização da HTPC, além do acompanhamento/formação dos professores. Entretanto, as Professoras Coordenadoras entrevistadas pelos autores, apontam que em suas rotinas de trabalho normalmente são atribuídas demasiadas funções, não se limitando qual é a sua prioridade e o que, de fato, devem exercer. Os dados apontam uma demasiada atribuição de funções que as Professoras Coordenadoras não encontrem tempo para a reflexão sobre a sua própria prática ou mesmo

espaço para o “dar se conta” da necessidade de se possibilitar a formação continuada de qualidade.

Criar situações formativas para os professores - entendendo a formação como um processo contínuo - e materializar seu plano de formação para aquela equipe, ainda é um desafio para muitos coordenadores pedagógicos. O papel dos Professores Coordenadores vai além de auxiliar os professores a resolverem problemas pontuais, posto que é ele o profissional que dá sustentação ao projeto pedagógico da escola por meio da formação de docentes.

Amorim (2017, p. 124) faz uma crítica ao engessamento da HTPC, quando aponta que a educação necessita livrar-se de “medidas paliativas” como “enviar material pronto” para esses momentos de reunião. A autora indica que os responsáveis legais, em todas as instâncias,

garantir as condições necessárias para que o coordenador e o seu trabalho referente à HTPC sejam sinônimos de oportunidade de formação continuada de qualidade dentro da escola capaz de contribuir significativamente na resolução dos problemas em que professores e, conseqüentemente, alunos estão envolvidos (AMORIM, 2017, p. 124).

Ferraz (2016) aponta, além da importância do Professor Coordenador em respaldar a formação continuada do professor na ATPC, a relevância da figura do supervisor de ensino neste processo, pois ele deve

[...] observar, analisar, pesquisar e acompanhar as práticas realizadas na escola e, em ação colaborativa com os diretores e professores coordenadores, **tendo em conta as características da escola e da sua comunidade**, propor e desenvolver ações coordenadas para superação dos problemas identificados, a fim de assegurar a qualidade das atividades desenvolvidas na ATPC (FERRAZ, 2016, p. 53, grifo nosso).

Matsuda (2018, p. 83) aponta que, para além das ATPC há na escola “outros espaços que poderiam ser construtores da formação continuada docente. Como por exemplo: o conselho de classe, as reuniões pedagógicas, de planejamento e replanejamento”. No entanto, a autora argumenta, a partir da análise dos dados de sua pesquisa, que, nem sempre, os sujeitos presentes no interior das escolas notam esses movimentos ou eles não são otimizados para o exercício contínuo da formação.

Corroborando com Matsuda (2018), a tese de Silva (2019, p. 81) aponta a relevância de considerar que a formação continuada nas escolas da rede pública estadual paulista pode ser fomentada de diferentes formas, não só por meio das ATPC, mas “como a realização de cursos

diversos, OT⁹ e estudos individuais, [...] cursos de extensão, atualização, aperfeiçoamento, stricto e lato senso”.

2.3.5 Os Referentes da Formação Continuada

A formação continuada deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, uma vez que contribui para a evolução constante do trabalho do docente. Isso porque ela favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado às práticas pedagógicas. Porém, no que se refere a formação continuada, o que um professor deve aprender e/ou desenvolver enquanto essa formação é oportunizada na escola? O que a formação deve, de fato, promover?

Com o objetivo de construir de referentes que emergem como fatores de qualificação do trabalho docente no contexto da atuação de professores na cena da educação escolar no Brasil, Silva e Almeida (2015) realizam um estudo a partir de um levantamento e estudo de documentos nacionais e estrangeiros, produção de um livro que consolidasse esses conhecimentos, elaboração de um referencial de sustentação teórica e, por último, um processo de validação empírica destes dados por meio de vários grupos de discussão de professores atuantes em diferentes etapas de ensino.

Após estipular parâmetros que denominam “referentes da ação docente”, Silva e Almeida (2015), apresentam alguns critérios

[...] capazes de nortear e fundamentar processos de formação inicial ou continuada de professores, bem como apoiar e qualificar o acompanhamento da ação docente – em uma perspectiva eminentemente formativa –, com vistas à consolidação de processos de profissionalização da docência (SILVA; ALMEIDA, 2015, p. 4).

Silva e Almeida (2015) explicam que opção pelo termo “referentes de ação docente” procura se distanciar de certas interpretações que poderiam se ver associadas ao termo “padrões” (standards) em seu uso corrente em português, como um modelo ou exemplo a ser seguido. Nesses termos, o que os autores denominam “referentes” constituem critérios pelos quais possamos compreender e avaliar, em uma perspectiva de modo eminente formativa, diferentes tipos de atividades que compõem e apoiam o trabalho dos professores, e não

⁹ Segundo o artigo 2º da Resolução SE 61, de 6/6/2012, entende-se por Orientação Técnica (OT) todo e qualquer espaço de reuniões de caráter pontual, sistemático ou circunstancial, que objetive o aprimoramento da prática profissional do servidor, com vistas a subsidiá-lo com informações específicas que aperfeiçoem seu desempenho. Na rede pública estadual paulista, os responsáveis por elaborar e aplicar as OTs são os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP).

instrumentos por meio dos quais determinar as formas como as atividades docentes deveriam ser executadas e fundamentadas.

Nessas condições, esses parâmetros podem

[...] subsidiar processos de avaliação formativa, além de contribuir para fundamentar processos de formação inicial e continuada, como já colocado. Na perspectiva de uma avaliação formativa, esses parâmetros podem ser considerados em sua possível contribuição para uma dinâmica profissional em crescente qualificação social e valorização, pela densificação no que se refere aos aspectos da profissionalidade docente (SILVA; ALMEIDA, 2015, p. 10).

Nesse sentido, a estipulação de referentes por meio dos quais possamos ajuizar o que constitui e aquilo que, talvez, se possa esperar da ação de professores pode se “converter em um denominador comum capaz de informar o caráter profissional do exercício docente” (SILVA; ALMEIDA, 2015, p. 21); Os autores ainda apontam um melhor delineamento e foco dos cursos de formação inicial e em subsídio fundamental para orientar uma ação mais qualificada de secretarias de educação e setores de gestão no acompanhamento e apoio a seu corpo docente.

Retomando a discussão de Canário (1998) ao apontar que a escola é o espaço mais adequado para essas reflexões, pois é permeado de singularidades e permite o desenvolvimento da verdadeira formação, percebe-se que essa ideia corrobora com Silva e Almeida (2015). Os autores também apontam que é na escola onde aparecem possibilidades para se compreender os problemas educacionais, assim como nesse espaço ocorre o aprendizado por parte dos professores, inclusive eles aprendem como ensinar.

Após conclusão de todo o percurso metodológico, Silva e Almeida (2015) organizam os referentes em três grandes dimensões: “conhecimento profissional do professor, prática profissional e engajamento profissional. Cada uma delas é constituída por uma ementa, seguida de um conjunto de categorias com as respectivas definições” (SILVA; ALMEIDA, 2015, p. 83), ilustrado na figura a seguir:

FIGURA 2 - Referentes da Ação Docente

Fonte: Silva e Almeida, 2015, p. 84.

De modo mais descritivo, os autores relacionam por meio de um quadro, cada uma das três dimensões com as categorias observadas por meio do estudo.

QUADRO 4 - Descrição das Dimensões da Ação Docente

DIMENSÃO	CATEGORIAS
<p>CONHECIMENTO PROFISSIONAL</p> <p><u>Ementa:</u> A identificação de um conhecimento profissional compreende a aquisição de diferentes saberes que subsidiam a prática educacional realizada no âmbito escolar. É composto por informações e conceitos que serão objeto de ensino, de forma articulada ao domínio do campo de conhecimento pedagógico em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos.</p> <p>A presença de um conhecimento profissional balizado supõe uma atuação docente capaz de tomar decisões reconhecendo tanto os princípios éticos inerentes à tarefa educativa como as diferentes condições e circunstâncias que envolvem a prática escolar.</p>	<p>1.1 Domínio de seu campo de conhecimento específico.</p> <p>1.2 Entendimento das relações de seu campo de conhecimento com outros campos do saber.</p> <p>1.3 Domínio dos conteúdos da disciplina que ensina.</p> <p>1.4 Compreensão do currículo escolar.</p> <p>1.5 Compreensão dos fundamentos históricos-filosóficos da educação básica.</p> <p>1.6 Compreensão do contexto sociocultural dos estudantes e seus impactos na aprendizagem.</p> <p>1.7 Domínio do conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina.</p> <p>1.8 Conhecimento dos procedimentos de acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos alunos.</p>

	1.9 Conhecimento dos modelos e resultados de avaliações externas às instituições escolares.
<p style="text-align: center;">PRÁTICA PROFISSIONAL</p> <p><u>Ementa:</u> A prática profissional compreende os aspectos envolvidos na criação de condições de aprendizagem pelo compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em sua diversidade. Essa dimensão envolve as habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a problematização, as indagações, a curiosidade e a investigação, momentos em que os alunos reelaboram as relações com os conteúdos de aprendizagem. Considera os conhecimentos prévios dos estudantes e diferentes formas de interação e socialização.</p> <p>Compõem essa dimensão a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito, o uso de procedimentos variados e adequados aos objetivos e conteúdos de ensino, bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover apoio aos alunos, considerando seus diferenciais, e o aperfeiçoamento da prática educativa.</p>	<p>2.1 Definição de objetivos e conteúdos de aprendizagem e planejamento de atividades de ensino a partir delas.</p> <p>2.2 Proposição de objetivos de aprendizagem, oferecendo desafios adequados para alunos com variadas habilidades e características.</p> <p>2.3 Organização de planos de aula e/ou sequências didáticas que favoreçam a motivação para a aprendizagem.</p> <p>2.4 Aborda os conteúdos de ensino de modo compreensível aos alunos.</p> <p>2.5 Utilização de formas de abordagem de conhecimentos de maneira compreensível aos alunos.</p> <p>2.6 Organização de tempos e espaços de sala de aula que se adequem ao planejamento de ensino e aos objetivos de aprendizagem.</p> <p>2.7 Organização e aplicação de avaliações coerentemente com os objetivos de aprendizagem.</p> <p>2.8 Atenção aos progressos e respostas dos alunos, orientando-os a refletir sobre seus avanços e necessidades.</p> <p>2.9 Utilização de resultados das avaliações no aperfeiçoamento e/ou reformulação das atividades de ensino.</p>
<p style="text-align: center;">ENGAJAMENTO PROFISSIONAL</p> <p><u>Ementa:</u> O sentido do engajamento, no que concerne à ação do professor, traduz-se nas maneiras pelas quais demonstra, em seu ambiente de trabalho, espírito de cooperação e de parceria, com consciência das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos. Compreende o sentido ético e social de sua ação. Procura desenvolver-se profissionalmente, de diferentes modos, em busca da contínua melhoria de seu trabalho e de seus pares. Contextualiza seu trabalho e considera a comunidade, suas condições e contribuições. Conhece o sistema em</p>	<p>3.1 Compartilhamento com seus pares e equipe gestora das responsabilidades comuns da escola.</p> <p>3.2 Identificação das necessidades de desenvolvimento profissional e ações a partir delas.</p> <p>3.3 Informação e reflexão sobre a profissão docente, rede de ensino de atuação e políticas educacionais vigentes.</p> <p>3.4 Atualização quanto aos avanços de conhecimento e das práticas de ensino de sua área.</p> <p>3.5 Relacionamento de forma colaborativa e respeitosa com pais ou responsáveis.</p> <p>3.6 Atuação de forma ética e coerente com os princípios de cidadania e direitos humanos.</p>

que atua e as políticas educacionais, problematizando-as e balizando-as em relação ao contexto da escola.	
---	--

Fonte: Silva e Almeida, 2015.

Na conclusão do seu estudo, os autores realizam com ainda mais precisão, uma descrição de cada uma das três dimensões, dividindo-as em categorias e apresentando um detalhamento de cada uma delas contendo as características presentes nos professores participantes do estudo.

2.3.6 Desenvolvimento Profissional Docente

Os estudos sobre a formação continuada apontam que os conhecimentos profissionais adquiridos pelos professores se constroem constantemente, a partir de vários aspectos, entre eles as perspectivas e princípios sobre o ser professor, edificados no decorrer da vida de cada um, incluindo sua escolarização, desde a educação até os conhecimentos construídos na formação inicial, formação continuada e na vivência, enquanto professor atuante em determinada escola.

Neste sentido, para Davis *et al.* (2012), a formação continuada deve ser encarada como um processo que enfatiza disponibilizar aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional e, principalmente, no plano pessoal e, ainda, de delegar a esse processo uma especialidade mais estruturada ou menos formal. Para as autoras, o desenvolvimento profissional não deve ficar reduzido ao domínio pessoal e utilitário. Os programas de formação continuada só têm sentido se forem capazes de estimular mudanças favoráveis e necessárias nas escolas, auxiliando os professores a compreenderem mais e melhor seus alunos. Para Fullan (1995 *apud* DAVIS *et al.*, 2012) é necessário desenvolver um novo entendimento de desenvolvimento profissional, no qual o termo signifique aprendizagem permanente dos professores, para que eles possam oferecer a seus alunos um ensino cada vez melhor. Assim conceituado, o desenvolvimento profissional procura aperfeiçoar os conhecimentos e as obrigações do professorado para ampliar os conhecimentos de alunos que vivem em contextos bastante complexos.

Davis *et al.* (2012, p.9) ainda destacam que “a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade dos processos educativos do país”, desse modo, pode-se inferir que os programas de formação continuada quando eficazes, ou seja, quando há a valorização dos conhecimentos dos professores e da realidade

onde atuam, contribuem indubitavelmente para o desenvolvimento profissional. As autoras apresentam uma visão semelhante a Marcelo Garcia (2009) na medida em que apontam que o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada, além disso, o autor aponta que, para que ocorra a promoção do desenvolvimento docente, requer-se uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. Para o autor, desenvolvimento profissional entende-se como

[...] um **processo**, que pode ser individual ou coletivo, mas que deve se contextualizar no local de trabalho do docente - a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais quanto informais (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9, grifo do autor).

Para Day (2001), o conceito de desenvolvimento profissional sofre constantes visitas, sendo os novos conceitos e as práticas vivenciadas ao longo da trajetória profissional de todos aqueles que, inevitavelmente, buscam crescimento. O autor discute em sua obra que não se trata do conceito estático ou cristalizado, que perdura apenas durante o período da formação, ao contrário, é algo que se modifica em todas as suas experiências formativas, profissionais e pessoais, pois favorecem que suas concepções, suas habilidades e seu conhecimento se ampliem, desenvolvendo, assim, um amadurecimento profissional do professor.

De maneira semelhante, de acordo com Imbernón (2005 *apud* MENESES, 2014, p. 29), a finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais aptos a conduzirem um ensino adaptado às necessidades dos educandos, e a contribuir para a melhoria das instituições de ensino, realizando-se pessoal e profissionalmente.

O desenvolvimento profissional abarca todas as vivências simples e naturais de aprendizagem e as práticas conscientemente planejadas, realizadas para privilegiar, o indivíduo ou a escola, a fim de que contribuam para a melhoria da educação na sala de aula. É o “processo através do qual os professores [...] reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais de ensino”, adquirindo e desenvolvendo, criticamente, com crianças e jovens, “o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional”, fundamentais para a reflexão, organização e práticas profissionais competentes (DAY, 2001, p. 20).

Day (2001) define conhecimento como o que permite aos profissionais desempenhar em qualidade, tarefas profissionais, papéis e deveres e, por fim, promoverem o seu desenvolvimento profissional; o autor afirma que este conhecimento passa pelas dimensões

vertical e horizontal. A dimensão vertical é composta pelos contextos nos quais os conhecimentos podem ser aplicados (conhecimento da sala de aula, conhecimento relacionado a sala de aula, conhecimento ao nível da gestão, outros papéis profissionais). A dimensão horizontal aborda os tipos de conhecimento (conhecimento da matéria, conhecimento da educação, conhecimento situacional, conhecimento social).

O desenvolvimento profissional docente também “deve considerar fatores como as suas histórias pessoais de vida, suas experiências de aprendizagem profissional, o saber-fazer profissional e as culturas de aprendizagem profissional da escola que determinam os contextos diários do seu trabalho” (DAY, 2001, p. 9), tornando o, segundo Marcelo Garcia (2009), um processo que se baseia no construtivismo e não em processos transmissivos.

Por se tratar de um processo a longo prazo, o “desenvolvimento profissional deve integrar diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, a fim de promover o crescimento” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10) e evolução dos professores. As experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios e que se baseiem em atividades diárias realizadas pelos professores. Conforme Day (2001), a melhor maneira de se compreender os processos formativos dos professores é compreendê-los sob o ponto de vista do desenvolvimento profissional, considerando o professor em sua plenitude. O autor acredita que o desenvolvimento profissional docente esteja ligado ao contexto, às vivências pessoais e profissionais e a disponibilidade do momento, questões essas que condicionarão as necessidades peculiares e a maneira como esses aspectos poderão ser representados, ultrapassando as barreiras teóricas dos processos formativos.

Os conhecimentos adquiridos e elaborados antes, durante e depois da formação devem propiciar aos docentes condições adequadas para a superação de possíveis dificuldades relacionadas às novas tarefas que surgirão no decorrer de sua trajetória de vida profissional.

Marcelo Garcia (2009) cita, em sua obra, que a formação está para o desenvolvimento profissional do professor e não o contrário, porque o docente não armazenará o que aprendeu na formação em “caixas” de aprendizagens, mas, sim, fará relações entre o que aprende e suas experiências vivenciadas em sua trajetória profissional, ou seja, criando uma teia de conexões entre os novos conhecimentos, as experiências e as formações e seus conhecimentos já adquiridos, (re)elaborando constantemente seus saberes. Portanto, para o autor o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente ligado a programas de formação continuada.

Aprimorar os mecanismos de formação continuada é um fator importante a fim de promover o desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. “Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 196).

Segundo Canário (1998), para que se obtenham mudanças nos professores e nas escolas é preciso reinventar novos modos de socialização profissional, um modelo que se oponha à formação formalizada descontextualizada e escolarizada, reduzindo as práticas dos professores em “receitas” aplicáveis de maneira generalizada em qualquer contexto. Desse modo, a formação centrada na escola é a que mais contribui para a efetiva mudança na escola e nos professores, pois é uma estratégia susceptível de garantir a diversidade, a contextualização e a pertinência de processos e ofertas formativas, onde o desenvolvimento profissional é concomitante ao desenvolvimento organizacional, e ambos promovem formação e mudança.

Ainda se tratando dos moldes de formação docente, Canário (1998) apresenta dois tipos de formação. A formação por “análise das necessidades” é aquela que encara a formação continuada como um simples processo que preenche as lacunas deixadas pela formação inicial, que autor denomina como formações pautadas pela “reciclagem”. Porém, se houver um exercício contextualizado do trabalho por meio de formações pautadas no “reconhecimento dos adquiridos” (o que o professor já sabe), isso irá gerar o que o autor apresenta como formações pautadas pela “recursividade”. É esta última que permite que se seja promovida, efetivamente, a formação continuada e, como consequência, o desenvolvimento profissional docente.

Para Canário (2001), no contexto do trabalho é onde se decide o essencial da aprendizagem profissional docente, para isso é necessário tornar as situações de trabalho em situações de formação. O autor traz duas teses subjacentes, “a primeira é a de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e a segunda que - decorre da primeira - é a de que o mais importante na formação inicial consiste em **a aprender a aprender com a experiência**” (CANÁRIO, 2001, p. 32, grifo do autor). Paralelamente a esta defesa, Canário (1998) afirma que as dimensões pessoal, profissional e organizacional se articulam de maneira indissociável e é nesta intersecção onde ocorre a aprendizagem docente e, conseqüentemente a promoção do desenvolvimento profissional do professorado.

Os processos de desenvolvimento profissional dos docentes estão diretamente relacionados com os processos de reforma da escola, pretendendo reconstruir a cultura escolar, construindo novas teorias e novas práticas pedagógicas. Tal necessidade faz com que o

professor seja visto como um “prático reflexivo, alguém que já detém um conhecimento prévio e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da prática” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11).

Outras características da nova perspectiva de desenvolvimento profissional docente, trazidas pelo estudo de Marcelo Garcia (2009) dão conta de que é um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão, portanto “as escolas e os docentes devem avaliar suas próprias necessidades [...] para diferenciarem qual modelo de desenvolvimento profissional lhe parecem mais benéficos” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10).

Outras evoluções apontadas pelo autor, acerca do desenvolvimento profissional é que este processo que era “orientado ao indivíduo e passa a ser para a organização escolar”; que era “fragmentado e desconexo e passa a ser orientado por metas claras”, que era “dirigido apenas aos professores e passa a ser dirigido a todas as pessoas envolvidas nos processos de aprendizagem dos alunos”, e, portanto, é um processo que vai se “construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO GARCIA, 2009b, p. 11).

Para dar respostas às novas e complexas situações em que se encontram os docentes, Marcelo Garcia (2009) sugere que é conveniente pensar nos professores como “peritos adaptativos”, ou seja, “pessoas que estão preparadas para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida”. Pelo fato de que as condições sociais estão em constantes mudanças, hoje pedem-se mais profissionais que tenham competência para combinar eficiência com capacidade de inovação.

Marcelo Garcia (2009) aponta que o professor perito é uma pessoa com um elevado nível de conhecimento e destreza, que não se adquirem de forma natural. A simples experiência não fará o melhor mestre, portanto a reflexão sobre a própria conduta faz-se necessária para atingir-se um pensamento e uma ação próprios de um perito.

Em seus apontamentos, Day (2001) apresenta três características que diferenciam o professor experiente do professor perito, são elas:

Domínio do conhecimento: [...] possuem um conhecimento mais integrado, estruturas de planificação e um conhecimento dos contextos sociais e políticos em que o ensino ocorre. **Eficiência:** [...] Os peritos são capazes de fazer o que os principiantes fazem num período de tempo mais curto (ou podem fazer mais do que os principiantes fazem no mesmo período de tempo), aparentemente com menos esforço. **Sentido visão:** [...] Os peritos não se limitam a resolver os problemas em mão, muitas vezes redefinem o problema e... apresentam soluções engenhosas e relevantes que, de um maneira ou de outra, não ocorrem aos outros (DAY, 2001, p. 92, grifo do autor).

Por meio dos apontamentos realizados por Day (2001), seria fundamental que os Professores Coordenadores propusessem situações formativas que levassem os professores a atingirem a categoria de peritos. Esse processo é característico do desenvolvimento profissional docente. O autor conclui sua comparação afirmando que “um perito pode ser definido como alguém que trabalha no limite máximo do seu conhecimento e competência” (DAY, 2001, p. 93).

2.4 Panorama da Produção Acadêmica no Brasil sobre a ATPC

Neste item será apresentado um panorama da produção acadêmica no Brasil acerca do tema HTPC/ATPC. Apresentar um panorama de pesquisas torna-se relevante, pois permite

[...] conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (FERREIRA, 2002, p. 259).

As bases de dados selecionadas para a realização das buscas foram a *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica On-line, SciELO¹⁰), portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES¹¹, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD¹²) que é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Banco de Dissertações da Universidade de Taubaté (UNITAU¹³). A escolha dessas bases justifica-se pelo fato de que são fontes de informação confiáveis do ponto de vista científico, devolvem um número significativo de resultados – principalmente em pesquisas relacionadas à educação, que é o objeto de estudo desta pesquisa -, que irão auxiliar o contato com a produção acadêmica de outros pesquisadores e a ampliar a base teórica deste trabalho.

A base de dados SciELO foi escolhida como fonte de pesquisa, pois um de seus pontos de destaque é o desenvolvimento de métricas sobre o impacto dos artigos por ela relacionados.

¹⁰ Sítio: <https://www.scielo.br/?Ing=pt>

¹¹ Sítio: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

¹² Sítio: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

¹³ Sítio: <https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes/>

Foram filtrados artigos apenas em língua portuguesa e que encontrassem os descritores em qualquer dos índices dos trabalhos relacionados nesta base.

Os critérios para a seleção das fontes de busca foram o Portal de Periódicos da CAPES oferece acesso a textos completos de artigos selecionados de mais de 21.500 revistas nacionais e internacionais. A fim de refinar as buscas realizadas, optou-se por excluir resultados que trouxessem livros, imagens e recursos audiovisuais, apresentando apenas artigos, em língua portuguesa, dentro do tópico Educação e que por fim, apresentassem apenas resultados de periódicos revisados por pares - por se tratar de uma parte integrante da publicação científica que confirma a validade da ciência relatada. Esta base de dados permite buscar obras por meio do título, do autor ou do assunto do trabalho. Os resultados ainda foram configurados para serem apresentados de forma ordenada - dos mais acessados aos menos acessados – recurso que permite selecionar trabalhos de maior interesse ou impacto, dentro dos descritores inseridos.

A BDTD - traz um grande número de teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior, além de indicar o número de visualizações de cada trabalho, fazendo um ranking – útil para identificar quais trabalhos estão sendo mais usados como referência, que foi um critério de inclusão para a seleção para alguns trabalhos acadêmicos que auxiliarão nesta pesquisa. Esta base de dados também permite realizar uma busca avançada pelos descritores no título do trabalho, no autor, no assunto, no resumo da obra, no editor e no ano da defesa; a fim de refinar as buscas e diminuir o número de resultados encontrados, delimitou-se que alguns dos descritores apontados deveriam estar presentes apenas no título dos trabalhos; porém não se optou apenas por dissertações ou teses, ambas foram incluídas nas buscas. Também se priorizou pesquisas apenas em língua portuguesa.

O Banco de Dissertações da UNITAU traz uma lista sempre atualizada com as pesquisas desenvolvidas por alunos dos programas de pós-graduação em *Stricto Sensu* da própria universidade. Por proximidade com o objeto de estudo desta pesquisa, foi escolhido banco de dissertações do programa de Mestrado Profissional em Educação. A busca foi realizada na área “Banco de Dissertações e Livros” procurando os descritores nos títulos das obras do programa.

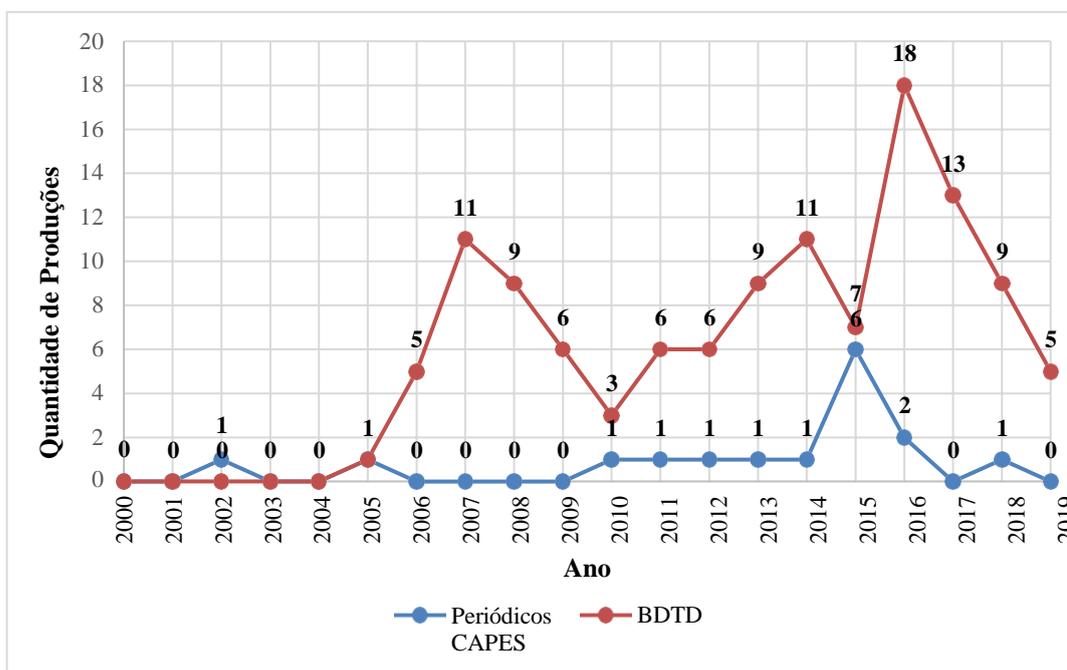
A tabela a seguir apresenta a flutuação do tema HTPC/ATPC ao longo dos últimos 20 anos. O levantamento considera os artigos indexados no SciELO Br, os artigos indexados no Portal de Periódicos da CAPES, bem como as dissertações e teses relacionadas na BDTD. As buscas foram realizadas pelo termo “HTPC” ou “ATPC” presentes no título ou no resumo da pesquisa.

TABELA 5 – Quantidade de Pesquisas Realizadas sobre HTPC/ATPC (2000-2019)

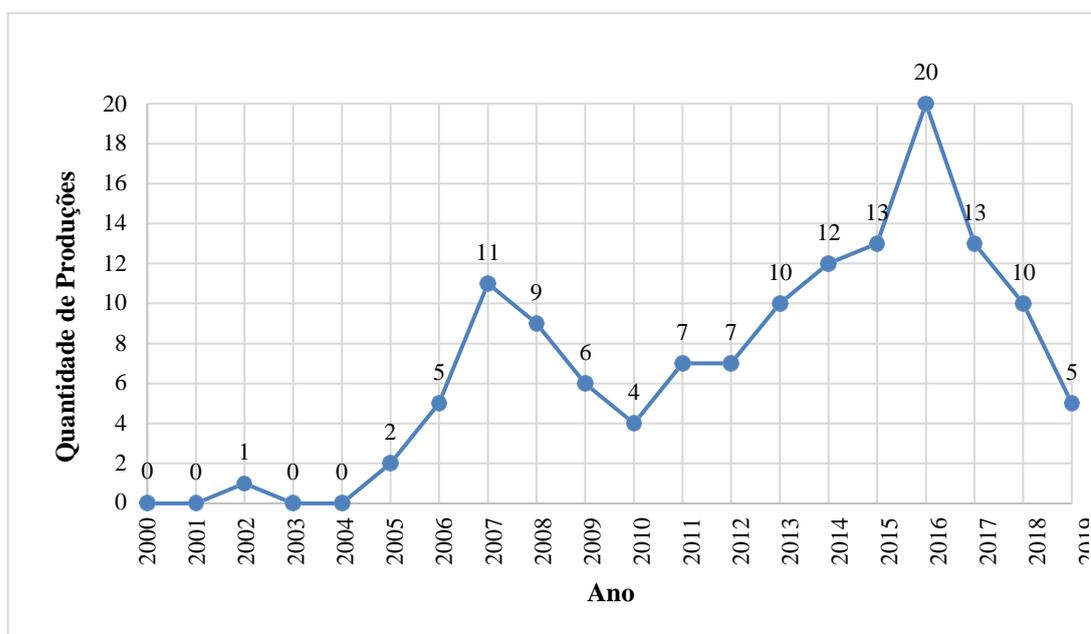
Ano	SciELO	Periódicos CAPES	BDTD			Total de Produções por Ano
			D	T	Total	
2000	0	0	0	0	0	0
2001	0	0	0	0	0	0
2002	0	1	0	0	0	1
2003	0	0	0	0	0	0
2004	0	0	0	0	0	0
2005	0	1	1	0	1	2
2006	0	0	5	0	5	5
2007	0	0	10	1	11	11
2008	0	0	7	2	9	9
2009	0	0	5	1	6	6
2010	0	1	3	0	3	4
2011	0	1	6	0	6	7
2012	0	1	5	1	6	7
2013	0	1	9	0	9	10
2014	0	1	7	4	11	12
2015	0	6	5	2	7	13
2016	0	2	15	3	18	20
2017	0	0	12	1	13	13
2018	0	1	5	4	9	10
2019	0	0	3	2	5	5
Total de produções por Base da Dados	0	16	98	21	119	135

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

A fim de facilitar e ilustrar a análise dos dados obtidos neste panorama, a seguir serão apresentados dois gráficos: “Produções por Ano por Base de Dados” que permite analisar o número de pesquisas por ano separadas por base de dados (como a plataforma SciELO não apresentou nenhum resultado, ele não aparecerá no gráfico) e o gráfico “Total de Produções por Ano” que apresentará o total de produções (artigos, dissertações e teses) por ano.

FIGURA 3 - Produções Sobre a ATPC por Ano e Base de Dados (2000-2019)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

FIGURA 4 - Total de Produções Sobre a ATPC por Ano (2000-2019)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Percebe-se, por meio da coluna que representa os resultados obtidos na plataforma SciELO, que não existem artigos indexados que contemplem objetivamente o tema HTPC/ ou

ATPC. O único artigo que a plataforma devolve como resultado foi publicado em 2005 e que é parte de uma dissertação de mestrado na qual analisa-se a reflexão sobre a prática de avaliação realizada por professores de Ciências de uma escola estadual de educação básica, durante os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). No referido artigo, a HTPC aparece apenas como contexto de uma análise que envolve a prática de avaliação, portanto, o artigo foi descartado deste panorama.

Dos resultados obtidos por meio do Portal de Periódicas CAPES, observamos que há um aumento no número de artigos presentes nas revistas indexadas à plataforma. Em 2015, foram publicados um total de seis artigos referentes ao tema ATPC.

Os anos onde observam-se o maior crescimento relativo de produção científica se comparados ao ano anterior são de 2006 (5 pesquisas) para 2007 (11 pesquisas) o que representa um crescimento de 220% de publicações. Outro crescimento significativo é do ano de 2015 (13 pesquisas) para 2016 (20 pesquisas) o que representa um aumento de aproximadamente 153%.

No período que corresponde ao intervalo dos anos de 2010 a 2016, o total de produções científicas sobre a HTPC/ATPC apenas aumentou, tendo o seu pico no ano de 2016 que apresenta um total de dois artigos, 15 dissertações e três teses, o que indica ser o ano de maior efervescência na produção acadêmica no Brasil acerca do tema HTPC/ATPC.

Ao passo que se observa, em dois momentos, que há um decréscimo significativo no número total de publicações sobre a HTPC/ATPC. A primeira queda no número de publicações aparece nos anos de 2007 (11 pesquisas) a 2010 (4 pesquisas) o que representa um decréscimo de aproximadamente 36% neste período.

O outro decréscimo significativo é do ano de 2016 (20 pesquisas) para 2019 (5 pesquisas) o que representa uma diminuição de aproximadamente 25%.

Dentro da flutuação do termo HTPC/ATPC foram realizadas buscas específicas por meio de descritores e filtros para apresentar apenas trabalhos acadêmicos resultantes de programas de mestrado e de doutorado, portanto priorizaram-se as buscas de artigos científicos, dissertações e teses, isso se justifica, pois, trabalhos resultantes de programas de *Stricto Sensu* tem maior número de referências bibliográficas.

As buscas foram realizadas em dois momentos a título de comparação de resultados: no primeiro momento não foi inserida nenhuma restrição com relação ao ano de publicação do trabalho; e num segundo momento, a busca foi delimitada com um filtro para apresentar resultados de trabalhos científicos publicados apenas nos últimos cinco anos (2014-2020). A seleção deste período justifica-se, pois alguns dos objetos de estudo deste trabalho, como a ATPC e as escolas públicas de ensino integral do Estado de São Paulo, são resultantes de

políticas públicas que foram alteradas/criadas recentemente, portanto acredita-se que a literatura de maior interesse esteja reverberando no referido recorte temporal, e portanto, daí, foram selecionados os trabalhos.

Os descritores escolhidos procuram trazer, de forma geral, as fontes de informação que darão embasamento teórico para ajudar a responder o objetivo desta pesquisa. Quando os descritores que compõem esse panorama de produção acadêmica aparecem entre aspas, teve-se como intenção que o buscador daquela base de dados efetuasse a pesquisa pela ocorrência exata de tudo que está entre estas aspas e naquela ordem. Trata-se de um recurso importante quando nos referimos a expressões que se complementam e compõem um tema único, como por exemplo, “Formação Continuada”.

Alguns descritores também foram combinados com outros por meio do sinal de + (mais) quando houve o interesse de realizar uma busca que combinasse dois assuntos diferentes e que mesmo assim se complementassem - como foi o caso de ATPC + “Desenvolvimento Profissional Docente”.

A Tabela, apresentada a seguir, mostra o Panorama da Produção Acadêmica no Brasil contabilizada no período de 2014 a 2020, referente ao tema desta pesquisa. A tabela é o resultado de todos critérios e combinações descritos acima.

TABELA 6 - Panorama da Produção Acadêmica no Brasil (2014-2020)

DESCRITORES	SciELO		Portal de Periódicos da CAPES		BDTD		Banco de Dissertações UNITAU		SELECIONADOS
	Total	2014-2020	Total	2014-2020	Total	2014-2020	Total	2014-2020	
ATPC	0	0	5	5	33	29	0	0	3
ATPC + “Formação Continuada”	0	0	2	2	12	10	0	0	3
ATPC + “Desenvolvimento Profissional Docente”	0	0	1	1	1	1	0	0	1
HTPC	1	0	10	4	84	32	0	0	1
HTPC + “Formação Continuada”	0	0	2	2	43	17	0	0	5
HTPC + “Desenvolvimento Profissional Docente”	0	0	0	0	1	1	0	0	0
“Formação Continuada em Serviço”	0	0	12	12	34	20	0	0	1
TOTAL	1	0	32	26	208	110	0	0	14

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Como se pode observar, a base de dados SciELO retornou como resultado apenas 1 artigo referente ao HTPC. Este artigo foi publicado no ano de 2005 que é anterior ao recorte temporal desta pesquisa, e que, portanto, não foi utilizado como referência para esta análise.

O Banco de Dissertações UNITAU não apresentou nenhum resultado acerca dos descritores elencados.

A maioria dos artigos encontrados nas buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES está dentro do recorte temporal desta pesquisa. A exceção do resultado obtido pelo descritor HTPC que, como é uma sigla em desuso, era esperado que a maioria das obras encontradas fossem anteriores a 2014. Das dez obras encontradas, apenas quatro estão dentro do recorte temporal selecionado.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) retornou a maioria dos resultados obtidos neste panorama de pesquisa e, novamente, as buscas realizadas com os descritores HTPC, combinado com outros descritores ou não, também encontram-se publicados anteriores ao ano de 2014.

Algumas pesquisas encontradas são incongruentes com o tema deste trabalho e foram descartadas desta análise. Determinadas obras destoavam quanto aos objetivos, quanto a metodologia ou quanto ao foco desta pesquisa, que é a percepção da ATPC através do ponto de vista do docente. Algumas pesquisas abordavam a ATPC pela percepção do professor coordenador ou dos gestores e não do professor.

A análise das 14 (quatorze) pesquisas identificadas no levantamento, permitiu constatar dispersão de focos: escola, escola como lócus de formação, formação continuada de professores, desenvolvimento profissional docente, atuação de professor, alunos, formação do leitor, entre outros – o que levou a um exame mais detalhado.

O artigo apresentado por Ferri *et al.* (2015), traz uma análise importante sobre a formação continuada em serviço e abre uma discussão com autores que irão corroborar com a atual pesquisa. O artigo aborda a HTPC que ocorre na prefeitura da cidade de Rio Claro/SP e faz uma importante sistematização a partir do ponto de vista das Professoras Coordenadoras que participaram do processo de coleta de dados.

Quatro escolas da rede municipal de Rio Claro/SP foram participantes da pesquisa, na figura de quatro Professoras Coordenadoras (PC1, PC2, PC3, PC4). As escolas em questão apresentam mais de 10 anos de funcionamento, atendendo, em média, 400 alunos, contando com um quadro de 25 a 30 professores cada uma.

As Professoras Coordenadoras foram acompanhadas durante quatro dias, em semanas alternadas no turno da manhã, totalizando 16 encontros de observação da rotina da PC e 16 encontros de observação dos HTPC, abrangendo um total de 32 observações com registros. Ao término das observações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gravação em áudio.

Tanto no que diz respeito ao HTPC quando a ideia de formação continuada, ambos encontram reflexos no desenvolvimento do cotidiano das Professoras Coordenadoras. E é justamente sobre a rotina de trabalho que incidem alguns pontos para refletir e se questionar sobre a função dessas profissionais. Normalmente são atribuídas demasiadas funções, não se limitando qual é a sua prioridade e o que, de fato, devem exercer.

Embora a função precípua seja o HTPC e o acompanhamento/formação dos professores em situação de ensino, as Professoras Coordenadoras acabam assumindo atividades que consomem sua rotina de trabalho, não encontrando tempo para a reflexão sobre a sua própria prática ou mesmo espaço para o “dar se conta” da necessidade de se possibilitar a formação continuada.

Em todas as escolas pesquisadas por Ferri (2015), pode-se perceber que os momentos de HTPC contemplam muitos recados e avisos da própria escola e da Secretaria Municipal de Educação. Porém, é preciso refletir sobre a especificidade desse momento indo para além dos recados administrativos e valorizando além das experiências dos professores, a reflexividade e a teorização da prática docente.

Em contrapartida, também, em todas as unidades, o HTPC foi visto como um espaço de socialização das experiências, de desabafos de angústias, pessoais e profissionais e de momentos de formação. Segundo o autor do artigo, essa combinação é importante, contudo, ainda, não alcança o status de uma formação continuada.

Todos os entraves relatados pelas Professoras Coordenadoras no que se diz respeito a elaboração e condução da HTPC e a formação continuadas nestas escolas, aparecem nos dados trazidos pela atual pesquisa, um dos motivos pelos quais este artigo foi selecionado para compor este corpo de pesquisas correlatas.

Polato (2014) realiza observações sobre a ATPC e traz dados importantes sobre a percepção dos docentes acerca deste descritor. A pesquisa também analisa duas escolas da rede pública estadual de ensino. Nessas escolas foram observadas as reuniões de planejamento, as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, além de entrevistas com os professores e gestores, análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e pesquisa bibliográfica sobre o assunto.

A dissertação de Polato (2014) aborda, ainda, a relação do IDESP com as formações que os professores recebem nas ATPC, além de realizar uma caracterização bastante descritiva das escolas participantes da pesquisa. Apesar do objetivo da dissertação da autora não ter se constituído em comparar as escolas, não se pode deixar de explicitar as particularidades de

ambas, principalmente no sentido da clientela atendida, já que em termos de recursos pedagógicos e físicos não observou-se grandes diferenças, guardadas as proporções do porte das escolas. Além de apresentar duas escolas (A e B) com diferentes características, evidencia o IDESP como uma questão que permeia e influencia diretamente a formação continuada dos professores. Por serem muito semelhantes com a presente pesquisa, estas características foram decisivas para que a pesquisa de Polato (2014) tenha sido trazida para compor esse panorama de pesquisas correlatas e auxiliar na caracterização da Escola A e da Escola B que serão apresentadas neste estudo.

A dissertação de Cacero (2016) tem como objeto de análise a ATPC da rede pública em duas escolas da rede pública de ensino paulista. Os objetivos específicos se assemelham com a presente pesquisa pois pretendem compreender o contexto no qual a ATPC é realizada e sua influência no desenvolvimento profissional docente. Apresenta uma Proposta de Formação pensada a partir do ponto de vista do Professor Coordenador a fim de subsidiar a formação oferecida no espaço da ATPC, resumida no quadro a seguir:

QUADRO 5 - Proposta de Formação

Proposta de gestão da Formação para Professor Coordenador na perspectiva da pesquisadora		
Drama: Ausência de articulação dar 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 ATPC 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 ATPC. Devolutiva da observação das ATPC.

Fonte: Cacero (2016).

A pesquisa de Cacero (2016) apresenta aderência com a construção da atual pesquisa, por tratar do desenvolvimento profissional docente, apresentar características da ATPC em duas escolas de rede pública de ensino do estado de São Paulo, trazer uma proposta de formação continuada e, ainda, um histórico e legislação sobre a ATPC.

Corral (2016) aponta um panorama legal sobre o desenvolvimento da ATPC e as mudanças que sofreu ao longo dos anos. Ela se aproxima da presente pesquisa também pelo fato de trazer o IDESP como critério de seleção das escolas participantes, além de trazer em sua revisão de literatura, autores que apontam caminhos semelhantes aos que serão abordados neste trabalho. A pesquisa foi realizada a partir da entrevista de professores atuantes em diferentes escolas pertencentes a Diretoria de Ensino da região de Jacareí/SP. A dissertação escolhida apresenta como os professores das diferentes categorias funcionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Categoria “O”, “F” ou A”) percebem e participam da ATPC.

A proposta primordial deste trabalho de investigação foi “dar voz aos professores”, o que possibilitou conhecer suas percepções sobre a ATPC: quanto à possibilidade de participação efetiva, repercussões na prática pedagógica e compreensão da “Aula” como espaço de formação. Trazer um panorama histórico da ATPC da rede estadual e ouvir professores de diferentes categorias sobre como participam das ações de formação continuada, são os pontos de convergência com a presente pesquisa, motivos pelos quais ela foi selecionada para compor este panorama e auxiliar na construção da reflexão sobre o descritor pesquisado.

Matsuda (2018) apresenta uma dissertação abordando a ATPC de rede pública estadual paulista e, como consequência, desenvolve uma relação entre a formação e o contexto das políticas públicas que influenciam a formação continuada de professores. Os dados coletados pela autora apontam que a maior parte dos professores não reconhece estes momentos e espaços como formação contínua. Não identificam os conselhos de classe, as reuniões de planejamento e replanejamento, assim como as demais Reuniões Pedagógicas como formação em serviço; alguns justificam que esses momentos são característicos para definir combinados, estabelecer normas, metas, fechar notas etc. Ou seja, à medida que eles não se veem como sujeitos participantes ativos destes processos, mas mero cumpridores de ordens pré-estabelecidas, estes espaços não evidenciam suas potencialidades formativas.

Este não reconhecimento dos espaços e ocasiões formativas para além das ATPC não é específica dos professores. Ainda de acordo com os dados da pesquisa, os PCs identificam como espaço e momento formativo, apenas, a ATPC. Quando se indicam os outros momentos e espaços como formativos não há reconhecimento, porque, para eles apenas consolida os *acordos* do fazer pedagógico.

Os dados apresentados por Matsuda (2018) possuem pontos de congruência com os dados obtidos pela atual pesquisa, portanto, sua revisão de literatura trará contribuições importantes para a análise da presente pesquisa.

Ferraz (2016) apresenta a perspectiva dos professores acerca da ATPC a fim de aprimorar este espaço de formação. A pesquisa também traz um panorama legal desde a HTPC à ATPC.

A dissertação da autora apresenta uma metodologia que se apoiou em uma abordagem qualitativa e concretizou-se com observações da ATPC e de reuniões sistematizadas com a diretora e as professoras coordenadoras de uma escola da rede pública estadual de São Paulo. Os autores selecionados para compor o aporte teórico trazem a formação docente como processo que tem como base a reflexão e a análise crítica da prática.

Os resultados obtidos revelam a importância da construção dialógica entre supervisores de ensino, diretor de escola e professor coordenador, para o refinamento das práticas de formação continuada na ATPC, comprometidos com a valorização desse espaço/tempo, decisões coletivas sobre práticas possíveis de serem desenvolvidas pelos profissionais da escola, cooperação e transformação, que foram demonstradas na formulação de propostas para ATPC.

Os impasses apresentados pelos professores entrevistados no trabalho de Ferraz (2016), têm pontos de convergência com a fala dos professores participantes do grupo focal desta pesquisa, portanto, a revisão de literatura apresentada pela autora traz autores e reflexões importantes que irão auxiliar na análise dos dados.

Em todas as reuniões em que os professores foram ouvidos, ao mesmo tempo em que se buscava identificar, por meio do diálogo, circunstâncias que se interpunham à formação continuada dos professores na ATPC, realizava-se a reflexão crítica das situações e do fazer da Diretora e das Professoras Coordenadoras. Ao realizar esse movimento, naturalmente, os próprios participantes faziam proposições para aprimorar a ATPC, a saber:

QUADRO 6 - Formulação de Propostas Para as Atividades da ATPC

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">a) Organização dos horários da ATPC, antes do início do ano letivo;b) Integração da equipe técnica – diretor, vice-diretor e professoras coordenadoras, por meio de reuniões sistemáticas;c) Agir colaborativo para elaboração das pautas da ATPC;d) Registro escrito das reuniões da equipe técnica e das reuniões da ATPC e sua leitura no início de cada reunião;e) Dar a palavra a todos os professores, escutando suas expectativas, queixas e dificuldades, para que os problemas sejam compreendidos a partir dos diferentes pontos de vista; |
|--|

- f) Mapear e analisar as situações que se interponham à formação continuada dos professores e analisá-las, para que as soluções possam ser pensadas e planejadas de acordo com as prioridades e as condições existentes;
- g) Negociar e articular as diversas demandas, avaliando continuamente os encaminhamentos dados;
- h) Elaborar plano de formação continuada para a ATPC, a partir do Projeto Político-Pedagógico e dos problemas identificados e priorizados pelos professores. A diretora e as professoras coordenadoras sistematizarão o documento. Após as correções e adequações sugeridas, o plano será apreciado pelo grupo para as modificações que julgarem necessárias e, finalmente, apresentado em sua versão final a todos.

Fonte: Ferraz (2016).

O objetivo geral e específicos da dissertação apresentada por Correa (2016) são congruentes à medida que analisa a formação dada em ATPC e a percepção dos professores participantes. Ela traz documentos oficiais que norteiam a ATPC, além de trazer autores que irão corroborar com o capítulo de "Formação Continuada em Serviço" da atual pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma unidade escolar e tiveram como participantes o diretor (que é o autor da dissertação), o Professor Coordenador do Ensino Fundamental, o Professor Coordenador do Ensino Médio e 10 professores com quatro a 28 anos de atuação da rede pública de ensino.

Esta pesquisa oferece uma contribuição para provocar uma reflexão sobre o espaço-tempo ATPC com vistas a romper com o método reprodutivo do sistema e possibilitar a construção de propostas com o intuito de tornar esse espaço mais crítico, reflexivo e colaborativo, centrando a formação no contexto e nos pleitos da própria escola e de seus partícipes. No decorrer da pesquisa, Correa (2016) relata que verificou que os documentos oficiais têm a premissa de estruturar e legitimar a ATPC como um espaço de formação centrado na escola, ou seja, que permita a análise das práticas docentes, fomentando um repensar por parte do grupo, e a construção de novos saberes oriundos do próprio ambiente escolar. A teoria discutida nesta pesquisa converge nessa mesma direção, pois considera legítima a construção dos saberes por parte dos sujeitos nas relações estabelecidas e com base no processo de interações entre os pares. Entretanto, a força de um prescrito não corresponde à realidade no momento da formação.

O autor conclui que, nesse contexto, a ATPC assume apenas um caráter prescritivo e informativo, em que os coordenadores e professores admitem uma postura de reprodutores e executores das demandas externas ao âmbito escolar, sem fomentar uma discussão sobre o processo de implementação das avaliações e os impactos dos resultados no desempenho dos

alunos da unidade escolar, deste modo, esta pesquisa sinaliza a necessidade de intervenções nesse momento de formação, que deveria ser centrado na escola, com o intuito de transformar o tipo de formação que ocorre nas ATPC.

A dissertação de Amorim (2017) aborda as finalidades e legislações sobre a HTPC. Apresenta a HTPC visando à reflexão sobre a prática docente, a troca de experiências, e o aperfeiçoamento individual e coletivo dos professores. Apesar de abordar a HTPC de uma rede municipal de ensino do noroeste paulista, e não da rede estadual, a pesquisa traz um aporte teórico e uma sistematização de documentos que foi relevante pelo ponto de vista de organização e apresentação dos dados.

As análises da legislação, do comentário da coordenadora e dos diários de campo apontam-nos que uma ação seria garantir autonomia aos coordenadores pedagógicos para decidirem, juntamente com os professores da escola, em acordo com as demandas do contexto de trabalho, os assuntos que serão abordados durante a HTPC. Essa decisão evidenciaria que o coordenador é concebido pelo sistema como capaz de tomar decisões necessárias à formação continuada dos professores com os quais trabalha, melhorando inclusive a imagem que o grupo possui sobre ele, pois o poder de definir sobre suas ações o coloca no papel de protagonista, de profissional habilitado para a função e não de um mero executor de tarefas operacionais.

A dissertação apresentada por Oliveira (2018) tem como objetivo analisar a função do(a) professor(a) coordenador(a) nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e os reflexos de suas ações na formação continuada e reflexiva dos docentes. Aborda a HTPC como o maior espaço de formação e diálogo com os pares, espaço para troca de experiências e de/para a reflexão docente.

Ao todo participaram da pesquisa 7 (sete) professores(as) coordenadoras(as) pedagógicas(as) atuantes nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em escolas da Rede Municipal de Ensino de Araraquara/SP. Os dados da dissertação da autora foram agrupados em quatro eixos: a) Atuação do professor(a) coordenador(a) pedagógico(a); b) Formação continuada e em serviço; c) Reflexão sobre a prática; d) Processos formativos e saberes; que se assemelham com os eixos de análise da presente pesquisa.

As respostas dos Professores Coordenadores investigados reforçam que a formação continuada deve ser entendida como um processo de reflexão crítica a respeito da prática docente e da (re)construção constante de uma identidade pessoal e profissional, e esse processo deve contemplar a coletividade; neste sentido, o HTPC é o melhor espaço para que isso ocorra, embora saibamos das dificuldades e entraves na utilização desse espaço formativo, engessado pelo sistema e burocratizado pela gestão da escola. Neste sentido, de acordo com os(as)

professores(as), suas ações nos HTPC são reflexivas, pois são constituídas por um processo constante de reflexão, avaliação, levantamento, discussão e estudos teóricos das ações e práticas dos professores(as) da escola, sobre seus dilemas, problemas e necessidades. Ou seja, um processo de estudo do diário, de reflexão, observação e discussão sobre a prática e de busca sobre novas formas de atuar, por meio de várias ações: textos, leituras, estudos de caso, vídeos, análise das avaliações dos alunos, rodas de conversas, debates e discussões e apresentação de novas ferramentas e metodologias.

A tese apresentada por Grande (2015) tem como objetivo geral conhecer e compreender práticas de letramento formativas do professor em seu local de trabalho. Ela traz autores e contribuições relevantes acerca da formação continuada em serviço e aborda a escola como locus de formação docente, bem como apresenta uma sistematização da ATPC que auxiliará a composição do produto técnico de mestrado da presente pesquisa. Grande (2015) propôs que, durante as HTPC, os professores trocassem de função com os Professores Coordenadores e conduzissem eles próprios este momento de formação. A pesquisa se desenvolveu em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, está situada em uma pequena cidade do interior paulista. Ao todo, oito participantes responderam o questionário: sete professoras e a coordenadora. A faixa etária do grupo vai de 41 a 57 anos (uma das professoras que não entregou o questionário, a mais nova do grupo, tinha 30 anos). A maioria (sete) é nascida no estado de São Paulo e uma em Minas Gerais.

Grande (2015) aponta que uma prática de formação do professor bastante presente nas HTPC, principalmente nas reuniões que adotam como modelo de interação a aula, era a leitura de textos dos gêneros de autoajuda e religiosos. Em um contexto cada vez mais complexo para atuação docente, a função da autoajuda e da religião na formação do professor é a de dar sentido à docência, de construir alternativas possíveis nos limites postos pela realidade onde realizam suas funções. Os resultados obtidos na pesquisa podem contribuir para que formadores de professores (re)pensem sua atuação na formação docente inicial e continuada e para o (re)planejamento de políticas públicas que têm em vista o professor.

Do ponto de vista dos sujeitos, a HTPC é formativa e contribui para sua atuação. Contudo, as práticas não ocorrem sem resistências, descontentamentos e conflitos revelados pela análise. Esses fatores mostram que, também do ponto de vista das professoras, a HTPC pode ser mais bem aproveitada. Das iniciativas observadas, a construção de um coletivo fortalecido, em que as professoras compartilham e complementam experiências profissionais e encenam como fazer em sala de aula, aponta para uma configuração que parece interessar às professoras e responde a demandas formativas, principalmente relacionadas ao como ensinar.

Lourenço (2014) tem foco de interesse em identificar quais as relações presentes entre as práticas realizadas nas reuniões de ATPC e os aspectos essenciais definidores de uma formação contínua. A dissertação apresenta a ATPC como espaço de troca de experiência entre os pares, além de abordar um panorama legal sobre a criação e evolução da ATPC e traz autores que corroboram diretamente com a presente pesquisa.

A proposta de trabalho da autora consistiu em realizar um estudo qualitativo de natureza empírica, valendo-se de observação *in loco* do HTPC em duas escolas públicas Araraquarenses, sendo uma escola estadual, denominada “Escola J”, e uma escola municipal, denominada “Escola A”, durante um semestre letivo.

Realizou-se também uma análise documental em textos que abordam esta temática e em documentos oficiais presentes nas unidades escolares, como Projeto Político Pedagógico, Plano de Gestão, pautas e atas das reuniões de HTPC. Por meio dos quais tivemos aportes que nos sustentaram sobre a importância da formação continuada em serviço e os objetivos do HTPC defendidos pela legislação escolar.

Segue abaixo um quadro de frequência, elaborado como recorrência dos dados empíricos, tendo em vista a frequência das respostas emitidas pelos participantes nas entrevistas semi-estruturadas, segundo a soma dos elementos elencados e tendo como norte os dois temas centrais.

QUADRO 7 - Estrutura das Unidades de Registro das Entrevistas - ESCOLA A

Tema	Unidades de Registro
Fatores que dificultam o desenvolvimento do HTPC como Formação Continuada em Serviço	Assuntos desvinculados das reais necessidades
	Professores não serem consultados a respeito da pauta da reunião
	Escola não ter Coordenador Pedagógico
	Postura Autoritária da Diretora
	Não haver troca de experiência entre os pares
	Tarefas Burocráticas
	Não ser coletivo
	Diretora faltar das reuniões
	Espaço inadequado
	Horário em que é realizado o HTPC
	Muitas reuniões
Fatores que facilitam o desenvolvimento do HTPC como Formação Continuada em Serviço	Não responderam o que contribui
	Alguns textos estudados
	Compromisso do grupo de professoras
	Compromisso da Diretora
	Quando a Diretora não está presente

Fonte: Lourenço (2014).

QUADRO 8 - Estrutura das Unidades de Registro das Entrevistas - ESCOLA J

Tema	Unidades de Registro
Fatores que dificultam o desenvolvimento do HTPC como Formação Continuada em Serviço	Comportamento dos professores
	Tarefas Burocráticas
	Professores não terem espaço para falar
	Tempo curto da reunião
	Hierarquia nas tomadas de decisão
	Não partir das necessidades dos professores
Fatores que facilitam o desenvolvimento do HTPC como Formação Continuada em Serviço	Troca de experiência com as colegas
	Não responderam o que contribui
	Coordenador Pedagógico auxiliar os professores em suas necessidades
	Leitura dos textos trazidos pelo Coordenador Pedagógico
	Grupo de professores
	Estabelecer relação entre teoria e prática

Fonte: Lourenço (2014).

A dissertação de mestrado de Almeida (2016) realiza uma contextualização sobre a Hora e Trabalho Pedagógico (HTP) por meio dos marcos normativos nacionais e estaduais. A autora pretendeu conhecer e analisar a percepção dos professores da SEDUC/AM de 14 escolas de ensino fundamental da cidade de Manaus acerca da Hora de Trabalho Pedagógico, trouxe o ciclo de políticas públicas que afetam diretamente o desenvolvimento deste momento de formação durante os anos.

Almeida (2016) ainda aponta mecanismos que podem aprimorar o exercício profissional docente e o aperfeiçoamento profissional, pelo ponto de vista dos gestores entrevistados bem como dos professores que responderam ao questionário.

Dentre esses problemas ou dificuldades, para a implementação destes mecanismos de aperfeiçoamento das HTP pelos professores no âmbito da escola, considera-se os mais relevantes na percepção dos professores de ensino fundamental que participaram desta pesquisa, e da pesquisadora. Foram eles:

- a) Inexistência na SEDUC/AM de uma normativa específica acerca da HTP, com diretrizes que orientem sua implementação, monitoramento e avaliação na rede de ensino;
- b) Falta das condições adequadas (estrutura e recursos) nos espaços (locais) de realização da HTP na escola;
- c) Ausência da HTPC - dificuldade para a realização de estudo/formação e planejamentos de forma coletiva por conta da organização muito fragmentada;
- d) Ausência de formações continuadas pelo macro sistema, utilizando a HTP;
- e) Dificuldade das equipes gestoras das escolas quanto ao assessoramento aos professores na HTP;
- f) Professores de anos iniciais com perda ocasional da HTP, devido à substituição dos professores faltosos (ALMEIDA, 2016, p. 127).

A pesquisa de Meneses (2014) foi realizada em uma escola da rede pública municipal de Boa Vista, no estado de Roraima, com um grupo de professores que lecionam no 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e apresenta uma sistematização das HTPC e apresenta autores que discutem as necessidades formativa dos docentes – eixo de análise muito presente na presente pesquisa. As observações realizadas em nove encontros pedagógicos durante a pesquisa realizada por Meneses (2014) durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), foram de cunho participativo, pois houve diálogo com o grupo para a realização de atividades propostas nas reuniões pedagógicas.

A fala dos professores ao dizer que desejam que esses encontros não sejam estanques, mas tenham continuidade, evidencia o quanto é importante que as secretarias de educação e as escolas tracem planos para reorganizar o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), de modo que haja um momento dedicado à formação profissional. Meneses (2014) ressalta ainda que é mister que as HTPC sejam realizadas no ambiente escolar, a fim de permitir que os professores participem. Dada a jornada de trabalho e as necessidades de cada ambiente escolar, realizá-las na própria escola favorece a reflexão coletiva da prática pedagógica.

A tese de Silva (2019) objetiva-se em investigar as formações continuadas em serviço que são oferecidas pela SEE-SP. Discute a imprescindibilidade do trabalho coletivo como um dos meios de oportunizar uma formação de excelência para que o professor atenda às demandas regulamentárias, trazendo as necessidades formativas dos docentes participantes.

O procedimento usado por Silva (2019) foi o estudo de caso e, ainda, como técnicas, a observação direta não participativa das ATPC e Orientações Técnicas (OTs) e o oferecimento de questionários para os professores de Filosofia do ensino público.

Silva (2019) constata, ao longo da pesquisa, a enorme quantidade de vezes em que houve discursos de responsabilização dos docentes pelos resultados que seus alunos tiveram nas avaliações externas de larga escala e o pouco avanço nos índices estipulados em virtude da reprovação dos alunos e do não/pouco uso do material oficial, devendo-se utilizar de outros recursos quando o docente cumpre integralmente o que é determinado pelas demandas que norteiam a prática docente e que, ao longo de suas aulas, era preciso prevalecer e intensificar atividades que envolvem a Língua Portuguesa e a Matemática, por serem estas as disciplinas avaliadas pelo SARESP e que, caso algum docente se abstinhasse de suas aulas, o que segundo os PCs nas ATPC isso não deveria em momento algum acontecer, seriam oferecidas aulas de reforço em Língua Portuguesa e de Matemática. Essas foram algumas pesquisas correlatas que discutiram o HTP, HTPC ou ATPC.

A seguir será apresentado o método da pesquisa.

3 MÉTODO

Nesta seção serão apresentados os elementos integrantes da trajetória metodológica da presente pesquisa. Inclui o delineamento, trata do tipo de pesquisa, caracteriza as escolas bem como os professores participantes, apresenta o instrumento e os procedimentos para a coleta dos dados e finaliza apontando o procedimento adotado para a análise destes dados bem como a justificativa de tê-lo adotado.

Optou-se pela abordagem qualitativa em que

[...] o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 9).

Todo esse conjunto de possibilidades trazido pelo método de investigação qualitativo em educação ampliou o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais, e permitiu, pelas novas posturas assumidas, um engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas.

Ainda segundo André e Gatti (2010), a abordagem qualitativa favorece posturas investigativas mais flexíveis, permite compreender a educação com enfoque “multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multi dimensionais”, permite retomar o foco sobre os atores da educação e, a consciência de que os aspectos subjetivos irão tomar conta da pesquisa e é preciso controla-los.

As autoras ainda apresentam aspectos ainda mais específicos que justificam a abordagem qualitativa em pesquisas envolvendo educação:

- a. a compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques;
- b. compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sócio-cognitivos de diversas naturezas;
- c. discussão sobre diversidade e equidade;
- d. destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 9).

Esta pesquisa também procurou “proporcionar maior familiaridade com o problema” por meio de “levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” (GIL, 2002, p. 41), o que dá a este estudo, além de um caráter descritivo, também exploratório.

3.1 Participantes

Os participantes foram professores atuantes em escolas de educação básica da rede estadual de uma cidade situada no Vale do Paraíba paulista.

Os critérios de seleção da cidade participante da pesquisa foram: a proximidade e acesso do pesquisador aos seus colaboradores, a viabilidade econômica em realizar a pesquisa, além de uma questão de envolvimento profissional e conhecimento empírico da prática docente que o pesquisador tem com a cidade.

Partindo da visão que aponta a importância da escola como “lócus” de formação e trabalho docente, a escolha dos docentes que foram entrevistados passou necessariamente pela escola onde atuam. Neste sentido fez-se necessário definir os critérios de seleção da escola, antes daqueles que permitiram a seleção dos docentes que comporão o início da execução dos grupos focais

Teve-se como primeiro critério de inclusão na pesquisa, contemplar professores que atuassem em dois dos modelos distintos de ensino que a rede pública de ensino do estado de São Paulo adota. São eles: A escola de ensino regular e o Novo Modelo de Escola de Tempo Integral – conhecida como Programa Ensino Integral (PEI). Os modelos de ensino apresentados possuem diferenças ideológicas, de infraestrutura, de investimento financeiro, de trabalho pedagógico e no quadro organizacional de gestão e que, portanto, espera-se que esta pesquisa traga significativa contribuição por suas diferenças de contexto.

O que também justifica a escolha de pesquisar o contexto da rede pública estadual de ensino é que ela atende 44% de todos os alunos matriculados regularmente nas escolas¹⁴, portanto há uma porcentagem significativa de estudantes do estado de São Paulo que são afetados direta e indiretamente pelas políticas públicas propostas pela Secretaria de Educação do Estado, o que também justifica a escolha deste critério de inclusão.

Tem-se como segundo critério de inclusão a localização geográfica das escolas. Os grupos focais desta pesquisa foi realizado com professores atuantes em escolas de zona urbana e de zona rural. Isso se justifica, pois a conjuntura escolar influencia diretamente o trabalho docente e suas experiências.

Portanto, optar por pesquisar professores atuantes de escolas urbanas e rurais, pretende garantir uma espécie de diversidade cultural dessas comunidades nas quais a escola está inserida

¹⁴ Dados o último censo realizado pelo INEP, em 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 07 jun. 2019.

e que possivelmente tem impacto na formação continuada em serviço na escola e para a escola de cada contexto mencionado.

Tem-se como terceiro critério de inclusão, o desempenho no IDESP 2018 (com resultados divulgados em 2019) que por si só, indicaram as escolas que atingiram os melhores índices, e que possivelmente, promoveram uma formação continuada em serviço de sucesso durante aquele ano.

Vale ressaltar que o SARESP é uma avaliação externa realizada desde o ano de 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Segundo o sítio eletrônico da avaliação¹⁵, seu objetivo é produzir informações periódicas a respeito da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, com vistas a orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

O IDESP mensurado por meio da prova do SARESP, mensura a aprendizagem dos alunos no 5ª e 9ª anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Valendo-se da explicação trazida na tese de Alves (2012, p. 69), o IDESP é obtido a partir do cálculo do produto entre o indicador de desempenho (ID) e o indicador de fluxo escolar (IF) do ano/série que está sendo avaliado. O indicador de desempenho (ID) sintetiza o resultado da escola nos exames de Matemática e Língua Portuguesa no SARESP, síntese que considera a distribuição de alunos pelos diferentes níveis de proficiência da prova (abaixo de básico, básico, adequado e avançado)¹⁶. De outro lado, o indicador de fluxo revela a taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (séries iniciais e finais do ensino Fundamental e Ensino Médio), com base em dados coletados pelo Censo Escolar. O valor de ID varia entre zero a dez e o valor de IF entre zero e um. O IDESP da série considerada, assim, varia entre zero e dez.

Entendendo a composição final da notado IDESP, podemos concluir que cada disciplina já começa com uma nota total de 10 e vai sofrendo desconto a medida que os alunos são classificados nos referidos índices de proficiência. A nota sofre o maior desconto a partir da porcentagem de alunos incluídos no índice “Abaixo do Básico”, com peso de desconto igual a 3 (visto que os alunos classificados como “Avançado” não participam deste desconto). Também

¹⁵ Sítio: <https://saresp.fde.sp.gov.br/>.

¹⁶ Os níveis de proficiência são quatro: abaixo do básico (domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série/ano), básico (domínio parcial do requerido), adequado (domínio adequado) e avançado (domínio além do necessário).

se conclui que a nota sofre grande impacto a medida que possui alunos em condição de abandono e/ou retenção.

Dada a complexidade dos cálculos do IDESP apresentados, muito professores não conhecem seu conceito e método de cálculo. Conforme apontam os dados de Alves (2012, p. 141), os depoimentos “dão pistas de que o uso desse indicador é pontual e às vezes desvinculado das demais ações estruturantes do trabalho escolar”. Outra crítica frequente observada por meio da fala dos professores de rede, versa da transparência do método, pois não se tem acesso a quantos ou quais alunos encontram-se em cada um dos Índice de Proficiência - o que não permite a equipe escolar identificar quais são estes alunos e, posteriormente, desenvolverem estratégias de ensino que possam recuperá-los caso fosse necessário.

A partir dos critérios apresentados, foi possível selecionar duas escolas que contemplaram algumas das características citadas separada ou simultaneamente.

3.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Foi realizado um estudo de campo, no qual a obtenção dos dados ocorreu por meio da técnica de coleta de Grupo Focal. Pela perspectiva de Gatti (2005), é uma técnica de pesquisa que tem como propósito coletar informações a respeito de um tema específico, a partir da conversa e do debate com e entre os sujeitos. O pesquisador agrupa determinado número de pessoas que fazem parte do público-alvo do estudo, num mesmo local e durante certo período, pois

[...] privilegia-se a seleção de participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo -, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para discussão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo (GATTI, 2005, p. 7).

Ainda segundo Gatti (2005), o uso do Grupo Focal justifica-se, pois,

[...] o âmbito faz abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada. Em geral, podemos caracterizar essa técnica como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social (GATTI, 2005, p. 7).

Nesta técnica, os participantes selecionados devem ser dispostos em um ambiente silencioso e tranquilo, geralmente em forma de círculo, para favorecer a interação entre eles face a face. É importante que os participantes se sintam confortáveis e motivados, por isso o tempo de encontro não pode ser muito longo. Convém acordar com os participantes o tempo médio de duração, observando se há algum desinteresse e cansaço durante a atividade.

O mediador posiciona-se na roda e inicia a conversa por diferentes focos, como vídeo com algo que será levantado na discussão, fotografias que elucidem o que o pesquisador quer discutir, filmes relacionados a temática ou por perguntas que motivem o início das interações.

Vale ressaltar a importância da postura do mediador durante a realização da atividade, deve-se ter uma postura ética, respeitosa e de acolhimento. A condução deve ser de forma que o mediador não expresse sua opinião ou que denotem algum tipo de julgamento, porém pode solicitar esclarecimentos ao grupo e criar condições favoráveis à participação de todos.

É indicado, também, o pesquisador observador e relator. Estes não interferem no grupo, apenas observam e fazem anotações durante a dinâmica para, posteriormente, elaborar um texto do que foi percebido como significativo e curioso durante a coleta.

Logo, são indicados no mínimo dois pesquisadores para a realização do Grupo Focal e, se houver um número maior de pesquisadores disponíveis, deve-se dividir as funções para que a dinâmica tenha mais sucesso.

Por fim, o pesquisador responsável faz a transcrição do Grupo Focal e parte para a próxima etapa, a análise dos dados. É importante ressaltar que este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, portanto, para a realização dos grupos focais e aplicação dos questionários, atentamos para as normas ético-científicas vigentes, de modo que todos os integrantes participassem voluntariamente, firmando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Por envolver seres humanos, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), zelando pela integridade, dignidade e interesses dos colaboradores. Aprovada pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 22010219.6.0000.5501, os procedimentos para a efetivação da pesquisa foram encaminhados.

Foi apresentado aos colaboradores da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁷, documento que foi devidamente assinado na ocasião do grupo focal propriamente dita.

¹⁷ Anexo C

3.3 Procedimentos para Coleta de Dados

Devido a pandemia do novo Corona vírus, a aproximação feita até a escola a fim de verificar a disponibilidade de quais docentes poderiam participar da pesquisa, foi realizada por meio do *WhatsApp* com a diretora da ESCOLA A e o Coordenador Geral da ESCOLA B.

No caso da ESCOLA A, o pesquisador entrou em contato por meio do grupo pedagógico da instituição. Foi feito o convite ao mesmo tempo que foram informados os critérios de inclusão desta pesquisa. Os seis docentes foram selecionados à medida que foram demonstrando interesse em participar da pesquisa por meio do aplicativo de mensagem.

No caso da ESCOLA B, o pesquisador contatou o Professor Coordenador Geral (PCG) da instituição, que, prontamente, apresentou todo o quadro de docentes da escola e as características de cada professor potencial participante desta pesquisa. Depois de uma pré-seleção levando em conta os critérios de seleção já determinados, o PCG entrou em contato com seis docentes e averiguou o interesse de participar deste trabalho. Os docentes aceitaram participar de prontidão.

Após a seleção dos doze professores que comporiam o Grupo Focal, um grupo do *WhatsApp* foi criado pelo pesquisador a fim de se aproximar dos professores participantes, realizar a minha apresentação e combinar o melhor dia e horário para a realização do encontro de cada grupo.

Levando em consideração o distanciamento social exigido pelas regras sanitárias no atual cenário da coleta de dados desta pesquisa, os Grupos Focais das duas escolas foram realizados por meio da ferramenta *Google Meet*¹⁸. Foram realizados os Grupos Focais, nos quais se valorizou a integralidade do colaborador, e o aprofundamento ao tema “formação de professores” por meio das perguntas.

Cabe ressaltar que, nos momentos finais da condução dos Grupos Focais, os professores participantes explicitaram sua satisfação em participar da pesquisa. Ao longo mostraram-se muito receptivos e generosos ao passo que não se silenciaram frente a nenhum questionamento e se não negaram a responder nenhuma das perguntas – respondendo-as sempre de forma muito motivada e detalhada.

Percebeu-se o ótimo engajamento dos professores, principalmente por meio das respostas dadas pelos mesmos, visto que houve uma sequente e repetida complementação entre

¹⁸ O *Google Meet* facilita a participação nas vídeo-chamadas de trabalho. Permite a criação de reuniões e compartilhar um link, sem se preocupar se colegas de equipe ou clientes têm a conta ou os plug-ins certos. Tem uma interface rápida e leve e o gerenciamento inteligente de participantes, é possível fazer vídeo-chamadas com várias pessoas.

suas respostas. Isto deve-se, inclusive, pelo fato de terem uma boa relação interpessoal e conhecerem-se de longa data, prova de que estavam completamente envolvidos na discussão.

Acredito que todo este engajamento dos professores, motivação em responder as perguntas e, por consequência, ambição de contribuir positivamente com o cenário educacional, deu-se pelo fato de que, na figura de pesquisador, estava um professor que, por muitos, já era conhecido.

Ao final do Grupo Focal, foi facilmente percebido o sentimento de gratidão e satisfação por parte dos docentes. Acredito que o fato de a pesquisa ter sido realizada na escola e com professores com esta forte relação afirmada nesta, permitiu a reflexão que apenas uma pesquisa poderia provocar. Nos momentos finais, uma professora da Escola A agradece e chega a comparar a realização daquele Grupo Focal como uma “ATPC de sucesso” e que “as ATPC poderiam ser sempre assim, promover a reflexão”.

Após a conclusão da realização dos Grupos Focais, foi feita a transcrição. Esta é uma etapa que compreende a passagem literal do oral para a escrita, incluindo as repetições, vícios de linguagem, expressões regionais e marcadores conversacionais que caracterizam a oralidade.

Após a transcrição, foi realizada a edição do Grupo Focal, que é o trabalho de conferir aos dados um caráter de texto, de leitura agradável e fluida, inserindo perguntas e respostas em uma narrativa direta e reduzindo o excesso de marcadores conversacionais e possíveis gírias que podem prejudicar a compreensão e clareza do texto.

A última etapa da coleta de dados realizada foi a conferência, momento em que, o pesquisador apresenta o texto editado ao colaborador, a fim de obter a autorização oficial para seu uso. Nessa etapa, o colaborador teve total liberdade de sugerir inclusões, exclusões e/ou modificações na entrevista, pois a partir dela chegou-se à versão final do texto.

3.4 Procedimentos para Análise de Dados

Concluída essa etapa de construção do *corpus* documental, teve início uma nova fase, agora não mais empírica, mas analítica, de reflexões teóricas sobre o material construído e de possível diálogo com outras fontes. Por este motivo, a metodologia escolhida foi a análise de conteúdo. Bardin (2016) apresenta este método como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A abordagem da análise de conteúdo tem com intenção “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 44).

Bardin (2016, p. 94) destaca que “cada pessoa se serve dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos”. A autora também destaca que “uma entrevista é, muitas vezes, polifônica” (BARDIN, 2016, p. 94). Nesse caso, o grupo focal configura-se como um instrumento mais adequado para obter informações das crenças dos professores com diferentes formações e tempo de experiência profissional. Para a definição do corpus, utilizamos a Regra da pertinência, o que significa que os documentos selecionados como fonte de informação foram considerados adequados e correspondem intimamente com o objetivo de nosso trabalho (BARDIN, 2016).

Este trabalho contou com dois Grupos Focais, que foram fundamentais para ampliar o entendimento do percurso formativo do professor e sua importância para compreender como ocorre a formação continuada em serviço e quais suas propostas para aprimorar esse processo.

A seguir, apresentamos um quadro contendo os eixos e itens de análise dos dados coletados, seguido dos quadros com os extratos de fala dos professores participantes dos Grupos Focais realizados.

A forma com que eixos foram organizados e apresentados na pesquisa de Oliveira (2018), foram fundamentais pois serviram de parâmetro para uma organização semelhante na presente pesquisa. Os dados foram organizados em eixos temáticos para facilitar a análise, a reflexão e a apresentação, buscando possíveis inter-relações das informações suscitadas pela pesquisa e, conseqüentemente, com outros estudos já desenvolvidos sobre a temática.

A ordenação dos elementos de uma pesquisa em categorias determina a busca do que cada um deles tem em comum com os outros, permitindo o seu agrupamento em decorrência da parte comum presente entre eles. Após a categorização dos dados, é necessário nomear cada categoria conforme as especificidades comuns encontradas em cada uma delas. Após esta divisão das categorias, os eixos e itens de análises foram igualmente organizados.

Isto feito, pensou-se em um quadro que organizasse, sintetizasse e categorizasse os dados obtidos:

QUADRO 9 - Eixos Para a Análise dos Dados

ATPC como lugar de participação e reflexão (possibilidades - dificuldades)	RECONHECIMENTO DA ATPC COMO OPORTUNIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA
	O que é formação
	O que é a ATPC
	ATUAÇÃO NA ATPC
	Como participa/atua na ATPC
ATPC como lugar de formação (reflexão crítica - instrumentalização)	ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO
	Lugares de formação
	ATPC como espaço necessário/desnecessário
	Pontos positivos da ATPC
	Pontos frágeis da ATPC
	PRÁTICAS MAIS OU MENOS SIGNIFICATIVAS NA ATPC
	Reflexão sobre a prática
	Práticas mais significativas (boas práticas em ATPC)
	Práticas menos significativas
ATPC como lugar de desenvolvimento profissional	PERCEPÇÃO CONSCIENTE DE MODIFICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DAS FORMAÇÕES EM ATPC
	Impacto na prática em sala de aula
	PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE COMO A ATPC DEVERIA SER ORGANIZADA E CONDUZIDA
	Como organizaria e conduziria a ATPC
	Sugestões de mudança e as necessidades formativas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Após a definição das categorias, dos eixos e dos respectivos itens de análise, foi realizada uma nova leitura do material transcrito, ou *corpus* documental, porém, desta vez, selecionando os trechos de falas dos professores participantes e relacionando com cada um dos itens de análise acima estabelecidos, conforme os preceitos de Bardin (2016).

A seleção de cada fala expressa pelos professores, foi feita por meio de diferentes cores que foram relacionadas a cada item de análise, como se apresenta em um pequeno trecho de exemplo como na figura a seguir:

FIGURA 5 - Seleção das Falas Relacionando aos Itens de Análise

P3: É não ficar mesmo só naquela passagem mesmo só de informações e poder interagir mais. A P2 estava falando sobre isso e eu achei legal. Uma semana faz isso, na outra semana faz aquilo e não só ficar ouvindo, sabe? Colocar mais a mão na massa para as coisas que a gente tem que fazer mesmo, para as necessidades aí da escola. Então, não só ficar ouvindo e ter momentos para coisas mais práticas e não só ficar recebendo.

PESQUISADOR: Como vocês julgam a participação de vocês na ATPC? Como vocês atuam na ATPC?

P4: Ultimamente, uma ATPC que achei super bacana que eu achei proveitosa e super interessante, foi a ATPC que nós fizemos com a mãe do aluno com necessidades especiais lá da escola. Nós podemos discutir e participar de uma situação que tirou as dúvidas de muita gente. De como lidar com um aluno com necessidades especiais que eu achei que foi uma coisa prática e enriquecedor também, né? A gente não só ouviu, mas falou, participou. E essa ATPC partiu de uma necessidade da mãe do aluno que levou essa situação e nós pudermos discutir, dar opinião e falar.

Talvez se tivessem mais ATPC dessa forma que está tendo um problema com um aluno ou qualquer outra coisa que a gente possa levar essa questão ali e resolver com todo mundo junto. Um dando opinião, falando das suas experiências, acho que é uma sugestão para as ATPC também.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Após a identificação e relação entre todos os extratos de fala e os itens de análise, foram construídos quadros que facilitaram neste processo de pré-análise, à medida que é possível organizar os dados dentro de cada eixo, identificar os professores participantes e, além disso, relacionar as referências que fundamentarão todo o processo de análise.

Para cada item foi criado um quadro de pré-análise, portanto foram construídos um total de 13 quadros que permitiram uma maior clareza na apresentação dos dados, visto o seu volume. A exemplo, será apresentado o quadro contendo o eixo “Reconhecimento da ATPC Como Oportunidade de Formação Continuada”:

QUADRO 10 - Exemplo de Eixo de Pré-Análise

EIXO: RECONHECIMENTO DA ATPC COMO OPORTUNIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA		
ITEM: COMO VOCÊ PARTICIPA/ATUA NA ATPC		
IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO	AUTOR(ES)
GF1P1	A gente está falando que se houver autonomia, os próprios professores podem se organizar e sugerir novos assuntos relação a essas temáticas e desenvolver o que a escola precisa e, paralelo a isso, pode estar acontecendo uma formação teórica para cada professor, online ou outro dia de trabalho, mas que ele também tenha autonomia pra decidir na decisão dos temas que a escola precisa.	
GF1P2	Olha, esse ano eu estou tendo a experiência de ser coordenadora na área de humanas e o que eu observo? É que a gente tem lá as sugestões de pauta que a gente tem que seguir. É meio engessado pra isso.	
GF1P4	E eu acho que a escola precisa ter mais autonomia pra tomar as suas decisões pra fazer de acordo com a realidade da sua escola. Seria ótimo e interessantíssimo se fosse assim, mas as escolas teriam que ter autonomia pra isso. Só que infelizmente não é isso que acontece, a ordem vem de cima pra baixo. Eu digo isso por experiência. A gente vai lá no Núcleo Pedagógico e eles já foram informados, eles passam a informação para os coordenadores repassarem para a escola. Um vai passando para o outro. Eu não participação na ATPC.	Amorim (2017) Ferraz (2016)
GF1P5	Com certeza um coordenador é muito importante para a escola e até pra organização das ATPC. Eu disse para gerir as ATPC, entendeu? Pra dar a oportunidade e autonomia e passar essa responsabilidade para os professores. Nós também precisamos ter participação.	França e Marques (2012)
GF2P3	Então, os ATPC também caminham pra esse lado, não todos obviamente, mas vejo sim um engessamento também. A escola não tem autonomia e conseqüentemente não tem envolvimento dos professores.	
GF2P4	Bom, reforçando o que alguém falou e não me lembro quem, o ATPC da escola integral é diferente da escola regular, porque ele proporciona esse momento maior de integração e de troca de ideias. Talvez por ter as áreas, talvez por ter mais horários. Então a gente tem mais momentos e mais liberdade pra ter mais interação.	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Este processo de construção dos 13 quadros, possibilita uma análise mais clara e objetiva, contemplando todas as categorias de dados presentes no *corpus* documental da presente pesquisa.

A seguir serão apresentados o contexto da pesquisa, seus participantes e uma breve análise dos dados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentados o contexto da pesquisa por meio da caracterização e critérios de seleção das Escolas A e B, bem como os participantes desta pesquisa. Na sequência será apresentada a análise dos dados.

4.1 Contexto da Pesquisa

O processo de caracterização das escolas foi baseado, principalmente, na forma com que Alves (2012) realizou-a em sua tese. O autor apresenta uma caracterização baseada nas principais características dos alunos, dos docentes, traz informações sobre a infraestrutura dos prédios, aborda especificidades de cada unidade, apresenta a situação funcionais dos professores e os índices obtidos nas últimas avaliações externas as quais essas escolas participaram.

Assim como em Alves (2012), as escolas desta pesquisa, também fazem parte da rede pública de ensino do Estado de São Paulo e de igual forma, foram selecionadas a partir de indicadores que qualidade. O autor seleciona duas escolas que ocupavam situações opostas no IDEB de 2007 e apresentavam condições organizacionais muito diferentes, enquanto que, na presente pesquisa, as escolas foram selecionadas a partir do IDESP 2018 e atuam em modelos em ensino diferentes, porém com condições de trabalho diametralmente opostas.

Cabe ressaltar que, apesar do critério de seleção das unidades ter sido o IDESP, segundo Alves (2012, p. 83), “o resultado do trabalho prestado por uma dada escola não está exclusivamente na dependência direta das atividades vividas no interior da sala de aula”. Portanto,

[...] os seus resultados estão na dependência das interações entre o que ocorre no interior da sala de aula e nos diversos ambientes escolares sob a influência direta dos aspectos sistêmicos, políticos e sociais dos diferentes grupos que disputam interesses na instituição e nas esferas que interagem com a escola (ALVES, 2012, p. 83).

Com isso, procura-se nesta pesquisa apresentar o contexto escolar e a caracterização de ambas unidades escolares de forma que leitor possa compreender as peculiaridades de cada contexto, evitando compreender as escolas não apenas por meio de um indicador de qualidade.

4.1.1 Caracterização e Critérios de Seleção da Escola A

A primeira escola selecionada – e que foi referida nesta pesquisa como Escola A – atua no modelo regular de ensino e está situada na zona rural a aproximadamente seis quilômetros do centro da cidade em que a pesquisa foi realizada.

O prédio conta com um espaço físico de quatro salas de aula, um laboratório de multimídia e não conta com laboratórios para experimentos. Até meados dos anos 2000 a escola contava com a modalidade EJA dos anos finais do Ensino Fundamental, mas, após o fechamento desta modalidade, passa a atender apenas os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino.

No ano de 2013 ocorreu um marco para esta escola, pois foi a partir desta data que ela teve direito a atender a etapa do Ensino Médio. Digo marco, pois, anterior a 2013, os discentes que concluíam o 9º ano, tinham que se locomover até as escolas mais próximas, todas situadas no centro da cidade e, por vezes, muito distante de suas residências.

Ainda no ano de 2013, encerra-se a última turma de 5º ano desta unidade e a escola deixa de atender a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que, dentre as escolas que compõe esta Diretoria de Ensino, esta foi a penúltima unidade a deixar de atender esta etapa.

No ano de 2015 as escolas pertencentes a rede pública estadual de ensino, sob gestão do governador Geraldo Alckmin, sofre a ameaça da Reorganização Escolar¹⁹ que, semanas após a divulgação desta reforma, foi revogada. Especificamente no caso da Escola A, a proposta era cessar o atendimento ao Ensino Médio que, a pouco, havia sido conquistado pela unidade.

Em 2016 as escolas administradas pela SEE, sofrem mais um golpe com o lançamento da Resolução SE 69, de 19/12/2016 que dispõe sobre o módulo de Diretor de Escola e de Vice-Diretor de Escola das unidades escolares da rede estadual de ensino. Especificamente no caso da Escola A, por ter apenas sete salas no ano de 2016, não comportaria mais o cargo de Diretor de Escola, e passaria apenas a ter um Vice-Diretor de Escola (função que é ocupada por algum servidor que é designado pela Diretoria de Ensino).

¹⁹ Uma das consequências dessa medida foi o fechamento de salas de aula, o que acarretou o aumento do número médio de alunos nas classes, principalmente no Ensino Médio.

TABELA 7 - Módulo de Diretores de Escola nas Unidades Escolares

Nº de Classes	Nº de Turnos	Diretor de Escola	Vice-Diretor de Escola
2 a 3	1 ou mais	0	0
4 a 7	1 ou mais	0	1
8 a 15	1 ou 2	1	0
8 a 15	3	1	1
16 a 44	1 ou mais	1	1
mais de 44	1 ou mais	1	2

Fonte: <http://siau.edunet.sp.gov.br>

Do mesmo modo, a Resolução SE 6, de 20/1/2017 que altera a Resolução SE 75, de 30/12/2014; que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador, permite-nos concluir que a escola em questão também não comporta a um professor coordenador, para tal ela precisaria dispor de no mínimo oito classes.

TABELA 8 - Módulo de Professores Coordenadores nas Unidades Escolares

Nº de Classes	Nº de Turnos	Nº de Segmentos	Professor Coordenador
8 a 15	independente	independente	1
16 a 30	independente	sem anos iniciais	1
16 a 30	independente	com anos iniciais	2
a partir de 31	independente	independente	2

Fonte: <http://siau.edunet.sp.gov.br>

Conclui-se que, acerca do módulo escolar, a Escola A inicia o ano de 2017 sem um Diretor de Escola e sem um Professor Coordenador. A unidade contava apenas com um Vice Diretor que se desdobrava para atender todas as funções administrativas e pedagógicas, assim como ainda é até a ano da conclusão desta pesquisa.

Em 2018, ano em que foi selecionada para participar desta pesquisa a partir da sua avaliação no IDESP, a escola atendia um total de 180 alunos (66 alunos cursando o Ensino Médio e 114 alunos cursando os anos finais do Ensino Fundamental) divididos em sete classes (1 sala para cada ano do Ensino Fundamental e para cada série do Ensino Médio) e funciona nos turnos matutino (atendendo a etapa do Ensino Médio) e vespertino (atendendo o Ensino Fundamental).

Ainda em 2018, o número médio de alunos em cada série no Ensino Médio era de 22 e no Ensino Fundamental este número passa para pouco mais de 28 alunos. Portanto, trata-se de

uma escola que possui um número de alunos por sala, muito abaixo da média das demais escolas que compõem esta Diretoria de Ensino e a SEE, já que as salas de aula comportam, normalmente, até 38 alunos no Ensino Fundamental e 40 alunos no Ensino Médio (podendo variar conforme a metragem quadrada de cada sala de aula). Este fato pode ser um dos motivos que ajudam a explicar os índices substanciais atingidos pela escola.

Além de ser a única que atende os bairros situados nesta zona rural, a Escola A atende um número considerável de alunos residentes na Fazenda Nova Gokula²⁰, que fica a aproximadamente 17,7 quilômetros de distância desta escola.

Deve ser pontuado nesta pesquisa, o desempenho acadêmico, especificamente dos alunos moradores da Fazenda Nova Gokula, como um dos fatores fundamentais para o excelente desempenho da escola em avaliações internas e externas. A maioria destes alunos se destacam nas avaliações das diferentes áreas do conhecimento e ganham, anualmente, o Prêmio Tenaris Confab por Excelência no Estudo²¹. A fim de comparação, referente ao ano de 2019, das seis premiações aos quais a Escola A teve direito, cinco alunos premiados são residentes da Fazenda Nova Gokula.

Baseado na dissertação de Polato (2014) e na tese de Alves (2012), será apresentada a fim de auxiliar na caracterização da Escola A, a constituição e evolução do IDESP na unidade escolar nos últimos cinco anos (2014-2019).

TABELA 9 - Evolução do IDESP da "Escola A" (2014-2019)

Ano de Referência	IDESP 9º ano EF	IDESP 3ª série EM	Nota Final IDESP ²²
2014	3,65	-	3,65
2015	4,94	1,68	3,31
2016	3,51	3,80	3,66
2017	4,09	2,90	3,50
2018	5,00	3,99	4,50
2019	4,25	3,57	3,91

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

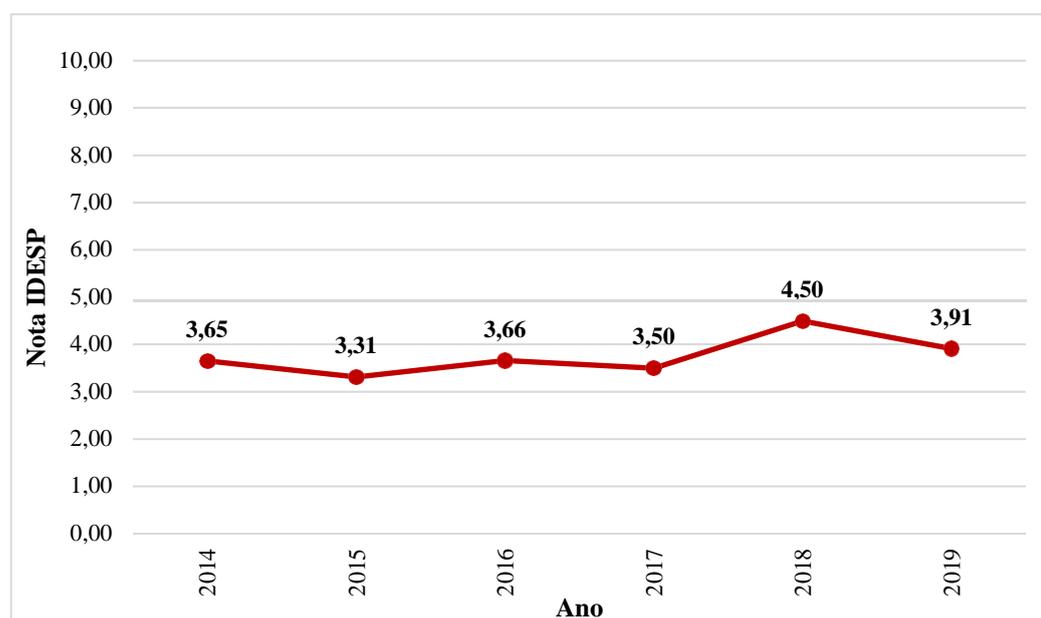
²⁰ A Fazenda Nova Gokula é a maior comunidade Hare Krishna da América Latina, está situada em uma área de proteção ambiental aos pés da Serra da Mantiqueira e possui um templo magnífico.

Fundada em 1978, surgiu para reunir os devotos e os monges dessa religião indiana. No auge, a comunidade abrigou cerca de 200 famílias e hoje conta com pouco mais de 50 moradores.

Hoje, a fazenda é um centro de encontro alternativo, frequentado por turistas, estudantes, naturalistas e espiritualistas à procura de paz, equilíbrio e retiro espiritual.

²¹ Criado em 2007 e realizado todos os anos pela Tenaris no Brasil, o Prêmio por Excelência no Estudo. A cada ano, os 200 melhores alunos do Ensino Médio da cidade em questão, recebem um certificado e uma premiação em dinheiro.

²² A nota final do IDESP é calculada a partir da média entre as notas dos ciclos que a escola atende

FIGURA 6 - Evolução do IDESP da "Escola A" (2014-2019)

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

Analisando os dados apresentados no gráfico, podemos perceber que mesmo após a redução do módulo escolar nos anos de 2016 e 2017, a escola consegue sua maior nota no ano de 2018, porém não mantém sua evolução no ano seguinte.

É importante apontar que a avaliação realizada pelo SARESP não contempla apenas as habilidades e competências do currículo do 9º ano ou 3ª série em questão, mas sim do ciclo todo. Portanto os alunos que realizam a avaliação do SARESP no 9º ano, resolverão questões acerca dos conteúdos dos anos finais do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano), bem como a avaliação realizada pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio, resolvem questões que contemplam conteúdos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental juntamente com questões do currículo do Ensino Médio. Conclui-se que o índice do IDESP não deve ser analisado de forma pontual e sim como um processo.

Percebe-se, inclusive, que se a nota atingida pela unidade escolar em 2014 é relativamente semelhante a atingida em 2019, portanto a escola trouxe pouca variação se considerado apenas este período dos últimos cinco anos.

A seguir, o IDESP 2018 (índice divulgado em 2019) desta unidade escolar, será trazido de forma mais detalhada pois foi neste ano que a referida escola foi selecionada para compor a presente pesquisa e também foi quando a unidade foi a melhor avaliada na Diretoria de Ensino se comparada as demais escolas regulares que possuem ambos os ciclos (EF e EM). Seu

desempenho foi de 5,00 nos anos finais do ensino fundamental e 3,99 no ensino médio, como se observa:

TABELA 10 – Indicadores de Desempenho da Escola A no Ano de 2018

	Indicadores de Desempenho		Indicador de Desempenho	Indicador de Fluxo	IDESP 2018
	Língua Portuguesa	Matemática			
5º ano EF					
9º ano EF	5,1517	4,8487	5,00	1,0000	5,00
3ª série EM	5,2383	3,334	4,29	0,9298	3,99

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

Além disso, a escola possui indicadores de fluxo 1,0000 e 0,9298 para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, respectivamente – o que indica que 100% e 92,98% dos alunos concluíram o ciclo em questão – portanto quase não ocorreram abandonos e/ou retenções.

A tabela que segue permite perceber que a referida unidade escolar se destaca ao ser comparada com a média das demais escolas da mesma Diretoria de Ensino e da rede estadual de ensino.

TABELA 11 – Indicadores de Desempenho da Escola A Comparados à Rede Estadual em 2018

	5º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
Escola		5,00	3,99
Diretoria		3,70	2,99
Estado	5,55	3,38	2,51

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

A partir da análise da atual conjuntura desta unidade escolar rural que não possui uma equipe gestora completa: Diretor, Vice-Diretor e Professor Coordenador, mas ainda sim apresenta resultados muito satisfatórios no IDESP se comparados aos da Diretoria de Ensino e as demais escolas administradas pela SEE, entende-se valioso realizar uma investigação sobre

como é realizado o processo de formação continuada em serviço, que pode ser um dos motivos pelos quais os resultados são tão favoráveis.

4.1.2 Caracterização e Critérios de Seleção da Escola B

A segunda escola selecionada – referida nesta pesquisa como Escola B, está situada na zona urbana da cidade em questão durante anos atendeu nos períodos matutino (atendendo a etapa do Ensino Médio), vespertino (atendendo aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental) e noturno (Ensino Médio regular e EJA Ensino Médio).

O prédio conta com um espaço físico de dez salas de aula, dois laboratórios para experimentos e um laboratório de multimídia. Normalmente a escola trabalhava com a lotação máxima de suas dez salas de aulas (aproximadamente 40 alunos), principalmente nos períodos matutino e vespertino.

Um dado relevante na caracterização da Escola B é que ela foi a última unidade escolar a atender o 5º ano do Ensino Fundamental, tendo as atividades deste ciclo encerradas no ano de 2014.

Em 2017 a escola se inscreveu para aderir do Programa Ensino Integral e é aprovada, tendo o início do atendimento em janeiro de 2018 neste modelo de ensino. Entretanto, até o final do ano de 2019, paralelo ao ensino integral, a unidade ainda continuava o atendimento ao ensino médio (na modalidade regular de ensino no período noturno) e ao EJA²³ (na etapa de ensino médio também no período noturno). A escola deixa de atender ao ensino regular apenas no ano de 2020.

Quando foi selecionada para compor a presente pesquisa, a partir do critério da nota do IDESP no ano de 2018, a unidade atendia um total de 350 alunos. Portanto, no ano em que este índice foi verificado, a escola atendida os três turnos e as duas modalidades de ensino, além do EJA.

A nível de Diretoria de Ensino, esta unidade apresentou uma das maiores notas do IDESP 2018 (divulgado no ano de 2019) para uma escola que atende a modalidade de ensino integral, um dos motivos pelos quais esta escola foi selecionada para compor a presente pesquisa.

²³ A **Educação de Jovens e Adultos** é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilitando sua qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Ainda no ano de 2018, a escola contava com as dez salas de aula funcionando nos três turnos (entre PEI, ensino regular e EJA) e praticamente o número máximo de alunos pelo espaço física disponível.

O grande número de alunos por sala e o fato da Escola B atender os três turnos e duas modalidades de ensino podem ser fatores que interferiram na avaliação final do IDESP 2018.

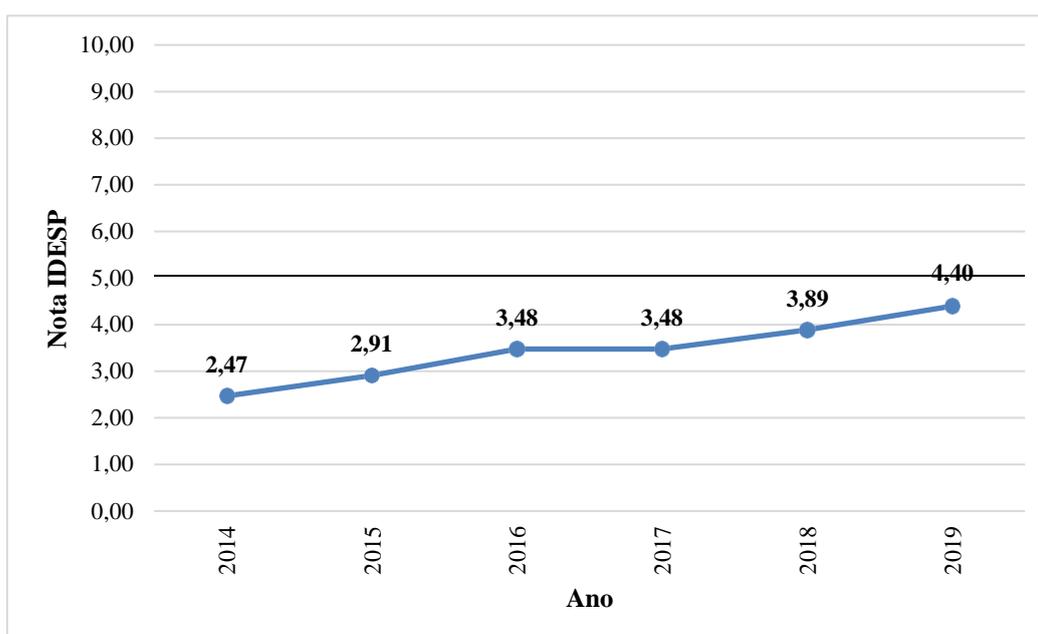
Baseado na dissertação de Polato (2014) e na tese de Alves (2012), será apresentada a fim de auxiliar na caracterização da Escola B, a constituição e evolução do IDESP na unidade escolar nos últimos cinco anos (2014-2019).

TABELA 12 - Evolução do IDESP da "Escola B" (2014-2019)

Ano de Referência	IDESP 5º ano EF	IDESP 9º ano EF	IDESP 3ª série EM	Nota final IDESP
2014	4,35	1,99	1,08	2,47
2015	-	3,41	2,41	2,91
2016	-	4,05	2,91	3,48
2017	-	4,16	2,81	3,48
2018	-	-	3,89	3,89²⁴
2019	-	-	4,40	4,40

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

FIGURA 7 - Evolução do IDESP da "Escola B" (2014-2019)



²⁴ Participaram deste índice os alunos do Ensino Médio das modalidades integral e regular, bem como o índice de 2019.

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

Analisando o gráfico no recorte temporal selecionado, percebe-se que o IDESP da unidade escolar sempre esteve em ascensão, incluindo a avaliação de 2018, que foi o primeiro ano em que a escola foi avaliada como PEI e ensino regular, atingindo a sua maior nota no ano de 2019.

Em relação a última avaliação enquanto atendia apenas ao modelo de ensino regular (IDESP 2017 = 3,48) se comparada a última (IDESP 2019 = 4,40) conclui-se que houve uma melhora de pouco mais de 26%. Entretanto não podemos descartar o avanço no índice entre os anos de 2014 a 2017, enquanto a escola ainda atendia o ensino regular, que foi de 40%.

A seguir, o IDESP 2018 (índice divulgado em 2019) desta unidade escolar, será trazido de forma mais detalhada pois foi neste ano que a referida escola foi selecionada para compor a presente pesquisa e também foi quando a unidade foi uma das melhores avaliada na Diretoria de Ensino se comparada as demais escolas PEI. Como qualquer escola participante do Programa de Ensino Integral, ela atende exclusivamente a um único ciclo, que neste caso, é o Ensino Médio. Ela teve um desempenho no IDESP de 3,89 no referido segmento, como se observa:

TABELA 13 – Indicadores de Desempenho da Escola B no Ano de 2018

	Indicadores de Desempenho		Indicador de Desempenho	Indicador de Fluxo	IDESP 2018
	Língua Portuguesa	Matemática			
5º ano EF					
9º ano EF					
3ª série EM	5,1107	2,8887	4	0,9713	3,89

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

Além disso, a escola possui indicadores de fluxo 0,9713 – o que indica que pouco mais de 97% dos alunos concluíram o ciclo em questão – portanto conclui-se que houve pouquíssimos abandonos e/ou retenções naquele ano.

A tabela que segue permite perceber que a referida unidade escolar se destaca, se comparada com a média das demais escolas da mesma Diretoria de Ensino e da rede estadual de ensino.

TABELA 14 – Indicadores de Desempenho da Escola B Comparados a Rede Estadual em 2018

	5º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
Escola			3,89
Diretoria		3,70	2,99
Estado	5,55	3,38	2,51

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

O item 4 do Relatório de Informações Básicas do Programa Ensino Integral realizado em 2014 e disponível no site da Educação do Estado de São Paulo, traz detalhes acerca da organização administrativa desse modelo de ensino e lista os seguintes componentes que fazem parte da equipe gestora: a) Diretor de Escola; b) Vice-Diretor de Escola; c) Professor Coordenador Geral; d) Professor Coordenador por Área de Conhecimento; e) Professor de Sala de Leitura; f) Docentes portadores de licenciatura plena. O que nos permite concluir que a Escola B, conta com um quadro completo da equipe gestora, além de contar com coordenadores específicos para cada área do conhecimento.

O processo seletivo de professores para atuar no modelo PEI dá-se por três etapas classificatórias. A primeira delas é virtual²⁵ e se dá por meio do preenchimento de um questionário de múltipla escolha e envio de uma situação de aprendizagem em anexo. Ao final desta etapa o professor recebe uma pontuação que será somada as próximas etapas do processo.

A segunda etapa é presencial e o professor participa de uma entrevista, normalmente conduzida por algum supervisor de ensino, que irá apurar se o professor tem o perfil para atuar nas escolas integrais, baseado nos critérios do próprio PEI.

A terceira etapa é a avaliação da assiduidade do servidor por meio da Ficha 100²⁶, onde o professor perde pontos caso tenha qualquer tipo de falta ou licença de qualquer natureza, durante os últimos três anos letivos.

Ao final deste processo, é divulgada uma lista de classificação onde os docentes são convidados a participar da atribuição em ordem classificatória, podendo optar pela escola participante do “programa integral” que preferirem.

²⁵ A primeira etapa acontece pelo sitio da SED (Secretaria Escolar Digital): <https://sed.educacao.sp.gov.br>.

²⁶ É o documento preenchido anualmente, em todas as unidades que controlam a frequência do funcionário/servidor do Estado de São Paulo. Trata-se do instrumento básico para concessão dos benefícios funcionais do funcionário/servidor.

Por hora, vale destacar alguns privilégios que os profissionais atuantes no modelo Programa Ensino Integral têm se comparados os profissionais que atuam no modelo regular de ensino.

Todos os profissionais (exceto os que pertencem ao QAE²⁷) recebem uma um acréscimo na remuneração 75% que incide sobre o seu salário base. Por exemplo, atualmente na rede regular de ensino, um professor que trabalha por 40 horas semanais (32 aulas com alunos), sem nenhum tipo de evolução funcional²⁸ (independente se por via acadêmica ou não) e sem nenhum quinquênio²⁹, recebe o equivalente a R\$ 2.886,24 como salário base bruto. Enquanto que no modelo integral o salário bruto inicial de um professor é de R\$ 5.050,92, podendo aumentar com as referidas evoluções, quinquênios e gratificações (como é o caso dos cargos de Diretor, Vice-Diretor, Professor Coordenador e de Professores Coordenadores de Área).

Além disso, os professores cumprem um regime de dedicação exclusiva - o que faz com que os professores cumpram a sua jornada (que no PEI é obrigatoriamente 40 horas semanais) exclusivamente naquela escola.

A carga horária total de 40 horas semanais pode comportar até 32 aulas com alunos, portanto o número máximo de horas que um professor atuante no modelo PEI pode estar com alunos é de 26,6 horas³⁰, ou seja, apenas 66,5% do tempo total que o professor está na escola é destinado para atividades com os alunos em sala de aula. Digo máximo, pois, o professor atuante neste modelo não precisa necessariamente ter 32 aulas atribuídas (dentro a sua disciplina específica e/ou correlatas, projeto de vida e eletivas), pois o número de aulas com alunos, fica a atribuição do Diretor da unidade escolar.

Todo o tempo restante dentro da unidade escolar é destinado a estudos, planejamento, ATPCG e o ATPCA. Portanto podemos concluir que o professor possui um tempo considerável para preparar suas aulas, traçar estratégias adequadas de ensino e de se aperfeiçoar no loco da escola, promovendo o seu desenvolvimento profissional.

²⁷ Quadro de Apoio Escolar: quadro de servidores ocupantes do cargo de Secretário(a), Agente de Organização Escolar, Gerente de Organização Escolar (GOE), entre outros.

²⁸ O plano de carreira instituído pela L.C. nº 836/97, alterado pela LC 958/04, define a **evolução funcional** como a passagem do integrante do QM para nível retributivo superior da respectiva classe, mediante à avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do ensino. Essa evolução, assim, deve se dar de duas maneiras: pela via acadêmica (considerado o fator habilitações acadêmicas obtidas em grau superior de ensino – mestrado e/ou doutorado) ou pela via não acadêmica (considerados os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação).

²⁹ Abono pecuniário (de 5%) incorporado ao salário do funcionalismo público por cada cinco anos de serviço efetivamente prestado, ininterruptamente.

³⁰ Lembrando que a duração da aula no modelo PEI mantém-se com 50 minutos, não 45 minutos como alterado na escola de ensino regular.

4.1.3 Paralelo entre a Escola A e a Escola B

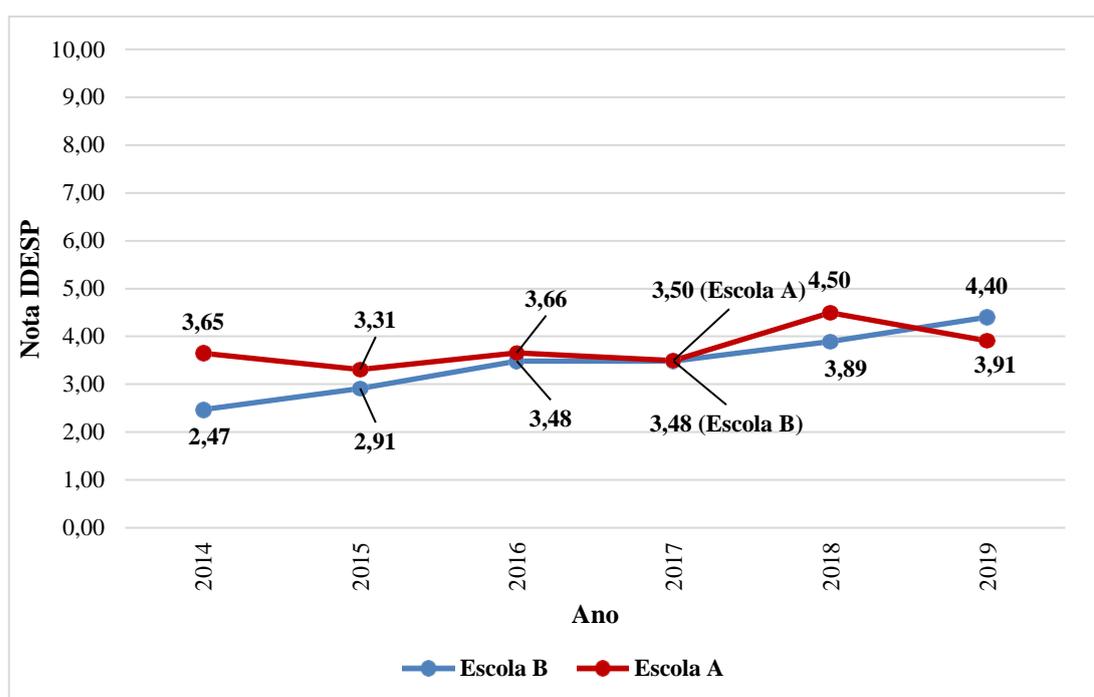
O objetivo deste item não é fazer uma comparação entre as escolas A e B, mas traçar um paralelo que permita perceber que, no ano de 2018, ano em que ambas foram selecionadas para participar desta pesquisa, apresentavam condições de similaridade.

Um primeiro ponto que deve ser discutido é que o índice atingido pela Escola A e pela Escola B, que podem ser entendidos como “excelentes” se comparados as demais unidades de ensino desta Diretoria de Ensino e da SEE, porém, como trata-se de um índice com variação entre zero a dez, podemos perceber, por outro prisma, que ainda existe um longo processo até atingir índices ideais, já que entre zero e dez, ainda é uma nota relativamente baixa.

Ainda analisando por este prisma, os índices do IDESP 2018, apresentados até aqui como dos mais altos da região e/ou da rede estadual (Escola A = 4,50 e Escola B = 3,89), ainda estão distantes de serem ideais, principalmente para Escola B frente a tantos investimentos realizados pelo programa Ensino Integral e pelo privilégio oferecido aos professores que atuam neste modelo de ensino.

A seguir, será apresentada a evolução do IDESP das escolas em um mesmo plano:

FIGURA 8 - Evolução do IDESP das Escolas A e B (2014 – 2019)



Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

É possível observar que, mesmo o índice da Escola A sendo maior que o da Escola B no ano de 2018, o cenário de inverte em 2019. Aqui podemos levantar algumas hipóteses sobre a queda do índice da Escola A, que pode ter ocorrido como reflexo da redução do módulo escolar que ela sofreu nos anos de 2016 e 2017. Em contrapartida, a ótima avaliação conseguida pela Escola A em 2018, pode ter “respingos” de quando ela ainda possuía o módulo completo (diretor de escola e professor coordenador).

Neste momento, tangenciamos a questão da equidade de acesso à educação de qualidade e oportunidades iguais a todos. Por quê, então, os recursos são retirados dos menos favorecidos e são transferidos aos mais favorecidos? Qual a lógica destas políticas públicas?

O ideal é que todos os alunos pudessem ter acesso as escolas de ensino integral e todos os professores pudessem ter as mesmas condições de trabalho oferecidas aos professores atuantes na PEI. Escolas preocupadas com o protagonismo, com a educação e o desenvolvimento integral dos alunos, com práticas mais inovadoras, com foco no projeto de vida do estudante, isso tudo é que, realmente, vai fazer a diferença na vida dessas gerações.

Outro dado relevante para a construção deste paralelo, é que a média dos IDESP 2018 e 2019 de ambas escolas é similar, sendo de 4,2 na Escola A e 4,1 na Escola B. Outro ponto que deve ser analisado neste momento é mesmo onerada (principalmente pela redução do módulo escolar), a Escola A ainda consegue obter índices similares ou superior aos da Escola B. Entretanto, com esta hipotética transferência de recursos, até quando a Escola A terá índices similares aos da Escola B? Pela primeira vez, dentro dos últimos seis anos, a Escola B tem um índice pouco mais de 12% superior ao da escola A. Está diferença irá se acentuar?

Deve-se lembrar que a modalidade EJA não realiza o SARESP, contudo não é contabilizada para nota final do IDESP, porém, ainda tratando do índice de 2018 da Escola B, podemos verificar que foi composto não só pelos alunos que cursavam o ensino integral, mas também participaram da prova os estudantes do ensino regular – o que, naquele ano, coloca a Escola B em condições de semelhança com a Escola A, já que a nota do IDESP 2018 é uma nota “híbrida” (ensino regular + ensino integral).

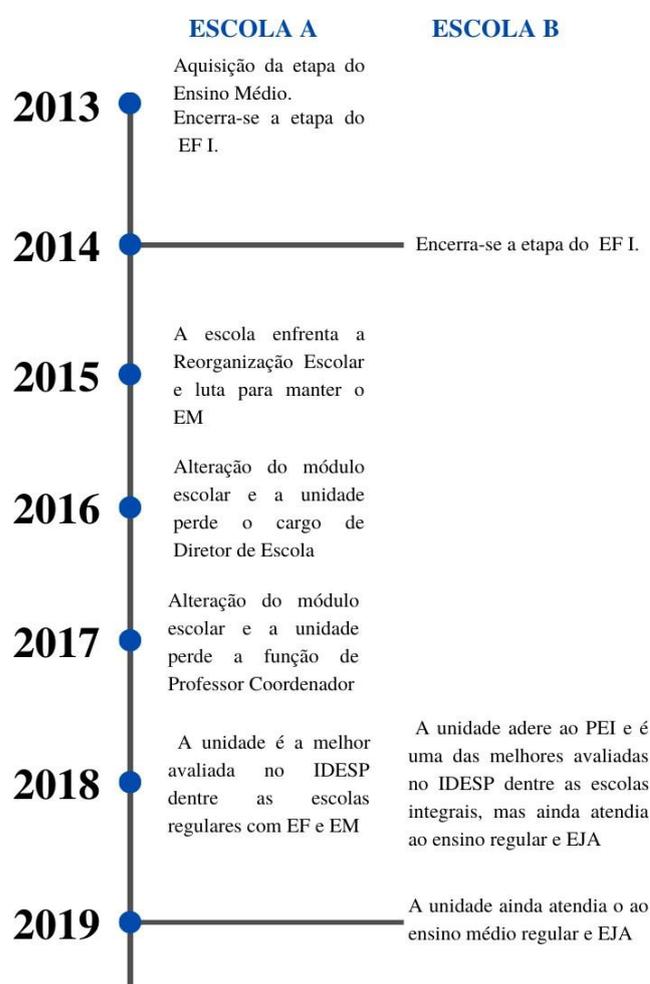
Não se pode perder de vista o fato de que a avaliação feita por meio da prova do SARESP não é pontual e sim processual, portanto, a avaliação realizada em 2018 pela Escola B tem, ainda, muitos reflexos do ensino regular, por se tratar de uma escola que havia adotado ao PEI muito recentemente a aplicação desta prova.

Um outro ponto importante que deve ser considerado sobre a organização escolar é que, no ano de 2018, a estrutura da ATPC nas escolas de ensino regular e nas escolas de ensino integral, eram similares. Em ambas existiam a ATPC coletiva entre todos os professores (até

duas horas/aula por semana – diferentemente do modelo exclusivamente por área adotado em 2020 nas escolas regulares), portanto, no que se refere a formação continuada *in loco*, ambas as escolas estavam em condições de similaridade de organização, operacionalização, de formação e desenvolvimento profissional.

Encerrando o paralelo entre ambas as unidades escolares, será apresentada uma linha do tempo com os principais acontecimentos que alteraram o funcionamento e a estrutura das escolas num recorte temporal que equivale a 2013 até 2019.

FIGURA 9 - Linha do Tempo das Escolas A e B (2013 - 2019)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

4.1.4 Critérios de Seleção dos Participantes das Escola A e B

Dado o tempo disponível para a análise de todos os dados coletados, realizou-se os grupos focais com 12 professores, que se traduziram no conjunto documental desta pesquisa. Este número permite captar diferentes percepções dentro do grupo de professores de cada contexto escolar apresentado anteriormente.

Admitiu-se como critérios de inclusão, professores (atuantes em sala de aula), titulares de cargo ou estáveis, de qualquer idade, que lecionem quaisquer disciplinas, atuantes na escola de ensino regular A ou na escola de ensino integral B, anteriormente descritas.

Como critérios de exclusão, professores que possuam menos de dois anos de atuação na Secretaria de Educação do Estado, professores eventuais, temporários ou readaptados, para mérito de consistência. Esses critérios justificam-se uma vez que se lançaram questões a respeito experiência combinada com a formação continuada em serviço, e para isso, ter um vínculo com a escola em questão, torna-se fundamental.

Os participantes foram 12 professores, dos quais seis deles atuam em uma determinada escola de ensino regular e os outros seis em uma determinada escola de ensino integral, ambas situadas em uma cidade do Vale do Paraíba paulista.

Para a seleção dos seis professores participantes da Escola A, o pesquisador, a partir da Diretora da unidade escolar teve acesso ao número dos telefones celulares dos professores e, respeitando os critérios pré-estabelecidos acima, criou um grupo de *WhatsApp* com os docentes que atendessem a estes critérios de participação. A seguir o pesquisador foi apresentado e perguntou quais deles teriam disponibilidade para participar de um Grupo Focal para uma pesquisa em educação com o tema “Formação Continuada e a ATPC”. As seis primeiras professoras que se manifestaram positivamente em participar da pesquisa foram selecionadas.

Para a seleção dos seis professores participantes do Programa Ensino Integral deu-se a partir do contato com o Professor Coordenador Geral da unidade escolar que forneceu os telefones celulares apenas dos professores que atendiam os critérios acima estabelecidos. Foi criado um grupo de *WhatsApp* com os seis professores selecionados para participar da pesquisa, o pesquisador se apresentou, explicou o tema e o objetivo da pesquisa e todos os professores presentes neste grupo aceitaram participar do Grupo Focal.

4.1.5 Caracterização dos Participantes da Escola A e da Escola B

O quadro apresentado a seguir, mostra como os professores participantes serão denominados nesta pesquisa, sua formação acadêmica, o tempo de serviço na SEE o tempo de serviço na escola em questão.

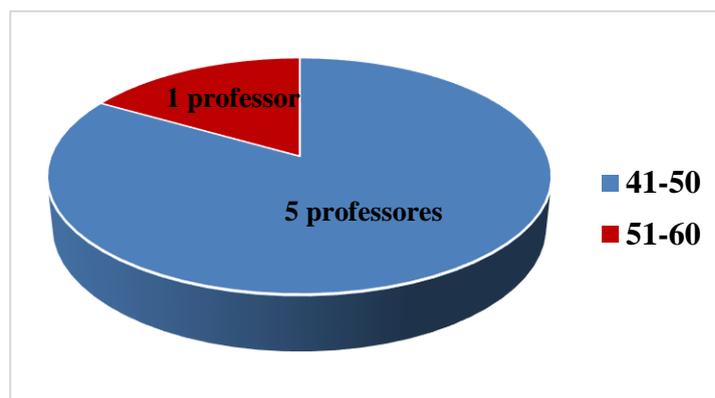
QUADRO 11 – Apresentação dos Participantes por Formação Acadêmica e Tempo de Serviço na SEE e na Escola A

Professores	Formação Acadêmica	Sexo	Tempo de serviço	Tempo nesta escola
GF1P1	Licenciatura e Bacharelado em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas Especialização em Língua Portuguesa	F	31 anos	22 anos
GF1P2	Licenciatura e Bacharelado em Geografia Especialização e Geologia	F	16 anos	9 anos
GF1P3	Licenciatura em Biologia Pedagogia	F	16 anos	6 anos
GF1P4	Licenciatura e Bacharelado em Letras Especialização em Literatura	F	18 anos	8 anos
GF1P5	Licenciatura em Educação Física Pedagogia	F	15 anos	14 anos
GF1P6	Licenciatura e Bacharelado em História Especialização em Terapia Clínica Xamânica	F	25 anos	2 anos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Analisando o quadro anterior, tem-se que a média do tempo de serviço dos professores participantes, desta escola é de pouco mais de dez anos. A professora de Língua Portuguesa, GF1P1, é a que tem o maior tempo de exercício na Escola A (22 anos), enquanto que a professora GF1P6 foi recentemente removida para esta escola, por este motivo atua a apenas dois anos nesta unidade escolar.

A figura que segue traz a faixa etária destes professores. Estas informações tem como objetivo auxiliar na caracterização dos participantes da Escola A.

FIGURA 10 - Apresentação dos Participantes da Escola A por Faixa-Etária

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

A figura anterior permite perceber que há pouca dispersão de faixa-etária dos professores participantes, já que a cinco das seis professoras, têm entre 41 a 50 anos.

O quadro apresentado a seguir, mostra como os professores participantes serão denominados nesta pesquisa, sua formação acadêmica, o tempo de serviço na SEE o tempo de serviço na escola em questão.

QUADRO 12 - Apresentação dos Participantes por Formação Acadêmica e Tempo de Serviço na SEE e na Escola B

Professores	Formação Acadêmica	Sexo	Tempo de serviço	Tempo nesta escola
G2P1	Licenciatura em Filosofia Bacharel em Direito Pedagogia Especialização em Geopolítica e Relações Internacionais	M	13 anos	4 anos
G2P2	Licenciatura em Geografia, História e Sociologia Especialização em Didática do Ensino Superior Especialização em Cartografia	F	28 anos	26 anos
G2P3	Licenciatura em Matemática com Habilitação em Física	M	11 anos	3 anos
G2P4	Licenciatura em Letras Especialização em Gramática e Uso	F	11 anos	2 anos
G2P5	Licenciatura em Educação Artística Especialização em Gestão de Currículo Especialização em Gestão de Direção Escolar	F	26 anos	3 anos

G2P6	Licenciatura em Artes e Letras Especialização em Literatura Especialização em Administração e Marketing	F	19 anos	2 anos
-------------	---	---	---------	--------

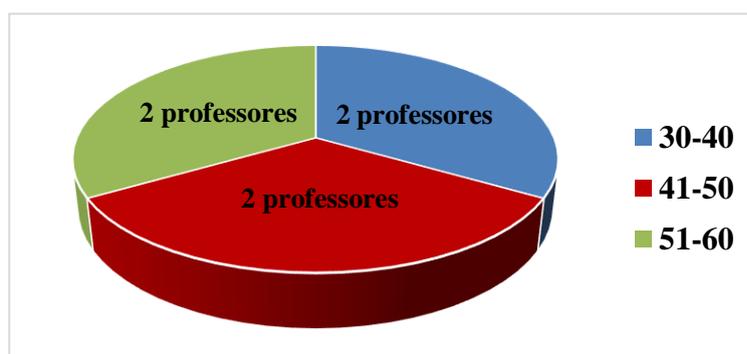
Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

O quadro acima permite analisar que o tempo médio de serviço nesta unidade escolar é de pouco mais de seis anos, com destaque para a professora G2P2 que atua nesta escola há 26 anos e acompanhou todas as mudanças mais recentes pelas quais a unidade passou.

É possível perceber que o tempo médio de serviço nesta unidade é muito inferior ao da Escola A, isso se dá, pois, no ano de 2018, quando a escola adere ao PEI, o quadro de professores mudou bastante. Alguns professores optaram por não participar do programa e outros ingressaram exatamente naquele ano

A figura que segue traz a faixa etária destes professores. Estas informações tem como objetivo auxiliar na caracterização dos participantes da Escola B.

FIGURA 11 - Apresentação dos Participantes da Escola B por Faixa-Etária



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Diferentemente da Escola A, a imagem anterior apresenta uma dispersão de faixa-etária maior, onde, dos seis professores participantes, dois possuem idade entre 30 e 40 anos, dois entre 41 e 50 anos e dois professores têm idade entre 51 a 60 anos.

4.2 Análise dos Dados

Retomando o quadro “Eixos Para a Análise dos Dados” apresentado anteriormente no Método desta pesquisa, as três categorias principais desta pesquisa são: ATPC como lugar de

participação e reflexão (possibilidades – dificuldades); ATPC como lugar de formação (reflexão crítica – instrumentalização) e ATPC como lugar de desenvolvimento profissional.

QUADRO 13 - Eixos Para a Análise dos Dados

ATPC como lugar de participação e reflexão (possibilidades - dificuldades)	RECONHECIMENTO DA ATPC COMO OPORTUNIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA
	O que é formação
	O que é a ATPC
	ATUAÇÃO NA ATPC
	Como participa/atua na ATPC
ATPC como lugar de formação (reflexão crítica - instrumentalização)	ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO
	Lugares de formação
	ATPC como espaço necessário/desnecessário
	Pontos positivos da ATPC
	Pontos frágeis da ATPC
	PRÁTICAS MAIS OU MENOS SIGNIFICATIVAS NA ATPC
	Reflexão sobre a prática
	Práticas mais significativas (boas práticas em ATPC)
	Práticas menos significativas
ATPC como lugar de desenvolvimento profissional	PERCEPÇÃO CONSCIENTE DE MODIFICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DAS FORMAÇÕES EM ATPC
	Impacto na prática em sala de aula
	PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE COMO A ATPC DEVERIA SER ORGANIZADA E CONDUZIDA
	Como organizaria e conduziria a ATPC
	Sugestões de mudança e as necessidades formativas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Respectivamente, na primeira categoria serão apontados aspectos relacionados a dois eixos: “Reconhecimento da ATPC como Oportunidade de Formação Continuada” e a “Atuação

na ATPC”. Estes eixos tiveram que ser divididos em itens que permitirão a análise pelo aspecto da reflexão, atuação e participação na ATPC.

Na segunda categoria serão apontados aspectos relacionados a dois eixos: “Escola como Lócus de Formação” e “Práticas Mais ou Menos Significativas na ATPC”. Estes eixos tiveram que ser divididos em itens que permitirão a análise pelo aspecto lócus de formação, práticas e pontos mais ou menos significativos.

Na terceira categoria serão apontados aspectos relacionados a dois eixos: “Percepção Consciente de Modificações nas Práticas Pedagógicas a Partir das Formações em ATPC” e “Percepção Docente Sobre Como a ATPC Deveria Ser Organizada e Conduzida”. Estes eixos tiveram que ser divididos em itens que permitirão a análise principalmente pelo aspecto das necessidades formativas apresentadas pelos professores participantes.

A seguir, será apresentada a análise contemplando os itens citados anteriormente.

4.2.1 O que é Formação

Formação é um conjunto de atividades feitas para adquirir conhecimento prático e teórico, através conhecimentos, habilidades e atitudes, responsáveis pelo bom desempenho do indivíduo em seu local de trabalho e em sua carreira como um todo. Dito isto, a formação deve promover o desenvolvimento e provocar reflexões sobre a teoria e a prática docente.

Observa-se que independentemente da expressão ou termo usado para nos remeter à formação do professor ou ao desenvolvimento profissional, o mais importante são mudanças relacionadas às políticas públicas que as organizam e as promovem; bem como a conscientização dos professores em relação a tal conceito.

Ao serem questionados sobre o que os professores de ambos os Grupos Focais acreditavam ser, de fato, a “formação”, eles apontam a necessidade de relacionar teoria com a prática a fim de qualificar a prática para a sala de aula. Os docentes também apontam a formação como algo extremamente relevante em seu desenvolvimento profissional e sugerem que ela seja significativa, a fim de que eles entendem a finalidade destas formações oferecidas.

(GF1P1) [...] é você ter um desenvolvimento em uma sala de aula e a uma teoria. Porque as vezes a teoria é boa, mas assim, fica muito tempo numa coisa só, sendo que você sabe que tem vários teóricos que tem ótimas pedagogias e que você pode mesclar essas questões dentro da sala de aula no seu exercício.

(GF1P2) [...] é um embasamento teórico e prático na área de educação, para professor, né?

(GF1P2) [...] Formação é uma construção. Por isso que eu concordo que a formação é uma busca profissional, né? Para o seu aprimoramento, a gente aprende no dia a

dia, mas também perceba que já tenha melhorado muito, a escola, a Diretoria de Ensino e a Secretaria de Estado precisam ofertar mais pra gente.

(GF2P6) [...] Acredito que a formação é extremamente importante desde que seja significativa. Porque a formação precisa ser significativa. [...]. A gente tem que saber porque está fazendo uma formação.

(GF2P4) [...] A formação é a disponibilidade para aprender. [...] Então eu considero a formação algo global, a pessoa aprende o tempo todo observando.

(GF2P5) [...] Então, pra mim, formação é aquilo que me faz falta, é aquilo que eu tenho que correr atrás e que eu não tenho que esperar de uma outra pessoa. Não tenho que me acomodar. Eu tenho que correr atrás do meu conhecimento.

A GF1P6 também concorda quando aponta que a formação deve promover a relação teoria e prática, mas enfatiza que deve ser oferecida de forma contínua. A mesma docente aponta a necessidade de se preparar psicologicamente para a prática da sala de aula, fazendo referência às falhas na formação inicial dos professores.

(GF1P6) [...] a formação é exatamente esse embasamento teórico e tudo, mas eu acho que deveria ser um embasamento contínuo, entendeu? Que tem que acontecer continuamente. [...] Dentro desse teórico e prático eu acho que a gente também tinha que se preparar psicologicamente também, porque existe a psicologia da educação, mas dentro da nossa formação, é um bimestre que você tem ou seis meses no máximo, é pouco tempo na faculdade.

Alguns professores relacionam diretamente o conceito de “formação” com “aprender com o outro”. Essa é uma necessidade que aparece na maioria das falas dos professores e que, por meio de suas falas, é possível concluir que essa demanda não está sendo promovido nos espaços das ATPC

(GF1P5) [...] Então acha que tem que vir um supervisor, o secretário da educação. Não! O meu colega sabe muitas vezes sabe muito mais da realidade da minha escola e da minha realidade do que alguém de fora.

Por que nós não falamos que a formação é por pessoas especializadas que vem na escola? Mas se formos pensar é sim uma forma de formação. Porque é uma forma de formação de um professor para o outro, então a gente não precisa ter uma formação de uma pessoa que seja super, mestre, doutor... O próprio colega sabe da realidade dele e dentro das questões dele.

(GF2P4) [...] Não precisa ser só em um curso, a formação acontece no nosso dia a dia, por meio de exemplo de outros profissionais que trabalham conosco, da nossa cultura aberta sempre em aprender até no dia a dia com os próprios alunos, com tudo. Então, a formação continuada, ou a formação, é uma disponibilidade da pessoa estar aprendendo sempre, seja em cursos, ou seja, no seu dia a dia. Experiências de outras pessoas também.

Porque é na interação que há essa formação.

Nóvoa (2002, p.40) apoia a fala dos professores no que se refere a relação entre teoria e prática quando afirma que, “para que ocorra uma mudança educacional significativa, é necessário que a formação [...] deve estar finalizada nos ‘problemas a resolver’ e menos nos ‘conteúdos a transmitir’”. Com isso o autor reforça a importância de que a formação precisa ser

voltada a prática docente a partir das necessidades educacionais dos professores. O autor conclui que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que por sua vez fornecerá os meios necessários para que o docente desenvolva um pensamento autônomo.

No que se relaciona a importância da “troca entre os pares”, apontada pelos professores de ambos Grupos Focais, segundo o autor, a “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado” (NÓVOA, 2002, p. 39).

Conclui-se que, sobre a percepção dos professores sobre o que é “formação”, não há uma significativa diferença entre os pontos de vista dos professores atuantes na escola regular e os que atuam no modelo PEI, ao passo que, em ambas escolas o conceito de “formação” aparece imediatamente associado a “troca de experiências entre os pares” e um “processo contínuo de construção”.

Os professores participantes da pesquisa de Polato (2014), Corral (2016), Amorim (2017) e Lourenço (2014) também apontam definições muito semelhantes sobre formação. Em grande parte, eles relacionam a formação com a relação entre a teoria e a prática.

4.2.2 O que é a ATPC

A ATPC é um espaço que deve promover a prática educativa como objeto de estudo efetivo e indissociável da própria ação docente permitindo estabelecer um diálogo com a realidade, criando condições para que a equipe escolar possa continuamente (re)construir em grupo a proposta pedagógica da escola, segundo uma perspectiva de articulação entre teoria e prática.

Para tanto, é necessário um esforço conjunto e sinérgico de toda a equipe, a fim de estruturar e desenvolver um processo permanente e sistemático de estudo, reflexão e implementação de ações educativas, que também possibilite a construção e/ou consolidação de uma relação de confiança e colaboração entre toda a equipe escolar, além do engajamento em torno de um objetivo claro e compartilhado por todos: garantir a todos os estudantes as aprendizagens a que eles têm direito.

Por meio dos dados apresentados, é possível perceber que os professores participantes têm claro o que é formação, bem como também entendem o que é a ATPC e para que ela serve.

Alguns dos professores do GF1 não reconhecem que a ATPC esteja sendo realizada de forma que promova a formação permanente, apontando um caráter de instrumentalização

quando a definem. Uma fala que se destaca é da GF1P4 que percebe que este espaço é um tempo rico e que poderia ser utilizado para a aprendizagem. Quando questionadas as professoras do GF1 definem a ATPC como:

(GF1P1) [...] Momento de repasse de informação e novidades que o Estado traz, entendeu? Sobretudo na questão burocrática e, além de tudo, você ter dados estatísticos para trabalhar com os alunos.

(GF1P3) [...] Chateação.

(GF1P4) [...] É um tempo rico e que poderia ser utilizado para a aprendizagem.

(GF1P5) [...] Agora, mural informativo.

A percepção dos professores do GF2 – atuantes na escola do Programa Ensino Integral – tem uma percepção um pouco diferente sobre como definem a ATPC, talvez pelo fato de que, nesta escola, a ATPC vem sendo planejada e elaborada de forma mais adequada frente aos documentos orientadores e as necessidades dos professores. A percepção dos professores, ouvidos traz uma visão um pouco mais positiva e produtiva do espaço da ATPC, porém, fazem ressalvas:

(GF2P2) [...] Eu acho que todo professor teria a fala que a ATPC é uma reunião, né? É um encontro e é uma reunião. E nessa reunião trata esses assuntos que são relacionados as escolas, aos alunos e a parte informativa e, muitas vezes, uma pequena parte de formação. Eu penso que setenta por cento dos professores responderiam isso, que é um momento de reunião.

(GF2P6) [...] Nesse ponto eu sempre falei que é um momento de formação dos professores que foi o que eu sempre presenciei. Se é significativo ou não, já não vem ao caso. Mas é formação!

Percebe-se que, por meio das falas dos professores participantes de ambos os grupos focais, que a ATPC não vem cumprindo o objetivo proposto pelo último documento orientador lançado pela SEE-SP em 2020, denominado “ATPC Como Espaço de Formação Continuada”. O documento aponta que a ATPC deve ser um espaço “dinâmico de formação, em um movimento constante de reflexão sobre as práticas educativas e sua transformação” (SÃO PAULO, 2020, p. 4) e, este processo, deve visar a melhoria da aprendizagem dos estudantes a partir do aperfeiçoamento da prática docente.

A definição de ATPC dada pelos professores também se aproxima do que França e Marques (2012, p. 278) propõem quando dizem que este espaço de formação deve suprir a necessidade formativa dos professores partindo de ideias, conflitos e manifestações a partir de uma realidade concreta.

As pesquisas de Matsuda (2018), Ferraz (2016) e Meneses (2014) apontam que os professores também reconhecem que a ATPC é uma oportunidade importante de formação na escola, mas que também não cumpre plenamente o seu papel de espaço que promove o desenvolvimento profissional.

A percepção dos professores sobre como a ATPC se apresenta no cotidiano escolar, parece distante do que ela, de fato, se propõe em vista dos documentos normativos de SEE. Os docentes conseguem expressar qual o real papel que a ATPC deveria cumprir como espaço que promove a formação continuada na escola, mas, a partir da realidade frente a prática da ATPC que vem sendo proposta em suas escolas, a definem de forma simplista e, algumas vezes negativa e improdutivo.

O Professor Coordenador muitas vezes é apontado como responsável pelo “fracasso” das ATPC e sua improdutividade. Isto deve-se, muito provavelmente, pois nos documentos normativos, é ele quem deve construir e orientar a prática destas. Entretanto é necessário reconhecer que a figura deste professor formador também sofre com o excesso de burocracia e de trabalho onde, muitas vezes, também tem a sua atividade engessada. O artigo de Ferri *et al.* (2015) bem como as pesquisas de Amorim (2017) e Oliveira (2018), tem aderência a presente pesquisa a medida que apresentam essa sobrecarga e fragilização da figura deste profissional frente as políticas propostas pela SEE e as Diretorias de Ensino.

4.2.3 Como Participa/Atua na ATPC

Neste eixo serão apresentadas as reflexões dos professores acerca de sua participação e atuação durante os momentos das ATPC ocorrentes nas unidades escolares onde atuam.

Os professores de ambos os grupos focais indicam que a sua participação nas ATPC é prejudicada, pois, as pautas são “engessadas” e não consideram as necessidades formativas e anseios, nem do coletivo e nem da dimensão individual do professor.

De um lado, os gestores escolares se queixam de ter pouca autonomia. De outro, há setores da sociedade achando que as escolas têm liberdade demais. Apara ajudar a compreender a autonomia escolar, serão discutidos alguns trechos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sobre a questão. O artigo 3º trata dos princípios do ensino brasileiro. Entre eles está a possibilidade de haver o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, como afirma o inciso III.

No artigo 12, a LDB lista as atribuições das unidades de ensino. Destacam-se a de elaborar e executar a proposta pedagógica (inciso I) e a de cuidar para que seja cumprido o

plano de trabalho de cada docente (inciso IV). Entende-se com o primeiro que cada escola deve ter seu projeto, que pode ser diferente - e até divergente - do das demais. Da mesma forma, as medidas governamentais não podem ignorar a existência dessas propostas pedagógicas nem atrapalhar sua execução. Com o segundo, depreende-se que cada professor tem o direito de ter um plano de trabalho próprio e que possa culminar com o coletivo.

O problema apresenta-se aqui quando a SEE-SP permite graus pequenos de autonomia, seja nas formas de organização burocrática ou nas pautas formativas. Com isso, os gestores perdem espaço para discutir com a equipe projetos específicos para sua instituição.

No GF1 realizado na Escola A, este apontamento acerca do “engessamento” das pautas aparece com mais frequência e de forma mais geral, como se percebe:

(GF1P1) [...] A gente está falando que se houver autonomia, os próprios professores podem se organizar e sugerir novos assuntos relação a essas temáticas e desenvolver o que a escola precisa e, paralelo a isso, pode estar acontecendo uma formação teórica para cada professor, online ou outro dia de trabalho, mas que ele também tenha autonomia pra decidir na decisão dos temas que a escola precisa.

(GF1P4) [...] E eu acho que a escola precisa ter mais autonomia pra tomar as suas decisões pra fazer de acordo com a realidade da sua escola.

Seria ótimo e interessantíssimo se fosse assim, mas as escolas teriam que ter autonomia pra isso. Só que infelizmente não é isso que acontece, a ordem vem de cima pra baixo. Eu digo isso por experiência. A gente vai lá no Núcleo Pedagógico e eles já foram informados, eles passam a informação para os coordenadores repassarem para a escola. Um vai passando para o outro. Eu não participação na ATPC.

(GF1P5) [...] Com certeza um coordenador é muito importante para a escola e até pra organização das ATPC. Eu disse para gerir as ATPC, entendeu? Pra dar a oportunidade e autonomia e passar essa responsabilidade para os professores. Nós também precisamos ter participação.

Já no GF2, realizado na Escola B, a mesma questão aparece, porém de forma mais pontual. A própria GF2P2, que neste ano assumiu a designação de PCA³¹, também aponta que este “engessamento” formativo não é algo que favorece ou promove a formação continuada no âmbito da ATPC.

(GF2P2) [...] Olha, esse ano eu estou tendo a experiência de ser coordenadora na área de humanas e o que eu observo? É que a gente tem lá as sugestões de pauta que a gente tem que seguir. É meio engessado pra isso.

(GF2P3) [...] Então, as ATPC também caminham pra esse lado, não todos obviamente, mas vejo sim um engessamento também. A escola não tem autonomia e consequentemente não tem envolvimento dos professores.

³¹ Nas escolas que adotaram o PEI, o Professor Coordenador de Área (PCA), além de exercer a função de coordenar, também deve ter atribuída uma carga horária mínima de aulas com alunos. Portanto é um profissional que assume as duas posições.

A GF2P6 faz um apontamento interessante quando diz que a ATPC promovida na escola integral possibilita mais integração entre os professores pelo fato de que, na escola, existe uma maior diversidade de horários formativos de estudo, de planejamento e, principalmente, a ATPC por área do conhecimento.

(GF2P6) [...] a ATPC da escola integral é diferente da escola regular, porque ele proporciona esse momento maior de integração e de troca de ideias. Talvez por ter as áreas, talvez por ter mais horários. Então a gente tem mais momentos e mais liberdade pra ter mais interação.

Cabe ressaltar que a ATPC, no modelo “por área de conhecimento” que foi adotada no ano de 2020 para todas as escolas regulares, foi pensada a partir do modelo adotado anteriormente pelas PEI. Entretanto, enquanto que na escola integral ainda permanece o ATPCG – onde todo o grupo docente se encontra – na escola regular o “ATPC Coletivo” não existe mais, que aponta um claro retrocesso para a escola regular, visto que estas políticas não somam, subtraem.

Nas considerações finais apontadas pela dissertação de Amorim (2017), já aparece a questão da autonomia da escola para a decisão de suas próprias pautas formativas. Suas análises a partir da legislação, dos comentários da coordenadora da escola e dos diários de campo apontam que uma ação que promoveria a HTPC de forma mais efetiva seria garantir autonomia aos coordenadores pedagógicos para decidirem, juntamente com os professores da escola, em acordo com as demandas do contexto de trabalho, os assuntos que serão abordados durante a HTPC.

Amorim (2017) aponta ainda que essa decisão

evidenciaria que o coordenador é concebido pelo sistema como capaz de tomar decisões necessárias à formação continuada dos professores com os quais trabalha, melhorando inclusive a imagem que o grupo possui sobre ele, pois o poder de definir sobre suas ações o coloca no papel de protagonista, de profissional habilitado para a função e não de um mero executor de tarefas operacionais (AMORIM, 2017, p. 38).

Ainda acerca da autonomia que a escola deve ter para atender às suas próprias pautas, Ferraz (2016, p. 49) afirma que a ATPC, além de um espaço que deve promover a formação continuada, necessariamente tem que haver a “discussão em grupo sobre os rumos de cada unidade escolar. Portanto, este espaço e horário, se bem planejado e organizado, pode se tornar ideal para propiciar o desenvolvimento profissional dos professores”. Portanto, para o autor, essa autonomia requisitada pelos professores de ambas escolas, além de atender as necessidades

de cada unidade escolar, promove o desenvolvimento profissional docente de forma mais efetiva.

França e Marques (2012) também apontam que a ATPC deva atender as necessidades e expectativas de cada um dos participantes da formação, de acordo com o entendimento de cada um sobre os temas que serão propostos.

É possível concluir que, mesmo a escola atuando no modelo de ensino regular ou integral, a ausência da autonomia para decidir as pautas formativas em ATPC, é algo que não favorece o desenvolvimento profissional e não atende as necessidades reais da escola e de cada professor. Por este motivo os professores apontam que não atuam, de forma efetiva nestas formações, seja porque elas não os interessam ou porque não promove o desenvolvimento profissional que eles apontam buscar quando falam sobre o que entendem como “formação”.

4.2.4 Lugares de Formação

Uma perspectiva interessante que aflora nas discussões é a questão da formação em serviço, ou seja, as novas formas e lugares de formação do professorado. Nesse sentido, o intento necessário parece ser o de explicitar o lugar da formação para a docência do professor da educação básica e as políticas e/ou energias que vêm institucionalizando essas práticas.

A escola como formadora, não desvalorizando os conhecimentos adquiridos nos cursos de Licenciatura, contribui para o desenvolvimento profissional docente de quem atua neste *lócus*. Com esta compreensão define-se a escola como um espaço de aprendizagem, ou seja, é pelo contato com o trabalho e suas situações de interação que o professor se desenvolve e aprimora-se na profissão. No entanto, algumas situações de formação ocorrem em espaços de informalidade na escola, nas trocas entre os pares e com a equipe gestora. Não há lugar mais rico para que o professor aprenda do que a escola.

Compreende-se que o espaço escolar precisa ser valorizado como local para a aprendizagem da docência e, conseqüentemente, para a formação em trabalho. O espaço escolar tem sido amplamente utilizado pelos professores para a partilha e trocas de conhecimentos. Neste sentido, ganha importância a organização de processos coletivos de aprendizagem na escola a fim de que surjam novos saberes coletivos, alimentados principalmente por um trabalho organizado e sistematizado, que promovam a circulação e discussão de experiências individuais e coletivas, de situações de trabalho que possam ser pensadas também no coletivo, para aquele determinado contexto em que a escola se encontra.

Os professores dos dois Grupos Focais consideram que existe a possibilidade e a necessidade de se atualizar o modo com que os professores se formam e trazem novos questionamentos sobre a formação e os possíveis lugares de formação:

(GF1P4) [...] Ficou provado que a gente pode conversar de onde a gente estiver, a gente pode se formar de onde a gente estiver.

(GF1P5) [...] Eu acho que existem espaços de formação, mas não que esses espaços tenham que ser físicos, né?

(GF2P2) [...] Então, na verdade, quando eu comecei, que estou indo pra trinta anos, a gente não tinha espaço de formação. Então não tinha ATPC, eu não me recordo de reuniões.

(GF2P1) [...] Porque todos os contextos são formativos, a pessoa pode se formar de diversas formas, pode buscar o conhecimento em diversos lugares, mas a escola ainda concentra uma aura que favorece o conhecimento, mas acho que ainda tem que ter – principalmente por parte da equipe – essa visão.

Segundo Canário (1998), para que se obtenham mudanças nos professores e nas escolas é preciso reinventar novos modos de socialização profissional, um modelo que se oponha à formação formalizada descontextualizada e escolarizada, reduzindo as práticas dos professores em “receitas” aplicáveis de maneira generalizada em qualquer contexto.

Houveram professores dos dois grupos que consideraram que a formação centrada na escola é a que mais contribui para a efetiva mudança nos professores e percebem a escola como um lugar privilegiado para o seu desenvolvimento:

(GF2P1) [...] Bom, eu acho que a escola ainda é um lugar privilegiado, né? Tanto pra relação com os alunos, quanto também pra relação entre os professores e a equipe pra favorecer a aprendizagem. [...] Nós que estamos trabalhando na integral que é um espaço privilegiado também pra a formação e para os relacionamentos.

(GF2P2) [...] Nunca ninguém me ajudou e nunca tive espaço de formação. Então a gente se deslocava muito pra fazer essa formação e não eram todos que faziam, porque isso gerava um custo alto. [...] E hoje eu já penso que a gente já tem mais espaço formativo na ATPC, né? Na escola integral principalmente e a própria oferta do Estado dentro do mundo das tecnologias. Você tem a Rede do Saber. Antes não existia isso, não tinha nada disso.

(GF2P6) [...] Acho que pelo menos uma por mês com algum tema específico, porque cada escola tem a sua realidade, por esse motivo a ATPC dentro da escola é importante.

Para Canário (2001), no contexto do trabalho é onde se decide o essencial da aprendizagem profissional docente, para isso é necessário tornar as situações de trabalho em situações de formação. Apresenta-se ainda a ideia de que “a escola deve procurar fortalecer o entendimento de que esses momentos de estudo e reflexão devem ser coletivos, e que todos devem ser ouvidos e respeitados em seus pontos de vista, e as discussões podem chegar a um ponto comum” (FRANÇA; MARQUES, 2012, p. 281).

Da mesma forma que alguns professores consideram que a escola é um lugar rico e privilegiado para a formação, existem professores, especificamente do GF 1, que consideram que a formação não precisa ser realizada necessariamente no contexto da escola, mas também poderia ser realizada fora dela:

(GF1P1) [...] mas eu ainda não entendi qual a necessidade de deixar o professor dentro da escola nesse horário, porque você fica preso ali. Eu ainda não entendi o objetivo dessa ATPC, de verdade.

(GF1P2) [...] Porque ele (o professor) precisa se deslocar até lá se eu estou aqui? Entendeu? [...]

Não, não precisa ter lugar certo para a formação! [...] E olha como não tem necessidade de estarmos in loco, né?

[...] Agora vamos pensar, se mudassem as coisas, vamos supor que você fizesse esse ATPC via Google Meet. Acho que o ambiente conta muito, viu gente? Você estando na sua casa, fica muito mais leve.

Algumas destas professoras talvez considerem que a ATPC possa ser realizada através de dispositivos *online* como o *Google Meet*, não como ferramenta que possibilite essa formação a distância, mas que possibilita esse agrupamento, como união, ou o momento do coletivo. Mesmo que seja um encontro informal, isso demonstra a necessidade de haver um momento coletivo e sistematizado e, mais uma vez, reforça a necessidade da ATPC.

4.2.5 ATPC Como Espaço Necessário/Desnecessário

A formação contínua é um dos pilares no qual deve se sustentar a prática docente e que a escola deve se constituir como um espaço para a discussão e ampliação dos saberes, assim destacam-se as ATPC como essenciais para se pensar o fazer docente. Apesar da importância da formação em contexto de trabalho ser inegável, na prática, há problemas a serem resolvidos relacionados a espaço, tempo e modo de desenvolvê-la.

As professoras da Escola A, sem exceção, percebem que a ATPC é um espaço necessário na formação continuada docente. A GF1P3 diz que “depende do formato”, apontado que, se atendendo as necessidades dos professores e as pautas formativas da escola, também seria necessário e importante.

(GF1P1) [...] Eu acho necessário.

(GF1P2) [...] Eu também acho necessário.

(GF1P3) [...] Depende do formato.

(GF1P5) Eu também acredito ser necessário.

Na fala dos professores da escola de ensino regular, é possível perceber que, além de apontarem a ATPC como espaço fundamental para sua formação, eles reconhecem, juntamente com a GF2P2, que foi um espaço conquistado com muita luta pela classe de professores. O GF2P3 aponta, ainda, que houve uma melhora no formato da ATPC, já que este momento vem apresentando mais pautas formativas e menos informativas, mesmo indicando que ainda é um espaço precário para a formação profissional.

Os professores da Escola B vinculam a luta dos professores por este espaço com a necessidade que ele tem de existir.

(GF2P2) [...] Mas eu penso que, como eu já citei que a ATPC é uma conquista, tem que continuar porque ele é muito necessário.

(GF2P3) [...] Um percentual pequeno desse ATPC é válido sim, ele é formativo, mas felizmente eu concordo com a GF2P2 que melhorou muito. Antes era só pra recado e hoje tem formação sim, mas ainda ela é precária. Eu acredito que bem precária essa formação profissional.

(GF2P6) A ATPC é importante, a gente está ali e procura de atualizar, mas como a GF2P2 falou, foi através de muita luta. Eu também acho que o ATPC é fundamental.

Partindo do princípio de que os professores percebem a ATPC como espaço necessário, muitas vezes a depender do seu “formato”, Canário (1998) defende um ponto chave na discussão sobre os modelos de formação no ambiente escolar, ao afirmar, assim como Nóvoa (2002), que o sujeito deve ser o centro dos processos de formação. O centro é o “formado” e não o “formador”, pois os saberes são construídos a partir da experiência, portanto, do que o docente já sabe.

França e Marques (2012) apontam ainda que a representação dos professores acerca da ATPC como espaço necessário para sua formação continuada e, conseqüente, desenvolvimento profissional, resultam das ações desenvolvidas por eles e da participação da gestão escolar nos processos que envolvem planejamento e desenvolvimento dos mesmos. Portanto, os professores parecem apontar a ATPC como espaço necessário à medida que este formato atenda às suas expectativas e suas necessidades.

4.2.6 Pontos Positivos da ATPC

Durante a execução do Grupo Focal com as professoras da Escola A, houve certa dificuldade em apontar pontos positivos da ATPC, apesar de que, no eixo anterior de análise,

elas reconheceram a ATPC como espaço necessário e fundamental. Este fenômeno pode ter ocorrido talvez pela falta de referências que elas têm sobre como este momento vem ocorrendo na referida escola, já que sofrem com a redução do módulo escolar onde não têm um Professor Coordenador que possa articular estas ações formativas.

A única professora que aponta pontos positivos da ATPC dá conta do novo formato implementado no ano de 2020, quando reconhece que a divisão dos professores por área “seria” para promover a formação, bem como as sugestões de pauta pré-definidas pela SEE por meio da SED³². A professora se expressa como “seria” pois reconhece que, mesmo com esta divisão por área de conhecimento, a ATPC ainda não atinge seus objetivos, talvez pelo fato de ter perdido o caráter, de fato coletivo, nas escolas de ensino regular

(GF1P5) [...] o novo formato de ATPC que eles implantaram, até seria pra essa formação. Se a gente for prestar atenção nessas pautas formativas que eles colocaram na Secretaria Escolar Digital, está bem pra essa questão de formação.

Já os professores da escola de ensino integral apresentam, como pontos positivos, essa interação entre os pares e reconhecem que a “parte informativa” que acontece nos momentos de ATPC, são igualmente importantes aos “formativos”.

A GF2P4, ainda faz um comparativo entre a ATPC ocorrente na escola regular e na escola PEI. Ela apresenta que os momentos de ATPC que acontecem na escola integral são melhores aproveitados por terem momentos de divisão por áreas (ATPCA) e o coletivo contemplando discussões entre todos os professores (ATPCG).

(GF2P2) [...] A gente sabe que a ATPC é dividida em duas partes: é uma parte informativa e uma parte formativa. Então, a parte informativa é importantíssima, porque a gente precisa saber o que acontece na escola e a gente sabe o que acontece na escola quando a gente troca ideia com os nossos pares, né? Então precisa ter essa parte informativa.

(GF2P4) [...] Eu acho que o ponto mais positivo mesmo da ATPC no momento é essa interação entre os professores.

O professor trabalha sozinho com alunos. É só ele e os alunos na sala de aula. Então o momento que ele tem pra trocas de ideias entre os seus pares é a ATPC. Na escola integral eu percebo essa diferença de aproveitar o momento da ATPC, melhor do que quando eu trabalhei em escola regular.

Na escola integral eu tenho uma experiência, principalmente quando nós estamos nos grupos das áreas, mas também na ATPC geral, é essa sensação de interação, de troca de ideias e é essa aprendizagem que ela proporciona.

(GF2P5) [...] Eu acho que é muito importante você poder trocar experiência com o seu par e as habilidades que envolvem todas as disciplinas.

³² A Secretaria Escolar Digital (SED) é um programa criado para centralizar e facilitar todas as operações que envolvem a gestão diária da administração escolar, professores, alunos e seus responsáveis. A nova plataforma é personalizada para cada tipo de usuário.

Sítio: <https://sed.educacao.sp.gov.br>

Em 1996, a Portaria CENP nº 2, de 08.05.1996, dispôs sobre as atividades das 2 horas de trabalho coletivo nas escolas de 1º e 2º Graus da Rede Estadual de Ensino, onde dizia que estes encontros coletivos, deveriam possibilitar reflexão sobre a prática docente e **favorecer a troca de experiências** (SÃO PAULO, 2014, p. 6, grifo nosso). Portanto esta é uma pauta que já vem descrita há anos por documentos normativos sobre a formação continuada centrada na escola. E que hoje parece ser mais atendida nas escolas de ensino integral, do que nas regulares.

França e Marques (2012, p. 282, grifo nosso) apontam que as ATPC, de fato, “deveriam privilegiar a **troca de experiências**, atividades de reflexão ou mesmo discussão sobre o desempenho dos alunos”.

Nas pesquisas correlatas apresentadas na revisão de literatura da presente pesquisa, tanto a dissertação de Amorim (2017), quanto a dissertação Oliveira (2018), apresentam a característica do “trabalho coletividade” e “da troca de experiências entre pares” como pontos de maior relevância para os professores participantes de suas pesquisas. Portanto esta parece ser um dos principais pontos fortes percebidos pelos professores no momento da ATPC, mesmo que muitas vezes apontem que, por diversos motivos, isso não aconteça.

4.2.7 Pontos Frágeis da ATPC

Proporcionalmente, os professores de ambas escolas apontaram um número muito mais expressivo de pontos nevrálgicos sobre a ATPC do que propriamente pontos positivos. O que nos permite perceber que existem uma série de ressalvas que os docentes fazem sobre esses momentos de formação, especialmente na Escola A, onde as professoras apontam um número expressivo de pontos frágeis da ATPC como se apresenta hoje.

Uma das falas que aparecem nos Grupos Focais realizados em ambas escolas é a questão do “engessamento” da pauta das ATPC, já citadas no item “Como Participa/Atual na ATPC” já que os professores já indicaram que esse “endurecimento” das pautas prejudicam a sua atuação e participação nas formações oferecidas.

As professoras da Escola A chamam a atenção sobre a necessidade de se considerar as especificidades rurais da escola onde atuam. Elas apontam o repasse impositivo “de baixo para cima” como um dos motivos que desmotivam o professor a participar da ATPC e percebê-la como oportunidade de formação e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional.

(GF1P1) [...] O que eu não entendo é essa questão de escolha de teoria e conteúdo que tem que ser igual pra todos, sendo que aquilo não atinge a realidade daquela escola em particular, entendeu?

(GF1P2) [...] É o que acontece nas ATPC: vem lá de cima. Ele não vê a realidade de cada unidade escolar. Cada escola é uma realidade. A nossa é a área rural do Vale do Paraíba e vem lá de cima uma ATPC que você discutir igual pra todo mundo, não é heterogêneo. Você chega lá nos dias antes e eles dizem que é pra fazer “isso, isso, isso...”. Isso não é formativo né? Vão colocar lá um assunto, colocar um vídeo, vamos falar disso e acabou...

(GF1P4) [...] Eles (SEE) mandam lá um modelo de ATPC que vai ser pra todo mundo e todo mundo tem que seguir. Só que na nossa escola é uma realidade, na outra escola é outra. Então de bairro para bairro já muda a situação da escola, imagina de cidade para cidade?

Fica aquela coisa do coordenador ficar puxando o saco do diretor, impondo tudo para os professores, não dialoga e aí vira aquele conflito na escola. O coordenador não se entende com o seu grupo e vira, simplesmente, uma confusão pois está simplesmente impondo.

(GF1P5) [...] Vem um monte de coisa imposta e ponto. Repassa e “ponto acabou”. E gente querendo ou não acaba entrando nisso daí, queremos terminar aquilo logo. Se a gente não acredita a gente quer que acabe logo. Como as coisas estão impostas, você quer acabar logo e ficar livre.

Os professores da escola integral igualmente apontam esse “endurecimento” das pautas formativas como um agente que dificulta as formações. A GF2P2 ainda aponta as questões políticas e o caráter excessivamente informativo da ATPC como entrave aos interesses reais dos professores, mesmo na escola PEI.

(GF2P6) [...] A ATPC com a pauta engessada lá da Secretaria da Educação, eu acho que vai ficar ainda mais difícil. Eu acho que isso é um ponto negativo, porque a formação vem engessada e fora da realizada, né?

(GF2P2) [...] A gente esbarra nas questões governamentais. O tempo inteiro. Ainda fazendo uma retomada, eu já participei de todos os modelos de escola que você possa imaginar: escola padrão, escola tempo integral parcial. E você percebe que tudo isso são interesses governamentais, né? E não interesses, de fato, voltados pra uma educação de qualidade.

E a parte formativa sempre deixa um pouco a desejar, porque normalmente o espalho de informação é muito longo pois a escola tem muito problemas e a gente precisa resolver muita coisa e acaba um tempo menos pra essa formação.

(GF2P6) Eu já vim de uma outra escola (regular) que era o oposto (da escola PEI). Não tinha o espaço pra informação pois a formação era muito densa e já era engessada também e, às vezes, era uma formação que não tinha muito a ver com a realidade da escola.

Segundo Imbernón (2009, p. 32) as formações do professorado não potencializam o desenvolvimento profissional docente e não costumam ter um elevado impacto na prática de sala de aula, a medida que dirigem ao indivíduo “questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas”. O autor aponta ainda que a falta de orçamento para a “formação

autônoma dos centros educativos” também é um dos fatos que atrapalha a formação permanente.

Imbernón (2009) conclui que formações que se produzem de forma descontextualizadas, sem considerar a realidade de cada professor, coletivo ou da escola, não promove a mudança e a inovação, como demonstra a professora

(GF1P6) [...] A cada novo projeto do Estado que querem impor, vem com uma carga de ATPC que não é aquilo que a gente precisa pra dar conta do nosso dia a dia. E por que a gente não quer fazer ATPC? Porque não está atrelada a nossa realidade e a nossa necessidade.

Especificamente as professoras da Escola A apontam outros dois pontos frágeis da ATPC. O primeiro dá conta dos momentos coletivos que foram perdidos a partir do lançamento do documento “A ATPC Como Espaço de Formação Continuada” de 2020; e o segundo aponta o excesso de horas de formação em ATPC também normatizado pelo mesmo documento.

Em sua fala, a GF1P1 aponta um certo desgaste na ATPC por parte da equipe gestora da escola, pois deveria repetir a mesma pauta todos os dias para as diferentes equipes de professores divididos por áreas.

(GF1P1) [...] Aí você fica só com área de linguagem, você fica só com a área de humanas... Parece que assim é a mesma história. É a mesma ATPC pra todos e existe um certo desgaste. Tem um certo desgaste porque se vai repetir três vezes a mesma coisa.

(GF2P2) [...] Neste novo formato, até 7 ATPC por dia³³, quem aguenta?

(GF1P4) [...] A ATPC do estado de São Paulo não é formativa.

A gente perde muito tempo naquele momento e a gente não está se formando ali. Está simplesmente um momento pra falar de um aluno ou pra recado, é uma coisa burocrática que não é a formação do professor.

(GF1P3) [...] É um número exagerado de ATPC e também pelo fato de ser por área não ajudou e eu acho também que limitou um pouco a nossa conversa, porque tem muita coisa que a minha matéria bate muito com a da outra professora e eu não estou podendo falar com ela. Então limitou a gente, colocou a gente num grupo e: “Agora são vocês”. Então eu acho ainda esse formato tem que ser pensado.

Sobre este excesso de horas apontadas pelas professoras, Imbernón (2009, p. 32) aponta que “horários inadequados, sobrecarregando e intensificando a tarefa docente” são obstáculos a serem transpostos para a formação permanente do professorado.

Houveram professores de ambas escolas que apontaram a capacidade do Professor Coordenador ou de outros agentes formadores (PCNP, Diretores, etc...) como um dos entraves

³³ Professores que possuem uma carga horária de 32 aulas com alunos, cumprem o número máximo de ATPCs por semana, que totalizam 7 aulas.

para a formação docente. Além disso atrelaram a habilidade dos formadores em conduzir “boas ATPC” a instrumentalização da ATPC como momentos de recado que as tornam desinteressantes e desmotivadoras.

(GF1P2) [...] Os coordenadores não têm capacidade para coordenar uma ATPC e [...] não tem formação, não sabe trabalhar com pessoas...

Recados: “Olha que quero isso, eu preciso desse material”. Você não tem interesse de saber estas coisas. É muito burocrático. As nossas ATPC que teve um tempo atrás, parecia que eu tinha saído de um filme de terror: “Olha o papel é esse, assina isso, faz isso...”

(GF1P4) [...] É um momento de desperdício de tempo. Muita gente fica ali cumprindo o horário e não leva ninguém a nada. Não tem formação.

(GF1P2) As ATPC não têm muito planejamento, porque tudo que a gente faz tem que ter um plano. Então eles não têm um plano anual de como seria trabalho essa ATPC e o ano inteiro é a mesma coisa. Cada dia eles vêm com uma história, cada semana eles recebem alguma coisa e não existe um plano.

Corroborando com a percepção da GF1P2 que sugere que a ATPC seja planejada sistematicamente, a tese de Grande (2015) aponta que há necessidade de um plano sistemático e organizado para que a ATPC possa ser bem sucedida. Lourenço (2014) indica o mesmo caminho quando os seus dados apontam para uma necessidade de criação de um plano bem definido para ajudar a superar os pontos frágeis da ATPC.

Acerca deste tipo de formação, Imbernón (2009, p. 33) propõe que a falta de formadores e uma formação baseada num tipo de “transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios generalistas” também são pontos nevrálgicos do desenvolvimento profissional docente. O autor ainda concluir que “a formação a vista apenas como incentivo salarial ou de promoção e não melhoria da profissão pode provocar uma burocratização mercantilista da formação”.

O isolamento docente desenvolvido pela cultura profissional pode gerar projetos pedagógicos compartimentados, onde cada um desenvolve sua proposta num clima competitivo e individualista, gerando situações competitivas que afastam ainda mais a equipe docente e, por consequência, não promove uma formação continuada adequada.

Sempre que se deseja realizar uma proposta de trabalho colaborativo, faz-se necessário atentar para a importância de criar um ambiente que propicie aos participantes expor suas ideias, dúvidas, pontos de vista, aflições e desagrados com o modelo institucional vigente e/ou com a estrutura educacional que não atende suas reais necessidades pedagógicas.

A necessidade de uma formação abarcada em processo colaborativo fica clara na fala dos professores:

(GF2P1) [...] Você vai ver lá nas ATPC, muitas vezes, a pessoa te fala: “Olha, tem que dar uma aula diferenciada, não pode ser aquela mesmice!” Mas a pessoa está lá o ano inteiro e coloca o slide, lê, dá uma explicadinha, coloca outro slide, lê e dá mais uma explicadinha. Falta essa colaboração entre os professores

(GFIP5) [...] O ATPC no Estado de São Paulo se tornou assim: uma coisa de informação. Chaga lá, passam as informações que têm que passar no dia a dia escolar e pronto acabou! Só que não era pra ser. Tinha uma época que todo ATPC tinha que falar de avaliação e Jussara Freire, de avaliação de Jussara Freire, e isso ia ficando maçante, ficando horrível. Eu já não aguentava mais falar de avaliação.

(GFIP4) [...] Eu acho que é um tempo perdido que deveria ser muito bem aproveitado, mas é um tempo totalmente perdido. Se você não tem ali algo que te prende ou que te chame atenção, é obvio que você vai ficar totalmente desmotivada e querendo ir embora logo. Acho que um professor tem muito a colaborar com o outro.

Neste sentido, para que os docentes se sintam confiantes para colaborar uns com os outros é necessário um período de adaptação entre os envolvidos na atividade formativa. Uma atitude defensiva por parte dos docentes pode impedir o compartilhamento do objeto do discurso por parte dos interlocutores, gerando a omissão das palavras e ideias, dificultando a fluidez das discussões e a complementação das propostas por parte dos participantes na formação continuada colaborativa.

Segundo Imbernón (2009), o ensino se transformou num trabalho necessário e imprescindivelmente coletivo para melhorar o processo de trabalho dos professores, a organização das instituições organizativas e a aprendizagem dos alunos. O autor indica ainda que não se pode confundir a colaboração com “processos forçados, formalistas ou a adesão de modas que costumam ser mais nominais e atraentes que processos reais de colaboração” (IMBERNÓN, 2009, p. 59).

Imbernón (2009) ainda aponta que alguns pilares e princípios que permite que esta formação seja, de fato, colaborativa. São eles:

Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo;

Estabelecer uma correta sequência formativa que parta dos interesses e necessidades dos assistentes à formação;

Aprender mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas da prática;

Aprender num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e êxitos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação;

Elaborar projetos de trabalho conjunto;

Superar resistências de trabalho colaborativo devido a concepções de formas de aprender diversas ou modelos de ensino-aprendizagem diferentes;

Conhecer diversas culturas da instituição para vislumbrar os possíveis conflitos entre colegas. (IMBERNÓN, 2009, p. 60).

Os professores participantes da pesquisa realizada por Lourenço (2014) também apontam a falta desta dimensão colaborativa no espaço da ATPC como um ponto frágil.

Uma professora atuante na escola de ensino integral, apresenta uma experiência que vivenciou em uma escola regular onde relata a desmotivação, a reclamação e os aspectos emocionais dos professores que dificultam o desenvolvimento das ATPC:

(GF2P4) [...] Na escola regular, a experiência que eu tinha era muito mais reclamação até do que dar recado, era só recado e lamentação mesmo, mas o que prevalecia era reclamação. Você saía tenso, pesado, chateado da reunião e isso não era bacana.

Então eu acho que a ATPC tem muita teoria que não está atrelada a prática e, às vezes, tem pouca que coisa que a gente consegue utilizar de fato na sala de aula. nunca sobra tempo pra formação, porque acaba tendo muita reclamação durante a ATPC e os professores tem muitas mágoas no dia a dia e no ATPC eles vêm esse momento de colocar tudo que está fazendo mal pra fora e desabafar e acaba virando momentos de desabafo e não sobra tempo pra formação, infelizmente.

Imbernón (2009) preconiza que é preciso fazer com que o professor perceba o “por quê” e “para quê” ele está participando desta ou daquela formação. Por este motivo o autor aponta que a formação permanente deve promover os aspectos emotivos e atitudinais do corpo docente, sendo fundamental que eles estejam motivados para que possam trabalhar com mais qualidade. Um dos caminhos apontados pelo autor é que se valorize a figura do professor e o espaço de sua atuação, portanto, voltar as formações para as reais necessidades do indivíduo e da escola.

Uma fala interessante trazida por uma professora da escola regular dá conta de uma mea-culpa que deve ser feita pelos professores. A partir de sua fala é possível concluir que o reconhecimento da importância de ações formativas também deve partir do professor:

(GF1P5) [...] Mesmo na ATPC de formação, às vezes tem professor que não quer escutar um texto. Eu já vi! Seria pra formação e deveria ser, mas por isso a gente tem que fazer uma mea-culpa. Os professores também precisam estar abertos pra esse tipo de formação, pois é uma via de mão dupla, porque é muito fácil a gente falar que é lindo e maravilhoso a formação e muitos deles não estão preocupados.

Em síntese, apresentam até aqui como pontos frágeis da ATPC:

- Dissociação entre teoria e prática;
- Falta de preparo da equipe formadora;
- “Enrijecimento” das pautas formativas;
- A falta do “ATPC coletivo” nas escolas de ensino regular;
- Excesso de burocracia;

- Interferência política frente as reais necessidades formativas dos professores;
- Excesso do número de ATPC nas escolas regulares;
- Questões de desgaste emocional que interferem no desenvolvimento das ATPC;
- A falta do caráter formativo e o excesso do caráter informativo.

4.2.8 Reflexão Sobre a Prática

Neste item, os professores de ambas escolas apresentam momentos em que a ATPC promoveu a reflexão sobre a prática. É possível perceber o quanto os professores valorizam as ATPC onde eles sintam-se parte do professor, seja conversando, estudando, dando suas opiniões e planejando ações que, de fato, irão reverberar na prática.

Um dos propósitos do processo de formação e aperfeiçoamento de um profissional é a reflexão sobre sua prática. Portanto, a ATPC configura-se como momento imprescindível para revisitar, reavaliar e questionar sua atuação, refletindo sobre o conjunto de atuações no processo de ensino-aprendizagem.

Ao refletir sobre a prática da ATPC, durante o Grupo Focal, a GF1P5 expressa como se sentiu frente a sua participação neste momento. Ela percebe que, por estar sentindo-se parte do processo, sendo ouvida sobre algo que julga relevante e, principalmente, por estar refletindo sobre sua prática, a professora aponta que as ATPC poderiam, inclusive, seguir esse modelo de “conversa” que ela percebe como formação.

(GF1P4) [...] A gente lia bastante e eu levava sempre uma discussão e um ponto chave pra discutir um tema em relação a educação.

Além de discutir as avaliações externas, a gente discutia muito as avaliações internas. E eu lembro que eu fazia gráficos por resultados e avaliações internas mensalmente dos alunos. Tanto as provas, eu dizia que tal turma tinha atingido tal habilidade. Nós podemos discutir e participar de uma situação que tirou as dúvidas de muita gente. De como lidar com um aluno com necessidades especiais que eu achei que foi uma coisa prática e enriquecedor também, né? A gente não só ouviu, mas falou, participou.

(GF1P5) [...] Eu acho muito interessante essa conversa que nós tivemos aqui, porque faz a gente refletir sobre algumas coisas referentes a nossa prática. A gente entende melhor o que é a ATPC. Eu acho que se durante as ATPC nós tivéssemos esse tipo de conversa, esse tipo de prática, seria muito mais proveitoso do que nós temos visto por aí.

Eu já vejo a ATPC hoje como uma forma de resolver alguns problemas. [...] Pra resolver os problemas que a gente tinha e refletir sobre a nossa prática em sala de aula. Eu acho que pode haver esse momento, mas acho que não deve ter esse o único objetivo.

A professora 2 e a professora 4 do GF2, apontam como fundamental refletir sobre a prática junto a figura de outro professor e associam o sucesso de uma formação como a soma de momentos de reflexão sobre a prática juntos aos seus pares:

(GF2P2) [...] Mesmo que for para que o professor tenha contato com o outro, contar os problemas e refletir sobre as boas práticas que aconteceram dentro da escola. É isso. A minha visão sobre o momento do ATPC é essa.

(GF2P4) [...] Em São José dos Campos, a gente sempre fazia isso, a coordenadora fazia um momento de apresentar pra nós essa troca de experiências e práticas dos outros professores e deixava que o professor fizesse essa apresentação. Ela convidava um por semana e o professor apresentava uma boa prática dele em sala de aula e era muito bacana mesmo. [...] Então em São José dos Campos funcionava, tinha troca de experiência, tinha um momento de formação, nós refletíamos sobre a nossa prática da sala de aula com textos. Era muito bacana! Na primeira escola que eu trabalhei, o coordenador era o nosso dirigente. Era uma ATPC que era realmente muito frutuosa. Ele mesmo mostrava ferramentas, ele mesmo compartilhava.

Marcelo Garcia (2009, p. 10) aponta que uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional docente, dá conta de que é um processo colaborativo, ainda que se admita que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão. Portanto “as escolas e os docentes devem avaliar suas próprias necessidades [...] para diferenciarem qual modelo de desenvolvimento profissional lhe parecem mais benéficos”. Neste sentido é fundamental que as escolas permitam que os docentes apontem qual o melhor caminho que irá suprir as suas necessidades que, nas falas apresentadas acima pelos professores, apresentam-se como a reflexão sobre a prática

Day (2001) defende a ideia de que o desenvolvimento profissional docente deve ser ligado ao contexto da prática, às vivências pessoais e profissionais e a disponibilidade do momento. Refletir sobre a prática é um caminho que promove o desenvolvimento e permite ultrapassar as barreiras teóricas dos processos formativos.

Se a relação teoria e prática é de dependência, os movimentos de ação, reflexão, ação são pertinentes para a realização de uma prática mais eficiente e a construção de uma teoria a partir dessa prática. “A valorização dos saberes experienciais, a valorização do potencial formativo dos contextos (escola) e a multiplicidade de interações que tem lugar (na escola), tornam possíveis as formações” (CANÁRIO, 1998, p. 10).

Trazendo contribuições importantes acerca da reflexão sobre a prática nos momentos da ATPC; Cunha, Ometto e Prado (2013, p. 178, grifo do autor), estes momentos precisam ser considerados “como um tempo de **parar e pensar** para então se planejar o **fazer**”. Pensar no sentido de refletir “é a possibilidade de voltar atrás interrogando sobre as próprias ações e fazeres já acontecidos, não para neles permanecer lamentando o que não deu certo, mas para poder projetar novas possibilidades, estabelecer hierarquias de discussão”.

Neste sentido, é no movimento coletivo de reflexão sobre o vivido que se pode projetar o futuro, o que leva ao vir a ser como possibilidade de criação do novo, visto que o novo se constitui do passado refletindo-o, mas também refratando-o.

Os dados apresentados na dissertação de Meneses (2014) também apontam para caminhos semelhantes, pois as

HTPC representam um momento importante para interações entre os professores e propicia a aprendizagem por meio da troca de experiências. Na realidade, notei [...] a necessidade de romper-se com a dicotomia teoria/prática, tratando o conhecimento teórico como o fio que subsidiará a prática docente (MENESES, 2014, p. 103).

Conclui-se que é pertinente que as ATPC possibilitem momentos em que os professores, que nela participam, possam refletir sobre a sua prática, ainda mais junto aos seus pares. Essa reflexão torna a prática mais significativa e torna o professorado parte do processo formativo.

4.2.9 Práticas Mais Significativas (Boas Práticas em ATPC)

A seguir serão apresentadas algumas práticas realizadas em ATPC que, por meio da percepção dos professores participantes desta pesquisa, são consideradas significativas. A partir das falas dos professores, percebe-se que eles entendem como “Boas Práticas”, aquelas que, de alguma forma, fizeram sentido para a formação e promoveram a o desenvolvimento profissional docente.

Para começar, uma boa prática em ATPC pode ajudar a tornar esse momento mais produtivo. Trocar experiências e evidências ajuda professores a compartilhar suas práticas, o que é especialmente proveitoso para educadores em início de carreira. É uma forma de entender como um profissional mais experiente lidou com determinadas questões – criando um fluxo de conhecimento com o qual a escola só tem a ganhar.

Talvez uma saída interessante aos Professores Coordenadores acerca de que tipo de práticas que os professores entendem como significativas, seria perguntar-lhes quais são. Os professores parecem sempre estar dispostos a dizer o que, de fato, precisam para formarem-se e desenvolverem-se melhor. Muitos gestores procuram, na internet, pautas prontas que possam guiar o seu trabalho nas ATPC de uma determinada semana. Por que, então, esses diretores ou coordenadores pedagógicos não perguntam à sua equipe qual a pauta eles necessitam naquele momento específico? Os professores parecem sempre ter a resposta certa.

As boas práticas executadas em ATPC que serão relatadas a seguir, dão conta de um prisma diverso onde várias características são apontadas. Inicialmente serão apresentadas todas as práticas relevantes trazidas pelo grupo de professoras que atuam na Escola A:

(GFIP1) [...]Cada dia um professor lia um poema ou cada um trazia uma experiência da sua área, mas de forma diferente, não necessariamente seguindo aquela questão burocrática, lá. Ou então quando a gente chegou a estudar um pouco as questões legais, de legislação...

(GFIP2) [...]A gente usava as ATPC pra projeto também. Esse foi um espetáculo!

(GFIP4) [...] Eu posso dar relatos do período que eu fui coordenadora. Eu procurava levar tudo que a gente discutia dentro das ATPC e elas estavam ligadas as questões da educação e da legislação. Eu acho que levava mais conhecimento ao professor e não ficava aquele tempo ocioso. A gente lia bastante e eu levava sempre uma discussão e um ponto chave pra discutir um tema em relação a educação. Também saíram de lá alguns projetos muitos legais. A gente desenvolveu em ATPC projeto muito bacanas.

Ultimamente, uma ATPC que achei super bacana que eu achei proveitosa e super interessante, foi a ATPC que nós fizemos com a mãe do aluno com necessidades especiais lá da escola. Nós podemos discutir e participar de uma situação que tirou as dúvidas de muita gente. De como lidar com um aluno com necessidades especiais que eu achei que foi uma coisa prática e enriquecedor também, né? A gente não só ouviu, mas falou, participou. E essa ATPC partiu de uma necessidade da mãe do aluno que levou essa situação e nós pudemos discutir, dar opinião e falar

(GFIP5) [...] Tinha uma ATPC lá na escola que a professora fazia relaxamento com a gente. Eu achava que era bem bacana, porque as vezes nós já estávamos cansados mesmo daquele dia de aula, e ela fazia uma forma de relaxamento e eu acho que aquilo lá era pertinente para o professor, porque você conseguia desestressar daquele dia cansativo, e, querendo ou não, o seu emocional. E o emocional também contam na parte profissional, né?

Porque os professores teriam aquela responsabilidade e aquela autonomia de cada semana um trazer um tema que seria importante pra todos. O coordenador poderia estar lá pra assistir ou pra fazer a organização pedagógica, mas não pra interferir tanto nesse momento, né?

De forma resumida, algumas características apontadas como práticas significativas vivenciadas em ATPC, são:

- Quebra da rotina burocrática;
- Estudo de legislações acerca da educação;
- Utilização a ATPC para elaboração de projetos coletivos;
- Discussão das necessidades específicas da escola;
- Percepção do professor como parte do processo formativo, participando, falando, sendo ouvido(a), dando opiniões;
- Consideração ao desgaste físico e mental dos professores, propondo atividades que possam diminuir este desgaste;

- Permissão da participação dos professores na elaboração das pautas das ATPC;
- Oferta da autonomia para que os professores discutam suas necessidades formativas.

As boas práticas executadas em ATPC que serão relatadas a seguir, dão conta de um prisma diverso onde várias características são apontadas. Inicialmente serão apresentadas todas as práticas relevantes trazidas pelo grupo de professoras que atuam na Escola B:

(GF2P2) [...] Eu sempre aproveitei muito quando um colega relatou ou ele contou alguma coisa que ele fez e deu certo. Eu acho que isso dentro da ATPC é fundamental, porque o colega está dentro da sala de aula e só sabe como realmente funciona todo o mecanismo, a pessoa que está dentro da sala de aula. E se você faz uma experiência bacana e aquela experiência deu certo e você conta como foi, o que você usou, o que você fez, eu acho que isso é muito válido dentro da reunião de ATPC, mais do que, por exemplo, você pegar uma receita de bolo e colocar lá passo a passo. Funciona muito. Eu penso isso: que as experiências são importantíssimas! Você poder compartilhar. Eu, por exemplo, aprendi muito com professores desta escola e, às vezes, não eram professores da minha área, eram professores de outra área.

Essa experiência, por exemplo, eu aprendi com um professor dentro da atual escola e muitas outras coisas de modelo de atividade, modelo de dinâmica. Então eu acho que a gente tem essa possibilidade de aprender muito com o colega e eu acho isso muito importante. E o que eu penso sobre uma ATPC ideal, primeiro é um espaço pra você informar o professor do que está acontecendo, dos alunos e aqueles recados. Depois vem o espaço de formação e o principal é você escutar o professor também.

(GF2P4) [...] Eu tive a felicidade de ver isso na GR2P2! Um dia que eu estava estudando lá na sala de leitura e ela chegou com uma 1ª série e perguntei se eu poderia ficar enquanto ela estivesse dando aula pra sala e ela disse que tudo bem. Então foi maravilhoso! Foi uma aprendizagem enorme que eu tive vendo a GF2P2 dando aula para aquela 1ª série e eu tirei muitas ideias e eu tirei de exemplo depois. Foi uma aprendizagem e uma formação aquele dia.

Por isso que quando a GF2P2 falou que a boa prática quando é compartilhada ajuda bastante, é por isso. É porque é prática, é o exemplo vivo que acontece lá no chão da sala de aula e não só teoria.

(GF2P6) [...] Estava lembrando de algum ATPC que foi bacana e lembrei agora. Essa de trazer profissionais gabaritados, eu passei por isso uma vez. Nós estávamos com problema de drogas e bullying na escola e nós fizemos uma formação intensa com um policial reformado, mas que tinha uma cabeça muito aberta, muito legal, tinha muito experiência com isso, trabalhou com o PROERD e ele fez uma formação dessa pra gente explicando tudo e foi muito bacana!

De forma resumida, algumas características apontadas como práticas significativas vivenciadas em ATPC, são:

- Permissão da troca entre os pares e o compartilhamento de boas experiências;
- Considerar o que o professor tem a dizer;
- Promoção de momentos de informação e formação;
- Observação da prática de outro professor no efetivo exercício da docência;

- Oferta ao professor a sair do papel de “formado” e passar a ocupar o papel de “formador”;
- Promoção palestras, cursos e encontros com profissionais de áreas paralelas que possam contribuir com o cotidiano da escola.

A partir da fala dos professores acerca das práticas que percebem como sendo “significativas” e da síntese realizada observando essas práticas, é interessante perceber que tanto o quadro “Formulação de Propostas para Atividades da ATPC” apresentado ao final da dissertação de Ferraz (2016), como o quadro “Fatores que Facilitam o Desenvolvimento da HTPC Como Formação Continuada em Serviço” trazido pela dissertação de Lourenço (2014) – ambos apresentados na íntegra no panorama de pesquisas –; têm vários pontos de aderência com a presente pesquisa e apontam para o mesmo caminho.

O que nos permite concluir que as práticas significativas apontadas pelos professores de ambas escolas da presente pesquisa, corroboram diretamente com os quadros criados a partir da escuta e percepção dos professores participantes das pesquisas das autoras supracitadas. Portanto, não se tratam de percepções isoladas, mas de toda uma classe do professorado.

4.2.10 Práticas Menos Significativas

A seguir, serão apresentadas as falas dos professores que dão conta de uma perspectiva de práticas menos significativas em ATPC. Práticas que, por meio da percepção dos docentes, não atingiu os objetivos dessas formações.

Inicialmente a GF1P1 relata o “enrijecimento” da pauta da ATPC como uma prática recorrente e que, pelo seu ponto de vista, não promove uma ação colaborativa e não supre as necessidades formativas do coletivo de professores. A professora ainda identifica uma necessidade que ela identifica como prioritária na escola, mas que foi posta “de lado” para que a pauta fosse atendida naquele momento:

(GF1P1) Eu percebo que toda semana tem a pauta, então segue-se a pauta e, uma necessidade que era prioridade da escola que estava acontecendo na escola que poderia ser resolvida em grupo, não tinha espaço porque tinha que seguir aquela pauta sem “sair da risca”. Então o que eu não entendo é isso!

De acordo com a proposta de formação centrada na escola apresentada por Canário (1998), o paradigma colaborativo baseia-se em pressupostos tais como: a escola é o foco do

processo ação - reflexão - ação; é a unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria e para isso precisa ter autonomia e aprender a usufruir dessa autonomia. A aprendizagem deve ser constante para que a escola possa modificar sua realidade cultural e a colaboração deve ser uma filosofia de trabalho dos professores, um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença.

A mesma professora aponta que quando precisa discutir com outros professores que não são “da escola”, portanto não são efetivos nesta unidade escolar - e que, portanto, tem um contato menor com aquela realidade escolar específica -, dificulta que os objetivos da ATPC sejam cumpridos em sua totalidade. Muito provavelmente, este apontamento se fundamenta no fato de que ela percebe que não há, nos professores efetivos de outras escolas, um comprometimento verdadeiro no debate de ideias e na colaboração para com os demais docentes da escola

(GFIP1) [...] O que eu vou discutir com parceiros que não tem nada a ver com a minha realidade, nem é da minha escola, não tem nada a ver com o meu aluno, não conhece o meu aluno, por que eu vou discutir com essas pessoas? O objetivo do ATPC não está sendo cumprido. Foi um ATPC perdido!

Endossando a importância da relação entre os pares nos momentos de formação, Nóvoa (2002, p. 39) afirma que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente”.

Na sequência, duas professoras da Escola A, relatam experiências menos significativas em que a ATPC se apresentou um caráter informativo com temas que não foram escolhidos ou debatidos, anteriormente, entre o corpo docente e que, portanto, não atenderam as suas necessidades. As professoras apontam o tema *Fake News* e *Bullying* como os temas que, naquele momento específico, não atendiam as reais necessidades da escola e do corpo docente.

(GFIP1) Quando surge um assunto Fake News, surge um assunto Bullying, independente se de Matemática, Português, Ciência... Todo mundo tem que trabalhar aquilo! Então eu me perguntava: O que o professor mudou para trabalhar isso? Porque parece que o professor não é informado, mas espera aí, o professor tem informação do que está acontecendo no mundo, seja no mundo digital ou não. Então fica muito atrelado a isso.

(GFIP2) [...] Por exemplo, teve uma ATPC que falou de Fake News e era pra escrever o que você entendeu. Pelo amor de Deus gente! Isso não é formação!

Uma outra questão relevante que aparece na fala de uma professora da Escola A e em três professores da Escola B é a falta de capacitação dos agentes formadores (entre Professores Coordenadores, Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico, entre outros...). Os professores apontam a responsabilidade do formador e fazem um paralelo com a cobrança que eles sofrem para apresentarem novas metodologias de ensino, se atualizarem, ministrarem boas aulas, porém, confrontam o agir destes formadores.

Fica claro na fala dos professores a insatisfação com a qualidade das formações oferecidas e, apontam como “menos significativas”, as ATPC onde o formador não possui as competências que ele mesmo exige. Portanto, a figura e desenvoltura do formador tem ligação direta com a forma com que os professores percebem a ATPC.

Ao Coordenador Pedagógico cabe, como corresponsável pela HTPC, garantir que todos possam se manifestar e aprender juntos a definir as próprias prioridades, numa perspectiva de colaboração e compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

(GF2P1) [...] Eu já estive em escola que os professores mais conscientes tentavam fazer aulas diferentes e que, quando chegavam no dia da ATPC, falavam: “Poxa, olha lá a aula. A pessoa pede pra gente ser diferenciado e o ano inteiro a pessoa está fazendo do mesmo jeito!” Aquilo ali da vontade de dormir!

(GF2P3) [...] Uma vez eu participei de uma formação [...] e o professor formador não sabia representar uma figura na forma de fração. O professor formado em Matemática! Formado! Em sala de aula!

(GF2P4) [...] Então, nós fizemos a reunião essa semana de linguagens e não deu pra entender praticamente nada. Então eu não chamo aquilo de formação. Foi uma reunião de orientações feita pela Núcleo Pedagógico.

(GF2P6) [...] Uma pessoa mais jovem tem mais facilidade com tecnologia, portanto tem muita gente apanhando por aí. Então você participa de uma formação e o cara que é Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP) lá de tecnologia, o áudio dele todo estourado e falhando. O equipamento dele não funcionava, então fica um negócio difícil. Não tem como!

França e Marques (2012) que afirmam que as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo são compreendidas como espaços importantes de diálogo, reflexão e articulação de conhecimentos, saberes e práticas dos professores e gestores, ou seja, de formação centrada na escola. Partindo dessa perspectiva de formação, defende-se que os “Coordenadores Pedagógicos são os interlocutores privilegiados entre os professores em suas reflexões sobre a prática e responsáveis por promover a formação continuada no cotidiano da escola” (CUNHA, OMETTO e PRADO, 2013, p. 172).

A partir deste cenário, percebe-se que

[...] a principal função do Coordenador Pedagógico é a formação continuada dos professores e que suas atribuições no que se refere à dimensão formativa são, entre outras, promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto-político-pedagógico da escola e organizar e conduzir as reuniões pedagógicas. No entanto, a partir das interações no contexto do trabalho coletivo, as funções entre formadores e formandos vão sendo significadas e (re)significadas continuamente (PLACCO *et al.* 2011 *apud* CUNHA, OMETTO e PRADO, 2013, p. 175).

Conclui-se que os professores participantes do Grupo Focal de ambas escolas exprimem uma relação direta entre a ATPC e a atuação do formador e que eles percebem práticas menos significativas a medida em que estes formadores não contemplam suas necessidades.

Feldmann (2009 *apud* Coral, 2016, p. 48) enfatiza que “não se pode discutir a ação do professor na escola apenas pelo seu caráter instrumental, desconsiderando-se a importância da sua identidade pessoal e profissional no processo educativo”. Portanto, atender as intenções dos professores, permite esquivar-se deste caráter de instrumentalização da ATPC.

O excesso de atividades da escola e essa lógica do “fazer” e “responder” demandas urgentes contrastam com uma dinâmica de formação na HTPC que exige uma reflexão consistente que venha a permitir uma ação coerente. Segundo Cunha, Ometto e Prado (2013, p. 178), “é preciso tempo para pensar e decidir as questões e problemas da escola e parece que Coordenador Pedagógico e professores não têm tempo para isso. Mais uma vez o pensamento ultra generalizador sobrepõe-se a uma escolha hierárquica a ser feita pelo grupo”.

4.2.11 Impacto na Prática em Sala de Aula

A formação continuada, aqui representada especialmente pela ATPC, tem por base um conjunto de atividades que visam a aquisição ou desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, desejáveis para uma maior qualidade da prática docente. Do ponto de vista teórico, a formação tem como objetivo fazer adquirir ou aumentar as competências dos professores com vista a uma melhoria de resultados por parte dos alunos.

É fundamental que a formação continuada na qual o professor participa, deve reverberar positivamente na sala de aula e, que as ATPC, possam contribuir para o melhoramento dessa prática.

Assim, torna-se pertinente ressignificar esses momentos a fim de que, a qualificação do trabalho se dê no contato com os pares e nos estudos individuais, valendo ressaltar que o foco principal de todo processo de aprendizagem é o aluno, ele deve estar sempre no centro das atenções do professor, mas para que isso aconteça, é necessário, que se tenha como mediadores,

professores capacitados que busquem novos saberes a fim de que estes reverberem na sala de aula por meio de conteúdos relevantes e efetivos para formação dos sujeitos.

Inicialmente, na fala das professoras a seguir, aparecem evidentes que os maiores impactos na sala de aula vieram a partir da troca de experiências com os demais professores. Duas professoras apontam que sua prática foi impactada pensando em projetos, por exemplo, durante a troca com outros professores.

A professora GF1P2, reconhece ainda, que o tempo adicional de formação propiciada pela escola de ensino integral, favorece os estudos e a busca de conhecimento e, portanto, a formação. Ela claramente associa o tempo de estudos em ATPC diretamente com o impacto na prática da sala de aula, como vemos:

(GF1P1) [...] Já mudei muito minha prática de sala de aula conversando com os professores.

(GF1P5) [...] Eu já mudei algumas vezes a partir do bate papo que eu tive com os próprios colegas. “Vamos fazer tal projeto? Vamos” Então eu mudei a minha prática a partir disso”.

(GF1P2) [...] Quando discutimos algum projeto, você acaba mudando e interfere na sua aula. Aí você vai mudar!

[...] E a escola integral possibilita você procurar dar o melhor de você, ter um tempo a mais pra você estar pesquisando, estar estudando, pra se aproximar do aluno. Eu penso que a escola de tempo integral favorece muito a busca do conhecimento e a formação do professor. É o modelo de ATPC que favorece essa formação.

Cunha, Ometto e Prado (2013, p. 179) apontam que é “essa produção compartilhada que parece poder fazer frente à condição de heterogeneidade da vida cotidiana na escola na direção de um projeto de formação de professores que reabilite o diálogo entre experiência e teorias construídas no grupo”. Portanto, segundo os autores, é esse tipo de troca que permite a mudança na prática pedagógica e ajuda a efetivar a formação continuada.

Feldmann (2009 *apud* Coral, 2016, p. 48) aponta que “discutir a ação dos professores na contemporaneidade é refletir sobre as suas intenções, crenças e valores e, também, sobre as condições concretas de realização de seu trabalho, que influenciam fortemente as práticas cotidianas na escola”. Tratando-se de um mecanismo de desenvolvimento profissional e mudança comportamental dos professores, a formação contínua assume particular relevância em tempos de transformação curricular, devendo servir para focar as discussões com vista preconizar um ensino de qualidade e de uma efetiva aprendizagem.

Por meio da percepção das professoras de ambas escolas, a troca de experiências e o tempo de estudos e planejamento, são fatores que podem promover ações efetivas de impacto direto na prática da sala de aula.

O documento orientador “ATPC Como Espaço de Formação Continuada” apresenta, em uma sugestão de sequencial de pautas, no último item “Desdobramento Para Aulas”, um espaço para que o Professor Coordenador, por meio da ação conjunta dos professores, propondo

indicações de atividades, materiais e outros recursos didático-pedagógicos que exploram o conteúdo trabalhado na pauta, e que poderão ser propostos em sala de aula, com as adaptações que forem necessárias. Essas sugestões também são objeto de análise nas atividades da pauta, conforme indicado anteriormente. Será indispensável que o desenvolvimento das atividades sugeridas considere a adequação e pertinência naquilo que se propõe o Currículo Paulista para cada ano/série (SÃO PAULO, 2020, p. 12).

A partir da análise deste documento orientador, é possível perceber uma preocupação da SEE com relação a aplicação prática da ATPC que visa impactar diretamente as ações docentes na sala de aula.

4.2.12 Como Organizaria e Conduziria a ATPC

Serão apresentados, a seguir, como os professores organizariam e conduziram a ATPC caso estivessem no papel de formador. É importante perceber, principalmente na fala das professoras atuantes na Escola A, que elas privilegiariam uma organização mais sistemática da ATPC, por meio de planos anuais e semanais articulados com as necessidades do corpo docente e da escola.

Esta percepção pode ser justificada por meio da ausência de uma sistematização ocorrente nas ATPC da Escola A, já que não conta com a ação de um Professor Coordenador ou de horários muito bem definidos. Portanto, as indicações das professoras parecem pretender suprir uma necessidade decorrente da escola.

As indicações das professoras apontam, ainda, uma inclinação ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares e elas percebem nos projetos uma oportunidade de ação conjunta que impacta significativamente na sala de aula.

(GFIP1) [...] No início do ano, você teria que elencar temas que seriam realmente pertinentes com a realidade da escola e decidir o que é prioridade por temas. Então a cada bimestre dar liberdade para pesquisar [...] e você ter um horário pra você ler se você quiser.

Fazer uma coisa junta e não imposta: “Eu vou dar a ATPC, então eu vou construir a ATPC desse jeito”. Não!

Discutir os temas que são prioridades para todos. Vamos criar um calendário pra que marque o que seja importante falar e se surgir, ao longo dessa formação, alguma coisa que tem que ser decidida, a gente sempre vai deixar esse espaço pra decidir essas coisas que vão surgir ao longo do processo. Claro, você vai registrando, mas

eu acho que deveria ser uma coisa já programada ali com um cronograma que atendesse a escola.

(GFIP2) [...] Por exemplo, um projeto. Está chegando perto de alguma coisa que iremos fazer. Vamos deixar essa semana aqui pra gente discutir esse projeto. Agora estamos chegando perto das provas finais. Vamos deixar esses dias pra discutir como nós vamos fazer essas avaliações ou como nós vamos levar os projetos até os alunos.

(GFIP5) [...] Essa organização com temas e essa autonomia do professor poder expor ali o que ele está achando daquilo. Porque por muitas vezes você vai lá e não gostou daquele tema, você não pode falar. Você tem que ficar quieto e fazer o que eles estão pedindo.

Resumidamente, as professoras da Escola A, organizariam/conduziriam as ATPC, considerando os seguintes aspectos:

- Elencar temas relevantes com a realidade escolar;
- Possibilitar a leitura e a pesquisa sobre os temas que seriam discutidos em ATPC;
- Criar um calendário anual prevendo algumas pautas formativas, mas com “espaço” para a discussão de pautas que, de fato, podem ocorrer;
- Possibilitar espaços formativos para a discussão de projetos interdisciplinares desde sua criação, aplicação e avaliação;
- Permitir a autonomia do professor no processo formativo por meio da escuta de suas necessidades.

Os apontamentos realizados pelas professoras da Escola A, corroboram com as conclusões tecidas no estudo de França e Marques (2012, p. 287), onde indicam que, a partir das observações de reuniões de ATPC, que o “planejamento coletivo das ações a serem realizadas, empenho das equipes docente e de gestão, são espaços democráticos de estudo, reflexão sobre a prática, de troca de experiências e de aprendizagem, desde que todos estejam motivados”. As autoras ainda completam que a coordenação deve se empenhar “na proposição de temas de estudos que levem em consideração as necessidades elencadas pelo grupo e que este se mobilize em relação ao desenvolvimento da leitura crítica e implantação das ações propostas nesses encontros”.

Diferentemente das professoras da Escola A, os da Escola B, não reivindicam, em suas falas, uma maior sistematização das ATPC, possivelmente porque nas escolas integrais esses horários, funções e atribuições possam parecer mais claras à percepção dos docentes.

Entretanto, “ouvir” os professores acerca de suas reais necessidades, também aparecem como pauta organizada pelos professores atuantes na PEI.

(GF2P3) [...] Se a ATPC estivesse no meu comando, ela passaria por uma formação que tanto de fala da educação interdimensional, tanto se fala em formar o jovem como um todo. O professor também precisa dessa formação. O professor gosta de ser ouvido, gosta de uma dinâmica, de falar de alguma coisa totalmente diferente e se sentir parte daquela escola: “Aqui é o meu terreno, aqui eu me dou bem com o meu par”.

(GF2P6) [...] Eu traria essa busca de coisas significativas para a escola, os problemas relacionados a escola, a indisciplina por exemplo e, lógico, preparando esse momento de interação que eu acho muito importante também. Precisa dessa interação entre os professores e escutá-los. Não transformar a ATPC em lamentação, mas essa escuta prévia dessa interação, porque as vezes chega uma formação pra gente, principalmente nesse momento de Método de Melhoria de Resultados (MMR), que acaba ficando no ar porque não é aquilo que o professor está precisando discutir naquele momento.

Resumidamente, os professores da Escola B, organizariam/conduziriam as ATPC, considerando os seguintes aspectos:

- Promover formações que contemplem o desenvolvimento do professor como um todo e, que proporcione, uma formação global;
- Ouvir as necessidades dos professores;
- Propor atividades dinâmicas;
- Promover o sentimento de pertencimento dos professores à escola onde atuam;
- Abordar assuntos como a indisciplina em sala de aula;
- Permitir espaços de interação e troca entre os pares;
- Cuidar para que a ATPC não se torne um “muro de lamentações” a partir da escuta prévia das necessidades dos professores.

Sobre a escuta dos professores, França Marques (2012, p.286) apontam que a escola deve procurar “fortalecer o entendimento de que esses momentos de estudo e reflexão devem ser coletivos, e que todos devem ser ouvidos e respeitados em seus pontos de vista, e as discussões podem chegar a um ponto comum”.

É importante analisar que a forma com que os professores, de ambas as escolas, descrevem como organizariam e conduziriam as ATPC, vai de encontro com os “Referentes da Formação Continuada” propostos por Silva e Almeida (2015, p. 85). Portanto, é possível perceber que, mesmo que inconscientemente os docentes têm clareza do que necessitam para a

promoção de uma formação continuada adequada e que promova o seu desenvolvimento profissional.

Na medida em que os professores sugerem criar espaços para discutir como elaborar avaliações e a as mais diversas formas sobre como elas chegarão até os alunos, os professores procuram contemplar a dimensão do “Conhecimento Profissional” e a categoria “Conhecimento dos procedimentos de acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos alunos” além de “Organização e Aplicação de avaliações coerentes com os objetivos de aprendizagem”.

Ao apontarem que organizariam ATPC que contemplassem espaços para a discussão de situações problema envolvendo projetos interdisciplinares, os professores buscam atender a dimensão da “Prática Profissional”, especificamente as categorias “Abordam os conteúdos de ensino de modo compreensível aos alunos” e “Utilização de ferramentas de abordagem de conhecimentos de maneira compreensível aos alunos”.

Outro ponto que foi bastante incorporado pelos docentes na construção de um espaço de ATPC, foi a promoção dos momentos de interação com os demais profissionais, contemplando o coletivo. Ao adotarem esses momentos os professores procuram promover a dimensão do “Engajamento Profissional”, especificamente a categoria “Compartilhamento com seus pares e equipe gestora das responsabilidades comuns da escola”.

Finalmente, quando os professores apontam que propõem temas de discussão que fossem prioridades de todos, realizar uma escuta prévia acerca das necessidades do corpo docente a fim de evitar que a ATPC se torne um “muro de lamentações”; os professores buscam desenvolver a dimensão do “Engajamento Profissional”, especificamente a categoria “Identificação das necessidades de desenvolvimento profissional e ações a partir delas”.

4.2.13 Sugestões de Mudança e as Necessidades Formativas

A formação de professores deve-se considerar a sua realidade, o contexto em que vive, os limites e possibilidades do seu cotidiano profissional, a complexidade, dando vez e voz aos sujeitos da vida escolar e na pesquisa dando vez e voz aos colegas de profissão que, muitas vezes, passam por dificuldades semelhantes, mas não tem espaço para compartilhar e nem de pensar coletivamente soluções para os problemas vividos.

No espaço de formação deve-se poder refletir, expor ideias, ver os problemas e pensar a dinâmica e sugestões de melhorias coletivas, pensando a escola como espaço maior de

trabalho. Todos os conceitos acima apresentados aparecem muito claros nas sugestões que os professores apontam bem como nas necessidades formativas indicadas por eles.

A seguir serão analisadas as falas dos professores acerca das sugestões que propõem para que a ATPC vá de encontro ao que eles acham mais adequado. De encontro com as “Sugestões de Mudança”, as “Práticas Mais Significativas” aparecem atreladas, já que, neste momento, os docentes apontam o que eles não têm ou estão insatisfeitos durante as ATPC e gostariam de ter, como aparecem, de uma forma muito semelhante, anteriormente em “Pontos Positivos da ATPC”.

Analisando a quantidade de apontamentos realizados pelos professores acerca das sugestões de mudanças no ambiente da ATPC, é claramente perceptível que as professoras do GF1 (Escola A) sugerem mais mudanças e realizam mais apontamentos, se comparados com os professores do GF2 (Escola B) que, perguntados pelo mesmo temas, realizaram um número menor de sugestões.

Provavelmente esta diferença possa dar-se pelo fato de que as ATPC realizadas nas escolas de ensino integral ou, pelo menos, especificamente nesta escola, estão mais alinhadas com as expectativas dos docentes que nela atuam. Outra possibilidade que pode explicar este silenciamento frente a estes apontamentos é que, talvez, os professores da Escola B não tenham a clareza de “para onde mudar” ou “como mudar”.

(GF1P2) [...] Deveria ter um plano de ATPC. “Essa semana nós vamos discutir a legislação, nós vamos aprender sobre a legislação, na semana que vem nós vamos trabalhar os projetos da escola para o semestre, sei lá...” entendeu? É ter uma organização. Depois nós vamos ler os autores...”

(GF1P4) [...] Eu acho que a gente tem que seguir uma matriz para a ATPC e essa matriz tem que ser formativa e não acontece aqui no estado de São Paulo, porque geralmente quem dá o ATPC pra gente? São pessoas que não são preparadas, não são pedagogos, não tem um direcionamento para a formação.

[...]Então teria que dar mais autonomia para as escolas para que cada uma delas desenvolva a sua ATPC de acordo com sua realidade e os professores fazendo essa troca de experiências.

[...] Por que a gente não usa esse tempo para realmente estudar, preparar as aulas daquele grupo que você trabalha, atacando os problemas de acordo com a sua realidade e tendo alguém ali realmente formado e preparado pra direcionar esses estudos? [...] Acho que troca de experiências seria muito mais enriquecedora pra parte formativa nesse momento do que uma coisa imposta.

(GF1P5) [...] Eu ainda acho que deveria ser um formato rotativo, né? Nem que fosse por área! Por exemplo, eu tenho uma ATPC por área em uma semana e na outra semana uma geral.

Isso que a GF1P1 falou é o ponto chave da ATPC, é você acreditar nela. É você acreditar que a ATPC vai trazer alguma coisa de bom. É você acreditar. Acreditar tem que ser tudo na vida da gente, acreditar que a gente é um bom professor. Acreditar! Se a gente não acredita e vai lá e chega desacreditado, nunca vai dar certo.

(GF2P2) [...] Eu penso que o Estado deveria contratar esporadicamente profissionais super capacitados de áreas específicas para poder oferecer formação.

(GF2P4) [...] Tem uma outra questão sobre as formações oferecidas pelo Estado, que eu acho que deveriam mudar: a teoria deveria estar atrelada a prática.

Partindo da definição do conceito de **mudança**³⁴, as principais características encontradas nas falas dos docentes de ambas escolas, serão apresentadas de forma sintetizada e organizadas por meio de um quadro que permite esta comparação a forma como as ATPC são estruturadas no momento atual e como os professores sugerem que elas deveriam se estruturar ou serem executadas.

QUADRO 14 - Sugestões de Mudanças nas ATPC

Como é hoje	Mudanças sugeridas
As formações são indiretas e contam com repasse para o professor. Ele não é a figura que participa diretamente dessas formações.	Os professores devem poder participar diretamente das formações e seja a figura central das formações. O repasse, segundo a percepção dos docentes, descaracteriza a formação.
A ATPC não tem um objetivo claro, o que dificulta que os professores “acreditem” nela.	A ATPC deve ter um objetivo comum que atenda a todos.
As pautas não são claras e os professores normalmente não sabem o que irão desenvolver em ATPC de curto e longo prazo.	Elaborar, junto aos professores, um “Plano/Matriz de ATPC”, apresentada de forma clara, as pautas que serão discutidas ao longo do semestre ou ano letivo, como: legislações, projetos, análise de autores, etc.
A ATPC não promove de forma adequada a troca de experiências dentre os professores.	Possibilitar a troca de experiências, estudos e planejamentos de forma coletiva.
As ATPC têm caráter mais informativo do que formativo.	As pautas devem promover mais aspectos formativos, atividades práticas e que atendam às necessidades dos professores.
Geralmente as ATPC são elaboradas e conduzidas por profissionais sem a qualificação/perfil necessário, portanto, não têm preparação.	Os formadores devem, de fato, ter um perfil para assumir esta função e desenvolver um aspecto formativo nas ATPC. O Estado poderia contratar profissionais “super capacitados” para oferecer formação em áreas específicas.
Nas escolas de ensino regular, não há mais um momento coletivo que abarque todos os professores da escola, ao mesmo tempo.	As ATPC devem promover momentos coletivos entre todos os professores, não só entre professores que atuem na mesma área de conhecimento. Os professores sugerem que em uma semana a ATPC seja “por área” e, em outra, ela seja “coletiva” – de forma rotativa.
A unidade escolar não tem autonomia para elaborar a sua própria pauta que atenda às necessidades da escola.	As pautas devem ser criadas a fim de atender a realidade local da escola e deve promover a troca de experiências.
Nas escolas de ensino regular, um professor com a carga horária máxima de 32 horas/aula com alunos, precisa cumprir 7 horas/aula da ATPC com a sua respectiva área do conhecimento.	Há um número exagerado de ATPC que os professores devem cumprir, a partir de 2020.
As formações são instrumentalizadas, excessivamente teóricas e pouco aplicáveis na prática da sala de aula.	As formações devem oferecer pautas com estratégias de ensino que realmente funcionem, situações práticas e promovam os conhecimentos específicos das diferentes áreas de conhecimento.

³⁴ Mudança é o ato ou efeito de mudar, de dispor de outro modo, permuta, troca, metamorfose, transformação.

Dissociação de pautas formativas teóricas com a prática.	Atrelar a teoria das pautas formativas, à prática.
--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Um apontamento interessante a ser analisado é o fato das professoras atuantes na Escola A afirmarem que, neste novo modelo de ATPC proposto pela SEE, o número de horas/aula de formação é excessivo. Ao passo que a necessidade de oportunidades formativas é amplamente trazida pelos professores de ambas escolas, porque as professoras da escola de ensino regular, apontam isso como um “excesso”? Uma hipótese seria que a ATPC não vem sendo percebida por elas como momento que, de fato, atenda às suas reais necessidades e que, por este motivo, esteja sobrando em sua jornada de trabalho docente.

Fundamentando o que foi descrito acima, Imbernón (2009) afirma que o maior problema não é a quantidade de formação e sim a forma com que são desenvolvidas. O autor considera que há pouca inovação presentes nas formações e que elas são de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada e distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto.

Analisando os moldes de formação propostos por Canário (1998), percebe-se que a formação oferecida em ATPC, dá-se por “análise das necessidades” que é aquela que encara a formação continuada como um simples processo que preenche as lacunas deixadas pela formação inicial. Porém, se houver um exercício contextualizado do trabalho por meio de formações pautadas no “reconhecimento dos adquiridos” (o que o professor já sabe), isso irá gerar o que o autor apresenta como formações pautadas pela “recursividade”.

Na fala dos professores é perceptível que haja uma necessidade de “desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo” (IMBERNÓN, 2009, p. 59).

É fundamental refletir sobre a importância e contribuição da afetividade no processo de formação de professores, destacando a necessidade de trazer para o ambiente escolar uma convivência agradável entre todos os que nele estão envolvidos, contribuindo para que haja formação exitosa e surja um trabalho de cunho colaborativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve a intenção de realizar uma reflexão sobre o espaço-tempo ATPC, com o intuito de buscar caminhos para romper com o processo reprodutivo do sistema por parte dos participantes inseridos no âmbito escolar. Seu objetivo geral foi analisar a percepção dos professores sobre a ATPC como processo de formação continuada, em uma escola de ensino regular e uma de ensino integral. Assim, seus objetivos específicos pretendiam dar condições para que o objetivo geral fosse atingido.

O caminho para o alcance dos objetivos foi norteado pela seguinte pergunta de pesquisa: a ATPC caracteriza-se como espaço de estudo e formação de professores atuantes em escolas de ensino regular e integral, tendo em vista as necessidades formativas e qualificação da prática pedagógica para a sala de aula?

O objetivo específico de caracterizar a escola de ensino regular bem como a escola de ensino integral, foi atingido à medida que as escolas foram descritas e apresentadas de forma sistemática e, pontos de convergência entre elas, foram apresentados. Neste processo de caracterização das escolas, a tese de Alves (2012) foi fundamental para fornecer subsídios à esta sistemática devido a aderência com a presente pesquisa.

Sobre verificar se os objetivos da ATPC vêm sendo cumpridos nos modelos de ensino integral e regular, acredita-se que este objetivo específico foi atingido à medida em que a análise da fala dos professores de ambos Grupos Focais foram confrontados com os documentos norteadores da ATPC, bem como com os referenciais teóricos, o que permitiu realizar reflexões e tecer algumas conclusões acerca deste ponto. Conforme a análise dos dados perpassa pelos eixos “práticas mais significativas”, “práticas menos significativas” e “sugestões de mudança e as necessidades formativas”, fica claro em que medida a ATPC cumpre ou não o seu objetivo formativo

O objetivo de conhecer de que forma a ATPC interfere no desenvolvimento profissional docente foi atingido à medida que se discutiu a formação continuada como mecanismo de aprimoramento desde desenvolvimento e foram analisadas perspectivas de trabalho colaborativo e de troca de experiência entre os pares. Pode-se concluir que a forma com que a ATPC é pensada, elaborada, sistematizada e conduzida, interfere diretamente de maneira positiva ou negativa no desenvolvimento profissional dos professores.

ATPC que não inserem os professores em processos de reflexão sobre a própria prática são exemplos de práticas ultrapassadas. Momentos de formação coletiva que objetivem inserir

os docentes em processos reflexivos devem buscar o desenvolvimento profissional dos professores. Isso implica mudanças que podem modificar as atividades de ensino e aprendizagem e alterar as atitudes dos professores, possibilitando melhorar os resultados escolares dos alunos.

Outro objetivo alcançado à medida que se analisou como os docentes percebem a sua participação na ATPC como espaço orientador e modificador de suas práticas. Os dados apresentados e iluminados a partir da teoria, demonstraram claramente esta reflexão dos professores sobre a importância das ATPC em seu trabalho e de que forma isso impacta em suas práticas na sala de aula. Pode-se perceber que os professores participantes dos Grupos Focais têm clareza sobre como é a ATPC e como ela deveria ser para atingir os objetivos da classe docente.

A identificação das necessidades formativas dos professores foi realizada a medida em que a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) permitiu com que as falas dos docentes fossem inseridas em categorias e eixos que proporcionaram uma organização clara dos principais pontos trazidos pelos professores. Pontos estes que foram analisados segundo o referencial teórico.

Por fim, o objetivo de discutir ações que possam aprimorar as ações da ATPC no âmbito escolar foi atingido à medida que os professores sugerem mudanças e expõem suas necessidades formativas de forma bastante objetiva e clara. O Produto Técnico Educacional, apresentado no Apêndice B desta pesquisa, também contribuiu para que este objetivo seja atingido à medida que apresenta uma proposta de Plano da ATPC que procura atender às estas necessidades.

Os referenciais apresentados dão conta da escola como *locus* de formação do docente e colocam o professor no centro desta. A partir disso, defino a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) como o tempo estabelecido pelas escolas da rede estadual paulista de ensino, com o intuito de reunir professores e coordenadores para a discussão, análise e proposição de soluções que possam atender às necessidades educacionais coletivas apresentadas periodicamente. Este tempo está incluído na carga horária semanal dos profissionais da educação, que devem participar a fim de atender aos objetivos próprios de uma reunião de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

A política macro é tão equivocada que nem faz diferença se a escola atende pelo modelo de ensino regular ou integral, se a escola é rural ou central, pois a ATPC como é apresentada da forma que está, é equivocada. Embora as escolas sejam completamente diferentes em condições de operação, no que se refere a “avaliação numérica” da política pública, elas tornam-

se muito semelhantes. Vale ressaltar que, se a Escola A que tem poucas condições de investimento, pessoal e estrutura, já atingiu bons índices se comparados as demais escolas, se elas tivessem ótimas condições como a escola PEI, ela avançaria muito mais.

Percebe-se o quanto a ATPC, da forma que está sendo pensada, é ineficiente, já que uma escola que tem tantas condições como uma escola integral ainda não se destaca tanto ou mais do que a escola rural que não tem condições de recurso e de pessoal, reduzidos. A questão que fica é: se os resultados da Escola A já são favoráveis mesmo com toda a dificuldade na ATPC, como poderiam ser melhores se houvesse um espaço estruturado de estudo, desenvolvimento e planejamento dos professores?

Não se trata de que a ATPC não seja necessária, mas sim, é preciso que elas sejam devidamente apoiadas, elaboradas e executadas de forma a atender, principalmente, a necessidades docentes. A ATPC carece ser funcional, crítica e autocrítica.

Pensando novamente nos índices do IDESP, pode-se concluir, numa escala de zero a dez, que até mesmo os melhores índices do IDESP apresentados nesta pesquisa, ainda são baixos. Portanto, a forma com que a ATPC está sendo realizada, não é culpa do professor. É responsabilidade dessa forma macroestrutural que está sendo colocada para essa realidade da docência. É nítido que os índices precisam melhorar, pois até o maior indicador da Diretoria de Ensino ainda é baixo, se pensarmos na escala previamente mencionada.

Além das boas condições de trabalho, que deveriam ser para todos, por que a escola rural não tem os mesmos direitos de acesso e formação de professores? Com este resultado cai o estigma de que a criança pobre e que vive na roça não consegue acompanhar os estudos. Já que a finalidade da escola é o aprendizado dos alunos, que de fato acontece na Escola A, e está expressa nos resultados dos alunos por meio do IDESP, se ela tivesse boas condições, como ela seria? Isso significa, inclusive, que os alunos têm a mesma capacidade de aprender. Não se pode marginalizar este aluno ou aquele, todos têm a mesmas condições de aprender desde que tenham bom ensino.

Embora não haja um coletivo sistematizado na Escola A, existe um coletivo de professores com um mesmo perfil ou um perfil muito parecido que atendem os referentes da formação continuada de bons professores, trazidos por Silva e Almeida (2015), apresentado na revisão de literatura desta pesquisa.

O que melhor fundamenta o êxito da escola rural é que, mesmo com poucas condições de trabalho, o que determina a evolução da escola e a aprendizagem dos alunos não é apenas a ATPC e sim a condução dos professores e o seu comprometimento. Um dos fatores que

explicam os bons índices da Escola A, são que os professores tem um relacionamento afinado, existe uma compressão mútua e colaboração.

Corral (2016) reforça este princípio ao apontar que quando o grupo de professores discute as reais necessidades dos seus alunos, da sua escola e da comunidade do entorno, cria sua identidade e fortalece seus laços pelo sentimento de pertença àquela integração, descobrindo suas próprias soluções e metodologias de ensino.

Ter bons professores, engajados e preocupados com a aprendizagem dos seus alunos, levam à bons rendimentos, estando unidos coletivamente por um horário institucionalizado ou não, já que, a partir de 2020 as escolas de ensino regular perdem este horário coletivo que abarca todos os professores. Inclusive, este é um dado apontado por alguns professores da Escola A durante a realização do Grupo Focal, onde dizem que “a ATPC poderia ser realizada por meio *Google Meet*”. Talvez a questão não seja o *Google Meet* como ferramenta, mas como grupo, como união, ou o momento do coletivo. Mesmo que não seja um encontro informal, isso demonstra a necessidade de haver um momento coletivo e sistematizado.

A característica da Vice Diretora se ser aberta a sugestões e de dar liberdade para que os professores da Escola A trabalhem da maneira que acham correto é, também, um fator que contribui para que ocorra o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, a evolução da escola.

Em relação a Escola B, onde há melhores condições de trabalho, melhor remuneração e mais oportunidades formativas, o que auxiliaria ainda mais no avanço desta escola é tornar a ATPC um momento de orquestração, afim de afinar as ações necessárias para um rendimento ainda melhor, já que os professores têm dedicação exclusiva. Portanto entendendo que a ATPC é um momento importante, como ela poderia ser?

O fato da Escola A ter bons professores com as três dimensões dos referentes de formação continuada muito bem marcados, não significa que os professores da Escola B, não as tenham, inclusive neste novo modelo integral ao qual a escola aderiu e que está em seu terceiro ano de vivência.

Outra conclusão que posse ser tecida é de que não há um projeto de formação contínua orgânico que valorize a construção de saberes, culminando no enfraquecimento das figuras dos professores. Os dados apontam, até este momento da pesquisa, que a formação continuada oferecida aos professores participantes é deficitária e há muitos pontos de atenção a serem aprimorados.

Em sua dissertação, Corral (2016) aponta, em suas considerações finais, que se esperava que os dados demonstrassem que a ATPC dava conta de ser um espaço de desperdício de tempo.

Porém, embora não seja unânime, os dados demonstraram que os sujeitos desta pesquisa se sentem participativos e que suas contribuições são acatadas pelo coordenador; assim como se sentem estimados durante as ATPC.

Nas considerações finais apresentadas na tese de Grande (2015), do ponto de vista dos sujeitos, a HTPC é formativa e contribui para sua atuação. Contudo, as práticas não ocorrem sem resistências, descontentamentos e conflitos revelados pela análise. Esses fatores mostram que, também do ponto de vista das professoras, a HTPC pode ser melhor aproveitada. Das iniciativas observadas, a construção de um coletivo fortalecido, em que as professoras compartilham e complementam experiências profissionais e encenam como fazer em sala de aula, aponta para uma configuração que parece interessar às professoras e responde a demandas formativas, principalmente relacionadas ao como ensinar.

Por fim, os resultados obtidos até o momento apontam a relevância de uma construção dialógica entre supervisores de ensino, diretor de escola e professor coordenador para o aprimoramento das práticas de formação continuada na ATPC, comprometidos com a valorização desse espaço/tempo, decisões coletivas sobre práticas possíveis de serem desenvolvidas pelos profissionais da escola, colaboração e transformação. Os dados apontam que não existe um clima colaborativo que reconheça as necessidades formativas locais, bem como a individualidade de cada docente e da escola. Reconhece-se que não há uma relação dialógica entre a escola e as instâncias superiores como o Núcleo Pedagógico, Diretoria de Ensino e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

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

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

Ao longo de meu percurso no Mestrado Profissional em Educação na UNITAU, pude constatar uma significativa transformação em minhas concepções acerca do processo formativo

por meio das disciplinas cursadas e do processo de orientação e escrita e reescrita desta dissertação.

No processo de escrita da dissertação, pude perceber uma ressignificação de meus conhecimentos e saberes e ousou dizer que durante o percurso tive um despertar de minha consciência sobre esses aspectos do processo formativo - principalmente pelo fato de ser um professor atuante na educação básica e realizar uma pesquisa sobre a educação básica - o que instaurou em mim uma ação reflexiva, que irá possibilitar a minha tomada de decisão em prol de uma educação mais crítica e ética no âmbito escolar, buscando a interseção de todos na construção do processo formativo, especialmente no que se refere às ATPC.

Reitero o valor desta pesquisa, certo de que o meu olhar para a educação foi completamente modificado, bem como minhas crenças e minhas práticas. Não posso encerrar minha exposição sem antes expressar que o momento mais tocante no percurso desta pesquisa deu-se no desenvolvimento dos Grupos Focais. Enquanto professor-pesquisador, ouvir outros professores expressando o que, muitas vezes, também são suas angústias foi, tocante, pra dizer o mínimo.

Concluo esta pesquisa e o mestrado, certo de que ainda há muito o que investigar, refletir, aprender e contribuir com a educação, área para qual dedico - com extremo carinho e respeito - minha vida profissional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. S.; **A Constituição da Profissionalidade Docente**: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Educação: psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.
- ANDRÉ, M.E.D.A.; GATTI, B. A. Métodos Qualitativos De Pesquisa Em Educação No Brasil: origens e evolução. **Programa de Formação em Pesquisa e Pós-Graduação. Módulo VII. Pesquisa Qualitativa, parte II**, v. 26, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 229 p.
- BRASIL. Congresso. Senado. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 21 jun. 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 07 jun. 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 maio. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 28 nov. 2020.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.
- CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001.
- CUNHA, R.C.O.B.; OMETTO, C.B.C.N.; PRADO, G.V.T. 2013. **Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica**: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 18(2):171-179.
- DAVIS, C. L.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P.F. da.; SOUZA, J. C. de. **Formação continuada de professores**: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC, 2012.v.34.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001. cap. 3, p. 85-114.
- DUARTE, R. **Entrevistas em Pesquisas Qualitativas**. Curitiba, v. 24, n. 24, p.213-225, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 abr. 2019.

FRANÇA, V. D. C.; MARQUES, M. A. R. B. A Relação Teoria E Prática no Espaço das HTPC: possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p.275-290, jul. 2012. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures>. Acesso em: 22 maio 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 298 p.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília – DF: Líber Livro, Série Pesquisa em Educação, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. 120 p.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. 88 p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3703>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Boletim da Escola 2018**. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2018/013432.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Boletim da Escola 2018**. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2018/045408.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Tutorial de Recursos Humanos Programa Ensino Integral**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SÃO PAULO. Governador do Estado de São Paulo. **Decreto nº 28.170**, de 21 de janeiro de 1988. Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das Escolas Estaduais. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28170-21.01.1988.html>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SÃO PAULO. Governador do Estado de São Paulo. **Resolução nº 22** de 14, de fevereiro de 2012. Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/22_12.HTM?Time=05/08/2020%2003:26:00. Acesso em: 04 ago. 2020.

SÃO PAULO. Governador do Estado de São Paulo. **Resolução nº 49** de 19, de julho de 2013. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências

correlatas. Disponível em

<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/733.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SÃO PAULO. Governador do Estado de São Paulo. **Resolução n° 72** de 16, de dezembro de 2019. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/72_19.HTM?Time=10/06/2020%2015:57:59. Acesso em: 10 jun. 2020.

SÃO PAULO. Governador do Estado de São Paulo. **Resolução n° 75** de 28, de novembro de 2013. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_13.htm. Acesso em: 21 jun. 2019.

SÃO PAULO. Governador do Estado de São Paulo. **Lei Complementar n° 1191**, de 28 de dezembro de 2012. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas.

Disponível em

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>

SÃO PAULO. Governador do Estado de São Paulo. **Lei Complementar n° 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

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Documento Orientador CGEB n° 10**, de 2014. Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em Destaque. Disponível em https://docgo.net/detail-doc.html?utm_source=10-atpc-em-destaque. Acesso em: 21 jun. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Documento Orientador do Programa de Formação**, de 2020. Disponível em

<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/Documento%20Orientador%20do%20Programa%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Portaria CENP n° 2**, de 08 de maio de 1996. Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo. Disponível em

<http://educacaotiete.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/1-Comentario-Portaria-CENP-01-96.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Comunicado CENP s/n**, de 29 de janeiro de 2000. Aos Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola. Disponível em http://www.udemo.org.br/Leis/legislacao_01_08.htm. Acesso em: 21 jun. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução n° 8**, de 19 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM?Time=26/07/2015%2018:40:03. Acesso em: 21 jun. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Informações Básicas**: Programa Ensino Integral. 2014. 8 p. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 139 p.

SILVA, V. G. DA; ALMEIDA, P. C. A. DE. (Coord.) **Ação docente e profissionalização**: referentes e critérios para Formação. São Paulo, FCC/SEP, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro do Grupo Focal

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Momentos	Perguntas	Checklist
AQUECIMENTO	Apresentação dos participantes. Por que você escolheu ser professor?	- Formação inicial, - Pós-graduação; - Tempo de docência - Tempo de docência nessa escola - Escolha da carreira
	Para você o que é formação?	- Aprimoramento - Formas de formação - Lugares de formação
DESENVOLVIMENTO	Para você, o que é a ATPC? Relate uma ATPC que você considera ter sido bem sucedida. Relate uma ATPC que você considera não ter atingido os objetivos propostos.	- Espaço de formação necessário/desnecessário? - Pontos positivos - Pontos frágeis
	Como você atua/participa da ATPC?	- Envolvimento - Gostaria de sugerir assuntos - Gostaria de ser ouvido
	De que formas o espaço da ATPC permite ao docente refletir sobre a prática?	- Troca de experiências - Casos de ensino - Gestão da sala de aula - Gestão da aprendizagem - Mais e menos significativas através da percepção do docente
	Você já adotou mudanças na sua prática pedagógica em função da formação continuada na ATPC? Pode citar algum exemplo? Você poderia avaliar esse exemplo?	- Modificações no modo de pensar - Modificações nas práticas a partir das formações
ENCERRAMENTO	O que você faria se a ATPC estivesse sob sua responsabilidade? Como a organizaria? Há algo mais que você considera importante falar?	- Sugestões de mudança de perspectiva - Necessidades formativas que poderiam ser contempladas - À vontade

APÊNDICE B – Produto Técnico Educacional

PLANO DE ATPC

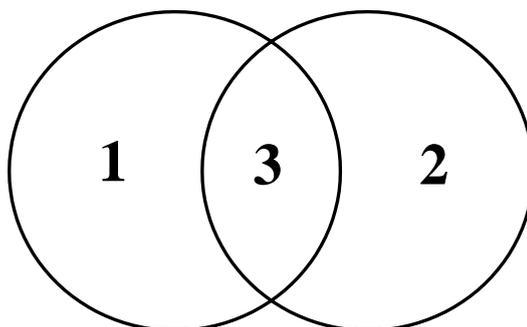
Desenvolvido com base em trabalho de pesquisa científica, o Produto Técnico Educacional visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, futuros professores, professores do Ensino Superior e Formadores de professores. Entende-se por produto algo que possa ser utilizado por outra pessoa, não apenas como informação, mas com instruções ou manual de utilização, com exemplos de aplicações.

Esta produção técnica educacional é parte integrante da Dissertação de Mestrado intitulada "Reflexões Docentes Sobre a ATPC: uma análise da formação continuada em serviço" e consiste em apresentar uma sugestão de um Plano de ATPC de referência aos professores. O Plano procura evidenciar os objetivos da ATPC e discriminando de forma detalhada sua elaboração, execução e avaliação. Ele foi elaborado considerando o documento norteador da SEDUC-SP: "A ATPC como espaço de Formação Continuada", bem como os apontamentos e anseios dos professores participantes de ambos Grupos Focais da presente pesquisa.

Portanto este Produto Técnico Educacional consiste em apresentar:

- 1 – Um resumo dos principais pontos trazidos pelo documento norteador "A ATPC como espaço de Formação Continuada" e as expectativas da Secretaria de Educação frente a ATPC;
- 2 – Os principais apontamentos realizados pelos professores nesta pesquisa;
- 3 – Proposta de um Plano de ATPC; procurando atender os principais pontos normatizados pela SEDUC-SP e, de forma síncrona, aos apontamentos realizados pelos professores.

Portanto este Plano de ATPC surge a partir da intersecção dos interesses entre Secretaria de Educação e dos professores, como ilustrado no diagrama seguir:

FIGURA 12 - Apresentação das Etapas do Produto Técnico Educacional

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

A seguir serão apresentados cada um dos itens anteriormente descritos:

1 – Resumo dos Principais Pontos do Documento Norteador “A ATPC Como Espaço de Formação Continuada

Com o lançamento deste documento orientador no ano de 2020, a Secretaria de Educação do Estado pretende

consolidar a escola como espaço privilegiado de formação, o que implica apoiar a atuação da equipe gestora (direção e coordenação pedagógica), engajando, em um esforço conjunto e sinérgico, os demais profissionais das diferentes instâncias da rede de ensino, em um processo de formação em rede com vistas à melhoria das práticas docentes com foco na aprendizagem dos estudantes (SÃO PAULO, 2020, p. 3).

O documento também apresenta o principal objetivo das ATPC como sendo

consolidar-se como espaço dinâmico de formação, que contemple estudo e investigação, em um movimento constante de reflexão sobre as práticas educativas e sua transformação, em um processo sinérgico visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes a partir do aperfeiçoamento da prática docente (SÃO PAULO, 2020, p. 3).

A Programação das ATPC

Para apoiar a realização das ATPC, a SEDUC-SP propôs uma programação de pautas formativas a serem desenvolvidas nesse processo de formação em rede com foco na implementação do Currículo Paulista, explorando temáticas referentes aos programas e aos

projetos estratégicos da SEDUC-SP. No site da EFAPE³⁵, os professores encontram pautas formativas semanais para as Aulas de Trabalho Coletivo (ATPC) preparadas para todo o ano letivo. Os profissionais podem filtrar as pautas por áreas, por etapas, por meses e por tema ou navegar pelas tags. Ao selecionar uma pauta, o docente terá acesso a uma visão geral da proposta.

Elas se apresentam de forma resumida por meio do seguinte quadro:

QUADRO 15 - Programação das Pautas Formativas EFAPE/SEDUC-SP

TEMÁTICAS	DESDOBRAMENTOS	OBJETIVO DAS PAUTAS
CURRÍCULO PAULISTA	CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	Propiciar reflexões para que os professores desenvolvam competências necessárias à efetiva implementação do Currículo Paulista, segundo a perspectiva da formação integral e as políticas públicas educacionais da SEDUC-SP.
INOVA EDUCAÇÃO	PROJETO DE VIDA ELETIVAS TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	Desenvolver as competências e habilidades dos professores para a realização de ações relativas aos três componentes.
MMR – GESTÃO EM FOCO	-	Promover a apropriação e envolvimento na implementação da metodologia por parte de toda a equipe escolar, promovendo a colaboração entre os profissionais da escola na elaboração e acompanhamento das ações dos planos de melhoria das escolas para melhorar a aprendizagem dos estudantes.
GESTÃO DA APRENDIZAGEM	GESTÃO DE SALA DE AULA CONSELHO DE CLASSE/ANO/SÉRIE	Focalizar aspectos específicos a serem considerados na organização dos tempos e espaços durante as aulas, assim como o acompanhamento das aprendizagens propiciando sua garantia. Dessa maneira, espera-se que sejam identificados os desafios e as oportunidades para que a escola alcance os resultados de aprendizagem previstas no currículo. Apoiar as equipes escolares para que os Conselhos sejam espaços efetivos para a análise do progresso dos estudantes, o registro e a intervenção no processo de ensino e aprendizagem, a identificação de estudantes infrequentes, as demandas de encaminhamento à recuperação e aprofundamento.

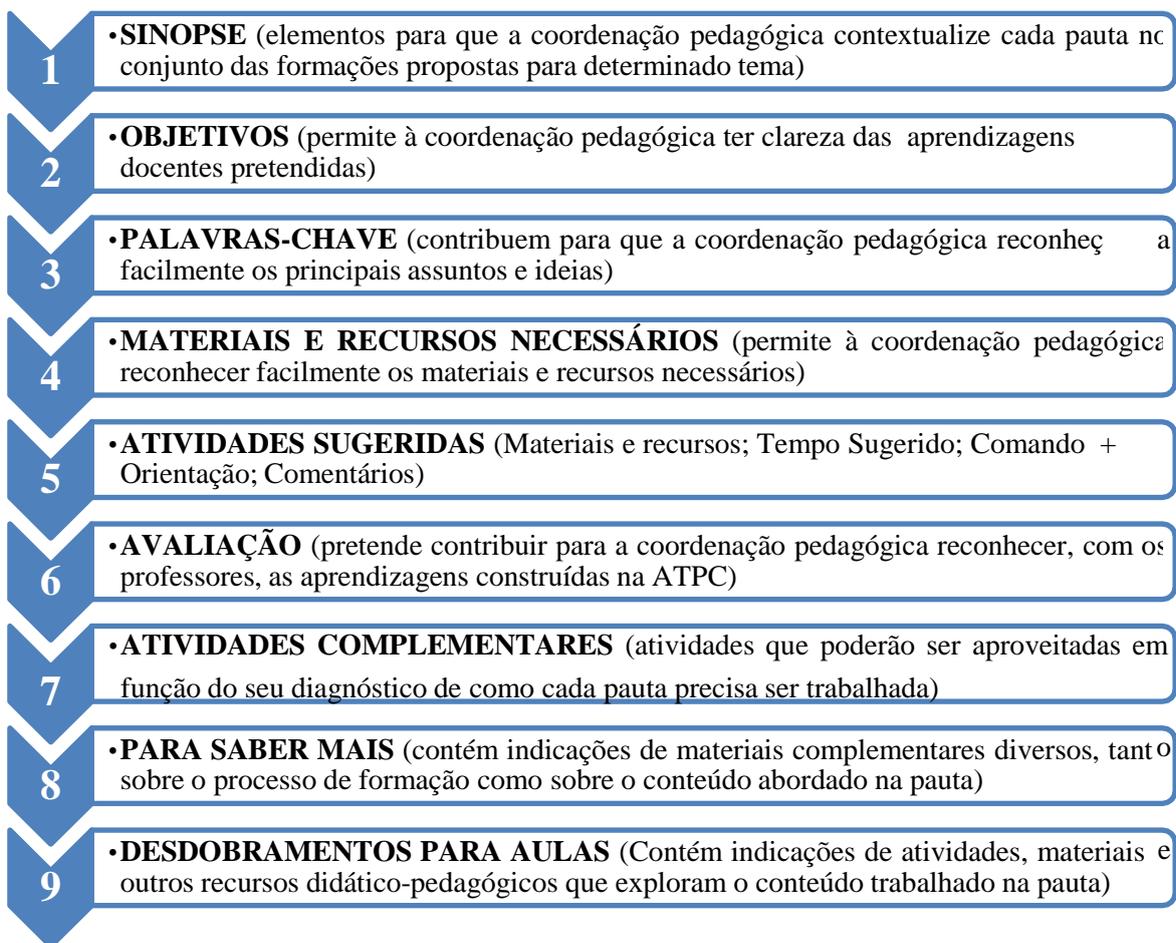
³⁵ Sítio: <https://efape.educacao.sp.gov.br/pautasformativas/>

	RECUPERAÇÃO E APROFUNDAMENTO	Apoiar o desenvolvimento das ações relacionadas ao processo de recuperação e aprofundamento das aprendizagens de forma contínua e nas SEI (Semanas de Estudos Intensivos).
ATENDIMENTO ESPECIALIZADO	INCLUSÃO	Oportunizar momentos de estudo e reflexão das equipes de todas as escolas sobre as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial.
MODALIDADES EDUCACIONAIS	EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) ESTUDANTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EDUCAÇÃO NO CAMPO	Oportunizar momentos de estudo e reflexão da equipe escolar sobre as especificidades das escolas que atendem a diferentes modalidades de ensino.
CONVIVA SP	-	Refletir sobre os fatores que interferem, de forma positiva ou negativa, no clima escolar e como isso influenciarão no processo de aprendizagem dos estudantes levando todas as escolas serem um ambiente de aprendizagem solidário e acolhedor.

Fonte: A ATPC Como Espaço de Formação Continuada, São Paulo, 2020.

As Características das Pautas Formativas

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

FIGURA 13 - Características das Pautas Formativas Propostas Pela EFAPE/SEDUC-SP

Fonte: A ATPC Como Espaço de Formação Continuada, São Paulo, 2020.

A Gestão das ATPC: Orientações Gerais para a Coordenação Pedagógica

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

Nesta seção, o documento apresenta um “passo a passo” acerca da gestão das ATPC, apresentado os principais pontos de forma resumida por meio do quadro a seguir:

QUADRO 16 - A Gestão das ATPC

ANTES DE COMEÇAR
Leia atentamente a pauta formativa;
Será importante estudar os materiais recomendados;
Organize uma “biblioteca formativa”;
Providencie diferentes tipos de papel (Kraft, flip chart, sulfite etc.) e de canetas (coloridas, marca-texto, pincel atômico etc.);
Faça um levantamento considerando todos os recursos e os materiais disponíveis na Unidade Escolar e os apresente aos professores;
Organize tudo antecipadamente;
Providencie as adaptações necessárias;
Se for necessário usar algum equipamento eletrônico, verificar a sua disponibilidade com antecedência;
Se a pauta formativa contemplar a realização de um experimento (comuns em Ciências), se possível realize-o antes para testar os materiais;
Organize a sala antecipadamente.
NO INÍCIO E DURANTE O TRABALHO
Recepcione bem os professores;
Corresponsabilizar os professores pela gestão do tempo;
Ao longo das primeiras ATPC, será fundamental fazer combinados com os professores referentes a aspectos de gestão da formação;
Articule uma atividade que está acabando com a próxima;
circule entre os grupos enquanto eles realizam a atividade;
Faça anotações na pauta a respeito das impressões do desenvolvimento das atividades.
AO TÉRMINO DA FORMAÇÃO
Procure sempre retomar;
Realize uma atividade de avaliação;
Reforce o clima de confiança;
Reforce a importância de todos se dedicarem ao estudo;
Organize e analise os dados da avaliação.

Fonte: A ATPC Como Espaço de Formação Continuada, São Paulo, 2020.

2 – Apresentar os Principais Apontamentos Realizados Pelos Professores

Nesta seção serão descritos, de forma resumida, os principais apontamentos acerca da ATPC, realizados pelos professores durante o Grupo Focal.

Os itens apresentados no quadro a seguir compõem um concatenado de tópicos encontrados na análise desta pesquisa.

QUADRO 17 - Principais Apontamentos Realizados pelos Professores Participantes

Criação um calendário anual prevendo algumas pautas formativas, mas com “espaço” para a discussão de pautas que, de fato, podem ocorrer;
Flexibilização das pautas formativas;
Quebra da rotina burocrática;
Equipe formadora (Professor Coordenador e Professor Coordenador de Área) devem ser bem formados e preparadas para conduzir as ATPC;
Vinculação entre teoria e prática nas pautas formativas;
Apresentação clara dos objetivos da ATPC;
Estudo de legislações que regem a educação;
Utilização a ATPC para elaboração de projetos coletivos;
Discussão necessidades específicas da escola;
Percepção do professor como parte do processo formativo, participando, falando, sendo ouvido(a) e dando opiniões;
Consideração ao desgaste físico e mental dos professores, propondo atividades que possam diminuir este desgaste;
Participação dos professores na elaboração das pautas das ATPC;
Promoção de autonomia para que os professores discutam suas necessidades formativas;
Possibilidade de momentos de troca entre os pares e o compartilhamento de boas experiências;
Promoção de momentos de informação e formação;
Observação da prática de outro professor no efetivo exercício da docência;
Oferta ao professor a sair do papel de “formado” e passar a ocupar o papel de “formador”;
Promoção de palestras, cursos e encontros com profissionais de outras áreas que possam contribuir com o cotidiano da escola;
Reconsiderar as interferências políticas que surgem frente as reais necessidades formativas dos professores;
Considerar questões de desgaste emocional dos professores, que interferem diretamente no desenvolvimento das ATPC;
Possibilitar a leitura e a pesquisa sobre os temas que seriam discutidos em ATPC;
Promoção de espaços para a discussão de projetos interdisciplinares desde sua criação, aplicação e avaliação;
Propor atividades dinâmicas;
Promover o sentimento de pertencimento dos professores à escola onde atuam;
Abordar assuntos como a indisciplina em sala de aula;
Cuidar para que a ATPC não se torne um “muro de lamentações” a partir da escuta prévia das necessidades dos professores;
Oferta pautas com estratégias de ensino que realmente funcionem, situações práticas e promovam os conhecimentos específicos das diferentes áreas de conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

3 – Proposta de um Plano de ATPC

Considerando as expectativas da Secretaria de Educação e dos professores acerca da ATPC, apresenta-se uma proposta de um Plano de ATPC:

Plano de Formação para ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo)		
E. E. _____		
Professor Coordenador: _____		
Ano Letivo 20	Mês	Semana: de _/__a/_/_
ANTES DE COMEÇAR		
Ler atentamente a pauta formativa; Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/pautasformativas/		
A TEMÁTICA:		
<i>Ex: Currículo Paulista</i>		
O(s) DESDOBRAMENTO(s):		
<i>Ex: Currículo do Ensino Fundamental Currículo do Ensino Médio</i>		
O(s) OBJETIVO(s):		
<i>Permite à coordenação pedagógica ter clareza das aprendizagens docentes pretendidas).</i>		
<i>Ex: Identificar as diferentes formas de avaliar e sua eficácia dentro do processo educacional e que contemple o Currículo Paulista.</i>		
Identificar a necessidade dos professores acerca da temática proposta pela SEE nesta semana específica:		
<i>É interessante que a pauta sugerida pelos professores seja verificada com antecedência ao momento da ATPC.</i>		
<i>Permitir que os professores apontem suas necessidades e anseios não somente acerca da temática proposta pela SEE, mas também sobre qualquer assunto que lhe forem conveniente.</i>		
<i>Ex: Dificuldades na avaliação - elaborar, aplicar, corrigir...; Elaborar diferentes estratégias de ensino; Discutir formas de diminuir a indisciplina em sala de aula; Estudo de legislações educacionais; Influência política na escola, etc...</i>		

<p>Providenciar adaptações necessárias de modo que a pauta atenda, de forma síncrona as expectativas da SEE e a necessidade propostas dos professores:</p>
<p><i>É necessário que o Professor Coordenador faça um exercício de ponderação. Neste momento ele precisa ter a pauta sugerida pela SEE de forma muito clara.</i></p> <p><i>Ex: Recuperar o texto introdutório do Currículo Paulista a fim de realizar uma reflexão sobre os aspectos avaliativos que a unidade escolar pode executar no contexto ao qual está inserida.</i></p>
<p>Realizar um levantamento considerando todos materiais e recursos necessários para a realização desta ATPC:</p>
<p><i>Permite à coordenação pedagógica reconhecer facilmente os materiais e recursos necessários.</i></p> <p><i>Ex: Data Show, notebook, 50 folhas de sulfite, flipchart, lápis de cor, cola...</i></p>
<p>Descrever a forma como a sala será organizada:</p>
<p><i>A sala de aula deve ser organizada de forma que promova a troca entre os pares. Ela pode ser organizada em grupos, em duplas de trabalho ou em formato de "U" - que permite que todos se vejam durante a formação e possam se comunicar.</i></p> <p><i>É importante ressaltar que o fato de os professores se sentarem de forma próxima não garante que a troca entre os pares seja promovida.</i></p>
<p>NO INÍCIO E DURANTE O TRABALHO</p>
<p>Recepcione bem os professores.</p>
<p>Informe necessários:</p>
<p><i>Este momento é fundamental, mas não deve prevalecer no momento da ATPC. Os "recados" devem ser dados de forma breve e objetiva.</i></p> <p><i>Ex: Agendamento da data do conselho de classe, transferência de alunos, casos específicos de indisciplina, oportunidade de cursos...</i></p>
<p>Explicitar aos professores a TEMÁTICA, os DESDOBRAMENTOS e o OBJETIVO desta ATPC. <i>*Assegurar-se de que os professores compreenderam como esta ATPC será realizada.</i></p>
<p>Atividades sugeridas e estratégias:</p>
<p><i>Ex: Utilização da avaliação diagnóstica para estabelecer um ponto de partida para o planejamento das aulas e criar um modelo de plano de aula que contemple o ensino e a aprendizagem dos alunos. Considerar o tempo de execução; Os comandos e orientações; Comentários dos professores.</i></p> <p><i>IMPORTANTE: O desenvolvimento das atividades não devem ser excessivamente burocráticas; Propor atividades mais dinâmicas e interativas; Profissionais de outras unidades escolares ou especialistas em assuntos paralelos a educação, podem ser convidados a ministrar mini cursos ou palestras; Sugerir para o "professor" se coloque no lugar de "formador"; Considerar o desgaste emocional dos professores no momento da ATPC; As pautas não devem ser desconectadas com a prática da sala de aula.</i></p>
<p>AO TÉRMINO DA FORMAÇÃO</p>
<p>Retomar os principais tópicos da formação;</p>

Realizar uma atividade de avaliação;
<i>Pretende contribuir para a coordenação pedagógica reconhecer, com os professores, as aprendizagens construídas na ATPC. Neste momento o Professor Coordenador também tem um feedback direto sobre como os professores perceberam esta ATPC e se ela atingiu as expectativas do corpo docente.</i>
<i>Ex: Utilizar a ferramenta "Menti.com" para que os professores possam criar nuvem de palavras. Esta metodologia permite que uma ideia geral seja apresentada de forma direta e instantânea.</i>
Reforce o clima de confiança; <i>*Faça com que os professores acreditem na proposta, na escola e na formação.</i>
Organize e analise os dados da avaliação;
Realizar anotações a respeito das impressões do desenvolvimento das atividades
<i>Estas anotações permitem com que o Professor Coordenador possa reavaliar o seu percurso de forma sistemática.</i>
Referências Bibliográficas:
<i>Ex: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio: Documento de Apresentação. São Paulo: SE, 2008.</i>
<i>LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar, 22. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2011.</i>
<i>HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.</i>

APÊNDICE C – MEMORIAL: Tornar-se Professor

Danilo Garufe Gomes

MEMORIAL

TORNAR-SE PROFESSOR

2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	166
INTRODUÇÃO.....	166
2 PERCURSO DE FORMAÇÃO	168
2.1 Instrutor de Informática	168
2.2 Projetista Mecânico.	169
2.3 Professor de Matemática	171
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	173

APRESENTAÇÃO

Este memorial constitui parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em educação.

O objetivo deste memorial é apresentar as atividades que podem demonstrar minha trajetória profissional e acadêmica nas áreas de Tecnologia da Informação e Educação por meio em um exercício sistemático de escrever a própria história, rever a própria trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela.

O memorial está organizado em seções que permitem uma visão global das principais atividades exercidas ao longo de minha carreira. A seção 1 – Introdução, representa um pequeno estudo biográfico e a seção 2 – Percurso de Formação, destaca aspectos de minha história de vida relacionados à minha formação até me tornar professor. E a seção de Considerações Finais encerra este Memorial.

Danilo Garufe Gomes

1 INTRODUÇÃO

Sempre fui um bom aluno e apaixonado pelo ambiente escolar. Desde que entrei no ensino infantil até concluir a minha graduação, sempre estipulei metas que me impulsionassem a diante e busquei a excelência em meus estudos.

O carinho por meus professores sempre foi eminente. Meus pais sempre me incentivaram a respeitar a figura do docente e me motivavam a sempre entregar o melhor de mim – fossem nas atividades de sala, nas tarefas ou nas avaliações.

Por sempre ter tido tanto apoio e motivação pelos estudos por parte dos meus pais e alguns incríveis professores, é que tinha certa facilidade em assimilar o conhecimento transmitido pela escola; o que fazia com que eu me tornasse o professor dos meus amigos de infância e desse aulas na varanda de casa com direito a cadeiras enfileiradas e uma parede para riscar de giz. A identificação com a docência apoia-se em modelos de professores e práticas, que desde a infância, são referência para a construção de uma imagem idealizada e marcada pela memória afetiva, já que “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).



A partir dali já estava sendo construída a minha identidade docente. Admirava grandemente alguns professores que hoje são como referência na minha profissão. Todo professor traz consigo todos os outros que ajudaram a formá-lo. É importante ressaltar que a “identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto”. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 12).

É com muito carinho que guardo as lembranças da escola que estudei durante todo o ensino fundamental. Certamente é que ficaram as melhores e mais felizes lembranças que tive dentro de uma escola.

Como acontece na vida da maioria das pessoas, a paixão pela profissão por vezes é colocada de lado para atender a outras demandas “maiores” – como o mercado de trabalho, um bom salário, status social entre outros. O percurso que trilhei até chegar a ser professor é um pouco tortuoso e passa dentre algumas áreas de ciência, porém hoje eu reconheço que cada conhecimento adquirido por meio delas, tornaram-me um profissional muito mais polivalente e adaptável. Acredito que nenhum conhecimento é perdido!

2 PERCURSO DE FORMAÇÃO

2.1 Instrutor de Informática

A escola em que cursei todo o ensino fundamental, em época não oferecia o ensino médio, portanto tive que tomar uma decisão entre prestar um vestibulinho para ingressar em uma escola técnica ou ser transferido automaticamente para outra escola próxima que oferecia o ensino médio. Optei por tentar ingressar na escola técnica pelo fato de oferecer um curso Técnico em Informática, que era do meu interesse.

Após ter prestado o vestibulinho e ser aprovado, a alegria do ingresso em uma escola que era referência na minha cidade, deu lugar a tristeza de me despedir, pelo menos enquanto aluno, da escola em que havia passado a maior parte da minha infância. A despedida foi dolorosa, mas necessária.

Para a minha surpresa, a adaptação na nova escola não foi tão difícil quanto eu imaginava, pois junto comigo, foram aprovados vários colegas de classe que faziam parte do meu grupo da minha antiga escola. Eu estava mais tranquilo e tinha encontrado apoio para avançar nos meus estudos.

Estávamos em 2001, e a área de Informática estava em alta, bem como o curso que eu pretendia, portanto eu deveria prestar um novo vestibulinho para poder fazê-lo, já que o primeiro era apenas para cursar o ensino médio naquela escola. Para o meu espanto, a relação candidato/vaga era altíssima, o que fez com que eu conseguisse ser aprovado apenas dois vestibulinhos depois, em janeiro de 2002.

O curso técnico foi uma experiência incrível, com excelentes docentes e uma infraestrutura adequada para a época em que ele ocorria. Ele ofereceu-me ferramentas para trabalhar com programação, design e manutenção de computadores.

Ao chegar ao último módulo do curso, o estágio era obrigatório, e por indicação de um primo que trabalhava como coordenador de uma escola de informática, lá eu pude realizar o meu estágio até a conclusão do curso. Após isso, a mesma escola de informática me contrataria para dar aulas ocupando a função de instrutor de informática – que seria meu primeiro emprego formal.

Naquele momento, eu estava feliz, pois além de ter conseguido o meu primeiro emprego, eu trabalhava com duas coisas que eu gostava: a informática e o ensino. Volta a despertar em mim a paixão que sempre tive por poder ensinar algo a alguém.

Atuei como instrutor de informática em quatro escolas diferentes e sempre que solicitei o meu desligamento, foi para aceitar uma oportunidade melhor – lê-se condições de trabalho e financeira.

A última escola em que atuei como instrutor me ofereceu oportunidades que eu nunca havia tido, como: treinamentos em outras cidades, formação e atualização contínua e um horário um pouco mais flexível. Foi nesta última escola que ocupei o cargo de coordenador pedagógico, que junto com uma colega de trabalho que também ocupava o mesmo cargo, ofereceríamos treinamento, organizaríamos reuniões pedagógicas com professores da área administrativa, recursos humanos, inglês e informática.



Apesar de estar feliz com a minha ascensão dentro da carreira de instrutor de informática que acumulava cinco anos, eu começava a perceber que a profissão não apresentava mais desafios pessoais e o meu salário não me permitiria alcançar os objetivos concretos que tinha



em mente. Foi a partir daí que, por influência do meu pai – que sempre quis o melhor para mim – decidi mudar os rumos da minha vida e fazer cursos em uma escola de qualificação na área industrial com o intuito de fazer um graduação na área de engenharia e futuramente ser contratado por alguma fábrica que me oferece subsídios para alcançar minhas metas que estavam estagnadas.

2.2 Projetista Mecânico

Foi por meio dos cursos que estava fazendo na área de mecânica industrial – ainda enquanto atuava como instrutor de informática - e da indicação de um amigo que já atuava em uma fábrica, que consegui um emprego na função de projetista mecânico na mesma empresa. Pela primeira vez na minha vida eu iria assumir uma função que não tinha por objetivo direto, ensinar algo a alguém.



O desligamento da última escola de informática em que atuava foi emocionalmente difícil, mas eu tinha a consciência de que era necessário, afinal, eu tinha feito uma escolha.

Durante o primeiro ano de atuação nesta fábrica eu estava realizando profissionalmente, pois o meu salário havia aumentado, a minha função se limitava a ficar sentado em frente a um computador localizado em um escritório com ar condicionado e projetando peças mecânicas e robôs. Aparentemente muito mais confortável e rentável se comparado às funções que acumulava dentro das escolas de informática.

Após dois anos trabalhando nesta fábrica eu estava decidido a fazer uma graduação de engenharia de automação, já que era uma carreira que estava em alta e eu percebia oportunidades de crescimento no lugar onde atuava. Apesar de todo o entusiasmo inicial, algo começava a apontar um certo desgaste e até uma falta de motivação para fazer o que estava fazendo sentado atrás daquela mesa de escritório fechado em uma sala e sem contato com quase nenhuma pessoa durante o dia todo, todos os dias da semana.

Foi quando eu fiz uma visita a um grande amigo, professor de matemática, que naquela oportunidade ouviu minha queixa com relação aonde estava e a falta de prazer com que eu ia trabalhar todos os dias, e me “abriu os olhos” com relação ao que eu realmente tinha prazer em fazer: ensinar.

Nesta importante conversa, ele me explicou os prós e os contras de ser professor, falou sobre seus horários, os principais desafios, suas características de suas turmas, seus materiais didáticos e foi aí que ele me fez, no final de 2009, um dos questionamentos mais importantes da minha vida: “Já que você sempre gostou de ensinar, por que não se torna um professor?”.

Obviamente a sua pergunta ecoou durante dias dentro da minha cabeça, e foi a partir daí, após dias refletindo, foi quando decidi mudar os meus rumos mais uma vez e me dedicar a ser professor de profissão – cursar uma licenciatura e seguir carreira.

O problema eu que enfrentaria agora seria: qual disciplina eu gostaria de lecionar? A resposta veio após uma breve reflexão sobre o meu histórico escolar e minhas aptidões enquanto

aluno na educação básica. A disciplina que sempre tive mais facilidade e mais tinha prazer em estudar, era a matemática.

Trabalhando na fábrica e ganhando um salário razoável para a época, eu percebi que eu poderia pagar um curso de licenciatura enquanto estava nesta fábrica, e após me graduar eu pediria as contas e iria atuar como docente de matemática. O plano já estava traçado!

2.3 Professor de Matemática

Iniciei o curso de licenciatura em janeiro de 2010, e pelas minhas contas, eu deveria permanecer na fábrica onde trabalhava, até, pelo menos, no final de 2012, que é quando a graduação seria concluída.

Posso dizer que não foi fácil trabalhar e fazer uma faculdade concomitantemente. O desgaste físico e emocional era enorme, porém eu tinha um objetivo muito bem definido e deveria atingi-lo.



A graduação trouxe-me desafios que eu nunca tinha enfrentado. Semanas de avaliações complexas, listas intermináveis de exercícios e seminários. Porém o apoio que tive de alguns professores do curso e dos demais colegas de sala, bem como vários projetos dos quais participei – que mais tarde se tornariam meus amigos- facilitaram um pouco esta difícil jornada acadêmica.



Em dezembro de 2012 eu terminava a minha licenciatura em matemática e em março de 2013 eu colaria grau e, oficialmente, me tornaria um professor. Era chegada a hora de começar a participar de processos de atribuição de aulas para tentar ingressar na rede estadual – mesmo que na difícil condição de professor contratado.

Demoraram quase trinta dias para que a primeira turma estivesse disponível para ser atribuída à mim, junto a outras em outras três escolas na cidade onde residia. Após assinar todos os documentos e o meu contrato, eu tinha a missão de pedir o desligamento da fábrica onde ainda atuava como projetista mecânico para, enfim, na prática, tornar-me professor.

Foi em 20 de março de 2013 quando entrei pela primeira vez em uma sala de aula. Iniciava minha carreira como docente em uma escola situada na zona rural da cidade onde residia. Esta unidade escolar me acolheu de uma forma muito carinhosa bem como a

comunidade na qual estava inserida, o que fez com que meu início fosse um pouco mais tranquilo. Pois “os [...] ‘inícios’ serão fáceis ou difíceis, em função de sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão de sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas da sala de aula e da sala dos professores. (DAY, 2001, p. 102).



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse registro foi gratificante. Demandou tempo e dedicação, mas foi um percurso de grande valia pelo prisma da reflexão. A composição aqui exposta manteve o compromisso de aproximar o leitor da autora e de ser um efetivo exercício de descobertas sobre si. O memorial revelou a importância da família e amigos na minha trajetória pessoal e profissional, admitindo-se como suporte à trajetória do autor.

Mais adiante, com maior segurança e repertório teórico, admite-se a possibilidade de se reorganizar esse registro, evidenciando diferentes categorias dentro do percurso profissional.

REFERÊNCIAS

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. cap. 3, p. 85-114.

MARCELO GARCIA, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação docente. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, n. 73, dez. 2000.

ANEXOS

ANEXO A – OFÍCIO

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-
SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br



Ofício nº 0531/2019

Taubaté, 20 de agosto de 2019.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. Exa. Para solicitar permissão realização de pesquisa pelo aluno **Danilo Garufe Gomes**, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2019/2020, intitulado “NARRATIVAS DOCENTES SOBRE A ATPC: Uma análise da formação continuada em serviço”. O estudo será realizado em duas escolas desta diretoria de ensino, sob a orientação da **Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil**. Para tal, será realizada a coleta de dados através de entrevistas com 08 professores (04 de cada uma das escolas), que atuem há no mínimo dois anos na rede estadual e que sejam efetivos ou estáveis, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **Danilo Garufe Gomes**, telefone (12) 9.9246-2333, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Rita de Cássia Foroni Oliveira
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação

Dirigente Regional de Ensino: [REDACTED]

Diretoria de Ensino [REDACTED]

[REDACTED]

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

[REDACTED], 03 de setembro de 2019.

De acordo com as informações do ofício nº 053/2019 sobre a natureza da pesquisa intitulada **“NARRATIVAS DOCENTES SOBRE A ATPC: Uma análise sobre a formação continuada em serviço”**, com o propósito de trabalho a ser executado pelo aluno **DANILO GARUFE GOMES**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de **08 ENTREVISTAS COM PROFESSORES EFETIVOS OU ESTÁVEIS QUE ATUEM HÁ NO MÍNIMO DOIS ANOS NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO EM ESCOLAS DA DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO** [REDACTED] sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

[REDACTED]
Dirigente Regional de Ensino
[REDACTED]
[REDACTED]

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE A ATPC: Uma análise da formação continuada em serviço

Pesquisador: DANILO GARUFE GOMES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22010219.6.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.642.053

Apresentação do Projeto:

Projeto apresentado em formato adequado e fundamentado.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a percepção dos professores sobre a ATPC como processo de formação continuada, em escolas de ensino regular e integral.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresenta adequada avaliação de riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa pertinente à área de formação do aluno.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE adequado de acordo com a Res 510/2016

Recomendações:

Corrigir no TCLE: A Resolução a ser seguida é a 510/2016

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e/ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.642.053

11/10/2019, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1404100.pdf	03/09/2019 18:22:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	03/09/2019 18:18:58	DANILO GARUFE GOMES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Autorizacao_da_Instituicao.pdf	03/09/2019 17:52:32	DANILO GARUFE GOMES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada.pdf	25/08/2019 14:11:48	DANILO GARUFE GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/08/2019 19:22:52	DANILO GARUFE GOMES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Pesquisador_Responsavel.pdf	21/08/2019 19:21:36	DANILO GARUFE GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 15 de Outubro de 2019

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“REFLEXÕES DOCENTES SOBRE A ATPC: Uma análise da formação continuada em serviço”**, sob a responsabilidade do pesquisador Danilo Garufe Gomes.

Nesta pesquisa pretendemos analisar a percepção dos professores sobre a ATPC como processo de formação continuada, em escolas de ensino regular e integral por meio de Grupo Focal como instrumento de coleta de dados, pois se trata de uma pesquisa estabelecida na metodologia de Análise de Conteúdo. O Grupo Focal é uma técnica de pesquisa que tem como propósito coletar informações a respeito de um tema específico, a partir da conversa e do debate com e entre os sujeitos. Para tais registros, serão utilizados gravadores de áudio.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em que esta pesquisa trará produção de conhecimento na área de educação bem como sua possibilidade de aplicação prática, os participantes – em sua totalidade professores – se beneficiarão dos resultados e do conhecimento gerado através deste estudo, seja em termos de retorno social ou à comunidade escolar como um todo e os riscos, ainda que mínimos, são de ordem psicológica, intelectual ou emocional, podendo expor o colaborador a traumas, constrangimentos, desconfortos emocionais, medo, vergonha, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias, ou ainda cansaço ao responder as perguntas. Outro risco que este tipo de pesquisa pode oferecer ao colaborador, ainda que mínimo, são os de ordem física e orgânica, como: dores, lesões ou desconforto local. A fim de minimiza-los, pretende-se que os Grupos Focais sejam realizados dentro do ambiente escolar, portanto será o pesquisador que irá se locomover até o colaborador. Caso o colaborador apresente algum desconforto de ordem física, será garantido que ele seja encaminhado ao sistema público de saúde da cidade. Caso o colaborador apresente algum desconforto de ordem física, será garantido que ele seja encaminhado ao sistema público de saúde da cidade. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O(A) Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone 9.9246-2333 - inclusive ligações a cobrar ou e-mail danilogarufe@gmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

DANILO GARUFE GOMES



Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“REFLEXÕES DOCENTES SOBRE A ATPC: Uma análise da formação continuada em serviço”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante