



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (ATPC): UMA  
CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA  
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

**JORGE LUIS SANSIGOLO RIBEIRO**

**SÃO PAULO**

**2021**

**JORGE LUIS SANSIGOLO RIBEIRO**

**AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (ATPC): UMA  
CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA  
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

**SÃO PAULO**

**2021**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**PROF. DR. CELSO DO PRADO FERRAZ DE CARVALHO – PPGE/UNINOVE**

---

**PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ROSILEY APARECIDA TEIXEIRA – PROGEPE/UNINOVE**

---

**PROF. DR. NONATO ASSIS DE MIRANDA – USCS**

Ribeiro, Jorge Luis Sansigolo.

Aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC): uma contribuição para a formação continuada de professores da rede estadual de ensino de São Paulo. / Jorge Luis Sansigolo Ribeiro. 2021.

85 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. 2. Formação Continuada. 3. Professores. 4. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. 5. Professores Coordenadores.

Carvalho, Celso do Prado Ferraz de.

II. Título.

CDU 37

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a Deus pela vida e saúde, por me dar forças, inteligência para fazer escolhas assertivas e me mostrar os melhores caminhos. Agradeço aos meus pais e a minha irmã Juliana, professora e grande incentivadora para alcançar meus objetivos.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho e a toda a equipe de funcionários pela oportunidade de poder dar início ao desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a todo o corpo docente do PPGE, especificamente ao meu orientador, Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, pelos conhecimentos compartilhados, se tornando um referencial em pesquisa científica e de ser humano, diante das demandas apresentadas neste trajeto, pois sempre se mostrou pronto para me auxiliar, tanto nas questões da pesquisa, quanto em questões de dificuldades pessoais. Só posso expressar profunda gratidão.

Agradeço a todos os professores por oportunizar aulas enriquecedoras. Ressalto o Professor Dr. e Diretor da Pós-Graduação José Eustáquio Romão, da disciplina de Cultura, Políticas e Teorias em Educação, o meu muito obrigado por multiplicar conhecimentos por meio de suas experiências como profissional e sobre seu percurso educacional. Agradeço em demasia ao Dr. José Eduardo de Oliveira Santos pela participação na minha banca de qualificação, momento este permeado de detalhes ricos de conhecimento.

Sou bastante grato, de maneira peculiar, aos professores das Unidades Escolares que participaram de forma efetiva em minha pesquisa e à Gestão Escolar, que apoiou e me atendeu em várias questões direcionadas ao tema. Uma atenção, em especial, em agradecer ao meu amigo Daniel Carlos Estevão, doutorando da UNINOVE, que foi o grande incentivador do meu caminhar acadêmico e meu conselheiro, muitas vezes, para o finalizar do trabalho. Assim, termino meus agradecimentos a esses acima mencionados e a todos que de forma direta ou indireta fizeram parte de mais uma formação.

## Memorial

Este memorial tem como objetivo apresentar minha trajetória acadêmica até a presente data. Para elaborá-lo, levei em conta as condições, situações e contingências que envolvem meu trabalho profissional. No decorrer de sua elaboração, procuro destacar os elementos correlacionados com o tema que proponho desenvolver nos meus estudos até a presente data. Além de considerar este memorial um trabalho auto avaliativo, acredito que ele será um instrumento confessional das minhas possibilidades de concretizar meu desejo de cumprir mais uma etapa intelectual de minha vida profissional.

A incumbência de escrever sobre minha trajetória como professor me exigiu uma ação complexa de rememorar movimentos discursivos que me levaram a refletir sobre mim mesmo e sobre minha subjetividade, em um espaço potencialmente interpretativo. Redigido em plena maturidade, o memorial busca identificar uma etapa concreta de minha vida - o percurso profissional –, e para tanto assinalo, no transcurso da escrita, as situações que julguei as mais significativas.

Ingressei em janeiro de 1998 no curso de Licenciatura Plena em Matemática da Faculdade de Filosofia e Letras de São José do Rio Pardo. Na época, recém-formado no ensino médio, era estagiário na Prefeitura Municipal de São José do Rio Pardo, sem condições de assumir uma mensalidade sozinho e sem muito apoio da família, meu primeiro desafio na graduação foi pleitear uma bolsa de estudos destinada aos estudantes que pertenciam ao quadro definitivo dos servidores da prefeitura, uma vez que a faculdade era uma autarquia municipal. O segundo desafio, após o início do ano letivo, foi conseguir um trabalho na área, concomitantemente ao curso universitário. Terminado o curso e habilitado em Matemática, surgiu a necessidade, nesse período, da habilitação em Física. Então, comecei em 2002 o curso de Ciências Físicas e Biológicas, com habilitação plena em Física. Depois, cursei o curso de Pedagogia plena na cidade de Barretos, com ênfase em gestão escolar, no ano de 2005.

Em julho de 2008, ingressei no curso de Especialização em Educação Especial, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Tecnologia Ciências e Educação Pirassununga, concluindo o mesmo em junho de 2010, com um artigo intitulado A Educação Especial no contexto atual. Em março de 2011, ingressei no curso de Especialização em Gestão Escolar do

Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (USP), que foi concluído em 2012, com o artigo intitulado A HTPC como ferramenta da formação continuada.

Esse percurso de formação foi acompanhado da experiência profissional docente, que teve início em meados de 1998, quando realizei minha inscrição na Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista e passei a ministrar aulas de Matemática para o Telecurso. Durante dois anos, ainda estudando, consegui outras aulas, e comecei também a trabalhar em uma instituição financeira e dar apenas algumas aulas. Em 2003, fui aprovado no concurso para professor da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nas disciplinas de Matemática e Física, assumindo meu cargo de Professor Titular de Física em 2004, e de Matemática em 2005. Neste mesmo ano, fui selecionado como Professor Coordenador de uma escola de tempo integral e, em 2007, convidado para ser Vice-diretor da escola, até ser aprovado, em 2018 no ano seguinte, no concurso público estadual para Diretor de escola, que assumi em 2019.

### **O curso de Mestrado**

Percebendo a atração que tinha pelo magistério e a necessidade de aprimoramento, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), com bolsa integral da universidade.

O curso tem duração de dois anos e contempla um número de créditos obrigatórios, linhas e núcleos temáticos definidos de pesquisa. Posso afirmar que as disciplinas contribuíram deveras para a minha formação, ampliando de forma significativa meu espírito crítico e meu entendimento da realidade. Indo no início três vezes por semana para a universidade, enfrentei atrasos, correrias, temporais paulistas com suas enchentes inigualáveis e, atualmente, uma pandemia, o que fez com que meus estudos migrassem para o modo remoto. Estudar na Uninove foi um sonho concretizado e jamais esquecerei os bons momentos que ali vivenciei, o aprimoramento acadêmico, as amizades que se consolidaram até os dias de hoje, a atitude competente, educada e sensível de seus professores.

Em suma, minha dissertação constitui um marco fundamental na minha trajetória profissional e, a partir dela, darei continuidade a outros projetos. Além disso, por meio de meus estudos tive a grande oportunidade de vivenciar experiências acadêmicas significativas e pessoais no contato com outros mestrandos e doutorandos, que só me oportunizaram desenvolvimento de aprendizagens nesse contexto educacional.

## Resumo

O objeto de estudo dessa pesquisa é a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que representa importante espaço coletivo para a formação continuada de professores da rede estadual de ensino de São Paulo. Segundo documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP), a ATPC permite trabalhar uma pauta de interesse de todos os professores e gestores, constituindo atividade de formação, que pautada na troca de experiências e de práticas pedagógicas, estimula a construção de projetos coletivos e a tomada de decisões para a resolução de problemas das unidades escolares. O objetivo geral da pesquisa é compreender por meio da bibliografia produzida e da percepção de um grupo de professores e coordenadores de ensino as contribuições da ATPC no processo de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino paulista. A pesquisa se utiliza de uma abordagem qualitativa e utiliza como fontes de dados os documentos de regulamentação da ATPC produzidos pela SEDUC-SP e entrevistas semiestruturadas com professores e gestores de duas unidades escolares da rede estadual paulista. A pesquisa documental nos permitiu recuperar o marco regulatório e a identificar os conceitos mais importantes sobre ATPC definidos pela SEDUC-SP para a rede estadual de ensino de São Paulo. A análise das entrevistas realizadas em duas escolas, mostra que para a maioria dos professores a ATPC se constitui em um bom programa de formação continuada, a consideram espaço de formação que fortalece a gestão pedagógica, mas tecem várias críticas ao excesso de regulação produzido pela SEDUC-SP e a pouca aderência dos professores.

**Palavras-chave:** Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. Formação Continuada. Professores. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Professores Coordenadores.



## Abstract

The object of study of this research is the Classroom of Collective Pedagogical Work (ATPC), which represents the important collective space for the continuous formation of teachers of the state education network of São Paulo. According to official documents from the State Secretariat of Education of São Paulo (SEDUC-SP), ATPC allows working on an agenda of interest to all teachers and managers, constituting a training activity, based on the exchange of experiences and pedagogical practices, stimulates the building collective projects and making decisions to solve problems in school units. The general objective of the research is to understand through the bibliography and the perception of a group of teachers and teaching coordinators as contributions from the ATPC in the process of continuing education of teachers from the state school system in São Paulo. The research uses a qualitative approach and uses as data sources the ATPC legal documents obtained by SEDUC-SP and characterized semi-structured with teachers and managers from two school units in the São Paulo state network. A documentary research must recover the regulatory framework and an identification of the most important concepts on ATPC defined by SEDUC-SP for a state school system in São Paulo. The analysis of those carried out in two schools, shows that for most teachers the ATPC is a good program of continuing education, a training space that strengthens the pedagogical management, but make several criticisms of the excessive regulation produced by SEDUC -SP and the poor adherence of teachers.

**Keywords:** Collective Pedagogical Work Class. Continuing Education. Teachers. São Paulo State Department of Education. Coordinating Professors.

## Resumen

El objeto de estudio de esta investigación es el Aula de Trabajo Pedagógico Colectivo (ATPC), que representa el importante espacio colectivo para la formación continua de los docentes de la red educativa estatal de São Paulo. Según documentos oficiales de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo (SEDUC-SP), ATPC permite trabajar en una agenda de interés para todos los docentes y directivos, constituyendo una actividad de formación, que se basa en el intercambio de experiencias y prácticas pedagógicas, Estimula la construcción de proyectos colectivos y la toma de decisiones para resolver problemas en las unidades escolares. El objetivo general de la investigación es comprender a través de la bibliografía y la percepción de un grupo de docentes y coordinadores docentes como aportes de la ATPC en el proceso de formación continua de los docentes del sistema escolar estatal de São Paulo. La investigación utiliza un enfoque cualitativo y utiliza documentos legales ATPC obtenidos por SEDUC-SP y caracterizados como semiestructurados con maestros y gerentes de dos unidades escolares en la red del estado de São Paulo como fuentes de datos. Una investigación documental debe recuperar el marco normativo y la identificación de los conceptos más importantes sobre ATPC definidos por la SEDUC-SP para un sistema escolar estatal en São Paulo. El análisis de los realizados en dos escuelas muestra que para la mayoría de los docentes el ATPC es un buen programa de educación continua, un espacio de formación que fortalece la gestión pedagógica, pero hacen varias críticas a la excesiva regulación producida por la SEDUC -SP y los pobres. adherencia de los profesores.

**Palabras clave:** Clase de Trabajo Pedagógico Colectivo. Educación continua. Maestros. Secretaría de Educación del Estado de São Paulo. Profesores Coordinadores.

## **LISTA DE SIGLAS**

- APEOESP** - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- APM** - Associação de Pais e Mestres
- ATPC** - Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
- ATPL** - Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha
- CEE** - Conselho Estadual de Educação
- CEEJA** - Centro Estadual de Jovens e Adultos
- CEL** - Centro de Línguas
- CENP** - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CGEB** - Coordenadoria de Gestão de Educação Básica
- CMSP** - Centro de Mídias de Educação do Estado de São Paulo
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- COVID-19** - Coronavírus
- DE** - Diretoria de Ensino
- EAD** - Ensino à Distância
- EFAPE** - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
- HTP** - Hora de Trabalho Pedagógico
- HTPC** - Horário Trabalho Pedagógico Coletivo
- MEC** - Ministério da Educação
- MMR** - Método Melhoria de Resultados
- PEBI** - Professor de Educação Básica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- PEBII** - Professor de Educação Básica – Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio
- PEI** - Programa de Ensino Integral
- SEDUC** - Secretaria de Educação

**SEE/SP** Secretaria de Educação/São Paulo

**TDAH** Transtorno de Déficit de Atenção

**UE** - Unidade de Ensino

**UNIVESP** - Universidade Virtual do Estado de São Paulo

**USAID** - *United States Agency for International*

**USP** - Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1:</b> Carga horária semanal de ATPC.....                                                                                              | 49 |
| <b>Tabela 2:</b> Grade de ATPC para Professor de Educação Básica II (PEB II) - Atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio..... | 51 |
| <b>Tabela 3:</b> Grade de ATPC para PEB-II – Recuperação e Aprofundamento.....                                                                   | 52 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                        | <b>15</b>  |
| <b>CAPÍTULO I - BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL .....</b>                       | <b>20</b>  |
| 1.1 Os primórdios da educação e da formação docente no Brasil .....                                            | 20         |
| 1.2 Formação de Professores no Brasil: Anos 1960 e 1970 .....                                                  | 24         |
| 1.3 Formação de professores nos Anos 1980 e 1990.....                                                          | 25         |
| <b>CAPÍTULO II - A ATPC COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>                                     | <b>30</b>  |
| 2.1 Concepções de aprendizagem em contextos de trabalho coletivo .....                                         | 36         |
| 2.2 Caráter formativo da ATPC na escola democrática.....                                                       | 40         |
| <b>CAPÍTULO III – SURGIMENTO E CONSTITUIÇÃO DA ATPC NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO.....</b>           | <b>42</b>  |
| 3.1 Organização e desenvolvimento da ATPC na rede estadual de ensino de São Paulo .....                        | 49         |
| 3.2 ATPC como espaço coletivo de formação continuada nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo ..... | 53         |
| 3.3 Aula de trabalho pedagógico coletivo em tempos de pandemia.....                                            | 56         |
| <b>CAPÍTULO IV – A ATPC NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO.....</b>         | <b>63</b>  |
| 4.1. Análise dos dados da pesquisa.....                                                                        | 67         |
| 4.1.1 Perfil dos docentes e gestores entrevistados .....                                                       | 67         |
| 4.1.2 Participação e perspectiva dos professores sobre ATCP .....                                              | 68         |
| 4.1.3 A contribuição da ATPCs e a prática pedagógica .....                                                     | 70         |
| 4.1.4 A ATPC e a formação elaborada pelo CMSP.....                                                             | 71         |
| 4.1.5 O formato da ATPC e outras possibilidades de organização.....                                            | 72         |
| 4.1.6 ATPCs durante o período de teletrabalho .....                                                            | 73         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                               | <b>75</b>  |
| <b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO .....</b>                                                                         | <b>78</b>  |
| <b>ANEXO 1.....</b>                                                                                            | <b>86</b>  |
| <b>ANEXO 2.....</b>                                                                                            | <b>108</b> |
| <b>APÊNDICE .....</b>                                                                                          | <b>115</b> |

## INTRODUÇÃO

As grandes mudanças na sociedade contemporânea, não ocorrem alheias às mudanças requeridas da estrutura educacional e exigem do professor um novo olhar, para esse cenário desafiante, ou seja, uma reflexão crítica sobre a forma de pensar e agir, quanto à didática e à ação pedagógica, em meio ao compromisso, com a transformação permanente da prática docente.

Sabe-se que o cotidiano escolar não se resume apenas na relação professor/aluno dentro da sala de aula. Ele se prolonga numa dinâmica constante, com o intuito de abranger, ao máximo possível, todos os aspectos da formação integral dos estudantes: conhecimentos, habilidades, convivência, diálogo e resolução de conflitos. Portanto, faz-se necessário um perfeito entrosamento: entre gestores e demais atores desse cotidiano - professores, alunos, funcionários - nas tomadas de decisões e nas organizações das situações educativas, uma vez que, o aprendizado constante é algo que envolve a todos os que compõem a unidade escolar.

Nesse sentido, a práxis educacional deve proporcionar uma reflexão crítica sobre a ação dos homens, em relação ao mundo e sua capacidade de transformá-lo. O *locus* educacional, por sua vez, deve maximizar as práticas docentes, a partir do seu próprio contexto laboral, não caracterizando os educadores como meros transmissores de conhecimento, mas, como sujeitos capazes de proporcionar sua construção e de valorizar os saberes trazidos por seus alunos.

O trabalho docente implica ultrapassar os limites dos saberes científicos e pedagógicos, assim, como do senso comum e das experiências, desse modo, conciliando os campos teórico e prático, reinventando-os constantemente, na práxis, reestruturando-os em movimentos progressivos, por meio de diálogos, que não se dissociem enquanto prática social.

Inicialmente, a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) deve ser um encontro pedagógico, focado na formação, no qual a equipe docente promove hábitos de investigação, discussão e problematização de suas práticas pedagógicas; transformando essas reuniões em oportunidades enriquecedoras, de referências metodológicas e de conhecimentos diversificados. Assim, é necessário entender a profundidade da própria construção do objeto coletivo: as atividades da ATPC, como função indispensável para que exista constantemente, um espaço reflexivo e favorável à formação profissional, colaborativa e à efetivação das ações engajadas, com a formação continuada.

No atual contexto educacional, o objetivo da formação continuada de professores em serviço; por meio da ATPC desenvolvida pelo professor coordenador responsável em criar situações formativas, e supervisionada pelo diretor; todavia, em propiciar condições para que os professores, no trabalho docente, favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Espera-se apresentar, a partir dos dados obtidos, elementos que permitam conhecer melhor como os atores educacionais (professores- coordenadores, professores, gestores internos e externos), que trabalham nas escolas da rede estadual paulista, se apropriam da ATPC, e, de que forma esse espaço formativo contribui para a formação continuada desses atores e para o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

Segundo o pensamento de Grande (2015), a ATPC é um ambiente destinado para discussão e implementação do projeto pedagógico da escola, para possíveis soluções de problemas, enfrentados na unidade escolar. O autor também a define como intercâmbio de experiências para promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores, respeitando o espaço e tempo para inovações produtivas e efetivas.

Como professora coordenadora e pesquisadora, Oliveira (2006) declara a possibilidade de que a ATPC seja um espaço de formação, em serviço do professor dentro da escola, destacando o papel primordial do professor coordenador, que tem a tarefa de assegurar a qualidade do processo educativo; oferecido pela escola, mediante a formação continuada dos professores. A autora ainda destaca, assim como observa Zaida (2003), ao afirmar que desde as últimas décadas os professores vivem em conflito, com relação à própria formação inicial, daí a importância da formação continuada e permanente.

É na escola, vista e valorizada como *locus*, da formação continuada do professor, que este pode efetivamente, se apropriar da finalidade da educação, compreender a natureza e as especificidades de seu trabalho. A formação continuada é um momento desafiador de estabelecer e apreender novos saberes e não pode ser reduzida ao como fazer, mas, sim, constituir um campo aberto, às novas possibilidades de enfrentar a ação educativa, na qual os educadores são capacitados, para compreender a intrínseca relação entre teoria e prática. Mas, e os educadores? O que pensam a respeito disso?

Isso posto, cabe esclarecer que esta pesquisa se concentra, então, na investigação sobre a ATPC, como espaço de formação continuada na escola, especificamente, em duas escolas da



rede estadual de ensino de São Paulo. O problema de pesquisa visa saber: Qual a compreensão de professores e gestores da rede estadual de ensino de São Paulo, sobre as contribuições da ATPC para a formação continuada nas escolas?

O objetivo geral dessa maneira é compreender, por meio da bibliografia produzida e da percepção de um grupo de professores e coordenadores de ensino as contribuições da ATPC, no processo de formação continuada dos professores, da rede estadual de ensino paulista e tem como objetivos específicos:

1º Analisar por meio da bibliografia, quais críticas produzidas sobre ATPC e os documentos oficiais produzidos pela SEDUC, para compreender qual modelo de ATPC foi instituído no estado de SP e que críticas o modelo tem recebido.

2º Analisar, por meio de entrevistas com professores coordenadores e professores de duas unidades escolares, a perspectiva que os mesmos possuem sobre ATPC, de modo geral e, especificamente, neste momento de pandemia, que se faz uso do Teletrabalho.

### **Procedimentos metodológicos da pesquisa**

A escolha da abordagem metodológica define a metodologia da pesquisa, o tipo de pesquisa, os procedimentos e instrumentos de investigação de coleta e análise dos dados. De acordo com Gil (2006, p. 17), uma pesquisa pode ser definida “*como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos*”. Goldenberg (1997), por sua vez, define o método científico como a observação sistemática, dos fenômenos da realidade, surgindo de uma sucessão de passos orientados, por conhecimentos teóricos, buscando explicar a causa desses fenômenos, suas correlações e aspectos não revelados.

A característica essencial do método científico, portanto, é a investigação organizada e metodicamente conduzida, com controle rigoroso das observações e a utilização de conhecimentos teóricos.

O método é um instrumento do conhecimento que proporciona aos pesquisadores, em qualquer área de sua formação, orientação geral que facilita planejar uma pesquisa, formular hipóteses, coordenar investigações, realizar experiências e interpretar os resultados. Em sentido mais genérico, método em pesquisas, seja qual for seu tipo, é a escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação do estudo. (FACHIN, 2005, p. 27)

Os objetivos da experiência científica podem ser atingidos, por meio de técnicas qualitativas. Para este trabalho, que trata de compreender as contribuições da ATPC, para a formação continuada dos professores, segundo a percepção que eles têm desse instrumento didático-pedagógico, a abordagem qualitativa nos serve melhor, dado que as fontes da pesquisa são: i. documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação, que dispõem sobre a regulação da ATPC, ii. um conjunto de entrevistas com professores e gestores de duas unidades escolares da rede estadual de ensino, todas localizadas na cidade de São Paulo, a saber: E.E. Professor Antônio Manoel Alves de Lima e E. E. Miguel Munhoz Filho. A escolha dessas unidades escolares ocorreu em virtude de estarem no mesmo universo físico, pois, são escolas próximas, com características parecidas, como número de alunos e professores. Além de oferecer certa homogeneidade, entre os participantes da pesquisa, o fato de o pesquisador conhecer os professores e gestores facilitou o acesso e as condições para a realização das entrevistas. No total, as duas unidades escolares possuem oitenta e cinco professores e quatro gestores.

Fez-se o levantamento e a análise, dos documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que orientam e normatizam a ATPC nas escolas da rede, desde o estabelecimento da carga horária de ATPC, que deve ser cumprida pelos docentes, até os materiais de formação, como as pautas para os encontros semanais, distribuídas às unidades escolares, no período de agosto a setembro de 2020. Em seguida, foram realizadas entrevistas com professores e gestores, precedidas da aceitação de participação na pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelo qual o pesquisador garante o anonimato dos entrevistados e o uso dos dados estritamente, para fins acadêmicos. Nas entrevistas, buscou-se conhecer a formação acadêmica e experiência profissional dos docentes, analisadas estaticamente, depois, além de ouvir a opinião de cada um, a partir de questões abertas, sobre as contribuições das reuniões de ATPC, para a sua formação e como isso contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa parte das entrevistas, será feita a análise qualitativa.

Para apresentar este trabalho, organizamos quatro capítulos. No primeiro, fez-se uma explanação sobre a relevância do tema formação de professores, perpassando por vários períodos, na história do Brasil e na rede estadual paulista. No segundo, falou-se da ATPC como espaço de formação continuada de professores e como sua estrutura foi modificada, ao longo do tempo pela SEDUC – SP, até mesmo, para atender às demandas educacionais, durante a pandemia do novo coronavírus, no ano de 2020.

Já a organização e o desenvolvimento da ATPC, na rede estadual de ensino de São Paulo foram abordados no capítulo 3. E, por fim, no 4 fez-se a análise e interpretação das entrevistas realizadas, com os educadores das duas escolas estaduais já mencionadas neste texto.

## **CAPÍTULO I - BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

A formação de professores é tema sempre presente, nas discussões sobre qualidade do ensino no Brasil, nas publicações especializadas e nas políticas educacionais públicas.

As transformações nos âmbitos sociais, políticos e econômicos têm direcionado as políticas educacionais, na busca de professores com boa formação. Fruto de um processo de globalização, que se desenvolve em curto espaço de tempo, essas transformações passam a exigir dos profissionais e das políticas de educação, uma visão ampliada que, além de considerar as necessidades da escola, dos estudantes e de suas famílias tenham em conta, as realidades sociais mutantes.

Entretanto, os cursos de licenciatura nem sempre são suficientes para prover essa formação, palavra cuja etimologia, do latim *formatione*, significa “ato de dar forma”, sugerindo ação contínua.

Essas insuficiências têm levado as redes de ensino, a investir na formação continuada em serviço de seus profissionais, dentro da escola. Embora, a formação continuada seja um tema tão importante, a permanência dele no debate educacional revela ser uma situação que apresenta problemas, inquietações e desconforto. Exemplo recente, desse desconforto é o processo de mudança e normatização, pelo qual passa a formação de professores, na rede estadual de ensino de São Paulo, assunto que será tratado mais adiante. Antes disso, veja-se como a preocupação, com a formação foi assumindo formas diferenciadas ao longo do tempo.

### **1.1 Os primórdios da educação e da formação docente no Brasil**

Em todos os estudos que tratam da história da educação brasileira, encontram-se marcas que remontam ao início da colonização. Nesse período, a função docente foi marcada pelas “escolas de ler e escrever”, nível mais elementar, do *Ratio Studiorum*, trazidas para a colônia, pelos jesuítas que aqui chegaram em 1549. Naquele tempo, o magistério era exercido pelos padres-professores, preparados para exercer tanto a função evangelizadora quanto a função educadora; caracterizando um ensino que pregava a ordem, a disciplina, o rigor e o autoritarismo; baseado na cultura europeia clássica, enciclopédica e refinada.

Esse formato permaneceu durante os dois séculos, de coordenação do magistério oficial e público sob coordenação da Companhia de Jesus, que detentora de uma grande riqueza acumulada, durante seu período de dominação. A função dos padres era ensinar meninos brancos e catequizar crianças indígenas; meninas em geral e meninos negros em particular, não podiam frequentar a escola nesse sistema, que tinha um caráter elitista. Durante duzentos e dez anos de concessão, a Companhia criou dezessete colégios secundários e duas centenas de escolas primárias.

A expulsão dos jesuítas, em 1759, a insuficiência de recursos e a escassez de mestres capazes de substituí-los, desarticularam o trabalho educativo no país; trazendo repercussões que se estenderam até o período imperial. Para Azevedo (1958), a expulsão dos jesuítas não trouxe apenas uma reforma de ensino, mas a destruição de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Segundo o autor,

Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir sua extensão. (AZEVEDO, 1944, p. 47).

O novo sistema de ensino foi assumido pelo Marquês de Pombal, primeiro-ministro em Lisboa, que imprimiu considerável reforma na educação e animou uma incipiente luta pela escola pública. Esse ensino foi instituído pelo alvará de 28/06/1759, que criou o cargo de Diretor Geral dos Estudos, encarregado de supervisionar escolas e professores, por meio de um comissário. Criaram-se também as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, cada uma delas constituindo uma unidade autônoma e isolada, pois, não se articulavam entre si nem pertenciam a qualquer escola.

Nesse período, iniciou-se também no Brasil, ainda colônia um processo de laicização da instrução, com o envio dos professores-régios. Esse tipo de instrução tomou novos rumos, com a transferência da família real portuguesa para as terras brasileiras, em 1808; trazendo a necessidade de uma redefinição do processo educacional desenvolvido até então.

Além de abrir os portos do Brasil, às nações amigas, a presença da família real permitiu a atuação da imprensa, facilitou a entrada de livros e fundou cerca de uma dezena de instituições de ensino técnico ou superior em território nacional, principalmente, no Rio de Janeiro e na Bahia. Eram instituições que visavam apenas a formação de profissionais, de nível superior nas

áreas de Engenharia, Medicina, Química e Agricultura. A organização do ensino primário e secundário continuou existindo sob a forma das aulas régias instituídas pelo Marquês de Pombal. Segundo Haidar (1982, p.43):

O quadro geral da instrução pública no Império, enriquecido com a criação dos cursos superiores, não se alterou significativamente, entretanto, quanto aos estudos primários e médios: algumas escolas de primeiras letras e um punhado de aulas avulsas no velho estilo das aulas régias constituíram todo o saldo positivo do período que sucedeu à independência e que precedeu à reforma constitucional de 1834.

Com a Proclamação da Independência foram tomadas medidas pelo governo imperial, dentre elas a fundação de duas escolas de Direito, uma em São Paulo e outra no Recife. Mantiveram-se, no entanto, as aulas avulsas, porém sem o devido controle governamental, com os professores ensinando apenas aquilo que era exigido para o ingresso nas poucas escolas de ensino superior existentes no Brasil naquela época, isto é, a aprovação em exames preparatórios parcelados, uma espécie de atestado de estudos secundários. Assim, as faculdades existentes no início do Império eram basicamente, as fundadas por Dom João VI e as duas escolas de Direito de São Paulo e Recife. Dessa maneira, não existia no Império, nem cursos primários nem secundários propriamente ditos.

Essas formas de ensino e aprendizagem coexistiram por muito tempo. Foi somente no começo do século XIX que progressivamente, se verificou um controle do Estado, sobre a educação formal, surgindo as primeiras iniciativas de organização, de um sistema de instrução primária. Esse processo cruza-se, inclusive, com o começo de um processo de profissionalização docente. A função docente, de início não especializada, era exercida como ocupação secundária, e passou por um processo de mudança radical. De professores que mantinham formas e modelos escolares, elaborados sob a tutela da Igreja, passando a existir também, um novo corpo docente controlado pelas instâncias estatais, assegurando um novo estatuto socioprofissional.

A partir das décadas de 30 e 40, do século XIX, iniciou-se uma nova etapa no processo de institucionalização, da profissão docente com a criação das escolas normais. Esse período foi delimitado por dois movimentos: de um lado, o controle estatal, se fazendo mais restrito; de outro, os docentes, possuindo um conhecimento especializado, melhoravam seu estatuto socioprofissional. No Brasil, esse processo se caracterizou por um ritmo alternado de avanços e recuos de várias reformas, criações e extinções de escolas normais. Com os primeiros

decretos de criação de escolas normais, elas se instalam em vários pontos do país: Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836) e São Paulo (1846). Embora criadas, nem todas foram logo inauguradas.

Posteriormente, a Revolução de 1930, marco de mudanças em diversos setores da vida nacional, impôs um quadro de transformações na educação nacional, aflorando os problemas vividos desde a expulsão dos jesuítas, nas terras brasileiras. Percebeu-se a precariedade das instituições escolares, que tornava necessária a intervenção de políticos e educadores, para promover uma revisão do sistema educacional brasileiro; melhorar sua qualidade e dar melhores oportunidades escolares à população. Nesse momento, defendia-se a democratização do ensino, instrumento indispensável, para a formação do sujeito e da sociedade, fazendo com que a educação se tornasse um direito inalienável de todo cidadão.

O movimento escolanovista, que assumiu explicitamente, a filiação ao pensamento do educador norte-americano John Dewey, deu início às transformações e à modernização do ensino, tanto no interior da escola quanto em seus aspectos pedagógicos e função social. A Escola Nova pregava uma pedagogia, pela qual a aquisição da disciplina interior (autodisciplina) seria obtida pela organização do ambiente pedagógico de modo a estimular o desenvolvimento das aptidões. Para isso, os espaços escolares deveriam ser racionalmente organizados, para alcançar o máximo de eficiência nos seus resultados: autodisciplina, autocontrole e desenvolvimento das aptidões direcionadas às novas necessidades do mundo moderno. O principal articulador da Escola Nova no Brasil foi Anísio Teixeira, que congregou outros educadores brasileiros e constituiu um movimento para dar novos rumos à história escolar brasileira. Esse movimento constituiu importante marco da nossa educação. Segundo ele,

A chamada teoria da educação nova é a tentativa de orientar a escola no sentido do movimento, já acentuado na sociedade, de revisão dos velhos conceitos psicológicos e sociais que ainda a pouco predominavam. (TEIXEIRA, 2007, p. 17)

Esse período, prolongado até 1937, é marcado ainda por grandes debates e medidas tomadas pelo governo provisório, que estabeleceriam as bases para uma política nacional de educação. Nesse contexto, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, assumido por Francisco Campos, foi o ponto de partida para as mudanças educacionais. Para ele, a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade, e a coeducação são princípios em que se fundamenta a escola

unificada, e, que decorrem tanto, da subordinação à finalidade biológica da educação, de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças) quanto do reconhecimento, do direito biológico que cada ser humano tem à educação.

## **1.2 Formação de Professores no Brasil: Anos 1960 e 1970**

Após o movimento político-militar de 1964, os rumos políticos e econômicos foram reorientados na perspectiva de se inserir o país na esfera de controle do capitalismo internacional, aumentando as contradições já existentes. É nesse contexto que se coloca, então, a "*modernização como expressão, tanto de integração centro-periferia, quanto de dominação de âmbito interno e externo*". (ROMANELLI, 1978, p. 195)

O descompasso entre as reais expectativas da sociedade em relação à educação e os objetivos das políticas educacionais implantadas pelo governo militar concorreram para o agravamento da crise já existente no sistema educacional. E esta foi, por sua vez, a justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID), os chamados "Acordos MEC-USAID". Segundo Romanelli (1978), a estratégia da USAID consistia na compartimentação dos estudos, da realidade e na elaboração de um esquema de influência, que operasse de forma permanente, via o desenvolvimento de programas que desencadeassem outros. Para cada objetivo, a USAID propunha programas especiais. No entanto, seus pressupostos destacavam a centralidade da questão da reformulação das universidades, estabelecendo uma dependência direta, das instituições dos países subdesenvolvidos, aos modelos institucionais de ensino superior dos Estados Unidos.

Em 1968, houve a Reforma Universitária. Nesse período, principalmente, nas licenciaturas, ocorreu a fragmentação dos cursos que trabalhavam especificamente, com a formação pedagógica. Foi nesse contexto, que se iniciou a implantação da perspectiva tecnicista no Brasil. Quanto a esse fato, Saviani (1991) afirma que a inspiração liberal, característica da Lei 4024, cedeu lugar à tendência tecnicista, nas Leis 5540/68 e 5692/71. De acordo com o autor,

O princípio da não duplicação de meios para fins idênticos com seus corolários tais como a integração (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementariedade; o princípio da flexibilidade; da continuidade-terminalidade; do aproveitamento de estudos etc. Bem como medidas como a departamentalização do 2º grau, o detalhamento curricular, e tantas outras indicam



uma preocupação com o *aprimoramento técnico, com a eficiência e a competitividade*. (SAVIANI, 1991, p. 148)

Dessa maneira, a estrutura educacional teve que reorganizar-se, de acordo do com a implantação das Leis 5.540/68 e 5.692/71; com isso, conseguiu garantir, prolongar e perpetuar a hegemonia da sociedade política, por mais, que a sociedade civil, por meio, seus diferentes grupos constitutivos tenham reivindicado uma mudança política, no cenário brasileiro, com a queda do regime militar e sua política de exclusão.

### **1.3 Formação de professores nos Anos 1980 e 1990**

Introduzidas pelas novas tecnologias e pelas novas formas de organização do trabalho, as transformações pelas quais a base produtiva brasileira vem passando, especificamente, a partir dos anos 1980, colocaram em pauta a necessidade da formação, de uma força de trabalho preparada para lidar com elas.

A partir de 1983, o Comitê Pró Formação do Educador, criado em 1980, transformou-se em Comissão Nacional, vindo a se tornar, em 1990, Associação Nacional para a Formação de Professores (ANFOPE), realizando vários encontros ao longo dos anos, visando, além de mobilizar os educadores, acompanhar, sistematizar, promover e articular esforços pela reformulação dos cursos de formação de professores, tudo isto sem comprometer sua autonomia frente aos órgãos oficiais. O trabalho da ANFOPE, ao longo de sua trajetória, foi desenvolvido não apenas buscando a articulação e a sistematização de propostas para a formação do profissional do magistério, como também a construção de uma Lei de Diretrizes e Bases que abrigasse as demandas e anseios dos setores sociais. (MAZZEU, 2011, p. 54)

Neste sentido, Sarmiento (1994, p. 52) afirma que

As ações governamentais, o movimento de educadores, as mudanças curriculares promovidas pelas IES, as mudanças nos Estatutos, são expressões das diversas forças sociais que se confrontam na sociedade.

De acordo com os avanços, das lutas dos trabalhadores e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação tornou-se fundamental para a política, por isso, esperava-se que uma nova legislação reduzisse os problemas da educação pública no país. No decorrer dos anos foram utilizadas diversas terminologias, para definir a formação contínua de professores. De acordo com Alvarado Prada, Freitas e Freitas (2010, p.374-375),

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro.

Ainda falando das diferentes abordagens, utilizadas para a formação de professores, no contexto brasileiro, para Santos (2004), atualmente, parece que os termos *reciclagem*, *treinamento* e *capacitação*, muito empregados nos anos 70, 80 e na primeira metade dos 90, têm dado lugar a novos termos, como *formação contínua* e *formação em serviço*. O que é mais interessante nesse contexto é o fato de que, em regra, os novos termos são empregados para adjetivar as mesmas práticas de antes: cursos e mais cursos, promovidos ora pelas agências formadoras, ora pelas agências empregadoras, e, além disso, em sua maioria fora do horário de trabalho; dos professores, aos sábados, durante a noite, depois de uma exaustiva jornada, ou ainda nos períodos de férias.

No contexto da década de 90, do último século, ocorreram mudanças significativas nas políticas educacionais brasileiras, que impactaram na queda da qualidade na educação escolar. Por essa razão, os profissionais da educação foram seriamente desvalorizados, o que ocasionou a falta de perspectiva do educador e do educando com a estrutura educacional (MAZZEU, 2011).

Destaca-se que, nesse cenário, a formação acadêmica do docente passou a ser realizada em tempo e currículo reduzidos, sem preocupação com os professores que ingressaram, de forma significativa nos cursos de EAD. Ocorreu, portanto, um esvaziamento da formação acadêmica do professor nesse período, o que deixou para o sistema educacional, a grande responsabilidade de formação continuada do professor.

Pimenta (1999) identifica o surgimento da profissão de professor, como sendo, o resultado de aspectos ligados à identidade da profissão. A construção da identidade docente passou a ser estruturada, mediante a significação social dessa ocupação, o reconhecimento de sua importância, para os estudantes de qualquer área de atuação, a revisão de seus significados profissionais, diante da sociedade e a revisão das tradições. Questão 4 (2001) explica que a importância da formação do professor está no processo de autoformação e reelaboração de seus saberes iniciais *versus* os saberes das práticas vivenciadas, em seu dia a dia. Dessa forma, seus

conhecimentos vão formar um novo paradigma sobre a formação de docentes e sedimentar uma política de desenvolvimento, pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

O processo ensino-aprendizagem depende da competência técnica do professor, que teve uma formação teórica cheia de tecnicismos" e de "critiquices antitécnicas". Sem uma proposta de redefinição dos conteúdos e métodos utilizados, dificilmente se verá mudança nos profissionais do magistério superior. O professor sai da Universidade com os conhecimentos que aprendeu e começa a transmiti-los numa cadeia infinita. Qualquer alteração no processo deve ser feita primeiro na sua origem. (NUNES, 2001, p. 22)

O professor é sempre professor, não importa se universitário ou de educação básica. A diferença é tão somente no saber se comportar conforme as exigências de cada estágio, turma ou momento vivido. Pode-se concordar com Libâneo (2015, p. 20), que acredita que:

O professor, dotado de competência técnica (na área de sua especialidade), de competência prática (no campo de trabalho ao qual a sua disciplina está ligada), de competência científica (voltada para a construção do novo conhecimento) e de competência pedagógica (voltada para o fazer pedagógico, construído no seu cotidiano, em sala de aula, mas de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado), será certamente um profissional da educação e não simplesmente alguém que, exercendo uma função, não se compromete com ela, com seus aspectos mais formais e específicos.

Na verdade, as reclamações oriundas das dificuldades, que os professores têm em sala de aula, com os alunos assumem proporções maiores quando se aborda a formação; cujo ciclo educacional deve ser contínuo, para os docentes. Uma das críticas mais comuns, dirigidas aos professores refere-se às suas competências pedagógicas. Tal questão deixou de ser debatida, apenas nos círculos acadêmicos e passou também, a ocupar amplo espaço na mídia, dada a sua relevância, para toda a sociedade.

Desta forma, observa-se que a preocupação com a formação de professores no Brasil é antiga, assim como, o surgimento de muitos projetos de formação continuada.

De acordo com Gatti (2008), conforme citado por Alferes e Mainardi (2011)

Tal ocorrência tem base histórica em condições que emergem na sociedade, como os desafios colocados aos currículos e ao ensino, ou nos desafios postos aos sistemas de ensino através universalização, ou pelas inúmeras dificuldades enfrentadas por gestores e professores no cotidiano escolar. Porém, a insistência em relação à questão da formação continuada deve-se ao fato de que a qualidade do ensino, bem como, a eliminação do fracasso escolar, ainda não foram alcançadas, apesar de toda a luta

persistente dos educadores e das políticas e programas educacionais implementados. (ALFERES, MAINARDI, 2011)

Ademais, o ambiente social em que se vive e continua-se a viver, nos próximos anos tem se caracterizado por um processo de transformação, da base econômica da sociedade e por mudanças, cada vez mais rápidas e profundas causadas pelo desenvolvimento da tecnologia. Esse desenvolvimento vem gerando grandes mudanças, da concepção do cotidiano das pessoas, que podem ser observadas na transformação do conceito de tempo, na turbulência do ambiente, no aumento do valor da informação. Na medida que se utiliza técnicas pedagógicas, em sala de aula, direcionadas às mudanças de paradigmas, no ciclo de vida cada vez mais curto, dos bens de consumo, no surgimento de novos produtos e serviços, entre muitos outros exemplos. Para Nóvoa (2002, p. 130), “[...] *o acesso às informações é fator decisivo para a tomada de decisão, no mundo empresarial*”.

A sobrevivência dos professores, na profissão depende, dentre outros fatores, da aquisição de novos conhecimentos, e a educação passou a ter papel fundamental, no sentido de atender às novas demandas. A cada dia têm sido solicitados aos educadores, conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade mental, capacidade crítica, competências técnicas e capacidade de inovar. No cenário globalizado, também constitui-se atributo desejável, do educador ser capaz de lidar com novas informações, que se apresentam cada vez em maior quantidade, novos formatos e diversas formas de acesso.

Nesse contexto, de uma realidade em constante mutação, influenciada pela globalização e o desenvolvimento de novas tecnologias, estabelece-se forte competição, em torno de premissas de qualidade e estratégias gerenciais, dentre outras. Para antecipar mudanças e atender a esses novos desafios, o que se requer das universidades que formam professores é que, o educador e sua atuação em sala de aula estejam embasados em conhecimentos científicos e tecnológicos e um desenvolvimento sociocultural; em consonância com as tendências decorrentes de uma sociedade extremamente; dinâmica e mutável que está a exigir novos procedimentos metodológicos e a adoção de políticas educacionais condizentes com essa realidade.

Em qualquer relação existente na sociedade, as pessoas tomam parâmetros para que ela se estabeleça. Em uma instituição educacional, isso não haveria de ser diferente na organização de seus fins institucionais, seus cursos e as concepções voltadas à importância da formação pedagógica do professor. (NÓVOA, 2002, p. 131)

A escola atual tem como princípios básicos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a garantia a todos de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, embora o contexto da sala de aula seja composto de um público heterogêneo, ou seja, nela estão presentes alunos que aprendem em ritmos diferenciados e, em muitos casos, professores despreparados para os desafios da formação escolar. Ao abordar a escola pública brasileira das últimas décadas, é necessário que se considerem os diversos segmentos da população brasileira que se encontram historicamente marginalizados, sem deixar de reconhecer, no entanto, a necessidade de revisão de seus procedimentos metodológicos mais tradicionais. (OLIVEIRA, 2006, p. 34)

Se a disponibilização de vagas praticamente possibilitou o ingresso universal no Ensino Fundamental, que já não é considerado um problema grave no país, o desafio da educação, no Brasil, ainda se concentra em transformar essa quantidade em qualidade de ensino. Além, da imensa quantidade de crianças e jovens que adentraram à escola nas últimas décadas, é preciso garantir-lhes o direito de aprender, de serem bem atendidas e de serem inseridas numa convivência multicultural.

A diversidade cultural, econômica e social dos alunos que a ela adentraram obrigam-nos a refletir mais detidamente sobre como preparar o professor para este desafio vai além dos aspectos relativos à ampliação universal do direito à educação. Trata-se de defender o princípio elementar de defender a democratização da educação com qualidade. (OLIVEIRA, 2006, p. 35)

Portanto, a estrutura educacional deve ser flexível, numa perspectiva de repensar a forma de inclusão, não somente numérica desses alunos, mas, também numa abordagem qualitativa. Libâneo (2002) defende que a educação brasileira, de qualidade deve promover para todos o domínio de conhecimentos teóricos e metodológicos; procurando desenvolver as capacidades cognitivas, operativas e sociais, que sejam necessárias para atender as suas necessidades individuais e sociais.

## **CAPÍTULO II - A ATPC COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O trabalho coletivo ou colaborativo tem se constituído em questão importante no debate educacional. A concepção de aprendizagens em contextos de trabalho coletivo e seus desafios são apresentados por Nacarato (2016, p. 700) nos seguintes termos:

O estudo meta-analítico realizado por Passos et al. (2006) constatou que várias pesquisas no âmbito da educação matemática, realizadas em grupos colaborativos, apontaram para as potencialidades do trabalho coletivo/colaborativo com vistas às aprendizagens dos professores e ao desenvolvimento profissional. Como garantir o trabalho coletivo nas escolas? Quais estratégias adotar nos projetos de formação continuada com grupos nas escolas para que os professores possam trabalhar juntos, problematizando e buscando soluções para os problemas que emergem de suas práticas? (NACARATO, 2016, p. 700)

Em relação à formação continuada realizada em cenários coletivos, Gatti e Barreto (2009) ressaltam um aspecto que chama a atenção nos estudos críticos, sobre formação continuada: a sempre limitada, ou mesmo ausente, participação dos professores, na busca de definição de políticas eficazes de formação docente e na formulação de projetos viáveis; nessa área que propiciem dotar a estrutura educacional, com foco no seu fazer pedagógico. Ademais, inúmeras discussões sobre os rumos da educação vêm sendo realizadas pelos docentes, sobre como alcançar qualidade no processo de escolarização para todos. Nessa linha, abre-se uma nova perspectiva para as instituições educacionais, a partir da gestão democrático-participativa e do planejamento coletivo, das decisões importantes, que tende a fortalecer as relações humanas produtivas e criativas, com base em objetivos comuns.

Ao dar enfoque à importância da garantia, a todos os professores, dentro da jornada docente, de momentos efetivos de formação, como a ATPC, o contexto escolar se revela um espaço de viabilização, diante da demanda de formação dos professores, com amplas possibilidades de desenvolver capacidades metacognitivas e, com isso, de busca do reaprender permanente.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, publicada em 20/12/2019, também abordam a formação continuada, articulada com a formação inicial e compreendida como:

Componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência

docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (BRASIL, 2019)

Ainda, o texto estabelece competências indispensáveis, aos docentes, divididas em três dimensões específicas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. O Artigo 4º da Resolução elenca essas competências:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - Conhecimento profissional;

II - Prática profissional; e

III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I- Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Assume-se, então, que um ensino mais efetivo é construído com o esforço de todos os envolvidos, para compreender cada parte em si e os modos como repercutem no todo. Trata-se de verificar se em seu conjunto é possível configurá-lo como espaço organizado para a formação continuada, intencional, que promova mudança, na qualidade da educação, em especial no desenvolvimento da autonomia docente, do trabalho conjunto entre os profissionais da educação e da abertura da escola, à discussão com a comunidade interna e externa. Tudo isso é essencial para que a escola possa modificar sua realidade cultural e apostar em novos rumos.

É importante ressaltar que, na ausência das condições citadas acima, os professores acabam não se envolvendo, na medida em que não se apropriam dos princípios basilares da educação, não se sentem motivados a alterar sua práxis, mediante, a construção de alternativas didáticas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir, como meros executores de propostas externas à educação.

Refletir sobre a escola, das últimas décadas, em que a formação continuada e a ATPC emergiram e se expandiram é buscar reconhecer os diversos aspectos da população educacional, em particular, aquelas que, historicamente, em conjunturas anteriores, afirma que o direito à educação tinha sido negado. Nesse cenário, verifica-se que tal esforço rendeu bons frutos, em termos de qualidade, os quais a estrutura escolar vem colhendo ao longo dos anos.

Porém, vem ganhando sentido de urgência, na educação escolar contemporânea, extrapolar a mera inclusão em termos quantitativos, tornando-se urgente uma revisão fundamental, do processo de aprendizagem e um conhecimento aprofundado e amplo do cenário social, econômico e político no qual a escola está inserida. Torna-se necessário reforçar o (re)pensar e a formação docente neste contexto, na busca de inovar as práticas pedagógicas,



tanto nos aspectos de trabalho didático, quanto na própria estrutura educacional, que na maioria das vezes se revela excludente.

Por essas razões, inúmeras discussões e pesquisas centradas na qualidade da escolarização para todos têm sido feitas entre os profissionais da educação, as quais apontam novas perspectivas de organização das instituições escolares. Entre elas, tem-se a gestão democrático-participativa, fundada no planejamento coletivo das atividades, na democratização da tomada de decisão nas escolas e no fortalecimento das relações humanas produtivas e criativas em prol de objetivos comuns (LIBÂNEO, 2003).

Ao ressaltar a importância da garantia da carga horária de ATPC na jornada de trabalho docente, é fundamental que se propiciem momentos efetivos de formação, como a ATPC, pois é em projetos desse tipo que a escola atenderá à demanda de formação do professor, com possibilidades de desenvolver capacidades metacognitivas e fomentar o reaprender permanente.

Um ensino mais efetivo é construído com o esforço de todos os envolvidos, sendo a proposta deste capítulo abordar a atividade do HTPC e uma maneira crítica, para compreender cada parte deste em si e em como repercutem em sua totalidade. Verificar se em seu conjunto é possível configurá-lo como espaço organizado para a formação continuada, intencional, que promova mudança na qualidade da Educação, em especial o desenvolvimento da autonomia docente, do trabalho conjunto entre os profissionais da educação e da abertura da escola à discussão com a comunidade interna e externa. Esteios para que a escola possa modificar sua realidade cultural e apostar em novos rumos. (SILVA, 2002, p. 29)

No atual contexto educacional, tanto as escolas estaduais quanto as municipais, e até mesmo as reuniões dos educadores, recebem conceituações, normatizações e formas de realização diferenciadas, de acordo com De Grande (2015). Geralmente, são reuniões entre docentes e coordenação da escola, que têm por finalidade buscar tratar de questões pedagógicas e de gestão escolar, embora, as jornadas de trabalho do educador acabem incorporando horas destinadas ao trabalho coletivo, fora do ambiente de sala de aula.

No Estado de São Paulo, essas reuniões das escolas públicas estaduais foram chamadas até 2012 de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, mas atualmente são denominadas de Aula de Trabalho de Pedagógico Coletivo – ATPC. A existência de um momento remunerado para estudo e formação em serviço, dentro da escola, sempre esteve na pauta de reivindicações dos professores do Estado de São Paulo. Essas reivindicações começaram a ter resultados quando os governos começaram a reconhecer que o trabalho do professor vai além de sua presença em sala de aula, ao instituírem a HTP (hora de trabalho pedagógico) no Estatuto do Magistério em 1985. (COSTA, 2016, p. 118)

Assim, o principal objetivo da ATPC consiste em proporcionar aos educadores, na estrutura de organização escolar, um espaço de desenvolvimento das atividades coletivas que faça interagir considerações pessoais e concepções individualizadas de todos os docentes envolvidos com o projeto da própria escola, possibilitando transformações significativas no trabalho pedagógico.

A ATPC, como objeto para formação continuada, deve ter sempre como meta a qualidade da educação e o desenvolvimento do educador como agente principal dessa educação, que, através de instrumentos culturais, como a linguagem, da interação social e simbólica, dos conhecimentos historicamente construídos, de suas histórias e vivências, conduzam as atividades para a construção de práticas discursivas, que desencadeiem a reflexão e o aprimoramento profissional do próprio grupo como um todo. (COSTA, 2016, p. 119)

Tardif (2010, p. 41), por sua vez, questiona a formação profissional de professores que não considera a profissionalização da categoria.

Se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor... somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir espaço maior para os conhecimentos das práticas dentro do próprio currículo.

A sociedade contemporânea exige dos sujeitos que participam da escola (educadores e educandos, gestores e funcionários) uma formação que envolva raciocínio lógico, criticidade, criatividade, espírito de investigação e, fundamentalmente, a capacidade de promover o diálogo reflexivo entre esses profissionais, buscando viver a cidadania plena. Os alunos que frequentam o sistema educacional no atual contexto, em todos os níveis de ensino, geralmente acabam convivendo em um cenário de desencontros entre o que é aprendido em sala de aula e o que realmente é exigido dos profissionais pela sociedade contemporânea. De acordo com essa concepção, a palavra professor sugere uma nova terminologia:

Formador, este necessita de uma formação continuada mais abrangente para que adquira a competência pedagógica. Assim, para que exista educação é preciso que haja construção e participação. Assim, o contato entre professor e aluno será pedagógico se for construtivo e participativo. (TARDIF, 2010, p. 42)

Nesse cenário, ao compor as reuniões pedagógicas de ATPC, é necessário abordá-la como um complemento da sala de aula, dado que constituem espaços nos quais os professores podem analisar e debater as informações oriundas de sua prática educativa. Para tanto, cabe buscar os subsídios teóricos e metodológicos para explicá-las ou fundamentá-las, e, dessa forma, desenvolver uma atitude investigativa da práxis.

É na práxis do trabalho docente, realizado no próprio espaço escolar, onde são desenvolvidas ações intencionais que têm como finalidade básica dar conta dos desafios diversificados do cotidiano do aprender e ensinar, que o professor se constitui como professor. Candau (2000, p. 144) afirma que “*o dia a dia na escola é um locus de formação*”, pois é no cotidiano escolar que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação. Dessa forma, verifica-se que o cenário escolar se torna um espaço favorável para a formação do docente, podendo relacionar-se de forma direta com a proposta de formação de professores e de pesquisadores. Assim, é necessária uma formação que se preocupe em favorecer continuamente o processo reflexivo e crítico sobre o pensar e o fazer docentes.

Nessa lógica, Nacarato (2016) discute amplamente a temática da formação continuada de professores, enfocando que o modelo que prioriza a formação continuada, como seminários, simpósios e congressos, na maioria das vezes se faz desconectado da realidade escolar, ou seja, não há uma verdadeira articulação com a prática e a realidade de sala de aula, uma vez que as metodologias utilizadas não trazem diretrizes eficazes para a prática nem contemplam propostas viáveis para a formação continuada dos educadores.

Sob tal perspectiva, a escola deve assumir uma cultura organizacional voltada ao respeito e à confiança, comprometida com a formação dos docentes e propícia ao desenvolvimento profissional com qualidade. Segundo Heleno (2013):

O esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experiência, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, passam necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa. (HELENO, 2013, p. 121)

Nessa situação, o desenvolvimento profissional dos educadores deve estar centrado nas escolas e nos seus projetos profissionais. Segundo Nóvoa (1995), o desafio consiste em apresentar as escolas como um ambiente realmente educativo, onde os dois aspectos de

trabalhar e formar não sejam atividades completamente distintas e a formação como um todo se caracterize como um processo permanente e integrado ao cotidiano dos educadores.

Quanto às práticas de formação coletiva, seu objetivo cumpre ser o de contribuir significativamente para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção de seus saberes, sob o entendimento de que a estrutura educacional acaba interagindo com diferentes culturas escolares e culturas sociais de referência. O que nos leva a conceber que um projeto de formação continuada do docente no interior da própria escola propicia sua inserção em uma rede de relações entre essas diferentes culturas e instaura uma dinâmica:

Fundamental para promover um processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive processos de profunda transformação. É a própria concepção da escola, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais que está em questão. (CANDAUI, 2000, p. 68)

É possível afirmar que a escola, no processo de formação continuada, caracteriza-se como *locus* apropriado para abordar diferentes conhecimentos e linguagens, dado que propicia

Análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar. (CANDAUI, 2000, p.14)

Nessa dinâmica formativa, são dadas as condições de possibilidade de uma educação voltada à cidadania, que contemple a pluralidade cultural entre distintos grupos sociais.

Essa concepção repercute numa prática reflexiva coletiva, que acaba envolvendo a equipe interdisciplinar de formadores e os professores da escola, constituindo-a efetivamente como espaço-tempo privilegiado da formação docente.

## **2.1 Concepções de aprendizagem em contextos de trabalho coletivo**

Inicialmente, destaque-se que

A educação é sempre um campo em disputa. Tem uma ligação tão grande com as questões relativas à formação de mão de obra em nossa sociedade que economistas, muitas vezes escalados pelos interesses dos empresários, predominam na hora de

definir os caminhos da educação. Educadores profissionais pouco são ouvidos na elaboração das políticas públicas educacionais e a mídia, em particular, abre espaço para os homens de negócio e seus representantes e muito menos para educadores. (NACARATO, 2016, p. 701)

No estudo supracitado, Nacarato relata que os educadores não são ouvidos porque não participam das decisões importantes que lhes dizem respeito. O fato é que, nas últimas décadas, as práticas docentes vêm sofrendo uma série de regulamentações, na forma de reformas educacionais pautadas em modelos empresariais:

Para os reformadores empresariais, os objetivos da educação se resumem a uma 'matriz de referência' para elaborar um teste que meça habilidades ou competências básicas. Em contrapartida, "para os educadores profissionais, porém, formar para o trabalho é apenas parte das tarefas educacionais. (NACARATO, 2016, p. 702)

Partimos do pressuposto de que estamos inseridos em um contexto de profundas transformações e de que a educação contemporânea é extremamente complexa, exigindo constantemente um educador que seja capaz de ler a realidade no micro e no macroambiente. Assim, é fundamental conhecer as funções da escola e a realidade vivenciada pelos indivíduos que atuam profissionalmente nesse espaço. Nesse cenário, o coordenador é instado a desempenhar o papel de articulador de todos os envolvidos, estimulando o trabalho grupal, condição essencial para melhorar a práxis pedagógica e esclarecer os objetivos comuns da escola, cuidando para que esse compromisso seja assumido na elaboração do Projeto Político Pedagógico e possa ser concretizado, sem afetar laços afetivos do grupo profissional.

Nessa perspectiva, verifica-se a riqueza da formação do educador em serviço no trato com os problemas que surgem nesse contexto, com potencial de se tornarem processos pedagógicos coletivos de compreensão e transformação. Dessa forma, a função de formador - que cabe, centralmente, ao coordenador pedagógico - é desafiante, pois busca estabelecer condições essenciais para que os educadores possam compreender a proposta de formação na ATPC, já que dela depende crucialmente o êxito dessa atividade. Decorre daí a necessidade de dispor de instrumentos eficazes (textos, vídeos, estudos de caso) que propiciem a reflexão sobre a prática pedagógica de todos os envolvidos, com novas formas de se pensar a educação e a aprendizagem.

Verifica-se que a ATPC foi criada com a finalidade de abordar aspectos relacionados à realidade educacional e à formação dos professores. No atual contexto, esse caráter foi perdido, tendo assumido uma natureza meramente burocrática (MENDES, 2008). É importante descartar que essa descaracterização da ATPC é agravada quando as atividades são devidamente consideradas como relacionadas à atividade docente e sua formação continuada.

Dessa forma, os cursos de formação contribuem significativamente para melhorar a prática dos educadores e educandos. Mesmo assim, ocorre um descompasso entre a formação continuada e as reais necessidades formativas dos educadores no contexto atual, sendo inclusive limitada às realidades vivenciadas pelos educadores.

Portanto, é fundamental que os atores educacionais trabalhem na perspectiva da gestão democrática, pois ela permite uma aproximação da comunidade com a escola e cria a cultura da participação, proporcionando um aumento das competências do gestor escolar. Segundo Lück (2000, p.105),

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior competência de sua gestão, em vista do que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino.

Na escola democrática, os educadores têm como objetivo atuar com competência, sendo o trabalho coletivo da ATPC fundamental. Na educação do estado de São Paulo, ele se concretiza em reuniões que acontecem semanalmente e obrigatoriamente. Até 2012, esse espaço era denominado de Horário Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), regulamentado pela Portaria CENP nº 1/96, LC nº 836/97. (MARIANO, 2013)

A mudança da sigla se deve à duração do ATPC, que antes era de uma hora e agora é de 50 minutos. Cada professor faz, no máximo, três ATPCs por semana, de acordo com o número de aulas. Oliveira (2006) enfatiza a importância do uso do HTPC como espaço de formação continuada, troca de experiências, discussão e reflexão sobre a prática docente. Segundo ela, o espaço é um meio de relacionar a teoria acumulada com a prática cotidiana de sala de aula. Para Arroyo (2000), o trabalho coletivo é um momento propício para que os docentes repensem o cotidiano, diagnostiquem problemas e discutam prováveis soluções. Além disso, esse trabalho conjunto pode propiciar a perspectiva de diálogo e de aprendizagem, de modo que o indivíduo possa se posicionar, discutir seu ponto de vista e aprender com os outros professores, possibilitando assim um caminho viável para a transformação dos problemas enfrentados pelos sistemas educacionais. (INBERNÓN, 2009)

Segundo o Parecer CNE/CEB n. 7/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica,

A escola de qualidade social tem por centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, pressupondo o atendimento aos seguintes requisitos, dentre outros: (...)V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros; (...) - VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2010, p. 22)

Na práxis educacional, essa diretriz curricular torna-se algo constituído historicamente pelos atores educacionais como uma das formas de materializar o acesso aos referenciais teóricos e metodológicos. Para tanto, é necessário, fundamentalmente, que o coletivo escolar procure se mobilizar na construção de um projeto político-pedagógico embasado numa construção democrática e realmente comprometido com a comunidade na qual está inserido. É nesse espaço que se lhe confere identidade e se constrói a autonomia da escola.

Embora esse aspecto acabe limitando o desenvolvimento profissional do professor, ele precisará encontrar uma forma de conciliar e valorizar a escola como lugar de formação, engajado em projetos que estimulem o seu desenvolvimento profissional. Nessa linha de pensamento, foram criados grupos colaborativos de educadores embasados em um modelo que promove o desenvolvimento profissional e que estimula sua atuação na busca de soluções para resolver os problemas educacionais. (SANTOS, 2016)

Para Sacristan (200, p.54):

A implementação de políticas públicas é um dos mecanismos utilizado pelo Estado que referenda a centralidade do poder dominante da vida social nos moldes capitalista, promove a integração destas políticas ao interior cultural dos sujeitos e consideram a escola e o professor como instrumentos de repercussão e efetivação do processo de capacitação mais do que de formação. (SACRISTAN, 2000, p. 54)

Nessa perspectiva, a reforma estrutural e curricular que a educação deve adotar, em termos gerais, e, particularmente, na formação docente, deve abordar estratégias políticas de reforma do Estado, no plano institucional e econômico-administrativo, com objetivo de adaptar os atores educacionais às exigências do sistema capitalista. Assim, o sistema educacional

apresenta uma dicotomia: ao mesmo tempo que possui um caráter reprodutor do sistema, possui uma dinâmica transformadora da formação cultural dos indivíduos.

Por fim, a questão de implantar as reuniões de ATPC na estrutura educacional ainda gera grande controvérsia quando analisamos conceitos como *democratização*, *descentralização*, *planejamento*, *participação* e *autonomia* (SACRISTAN, 2000). Uma vez que a sociedade brasileira se tornou intensamente complexa em meio ao fenômeno da globalização, ela está vivenciando novos fatos, criando novas tendências e diversificando as instituições. Problemas como criação de novos postos de trabalho, perdas de outros; novos grupos e extinção de outros, são fatos que influenciam as instituições escolares, pois elas refletem os acontecimentos presentes no mundo do trabalho, na vida cultural e sociopolítica.

## **2.2 Caráter formativo da ATPC na escola democrática**

No atual contexto da educação, nas diferentes redes públicas do Brasil, tanto as escolas estaduais quanto as municipais realizam reuniões nas quais os professores recebem diferentes regulamentações sobre as formas específicas de realizá-las. Na concepção de De Grande (2015),

ATPC são reuniões entre docentes e coordenação da escola, que objetivam tratar questões pedagógicas e de gestão escolar. No entanto, muitas vezes as jornadas de trabalho do educador incorporam horas destinadas ao trabalho coletivo fora da sala de aula. No Estado de São Paulo, essas reuniões das escolas públicas estaduais foram chamadas até 2012 de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, mas atualmente são denominadas de Aula de Trabalho de Pedagógico Coletivo – ATPC. (DE GRANDE, 2015, p. 33)

Sempre houve, no decorrer dos anos, uma preocupação relacionada à implantação da ATPC nas escolas, o que gerou uma pauta de várias reivindicações de parte dos professores de São Paulo. Para Oliveira (2006),

Dessa forma, essas reivindicações foram tendo resultados quando os governos realmente começaram a reconhecer e valorizar o trabalho do professor, considerando que suas atividades vão muito além, de sua presença em sala de aula, ao criarem a HTP (hora de trabalho pedagógico) no Estatuto do Magistério em 1985. (OLIVEIRA, 2006, p. 28)

Saliente-se que a SEDUC-SP sempre normatizou a jornada de trabalho docente, incluindo nessa carga horária o tempo destinado a essas reuniões coletivas específicas. Vejamos o que aponta Corral (2016):



E sob perspectiva histórica, buscando-se uma concepção mais ampla da política educacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre a concepção da ATPC, fundamentou-se com as legislações pertinentes desde 1985 até o ano de 2015 e com os programas e sistema de contratação da rede. Apontou-se que, atualmente, os responsáveis pela formação continuada do professor são os professores coordenadores, o diretor de escola e o supervisor de ensino para orientações. (CORRAL, 2016)

Os dispositivos legais atuais, então, caracterizam os responsáveis, apontam as temáticas norteadoras, a carga horária e todas as diretrizes estipuladas com a ATPC. Ao trabalhar nas escolas amparadas nessas diretrizes, valoriza-se o tempo destinado às atividades pedagógicas e às pesquisas coletivas no atendimento a pais/responsáveis de alunos (COSTA, 2016). A práxis da ATPC está estabelecida de acordo com os decretos e diretrizes que a regulamentam, proporcionando um avanço considerável no aspecto de preocupar-se em ampliar a formação do docente, principalmente quanto ao constante desenvolvimento do conhecimento teórico e metodológico, dadas as exigências da educação. Segundo Begnami (2013, p. 147):

O professor, pela própria natureza do trabalho com o conhecimento, desfruta de certa autonomia para realizar seu trabalho, contudo, aponta que “razões de ordem diversa farão com que, de forma inevitável, o professor dependa, no desenvolvimento de seu trabalho, de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos realizados fora de sua prática.” Para a autora prescrição curricular determinada pelo “nível político administrativo [...] tem impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas.

Em sua origem, a atividade da ATPC deve procurar ser um espaço em que haja motivação e estímulo, para o desenvolvimento das atividades coletivas, promovendo o diálogo das percepções pessoais, com as concepções e necessidades de todos os docentes envolvidos nessa conjuntura, sob a mediação do projeto da escola.

### **CAPÍTULO III – SURGIMENTO E CONSTITUIÇÃO DA ATPC NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

Na rede estadual de ensino de São Paulo, a formação continuada tem papel de destaque, com um espaço exclusivo, que é a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, a ATPC, como é denominada hoje. Esse espaço foi se constituindo nas escolas da rede ao longo dos anos até hoje, com a formulação de políticas para as escolas públicas, que passaram a ter horários específicos, para que os professores pudessem problematizar questões importantes, para o cotidiano escolar. Em 1996, a Secretaria da Educação, por meio da Portaria nº 1/96, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), criou para as escolas da rede estadual de ensino, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTCP). A Portaria destacava como objetivo:

Articular os diversos segmentos da escola para construção e implementação do seu trabalho pedagógico. Fortalecer a Unidade Escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento do seu Projeto Pedagógico. (Re) planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo de ensino aprendizagem. (SÃO PAULO/CENP, 1996)

A intenção dessa política era abrir espaço, durante o horário de trabalho do professor, para aprimorar sua formação, ou seja, transformar esses horários em momentos de formação continuada. Ao mesmo tempo, visava dar materialidade às questões da gestão democrática nas escolas. O discurso oficial definiu a HTPC, como uma oportunidade para as unidades escolares da rede estadual de ensino, diante de uma perspectiva de gestão democrático-participativa, de contribuir no planejamento coletivo das decisões educacionais.

Tendo como base tudo que já foi colocado, façamos, então, uma breve retrospectiva da implantação do HTPC na rede estadual de ensino de São Paulo. Para isso, é necessário que retornemos à década de 80, a um contexto político nacional marcado pelo processo de democratização do país, que contou com a participação de inúmeras organizações da sociedade civil, entre elas os sindicatos de professores. Como resultado desse processo político houve, não somente a derrota, da ditadura civil-militar implantada em 1964, como também a reorganização política: a elaboração de uma nova constituição, fundação de partidos políticos, entre outras ações importantes, que fez diferenças na conjuntura do país.

Entre as organizações atuantes nesse processo, as vinculadas ao magistério cumpriram papel de destaque. Inseridas nesse contexto, as greves de trabalhadores da educação, nos fins da década de 1970 e por toda a década de 1980, que foram momentos importantes no enfrentamento da ditadura e na construção da redemocratização. Nas tarefas cotidianas da luta política, as críticas, não se concentravam apenas no autoritarismo político vigente no Estado. Mais que isso, o questionamento dos processos internos de organização da escola, de tomada de decisão, de condições de trabalho e de formação docente também foi incorporado na agenda. Assim, o enfrentamento do autoritarismo estatal implicava, simultaneamente, no enfrentamento do autoritarismo vigente também nas instituições escolares, com a incorporação da agenda de democratização da escola e de desenvolvimento da profissão docente.

No estado de São Paulo, desde a década de 1980, a discussão acerca da democratização da escola e da formação dos professores estiveram presentes na agenda da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Por meio da ação política do sindicato dos professores, abriu-se, então, uma frente de luta em que uma das reivindicações era:

Uma jornada de trabalho que contemplasse um tempo de discussão coletiva no interior da escola, a fim de que pudessem discutir sobre os problemas educacionais, as demandas de seu trabalho, a realidade escolar e organização de intervenções coletivas. (GEPD, 2020)

Em 1982, foram realizadas eleições gerais no país, exceto para a Presidência da República, o que permitiu a ascensão ao governo do estado de São Paulo, um conjunto de forças políticas organizadas em torno do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), partido que surgiu do antigo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), oposição consentida durante os anos de ditadura. Para o período 1983-1986, foi eleito governador do estado André Franco Montoro, gerando expectativas políticas imensas, inclusive entre os trabalhadores da educação. Entretanto, medidas de caráter emergencial e com pouca possibilidade de lidar com as questões eram anunciadas, como se fossem capazes de resolver os problemas estruturais. Entre essas medidas, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC - SP) criou as Oficinas Pedagógicas e os Programas Especiais de Ensino, o que previa a utilização de computadores pelas escolas, e estabelecia a Jornada Única para o Ciclo Básico, dando origem à Hora de Trabalho Pedagógico (HTP). (PALMA FILHO, 2004)

Em relação ao magistério, a proposta do governo Montoro contemplou um conjunto de medidas voltadas para a revalorização do professor. Segundo Palma Filho (2004, p. 6), a principal medida visou:

Equilibrar dentro da carga horária de trabalho as horas dedicadas às aulas propriamente ditas, com o número de horas atividade, destinada à preparação de aulas, correção de trabalhos, coordenação interdisciplinar e pedagógica, bem como reciclagem e aperfeiçoamento do corpo docente.

Apesar das expectativas criadas, no sentido de prover condições para o aperfeiçoamento dos professores, os problemas estruturais da educação pública mantiveram-se, dado que as ações de formação se perdiam, em meio a indicadores que mostravam os graves problemas da educação paulista.

Posteriormente, no governo de Orestes Quércia (1987-1990), ocorreu em 1988 a implantação da jornada única para os alunos e professores do ciclo básico paulista, cujo objetivo era ampliar e garantir a formação individual e coletiva dos docentes, visando o aperfeiçoamento profissional. Portanto, mais uma vez, medidas esporádicas e emergenciais, que pouco contribuíram para melhorias nas condições de trabalho e na formação continuada dos professores, da rede estadual de ensino de São Paulo, eram anunciadas.

Em 1995, já no primeiro governo de Mário Covas (1995-1998), ocorre, por meio do Decreto n. 40.473 de 21 de novembro de 1995, o programa de reorganização das escolas da rede pública paulista. Implantada no contexto de uma ampla reforma da educação, que alterou de maneira significativa, a organização das escolas da rede. Esse programa estadual definia que, a partir de 1996, as escolas se organizariam no Ciclo Básico composto de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup> série, 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série e 2<sup>o</sup> grau. As justificativas apresentadas mencionavam que, a concentração de alunos em idades tão distintas, em um mesmo espaço, não contribuía para um bom ambiente educacional e era um fator, que poderia gerar situações de violência entre os alunos. Alegavam também, que por ser uma rede de ensino muito grande, o controle da matrícula era dificultado, gerando situações em que não se sabia ao certo as demandas de professores, o que implicava a contratação de professores e construção de escolas sem necessidade. Uma outra razão alegada para a reforma era de que ela proporcionaria uma maior racionalização dos recursos e investimentos. (GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017)

Os problemas que essa reforma gerara para os professores foram imensos, pois, a partir dela surgiram as necessidades, de muitos deles trocarem de unidades escolares, com a consequente reclassificação, para fins de atribuição de aulas. Além disso, a tão propalada preocupação em organizar as escolas de acordo com a faixa etária dos alunos, logo foi substituída pela política de municipalização do ensino fundamental. É inegável que a ação da SEDUC - SP, ao reorganizar as escolas da rede, facilitou o processo de municipalização.

Foi no contexto dessa reorganização, especificamente no processo de sua implantação, em 1996, que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo criou o cargo de Professor Coordenador Pedagógico. No entanto, rompendo com os avanços democráticos alcançados na década anterior, o processo de criação da função de coordenação pedagógica ocorreu sem nenhuma consulta aos professores, que foram apenas comunicados sobre as alterações que estavam em curso nas escolas. Como estratégia para disseminar os princípios da reforma, a SEDUC - SP definiu que os novos coordenadores deveriam utilizar a recém-criada HTPC. Assim, em seu princípio, tanto a função do coordenador de ensino quanto a HTPC pouco contribuíram para a formação continuada dos professores ou para o processo de democratização da gestão escolar. Ao contrário, abriam espaço para a disseminação da narrativa reformista, para sua “(...) *penetração no cotidiano docente, o que não significou, obviamente, aceitação total ou adesão às ideias apresentadas*”. (FERNANDES, 2012, p. 803)

Posteriormente, em 2008, a Lei nº 11.738 de 16/07/2008, definiu o piso nacional docente, bem como estabeleceu que o limite máximo da carga horária dos mesmos, em sala de aula seria de 2/3 (dois terços) da carga horária total. O objetivo foi criar melhores condições de trabalho para os professores, especificamente, pela definição de um piso nacional para os salários. Tratava-se, portanto, de uma medida importante, pois, possibilitava que as redes de ensino criassem melhores condições para os processos de formação continuada. Nas escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, o processo de adequação à legislação federal se deu por meio da Resolução nº 8, de 19/01/2012, que definiu a jornada de trabalho, estabelecendo que um professor com jornada de 32 horas de trabalho com alunos teria 3 horas de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo e 13 horas em locais de livre escolha.

Em 2014, a SEDUC - SP, via Coordenadoria de Gestão e Educação Básica (CGEB), publicou o documento *Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC em destaque*, definindo as regras para sua organização. Na Resolução, é estabelecido que as ATPC devem:

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. Convém considerar a importância de atualização dos aportes legais, incentivada pelos gestores, de modo a garantir o conhecimento das alterações normativas. É de suma relevância promover a gestão participativa, para que todas as tomadas de decisão, realizadas neste espaço, sejam concretizadas e produzam resultados positivos, para a melhoria do ensino. Convém ressaltar, que o parágrafo único, do artigo 13 da Lei Complementar Nº 836 de 1997, dispõe, também, sobre as Horas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha - HTPL, pelo docente, as quais se destinam à preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos. Espaço que poderá ser aproveitado para melhor organização do trabalho realizado, como por exemplo, para planejamento de práticas interdisciplinares e contextualizadas. (SÃO PAULO, 2014, p. 10)

A Resolução nº8, de 19/01/2012, foi revogada em 2019 pela Resolução SEDUC 72, de 16/12/2019, que alterou substancialmente, a carga horária dos docentes para a ATPC, após, fevereiro de 2020. A alteração teve como objetivo nortear o processo de formação em rede, para a implementação do Novo Currículo Paulista, homologado em agosto de 2019. Já no Artigo 1º, a nova resolução estabelece que ATPC são 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. Vejamos os termos da Resolução:

A jornada de trabalho docente é constituída de aulas com alunos, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC e Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha – ATPL.

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.

Artigo 2º – As jornadas de trabalho dos docentes efetivos, em exercício nas escolas da rede estadual de ensino, a partir do ano letivo de 2020, 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.

Artigo 3º – Nas escolas da rede estadual com oferta de aulas regulares dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio, os docentes titulares, não efetivos e contratados deverão participar das ATPCs em dia específico a cada semana, por área de conhecimento, 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) ATPCs em cada turno de funcionamento do período diurno e 5 (cinco) ATPCs no período

2º – O docente deverá cumprir as ATPCs 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 ATPCs da área do conhecimento de que participa, desde que estas aulas não coincidam com o horário destinado às ATPCs 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 ATPCs 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 ATPCs 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 ATPCs 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, 2012)

Conforme se verifica, a referida Resolução reitera a importância da ATPC, integrando-a à jornada de trabalho docente, para o desenvolvimento dessas ações de formação continuada, assim, como disciplina a participação dos professores de cada escola, nessas aulas em dias específicos da semana, de acordo com a área de conhecimento, em que cada profissional atua. Pretendia-se 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, num processo de formação em rede, com vistas à melhoria das práticas docentes e ao foco na aprendizagem dos estudantes.

Com as modificações na ATPC a partir da Resolução SE nº 72, de 16/12/2019, destaca-se a necessidade de oportunizar aos docentes ações de formação continuada voltadas à implementação e 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. Em seu documento orientador para a implantação das novas ATPCs, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAPE), órgão da SEDUC responsável pela formação docente, esclarece que as novas mudanças dizem respeito a:

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)

O mesmo documento traz subsídios para a gestão das ATPC, com 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. (SÃO PAULO, 2020)

Entretanto, já no contexto da pandemia da COVID-19, em 2020, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo estabeleceu, após o decreto estadual, a suspensão das aulas presenciais, no final de março, assim como, as atividades a serem realizadas pelos professores durante o período de fechamento das escolas, incluindo a ATPC, conforme disposto na Resolução SEDUC 72, de 16/12/2019.



### 3.1 Organização e desenvolvimento da ATPC na rede estadual de ensino de São Paulo

A SEDUC, por meio da Resolução SEDUC nº 72, de 16/12/2019, que dispõe a respeito da carga horária dos docentes, da rede estadual de ensino paulista, destacou a necessidade de oportunizar ações de formação continuada, com foco na implementação e no desenvolvimento do currículo paulista, por meio de ATPCs, por área do conhecimento e carga horária semanal significativa, distribuída conforme o quadro abaixo:

**Tabela 1: Carga horária semanal de ATPC**

| Professor de Educação Básica II – PEB-II<br>Atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio | Aulas com alunos | Aulas de ATPC |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------|
| Jornada Integral                                                                                         | 32               | 7             |
| Jornada Básica                                                                                           | 24               | 5             |
| Jornada Inicial                                                                                          | 19               | 4             |
| Jornada Reduzida                                                                                         | 9                | 3             |

**Fonte:** SEDUC, Resolução 72, 2019.

Tal distribuição de carga horária, segundo se apresenta no Documento Orientador da SEDUC “A ATPC como espaço de formação continuada”, significa:

(...) 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. Para isso, a SEDUC-SP, na referida resolução, reitera a importância das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que integram a jornada de trabalho docente, para o desenvolvimento dessas ações de formação continuada, assim como disciplina a participação dos professores de cada escola nas ATPC em dias específicos da semana, conforme a área de conhecimento em que cada profissional atua. Pretende-se, assim, consolidar a escola como espaço privilegiado de formação, o que implica apoiar a atuação da equipe gestora (direção e coordenação pedagógica), engajando, em um esforço conjunto e sinérgico, os demais profissionais das diferentes instâncias

da rede de ensino, em um processo de formação em rede com vistas à melhoria das práticas docentes com foco na aprendizagem dos estudantes. (SÃO PAULO, 2020)

Ressalta-se que tais mudanças, de carga horária e formato de ATPC, na rede paulista tiveram início em fevereiro de 2020, de forma presencial, e de maneira remota, depois da suspensão das aulas e fechamento das escolas, em virtude do Decreto Estadual 64.864, de 16/03/2020, com a utilização do aplicativo CMSP e de outras ferramentas digitais para encontros e reuniões.

Com a mudança trazida pela Resolução, especificamente, no aumento de carga horária e no agrupamento dos docentes por área do conhecimento, a EFAPE/SEDUC-SP organizou um conjunto de pautas formativas, para apoiar a atuação da equipe gestora das escolas e das diretorias de ensino, no desenvolvimento da formação continuada dos docentes nas ATPCs. Para tanto, toda a rede recebia, semanalmente, orientações de formação, para aplicação nos horários reservados para a ATPC.

Vejamos um exemplo de pauta formativa da SEDUC, conforme descrito no Anexo 1, para desenvolvimento nas unidades escolares de sua rede pelo professor coordenador. Essas pautas ficavam disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAPE e foram divididas nos seguintes temas: Currículo Paulista, Programa Inova Educação, Método de Melhoria de Aprendizagem (MMR), Gestão em Foco, Gestão da Aprendizagem, Atendimento Especializado, Modalidades Educacionais e Convivência e Clima Escolar. O objetivo do material era oferecer recursos para que o professor coordenador prepare as ATPCs, passo a passo, tornando o momento de estudo com os professores mais produtivo e proporcionando a todas as unidades trabalhar a partir de um mesmo material, o que aumenta a possibilidade de interlocução na rede. Além da criação e oferta dessas pautas, foram previstas ações – presenciais e à distância - de formação para as equipes escolares e equipe técnica das diretorias de ensino, como os supervisores de ensino e professores do núcleo pedagógico.

As tabelas a seguir mostram a organização das ATPCs. realizadas no período de isolamento social: 22/06/2020 a 10/07/2020 e no mês de setembro, por ensino remoto, com a distribuição da carga horária de ATPC entre três instâncias: unidade escolar, diretoria de ensino e SEDUC, por meio da EFAPE.

**Tabela 2: Grade de ATPC para Professor de Educação Básica II (PEB II) - Atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**

| PEB-II           | Aulas com alunos | Aulas de ATPC | 22 a 26/06/20     | 29/06 a 03/07/20            | 06 a 10/07/20  |
|------------------|------------------|---------------|-------------------|-----------------------------|----------------|
| Jornada Integral | 32               | 7             | 3 UE +<br>4 EFAPE | 3 UE<br>+ 2 DE<br>+ 2 EFAPE | 4 UE<br>+ 3 DE |
| Jornada Básica   | 24               | 5             | 1 UE<br>+ 4 EFAPE | 2 UE<br>+ 2 DE<br>+ 1 EFAPE | 3UE<br>+2 DE   |
| Jornada Inicial  | 19               | 4             | 1 UE<br>+ 3 EFAPE | 1 UE<br>+ 2 DE<br>+ 1 EFAPE | 3 UE<br>+ 1 DE |
| Jornada Reduzida | 9                | 3             | 1 UE<br>+ 2 EFAPE | 1 UE<br>+ 2 DE              | 2 UE<br>+ 1 DE |

**Fonte:** <https://avaefape.educacao.sp.gov.br/mod/page/view.php?id=4447>.

Para a proposição desse conjunto integrado de ações, a EFAPE/SEDUC-SP orientou-se pelos princípios de qualidade, presentes em formações continuadas consideradas eficazes: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, utilização de metodologias ativas, trabalho colaborativo e coerência com o Currículo Oficial do Estado. As atividades propostas para o mês de setembro tiveram como foco, as habilidades essenciais para a recuperação da aprendizagem dos alunos, tendo em vista, o desafio imposto pela pandemia do coronavírus e a vigência estendida do Decreto Estadual 64.864, com as aulas presenciais ainda suspensas. Essas

atividades, porém, foram voltadas principalmente, aos professores de Língua Portuguesa e Matemática.

**Tabela 3: Grade de ATPC para PEB-II – Recuperação e Aprofundamento**

| PEB-II                                            | Semana A<br>A partir de 31/08                                                         | Semana B<br>A partir de 08/09                                                                                                                     | Semana C<br>A partir de 08/09                                                     |
|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Professores com<br>jornada integral<br><br>7 ATPC | 2 pautas da escola<br><br>2 pautas da<br>diretoria de ensino<br><br>3 pautas da EFAPE | 3 pautas da escola<br><br>2 pautas da EFAPE<br>de recuperação e<br>aprofundamento<br><br>2 pautas da escola<br>de recuperação e<br>aprofundamento | 3 pautas da escola<br><br>2 pautas da EFAPE<br>de recuperação e<br>aprofundamento |
|                                                   | Todas as áreas                                                                        | Língua Portuguesa<br>e Matemática                                                                                                                 | Ciências Humanas<br>e Ciências da<br>Natureza                                     |

**Fonte:** <https://avaefape.educacao.sp.gov.br/mod/page/view.php?id=4447>.

No entanto, surgiram dificuldades no desenvolvimento das pautas propostas para temas específicos, como português e matemática, tendo em vista que os professores coordenadores nem sempre são graduados nessas áreas. Pensando nisso, a SEDUC, no mesmo período, resolveu instituir a figura do “professor facilitador”, para apoiar tal formação específica dos coordenadores durante as ATPCs.

A função desses docentes, escolhidos dentre os professores dessas disciplinas que tiveram interesse em participar, eram aplicar os aprendizados adquiridos na prática, com foco nas especificidades do ensino e da aprendizagem do componente e na adaptação das pautas à realidade da escola. No Anexo 2, temos um exemplo de pauta formativa para esse fim.

### **3.2 ATPC como espaço coletivo de formação continuada nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo**

Sob a égide da implantação da ATPC estava a ampliação do debate sobre a gestão democrática, uma vez que, a escola estaria aberta à discussão, com a comunidade intra e extraescolar. Neste capítulo, retomam-se alguns conceitos como gestão democrática, gestão escolar e planejamento participativo, para depois discorrer sobre ATPC, como espaço coletivo de formação continuada nas escolas da rede estadual paulista.

Segundo a Portaria CENP nº 1/96, LC nº 836/97, os objetivos básicos da ATPC são:

I. Construir e implementar o projeto pedagógico da escola; II. Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à melhoria do processo ensino e de Aprendizagem; III. Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; IV. Possibilitar a reflexão sobre a prática docente; V. favorecer o intercâmbio de experiências; VI. Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores. (MENDES, 2008)

Observa-se que a ATPC, na rede estadual paulista, foi criada com a função de abordar aspectos relacionados ao contexto escolar e à formação dos professores.

Destaca-se, primeiramente, que a educação pública não é algo pronto e acabado, mas sim, um processo contínuo que está sempre aberto à novas possibilidades. Por ser temática, em permanente debate e instituição, em contínua transformação, como resultados de relações e práticas sociais de grupos e indivíduos, em constante construção e reconstrução e de trocas individuais e coletivas dos atores e espaços educacionais, podendo então, ser transformada.

Todos os envolvidos no processo educacional - escola, família, comunidade – nas palavras da autora, concebem as reuniões de trabalho coletivo, não somente como forma de interação dos professores, mas, também como local para debater e discutir assuntos diversos da escola e de seus sujeitos, em um tempo determinado e restrito. Para a realização dessas reuniões é preciso que, a gestão seja democrática, isto é, que tenha como princípios básicos o interesse voltado para a formação dos professores, a formação para a autonomia, o compromisso com a escola e a comunidade, a liderança e o conhecimento pedagógico, entre outras.

É certo que a educação passou e vem passando por constantes mudanças, mudanças essas que implicam em todos que fazem parte do âmbito escolar: mudam as famílias, o perfil

dos alunos, a forma de se ensinar e a maneira de se administrar a escola. Nesse último aspecto, é importante ressaltar que a gestão escolar é o que norteia a escola, tanto nos aspectos administrativos quanto educacionais.

Anteriormente, o diretor tinha um papel reduzido na escola, como de alguém que apenas comunicava informações, controlava e dirigia, seguindo as propostas do sistema de ensino. Porém, após vinte anos de ditadura, as mudanças sociais e políticas, se orientavam pela busca de princípios democráticos. Na década de 1980, com as lutas de trabalhadores pelos direitos de seus filhos à escola pública e o aporte legal da Constituição Federal de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década seguinte, o papel do gestor passa a se orientar pelo princípio da gestão democrática.

## TÍTULO II

### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

[...]

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

A gestão democrática é uma prática educacional, na qual todos que têm interesse no âmbito da escola pública participam: pais, professores, estudantes, funcionários, gestores. A gestão democrática envolve a participação de todos os segmentos da unidade escolar e de seu entorno comunitário, da elaboração à execução de seu plano de desenvolvimento, conforme explana Lück (2000, p. 27):

A criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática. Deles fazem parte a criação de uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social; o estabelecimento de associações internas e externas; a valorização e maximização de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos participantes; o desenvolvimento de processo de comunicação aberta, ética e transparente. Esse ambiente participativo dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, ao mesmo tempo que se sentem parte orgânica de uma realidade e não apenas apêndice da mesma ou um mero instrumento para a realização dos seus objetivos institucionais.

Ainda segundo a autora, a formação de gestor ou diretor escolar não se fixa em um curso específico, dado que os estabelecimentos de ensino superior apresentam pouca oferta para a

formação inicial no curso de Pedagogia, sendo que o próprio sistema de ensino pode promover cursos de capacitação para diretores escolares. A formação inicial de gestores oferecida pelos cursos de Pedagogia, agrega-se numa formação continuada que se dá em cursos de pós-graduação e em cursos oferecidos pelos sistemas de ensino, inclusive a dos diretores escolares, gestores e professores. Segundo Wittmann (2000, p. 94), *“a gestão escolar e, conseqüentemente, a atuação e formação do seu gestor enfrentam grandes desafios e mudanças.”* Ainda, segundo o autor

Em resumo, o gestor da escola defronta-se com novas demandas, oriundas da evolução da sociedade e da base material das relações sociais. Neste contexto, a educação e sua administração, como origem e destino da relação entre teoria e prática, engendram novas bases teóricas e (re) constroem práticas. Esta renovação teórico-prática da administração educacional enseja demandas para o gestor, tanto para sua atuação quanto para sua formação. (WITTMANN, 2000, p. 88)

No estudo supracitado, o autor segue considerando que, a mudança na formação de gestores escolares se faz necessária, por ter ficado estagnada por muitos anos em práticas que não correspondiam à realidade escolar: *“as teorias que constituíam a base da formação e da prática da administração escolar eram as teorias gerais de administração”*. (op. cit., p. 93) Ele explica que a inconsistência dessas teorias na educação ocasionou a mudança de paradigma para a denominada teoria de administração da educação, embora, se tenha decidido mais adiante, que administração e educação não deveriam estar no mesmo curso de formação de gestores escolares. Sobre o conceito de gestão escolar, entende-se que:

O conceito de Gestão Escolar, que vem superar o enfoque limitado de administração é relativamente recente e de extrema importância, na medida em que se almeja uma escola que atenda às atuais exigências da vida social. (QUIRINO; MOREIRA, 2014)

Para revelar os fundamentos básicos, necessários à formação e prática da gestão escolar, voltamos a Wittmann (2000, p. 95), que esclarece:

O conhecimento é o objeto específico do trabalho escolar. Portanto, a compreensão profunda do processo de (re)construção do conhecimento no ato pedagógico é um determinante da formação do gestor escolar. O segundo eixo de sua formação é a competência de interlocução. A competência linguística e comunicativa é indispensável no processo de coordenação da elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico. É fundamental a competência para a obtenção e sistematização de contribuições, para que, no processo educativo escolar, a participação seja efetiva pela inclusão das contribuições dos envolvidos, inclusive, em documentos (re)escritos. O terceiro elemento essencial, fundante da competência do

gestor de escola, é sua inscrição histórica. A escola trabalha o conhecimento em contextos socioinstitucionais específicos e determinados. O reconhecimento das demandas educacionais, como também das limitações, das possibilidades e das tendências deste contexto histórico, no qual se produz e se trabalha o conhecimento, é fundamental para o seu impacto e o sentido da prática educativa e para sua qualidade. Um gestor escolar tem, como um dos fundantes de sua qualificação, o conhecimento do contexto histórico-institucional no qual e para o qual atua. Por isso, gestão da escola é um lugar de permanente qualificação humana, de desenvolvimento pessoal e profissional.

Sendo assim, a formação de gestores precisa avançar seguindo princípios democráticos de gestão, e, para tanto, são oferecidos, em sua maioria, cursos de *Lato sensu* para a especialização e a formação dos diretores.

### **3.3 Aula de trabalho pedagógico coletivo em tempos de pandemia**

Os efeitos da pandemia do coronavírus mudaram drasticamente, a rotina da população mundial. Diversas áreas foram afetadas pelas medidas preventivas necessárias ao enfrentamento da Covid, incluindo a educação: instituições de ensino - creches, escolas, universidades - suspenderam suas atividades, afetando milhões de alunos em todo o país. Apesar, de ser um fator negativo e dificultar o ensino e a aprendizagem, interromper as aulas é uma medida fundamental, para evitar a propagação da contaminação, pois, a escola é um ambiente de contato.

O fato é que, durante a pandemia, a maioria das escolas e universidades estão fazendo o melhor para garantir o uso de ferramentas digitais, mas, sem ter tempo para testá-las ou treinar o corpo docente e técnico da administração para usá-las corretamente. Considerando que o desafio fundamental da educação brasileira, neste momento, é adaptar-se ao novo cenário da pandemia, uma das medidas tomadas foi incluir o ensino à distância nas escolas, como alternativa à interrupção das atividades presenciais, de forma a permitir, que os alunos da educação básica atinjam o mínimo exigido do processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista, essa realidade, em promover a solidariedade, a resiliência e a continuidade nas relações sociais entre educadores e alunos durante esse período é essencial, pois, isso ajudará a mitigar os efeitos psicológicos negativos da pandemia nos alunos. Tornar-se, então, importante prevenir e reduzir os altos níveis de ansiedade, depressão e estresse que o parto causa em estudantes em quarentena. (MAIA; DIAS, 2020)



Quando os educadores estão mentalmente exaustos e se aproximando do esgotamento físico e mental, eles não podem ajudar a si próprios ou a seus alunos (MAIA; DIAS, 2020). Considerando essa necessidade, as secretarias de educação e os diretores de escolas precisam pensar na saúde mental de todos, até mesmo porque os professores também estão vulneráveis.

Diante da situação emergencial, com a qual nos deparamos, independentemente, da estrutura necessária para a prática da EAD, os governos estaduais e municipais tiveram que se concentrar na preparação dos professores, para o desenvolvimento das práticas do ensino remoto, veiculadas por meio do uso das tecnologias digitais. Para isso, os professores passaram a experimentar, inovar e sistematizar ao máximo essas ferramentas, cuja utilização muitos ainda não conheciam.

Assim, as circunstâncias de isolamento social trouxeram consigo a necessidade de reinventar, as possibilidades e consolidar a utilidade das ferramentas tecnológicas, aliadas à criatividade, para o avanço da educação dos alunos. Com as aulas ministradas, mediante o uso destes recursos, várias discussões se abriram sobre aulas interativas, métodos ativos e atraentes para os alunos, já que a interação não é pessoal, o que requer muita criatividade por parte dos docentes.

Ademais, a experiência da pandemia tem levado diversos profissionais da educação a reconhecer a importância da educação e da capacitação em mídias digitais, além, de ressaltar a necessidade de uma política pública de educação, que amplie a oferta de educação híbrida, ou seja, a distância e presencial.

É válido ressaltar que, o processo de ensino baseado nas interações midiáticas, não exigem que o professor e o aluno estejam no mesmo espaço físico. Alunos e professores podem ou não estar espacialmente, separados e ainda assim, interagir em tempo real com a implantação de tecnologias usadas para fins educacionais. Além disso, elas oportunizam aos professores rever suas práticas pedagógicas no ambiente escolar e trabalhar constantemente, na melhoria da qualidade do ensino.

No ambiente educacional é importante que o aluno tenha recursos que tornem o aprendizado mais significativo e prazeroso, e, que também tenham a oportunidade de conhecer as novas tecnologias, que são as aliadas mais importantes na construção do conhecimento (RAMAL, 2012). Portanto, é dever do educador selecionar tecnologias diversificadas, que

possam ser utilizadas como ferramentas para o ensino. Para Prensky (2010), esses novos estudantes, nativos digitais, são radicalmente diferentes, porque cresceram cercados por tecnologias, computadores, videogames, aparelhos de música digitais, telefones celulares e outras ferramentas atualizadas. São indivíduos acostumados com a velocidade do hipertexto; com baixar músicas, vídeos, filmes; armazenar informações em seus laptops; encaminhar e receber mensagens instantâneas. Assim, estão conectados um ao outro, a maior parte de sua vida, ou por toda a vida, e, o fato de dominarem a linguagem digital lhes permitem conhecer o mundo com maior expansividade.

Nesse sentido, a utilização das novas ferramentas tecnológicas na educação permite não apenas aproximar as práticas sociais dos alunos, suas experiências e conhecimentos anteriores, mas também oportunizam desenvolver um modo de aprendizagem baseado na cooperação entre pares. O aprendizado colaborativo pode ocorrer, por exemplo, ao implementar-se e manter-se uma comunidade virtual.

Mediante o exposto, é válido ressaltar que o processo de aprendizagem não é mais responsabilidade exclusiva do professor, e que tampouco o educador é detentor exclusivo do saber: o professor começa a assumir um papel de liderança na sala de aula e ensina práticas que reconhecem o conhecimento prévio dos alunos e incentivam o pensamento e o desenvolvimento de habilidades, com base no que os estudantes fazem em situações reais e planejadas. As estratégias tradicionais de ensino, segundo Barbosa e Moura (2013), tendem a se concentrar no compartilhamento de conhecimentos, na transmissão de informações que podem ser válidas para atingir alguns dos objetivos definidos, mas para que as habilidades para a vida em sociedade sejam desenvolvidas, o papel do aluno deve ser mais ativo, uma vez que qualquer estratégia de aprendizagem que use o aluno como protagonista e corresponsável pelo processo pode ser vista como uma metodologia ativa.

Logo, enfatiza-se que, para estimular o aluno, a estratégia pedagógica deve ser de utilização de temas atuais, mostrando o conteúdo de maneira prática para o educando, despertando o interesse e o desejo de praticar revisões do conteúdo ou de atividades, e visando, portanto, um ensino contextualizado na realidade desses alunos, que estão muitas vezes imersos numa rede de tecnologias. É importante que o professor, ao estimular atividades interativas, trabalhe com novas formas de aprendizagem e atue como um facilitador na construção do conhecimento.

Alinhado a essa realidade, o desafio para o docente nesse processo é desenvolver práticas didático-pedagógicas que possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias à vida acadêmica e social. Os professores, atores-chave do processo educacional, tiveram que atuar em um contexto excepcional de um momento para o outro, e alternativas foram postas em prática para reduzir as perdas educacionais e defender o direito à educação. Nesse viés, a tendência é ter a tecnologia como aliada do processo cognitivo, integrando-a ao cotidiano escolar de diferentes formas, para que funcione não como um objetivo, mas como um processo que possibilita interatividade, dinamismo e novas concepções de aprendizagem. Então, faz-se relevante que propostas não busquem somente responder aos desafios atuais colocados pela pandemia, mas que estejam alinhadas com o trabalho realizado até o momento vigente, e que lancem as bases para o trabalho pós-crise.

Vale ressaltar que o ambiente onde o aluno está inserido pode apresentar algum risco ou mesmo insalubridade. Como descrito pelo Ministério da Saúde, o local pode ser conceituado como estabelecimento ou estrutura utilizada nas rotinas de educação. No local verifica-se todas as condições tecnológicas necessárias para o desempenho ou execução das atividades profissionais, sendo dessa forma estabelecida a importância de verificação ou consolidação do mesmo. Devido ao surgimento de novas tecnologias e não sendo realizado um planejamento relacionado aos riscos ou questões que podem ocorrer dentro do ambiente de ensino, observa-se a importância ou relevância do conhecimento por parte dos alunos quanto aos processos de segurança e medidas preventivas para determinados contratempos que podem ocorrer. Esse pode ser considerado os principais procedimentos para uma maior segurança dos alunos, uma vez que por meio do conhecimento de algumas medidas de emergência ou ações que podem ser aplicadas em situações de risco, eles passam a ter um maior controle de sua segurança em qualquer ambiente (MONTEIRO, *et. al.*, 2013).

Estudos realizados no período de pandemia destacam que os estudantes podem desenvolver determinadas instabilidades psicológicas, assim como, apresentar certa dificuldade emocional, para lidar com as novas rotinas ou atividades escolares, algo que ressalta a importância ou relevância dos profissionais da educação, ao desenvolverem procedimentos de assistência e orientação aos mesmos. Um dos principais transtornos, que podem surgir durante o período de ajustes educativos, promovidos devido à pandemia consiste no transtorno do déficit de atenção (TDAH). O mesmo, pode ser considerado como um transtorno psicológico, no qual o indivíduo apresenta dificuldades de prestar atenção, ao que está sendo abordado ou

apresentado ao estudante. Alguns dos sintomas apresentados pelos sujeitos, com esse tipo de transtorno são: impulsividade, hiperatividade, desatenção (SILVA, 2019). No que se refere ao processo educativo, as crianças ou adolescentes, com esse distúrbio apresentam grandes dificuldades de manter a atenção durante todo o período de aulas, podendo em alguns casos, apresentar um comportamento impaciente, por não conseguirem manter sua atenção em todos os pontos apresentados na sala de aula.

Vale destacar que, em tempo de pandemia verifica-se que algumas medidas ou procedimentos, dentro da rotina educacional tiveram que ser realizadas, dando aos alunos todas as condições de segurança necessárias ao longo de suas atividades. Os locais de ensino precisaram ser adaptados à nova realidade, os métodos de ensino precisaram ser alinhados às regulamentações impostas pelo Ministério de Saúde, dando aos alunos todas as orientações e conhecimentos sobre a nova forma educativa, aplicada em território nacional (SANCHES; CARVALHO; SILVA, 2017).

Devido às novas rotinas estabelecidas de forma virtual e sem contatos diretos, os estudantes também podem apresentar uma certa resistência quanto à interação social novamente, que é uma das maiores preocupações dos psicólogos e profissionais docentes, uma vez que algumas pessoas têm apresentado um quadro de depressão e outros problemas psicológicos, desenvolvidos ao longo do tempo de isolamento. Então, é preciso, por parte dos órgãos educativos, verificação e acompanhamento dos alunos quando as rotinas voltarem à normalidade, orientando-os com relação ao momento vivenciado e às atividades possíveis de realização, na tentativa de prover mais estabilidade emocional.

Seguindo o modelo de Zhao (*et al.* 2012), uma segunda condição, que influencia o sucesso de qualquer projeto de inovação, seja com tecnologias ou não, é, a própria inovação que se pretende realizar, bem como os processos que são gerados desde a sua origem até a sua implementação. Entretanto, levanta-se a questão: *e a inovação que cabe ao professor?* Diferentes autores ao longo dos anos contribuíram com suas ideias para conceituar os processos de mudança na educação. Nesse contexto, Nicholls (2013) deu uma definição de inovação em 1964:

De um modo geral, parece útil definir a inovação como uma mudança deliberada, nova e específica, que é considerada mais eficaz para alcançar os objetivos de um sistema... parece razoável considerar que as inovações são planejadas em vez de ocorrerem por acaso. O elemento de novidade pode ser dado por uma recombinação de partes ou por uma forma qualitativamente diferente daquela que é feita.

Para Hord (2017), inovação é um termo amplo e limitado: a inovação pode se referir a qualquer coisa que seja nova para um indivíduo dentro do sistema; e o que é inovação para uma pessoa pode não ser para outra, dentro da mesma escola. Assim, a inovação pode incluir não apenas mudanças curriculares, como apresentação de novos processos ou equipamentos (educação a distância, utilização de videoaulas, recursos digitais em tablets, celulares ou notebook), dando aos profissionais de educação condições de realizar suas atividades, estabelecendo também condições de promover a continuidade da aprendizagem dos alunos sem que ocorra o comprometimento de sua saúde.

Também Nicholls (2013) nos dá sua definição: uma inovação é uma ideia, objeto ou prática percebida como nova por um indivíduo ou indivíduos, que tenta introduzir melhorias em relação aos objetivos desejados, que por natureza tem um fundamento e é planejado e deliberado. Nesse entendimento, a inovação é um conceito, mas também um processo - um processo que ocorre no dia a dia de todas as escolas. Todo professor, em qualquer momento de sua carreira profissional, procura colocar em prática alguma ideia, alguma nova metodologia ou procedimento didático-pedagógico.

Muitas redes de ensino em nosso país, em razão do período de quarentena e suspensão de aulas presenciais devido à pandemia do coronavírus, trouxeram projetos de inovação educacional, para apoiar professores e alunos. O Centro de Mídias SP (CMSP), por exemplo, foi uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) para contribuir com a formação dos profissionais de sua rede de ensino e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade, alinhada às demandas do século XXI. Nesse ambiente virtual, foram disponibilizados conteúdos cuidadosamente elaborados por especialistas e oferecidos por meio de tecnologias digitais. As aulas para os alunos são transmitidas a partir de estúdios de TV instaladas na sede da Escola de Formação dos Profissionais da Educação (EFAPE) e podem ser acompanhadas, ao vivo, pelo portal do CMSP e pelos aplicativos CMSP, voltado aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, e CMSP Educação Infantil e Anos Iniciais. As aulas podem ainda ser acompanhadas pelo canal digital da TV Educação (Anos Finais e Ensino Médio) e TV Univesp (Educação Infantil e Anos Iniciais). Nesse contexto, pode-se compreender que, conforme observa Hermes (2018), a educação a distância pode ser conceituada como uma metodologia de ensino que se utiliza dos recursos digitais para promover as atividades educacionais, no período de pandemia pode-se verificar que essa foi uma das metodologias mais aplicadas por parte dos ambientes

escolares, buscando minimizar os impactos educacionais e apresentando aos alunos uma forma de continuar suas rotinas de aprendizagem.

Vale lembrar que a cultura digital também necessita de alguns cuidados quanto às práticas de seus alunos, sendo de suma importância os professores estarem atentos e aconselharem o uso consciente dos meios para o desenvolvimento do conhecimento de seus alunos. (CRUZ; MAGALHÃES, 2017)

Como dito por Valente (2019, p. 12),

Essas mudanças são necessárias para que a informática e outras soluções pedagógicas inovadoras possam efetivamente estar a serviço da formação de alunos preparados para viver na sociedade do conhecimento.

Atualmente, não há como excluir os meios digitais da formação educacional das pessoas, dada sua evolução e a forma com que nos envolve das mais variadas formas possíveis. O que necessitamos aprender é a utilização dos meios digitais de forma construtiva, para que estes nos forneçam o conhecimento necessário para nos levar ao sucesso. Nesse ponto, entram em cena os professores, como pessoas a ensinar e demonstrar como a ferramenta pode ser usada de forma positiva para o desenvolvimento de cidadãos e profissionais de qualidade.

## **CAPÍTULO IV – A ATPC NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

Este capítulo pretende apresentar os resultados e a análise dos dados obtidos na investigação de campo.

A investigação de campo é definida como um método qualitativo de recolha de dados que visa observar, interagir e compreender as pessoas enquanto estas se encontram num ambiente natural. Por exemplo, os conservacionistas da natureza observam o comportamento dos animais no seu ambiente natural e a forma como reagem a certos cenários. De acordo com Severino (2013, p. 107),

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meioambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.

Essa modalidade de pesquisa se baseia na coleta de dados brutos fora de um laboratório, biblioteca ou ambiente de trabalho. As abordagens e métodos utilizados na pesquisa de campo variam entre as disciplinas. Por exemplo, biólogos que conduzem pesquisas de campo podem simplesmente observar animais interagindo com seus ambientes, enquanto cientistas sociais conduzindo pesquisas de campo podem entrevistar ou observar pessoas em seus ambientes naturais para apreender suas línguas, folclore e estruturas sociais.

No campo das ciências humanas e sociais em geral, diferentemente das ciências naturais, os fenômenos são complexos, não sendo fácil separar causas e motivações isoladas e exclusivas, uma vez que não podem ser reproduzidos em laboratório e submetidos a controle. As construções são “sempre parciais, dependendo de documentos, observações, sensibilidades e perspectivas” (DA MATTA, 1991, p. 21) Nesse campo,

Especificamente as ciências da educação, têm um estatuto epistemológico próprio, não produzem leis explicativas da realidade, não se regem pelo causalismo e determinismo e, por isso, o grande objetivo destas ciências é a compreensão de uma determinada realidade com o máximo de profundidade e rigor possíveis. (SANTOS, 2020, p. 96)

Assim, diante da imensa diversidade de possibilidades, o “fazer ciência” não segue um

único modelo ou padrão de trabalho científico. Ao contrário, as ciências humanas e sociais sempre foram marcadas pela diversidade de métodos e técnicas de investigação e possibilidades de explicação.

Cada uma produzirá um tipo de representação da realidade. Uma aproximação indutiva, que respeite as dinâmicas microssociais, que utilize vários tipos de análise qualitativa, que expressem os processos da pesquisa, uma análise do discurso, que permite construir representações da realidade tão legítimas e relevantes quanto as que são associadas às abordagens quantitativas. (GROULX, 2015, p.194)

A pesquisa de campo está englobada dentro da chamada metodologia qualitativa, que se baseia em dados obtidos pelo investigador a partir da observação.

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p. 41)

Em outras palavras, busca analisar percepções e comportamentos dos sujeitos pesquisados.

Em relação à coleta dos dados, esta pode ser feita de diversas maneiras grupos de discussão e entrevistas qualitativas individuais, por exemplo. Normalmente, a entrevista tem curta duração de tempo e os entrevistados são estimulados a se sentirem à vontade para dar sua opinião sobre assuntos relacionados com o objeto de estudo.

Na pesquisa em questão, optou-se pela utilização das entrevistas qualitativas, que são um tipo de método de pesquisa de campo que extrai informações e dados. Realizamos um conjunto de entrevistas com dezesseis professores e seis gestores de duas unidades escolares da rede estadual de ensino, todas localizadas na Região Sul da cidade de São Paulo, a saber: Escola Estadual Antônio Manoel Alves de Lima e Escola Estadual Miguel Munhoz Filho.

O tema Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATCP) foi escolhido porque representa um importante espaço coletivo para a formação continuada de professores da rede estadual de ensino de São Paulo. Além disso, permite trabalhar uma pauta de interesse de todos os professores e gestores, constituindo uma atividade de formação que, pautada na troca de experiências, estimula a construção de consensos e a tomada de decisões para a resolução de problemas das unidades escolares e, desse modo, apresenta-se como espaço significativo para



o exercício da gestão democrática.

Assim, foram selecionados professores de diferentes áreas do conhecimento para este estudo exploratório, buscando entender o perfil básico de cada um, e se as ATCPs contribuem de fato para a prática docente e para a formação continuada dos professores.

Para a realização das entrevistas, inicialmente foram planejados encontros presenciais na escola, onde o pesquisador ouviria os entrevistados, individualmente. Entretanto, a partir de março de 2020 as atividades presenciais nas escolas da rede estadual paulista foram suspensas, devido à pandemia do novo coronavírus. Desta forma, foi necessário utilizar a estratégia da tecnologia digital. Disponibilizou-se um questionário online no Google Forms, que incluía questões objetivas, divididas em três blocos: o primeiro sobre a formação acadêmica, o segundo sobre a inserção profissional, o terceiro sobre a participação na ATPC. As questões abordaram:

1) Nome; 2) idade; 3) Em que tipo de instituição se deu a licenciatura do pesquisado; 4) Em qual área do conhecimento leciona; 5) Se possui Pós- Graduação; 6) Qual o tempo de docência na Educação Básica; 7) Qual o tempo de Docência na Unidade escolar; 8) Se é professor efetivo ou contratado; 9) Se trabalha em outra rede de ensino; 10) Qual importância atribui a ATPC; 11) Se as estratégias utilizadas pelo Professor Coordenador na ATPC contribuem para a prática docente.

Obtivemos o retorno de 33 questionários, que foram a base para as primeiras análises sobre ATPC nas escolas que definimos com campo da pesquisa.

Após analisarmos os dados obtidos pelos questionários identificamos que as respostas obtidas, especificamente sobre a participação dos professores e coordenadores na ATPC, apresentavam poucos elementos analíticos. Decidimos então, elaborar um pequeno questionário com 4 questões mais objetivas e específicas. Nesse caso, recebemos 22 questionários.

As questões foram as seguintes:

Questão 1 – Durante sua carreira como profissional na educação, quais foram as contribuições das ATPC's para sua prática pedagógica?

Questões 2 – Pensando no período de teletrabalho, como você avalia as formações de ATPS's elaboradas pelo CMSP? Justifique sua resposta.

Questões 3 – Você já pensou em uma ATPC diferente do formato atual? Justifique sua Professor.

Questão 4 – Nas ATPC's, durante o teletrabalho, nos foram apresentadas novas ferramentas para otimizar as aulas remotas (ex. google classroom, forms, meet etc). Quais foram os pontos positivos e negativos do uso dessas ferramentas nas suas aulas?

Após a coleta de dados, realizamos a análise dos dados obtidos por meio da triangulação, procurando articular os dados coletados, as referências teóricas e documentos. Segundo André e Lüdke (1986, p. 45),

Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

O primeiro passo para isso foi a organização do material. Nesse trabalho, tal organização foi feita com a tabulação dos dados das questões objetivas e a transcrição das respostas às questões abertas, feitas pelo Google Meet.

Essa organização foi obtida através da categorização dos dados, retirando-os da realidade a partir de pesquisa e analisando-os a partir de separação, união e classificação, buscando validar as respostas encontradas pelos instrumentos de coleta de dados.

Porém, é importante pensar no que diz André e Lüdke (1986, p. 49):

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

Portanto, é necessário ir além da categorização para uma análise mais completa dos dados. É preciso, a partir da categorização, realizar a análise bibliográfica, apresentando e cruzando referências com autores, livros, artigos etc.

A partir desse conjunto de dados, apresentamos a análise a seguir, para uma melhor compreensão do perfil dos professores e como eles percebem a ATPC como prática de

formação continuada.

#### **4.1. Análise dos dados da pesquisa**

##### **4.1.1 Perfil dos docentes e gestores entrevistados**

Quanto à formação acadêmica, a resposta obtida foi que 68% dos professores realizaram sua licenciatura numa instituição privada de ensino contra 32% na instituição pública. Esses dados corroboram com a pesquisa da professora Helena Sampaio em seu livro *O ensino superior no Brasil: o setor privado*, do ano 2000, no qual, em determinado capítulo, a autora constata que o processo de expansão do ensino superior no Brasil possuiu um crescimento de matrículas nas universidades públicas em torno de 453%, entre os anos de 1967 e 1980, e um aumento significativo nas matrículas em instituições privadas, bem como de uma maior consolidação e aumento no número de instituições de ensino do tipo.

Nota-se que dentre os professores pós-graduados, 84% possuem especialização *lato sensu*, e 16%, *stricto sensu*.

Sobre a área do conhecimento em que os docentes lecionam, ficou demonstrado que, nessas escolas, 39% dos professores leciona em disciplinas da área de Humanas, 32% na área de Línguas e Códigos e 29% em Matemática e Ciências da Natureza.

Esse recorte demonstra que a maioria dos professores das instituições estudadas lecionam em disciplinas da área de Humanas, o que se dá pelo maior número de disciplinas dessa área - História, Filosofia, Geografia, Sociologia, ou seja, um número maior do que as disciplinas nas áreas de Línguas e de Ciências da Natureza e Matemática.

Em relação ao tempo de docência na Educação Básica, é interessante constatar que 35% dos professores lecionam há mais de 15 anos na Educação Básica, contra 29% que lecionam entre 10 a 15 anos, 23% entre 5 a 10 anos, e 13% até 5 anos. Isso pode remeter a uma questão problemática da educação brasileira - a falta de renovação dos cargos. Como acontecem poucos concursos, a maioria dos professores presentes nas escolas já estão há anos no mesmo cargo, e isso não se dá por falta de vagas nas instituições.

A necessidade de contratações existe, mas a burocracia e o descaso impedem essas vagas de serem preenchidas.

Sobre o tempo de docência na unidade escolar, foi constatado que 45% dos professores lecionam há até 5 anos na mesma unidade, enquanto 29% lecionam entre 5 a 10 anos, 13% entre 10 a 15 anos e 13% acima de 15 anos, enquanto no magistério paulista, pode-se perceber que 61% dos professores das escolas são efetivos ou concursados, enquanto 29% são contratados na categoria O e 10% na categoria Ocupante de Função Atividade (OFA). Ressalta-se que em São Paulo, o último concurso para professores da rede estadual ocorreu em 2013. Percebe-se, também, que dos professores dessas instituições, 87% lecionam também na rede municipal de ensino, e 13% na rede privada.

#### **4.1.2 Participação e perspectiva dos professores sobre ATCP**

Acerca da contribuição da formação continuada oferecida na unidade escolar pela SEDUC/EFAPE, os dados mostram que 48% dos professores concordam plenamente que a formação continuada oferecida na unidade escolar tem contribuído tanto quanto as formações oferecidas pela Seduc/EFAPE, enquanto 36% apenas concordam, 10% não concordam nem discordam e 6% discordam. Segundo a Secretaria da Educação de São Paulo, as ATPCs deveriam:

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. Convém considerar a importância de atualização dos aportes legais, incentivada pelos gestores, de modo a garantir o conhecimento das alterações normativas. É de suma relevância promover a gestão participativa, para que todas as tomadas de decisão, realizadas neste espaço, sejam concretizadas e produzam resultados positivos, para a melhoria do ensino. Convém ressaltar, que o parágrafo único, do artigo 13 da Lei Complementar Nº 836 de 1997, dispõe, também, sobre as Horas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha - HTPL, pelo docente, as quais se destinam à preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos. Espaço que poderá ser aproveitado para melhor organização do trabalho realizado, como por exemplo, para planejamento de práticas interdisciplinares e contextualizadas. (SEE/SP, 2014, p. 10)

Portanto, as ATPCs, enquanto práticas de formação contínua, são um dos pilares em que deve se sustentar a prática docente. Nóvoa (1991, p. 30) afirma que:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Aos responderem se as estratégias utilizadas pelo professor coordenador na ATPC contribuem para a prática docente, 48% dos professores responderam que concordam plenamente, que essas estratégias contribuem para a prática docente, enquanto 36% apenas concordam, 10% discordam e 6% não concordam nem discordam.

Segundo Cardoso (2012), a formação continuada de é um grande desafio e uma necessidade frente a nossa realidade, onde não basta a qualificação, mas é preciso competências diversas. Portanto, são necessários espaços de formação, como as ATPCs.

Essa afirmação do autor é endossada por 48% dos professores que concordam plenamente que o ATCP é uma boa prática de formação continuada e por 36% que concordam com isso. De acordo com Longhin (2014, p. 28):

A legislação determina, como premissa, que os HTPCs sejam desenvolvidos dentro da escola pelos professores e tendo o Coordenador Pedagógico como mediador de todo o processo. No próximo item abordaremos mais especificamente as atribuições do Coordenador Pedagógico, em relação ao HTPC.

Portanto, o professor coordenador é parte necessária do processo, sendo este responsável pela organização do mesmo. Neste sentido, a maioria dos professores acredita que as práticas empregadas por seu coordenador têm trazido bons frutos a sua formação.

Longhin (2014, p. 34) ainda diz que:

Na Resolução SE/SP nº. 66, que define o perfil do coordenador pedagógico, consta que no estado de São Paulo as funções desse profissional são: realizar a formação continuada dos docentes; integrar os membros da equipe escolar; desenvolver uma proposta pedagógica; realizar o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento dos alunos e as atividades dos professores; além de estabelecer uma aproximação entre escola e comunidade.

E continua:

No desenvolvimento do HTPC, a tarefa do Coordenador Pedagógico reside em: planejar as reuniões e as formas de avaliação, registrar as discussões, os avanços, as dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas. (LONGHIN, 2014, p. 34)

Sendo assim, nota-se que a formação continuada pode ocorrer dentro do espaço

escolar, e é tarefa fundamental do professor coordenador, que deve assumir um papel formativo que responda às necessidades do coletivo. Portanto, as ATPCs, enquanto práticas de formação contínua, são um dos pilares em que deve se sustentar a prática docente. Nóvoa (1991, p. 30) afirma que:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Os dados acima apresentados foram obtidos por meio de questões fechadas. Apresentamos a seguir a síntese que elaboramos das questões abertas obtidas.

#### **4.1.3 A contribuição da ATPCs e a prática pedagógica**

Dos vinte e dois entrevistados, apenas dois consideram que a contribuição é pequena ou desconectada da realidade escolar em algum momento, enquanto a maioria considera esses momentos produtivos e de grande valia para a sua prática.

A síntese das respostas à primeira questão aberta afirma que a ATPC cumpre seu principal objetivo, uma vez que como objeto da formação continuada, conforme vimos em Costa (2016, p. 119) “*deve ter sempre como meta a qualidade da educação e o desenvolvimento do educador como agente principal dessa educação*”.

A seguir apresentamos a fala de alguns professores:

Analisando as contribuições das ATPCs para a minha prática pedagógica, chego à conclusão de que houve uma grande evolução em relação às ATPCs de anos atrás. Antigamente as ATPCs eram realizadas através de leitura compartilhada com textos longos, os quais causavam sono e cansaço. Havia mais teoria e pouca prática. Já atualmente as ATPCs contribuem para que o profissional da educação busque formas de aprender e ensinar de maneira atrativa, ou seja, formas inovadoras e diferenciadas que alcancem o aprendizado e participação do aluno através da prática do conhecimento e protagonismo, compreendendo a natureza do ensino e da aprendizagem que se articulam na relação professor/aluno/comunidade, construindo conhecimentos baseados não só nos fatores pedagógicos como também nos fatores socioeconômicos e ambiente escolar, os quais afetam o aproveitamento escolar do aluno. Sempre acreditei nessa visão de olhar com empatia e analisar o todo, portanto as ATPCs, só tem fortalecido o que sempre acreditei, num ensino inovador e diferenciado. (Professor 18)

Por ser um momento de formação contínua acredito que as ATPCs agregaram principalmente na troca de ideias e experiências profissionais juntos aos meus pares. Proporcionou um olhar mais reflexivo sobre a minha prática didática. A ATPC não me fez esquecer de que mesmo sendo educadora ainda preciso me preparar, envolver,

conhecer, estudar, ler. Que não é apenas o aluno que deve ter a função de aprender e sim o professor... o aprendizado é uma via de mão dupla. (Professor 21)

Sabendo que o professor tem um papel indispensável no processo do saber, as aulas de ATPC contribuíram para que eu não me sentisse desamparada durante a elaboração e aplicação das atividades pedagógicas onde ministrei minhas aulas de modo mais seguro promovendo assim a importância do saber.

A troca de experiências enriqueceu ainda mais a minha prática pedagógica. (Professor 22)

Vimos pela fala dos professores que o novo formato de ATPC na rede estadual paulista, desenvolvido em 2020, a partir da publicação da Resolução SEDUC 72, de 16-12-2019, com pautas formativas elaboradas pela EFAPE/SEDUC e desenvolvidas por especialistas no CMSP, além das pautas distribuídas às unidades escolares para serem desenvolvidas pelo professor coordenador são vistas com bons olhos pelos docentes, que acreditam que na melhoria da qualidade da ATPC em relação aos anos anteriores.

Já a fala do Professor 19 corrobora o pensamento acerca de educação e formação continuada de Tardif (2010, p.42), quando menciona que “é preciso que haja construção e participação.”

As ATPCs são momentos de construção e aprendizagens com trocas de experiências (prática) e estudo (teoria). É também momento de organização do trabalho coletivo na UE (apontamentos, encaminhamentos e combinados). (Professor 19)

#### **4.1.4 A ATPC e a formação elaborada pelo CMSP**

Aqui, os professores relatam desde a dificuldade com Internet e equipamentos, duração longa e até mesmo dizem que não há comparação com os encontros presenciais. Mas, em síntese, seguem, em sua maioria, relatando que consideram boas as formações realizadas, focadas na área de conhecimento em que o professor atua. Vejamos os depoimentos:

Eu gostei bastante de muitas ATPC's elaboradas pelo CMSP, pois estavam focadas na minha área, discutidas por pessoas da área, onde muitas propostas de trabalho interessantes e viáveis foram apresentadas, possibilitando a construção de uma prática pedagógica mais rica e diversificada, apesar de algumas vezes serem cansativas e extensas. (Professor 20)

Positivas para o momento específico, considerando a novidade do uso obrigatório da tecnologia foi importante, traz pautas direcionadas a esse uso de forma mais dinâmica. (Professor 2)

Em período de teletrabalho foram primordiais as ATPCs e trouxeram um norte no período onde estávamos afastados da escola. (Professor 6)

O teletrabalho tem sido algo inovador, com diversos desafios da tecnologia, como uma nova forma de ensinar e ao mesmo tempo aprender através dos recursos e ferramentas da tecnologia. O CMSP tem elaborado ATPCs de forma inovadora, através de músicas, imagens, danças, depoimentos e teatro, por isso avalio como bom. (Professor 18)

Novamente, aqui, recorremos à fala de Tardif (2010, p. 41), quando defende a profissionalização do professor ao afirmar que:

(...) se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos (...) somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir espaço maior para os conhecimentos das práticas dentro do próprio currículo.

Reforçamos a importância da Resolução SEDUC 72, de 16-12-2019, que ao instituir a ampliação da carga horária de ATPC e a divisão dos professores por área do conhecimento dos professores, proporcionou a abertura do caminho para a “profissionalização” mencionada por Tardif. Vejamos que na questão posterior aparecem mais algumas opiniões que revelam as melhorias trazidas por essa normativa da SEDUC – SP.

#### **4.1.5 O formato da ATPC e outras possibilidades de organização**

Esta questão foi a que trouxe maior diversidade de respostas, há entrevistados que dizem que pensaram sim em um formato diferente do atual, com atividades de dupla conceitualização para promover a reflexão sobre a prática e que os encontros sejam “mais dialógicos”. Tais opiniões dos entrevistados revelam que eles têm consciência do que já verificamos em nosso estudo de bibliografia, apresentado nos capítulos iniciais deste trabalho, quando Nunes (2001) fala que a importância da formação docente está no fato de promover a autoformação do professor e a reelaboração de seus saberes iniciais *versus* os saberes das práticas vivenciadas em seu dia a dia.

Em minha opinião, penso que as ATPC poderiam ser mais dinâmicas, objetivas e envolventes. Gostaria de ver algo diretamente ligado a nossa sala de aula, como por exemplo, como direcionar uma atividade que consigo contemplar todos os alunos respeitando suas necessidades, ou como criar uma atividade onde envolva as habilidades essenciais e de suporte dentro da minha disciplina. (Professor 4)

Acredito que dentro da ATPC, se fosse disponibilizado um momento para elaboração de atividades e criação de materiais seria muito produtivo, pois ferramentas são apresentadas, mas há pouco espaço para o desenvolvimento. (Professor 17)



Outros apontam o modelo de ATPC por área de conhecimento como essencial e bom, mas questionam o número de horas excessivo estabelecido pela Resolução SEDUC 72, de 16-12-2019, 2019. Ainda, apontam a vantagem do formato atual em relação ao que ocorria antes da referida resolução:

Até o presente momento, tenho gostado dos ATPC's realizados tanto pelo CMSP quanto o da minha escola, pois tem sido diversificado, através de recursos tecnológicos e não mais como antigamente, em que os professores tinham que ficar lendo textos longos de forma compartilhada, os quais causavam sono e cansaço. Penso que o ATPC deve ser agradável, prático e conciso. (Professor 18)

No momento atual, acho que muitas horas de ATPC's presencialmente não significam que elas serão produtivas, até aprovo o modelo por área de conhecimento, mas questiono a quantidade de horas. (Professor 20)

Neste sentido, cabe lembrar os estudos de Gatti e Barreto (2009), já mencionados no Capítulo 2, que revelam a pouca, ou mesmo ausência, participação dos professores na definição de políticas de formação docente e na formulação de projetos nessa área, que visem o seu fazer pedagógico.

#### **4.1.6 ATPCs durante o período de teletrabalho**

Nesta questão, a maioria dos entrevistados considerou positiva a apresentação, na ATPC, de novas ferramentas para o ensino, embora reportem que a limitação de acesso dos alunos à Internet e outros problemas tenha dificultado o trabalho. Apresentamos a seguir alguns depoimentos:

Em se tratando de praticidade só vejo aspectos positivos como qualidade de som, imagem, possibilidade de mandar vídeos e textos com mais agilidade e alcance. (Professor 16)

As ferramentas apresentadas aumentaram a interação dos alunos neste período, mas infelizmente essas ferramentas não foram acessíveis para todos os alunos. (Professor 17)

Gostei muito de utilizar a maioria dessas ferramentas..., porém algumas delas demonstraram falhas de servidores... saindo do ar em alguns casos... duplicando salas.... Não corrigindo atividades automaticamente conforme anunciado, tempo insuficiente para aula, conteúdo limitado (apenas para assinantes conteúdo completo... (Professor 21)

Ponto positivo foi aprender a se reinventar. Poder compartilhar a distância de ideias, atividades e trocas de experiências.

Ponto negativo: Problemas de Comunicação (internet), e aumento dos gastos domésticos e a triste certeza em saber que nem todos estavam participando das aulas por não terem acesso à internet ou ter aparelhos compatíveis para as aulas.” (Professor

22)

O contexto desafiador da pandemia trouxe um cenário educacional diferente em 2020 e os professores, atores de grande importância no cenário educacional, tiveram de “se reinventar”, segundo suas próprias palavras, reconhecendo o quão essencial é a capacitação em mídias digitais, selecionando as tecnologias que possam ser ferramentas para o ensino, além de possibilitar que os estudantes também tenham a oportunidade de conhecer essas tecnologias, importantes aliadas na construção do conhecimento (RAMAL, 2012).

A partir dessas informações e dos dados analisados, pode-se dizer que a ATCP, ainda que de maneira limitada, possui papel importante nas práticas de formação continuada dos professores nessas escolas pesquisadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo primordial desta pesquisa foi analisar as concepções, perspectivas e a contribuição da ATPC no processo de ensino-aprendizagem para um grupo de professores e gestores de duas unidades de ensino da rede estadual de ensino de São Paulo.

Inicialmente, ao analisar a produção bibliográfica, observamos que a formação continuada de professores tem sido vista como um processo permanente de aperfeiçoamento das capacidades necessárias à atividade dos educadores. Ela é realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior. No contexto da pesquisa bibliográfica também foi possível traçar um breve itinerário sobre as ATPCs nas instituições públicas de ensino.

A pesquisa documental nos permitiu recuperar o marco regulatório que definiu ao longo do tempo a ATPCs na rede estadual de ensino de São Paulo. A análise da legislação estadual e dos documentos da SEDUC-SP ajudou a identificar os conceitos mais importantes sobre ATPC.

Tendo como base a investigação de diversos autores, foi possível embasar teoricamente os conceitos a serem abordados na pesquisa, como a própria ideia de ATPC e de formação continuada. Além disso, ao final da pesquisa e tendo em vista as novas condições de trabalho impostas pela pandemia, buscou-se investigar como se deram as ATPCs, como afetou a formação continuada dos professores e o próprio trabalho em sala de aula.

A pesquisa analisou os documentos normativos da SEDUC-SP, que regulamentam a ATPC desde sua origem, com ênfase na Resolução SEDUC 72/2019, que ampliou a carga horária dos docentes para essa finalidade, reorganizou a divisão dos encontros por área do conhecimento e anuncia o suporte da EFAPE, com elaboração e distribuição de pautas formativas às escolas da rede.

Convém ressaltar que é o trabalho de reflexão sobre as suas práticas pedagógicas com os demais colegas no interior da escola onde atua que possibilita que o professor obtenha crescimento profissional e pessoal e, para isso, a escola é *locus* privilegiado de formação continuada do professor. Os cursos que são realizados na formação continuada são aqueles que irão adicionar valor, buscando fortalecer a relação entre teoria e prática na ação pedagógica, além de gerar crescimento pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, considera-se que o aprender contínuo para a profissão docente é essencial e se fundamenta em dois pilares: 1) o próprio professor como agente, e 2) a escola como local de crescimento profissional permanente. Isso não significa que o professor não deva sair em busca de uma formação estrutural em universidades ou cursos de pós-graduação, que dispõem de cursos como currículo a ser seguido e conteúdo programático específico. Esses cursos, no entanto, não configuram embasamento técnico e científico para a prática pedagógica, uma vez que promovem a reflexão do professor acerca de sua prática.

Essa relação entre teoria e prática é permanente e a partir dela se dá a construção e transformação do saber docente: reflexão sobre a teoria e reflexão sobre a prática. Trata-se de uma ação oportuna, como já vimos, em momentos de formação na própria escola, de maneira organizada e planejada.

Além dos documentos pesquisados, este estudo buscou ouvir a voz do professor. Participaram da pesquisa professores de diversas categorias da rede pública estadual de São Paulo atuantes nas duas escolas investigadas.

Partindo das premissas apresentadas sobre o que seria de fato a formação continuada, constatou-se que a ATPC, da maneira como vem sendo atualmente realizada pela SEDUC-SP, nas duas escolas investigadas é, para a maioria dos professores, um bom programa de formação continuada. Os professores consideram a ATPC de formação continuada, com o intuito de fortalecer a gestão pedagógica e o trabalho do professor coordenador.

Analisar a percepção dos professores sobre sua participação nas ATPCs foi surpreendente, pois, apesar de serem encontradas algumas considerações negativas ao longo da pesquisa sobre as ATPCs, a maioria dos professores se sente participativa acreditando que essa prática de alguma forma contribui para a sua formação.

Nesse sentido, pode-se dizer que a garantia de momentos de formação como a ATPC, dentro da jornada dos professores, pode viabilizar uma melhor formação continuada docente e trazer a possibilidade de encontrar meios e soluções de problemas.

Ao longo processo de organização da ATPC pela SEDUC-SP, que começa na década de 1980 e se estende até nossos dias, diversas foram as mudanças e modelos e os resultados produzidos são limitados e com pouca aderência dos professores no geral. Apesar disso, nas escolas investigadas, a maioria dos professores ainda considera as ATPCs como espaço de

formação legítimo.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- ALENCAR, E. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Lavras: UFLA, 1999. 125 p.
- ALFERES, M A, MAINARDES, J. **A formação continuada de professores no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2011](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011)
- ALVARADO PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação Continuada de Professores: Alguns Conceitos, Interesses, Necessidades e Propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1944.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1958.
- BARBOSA, E. F., MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v.39, n.2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- BEGNAMI, M L V. Formação Continuada: **O HTPC como espaço para a autonomia formativa**. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Salesiano. Acesso em: 21 mar 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 jun. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 07/2000**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192). Acesso em 04 mar. 2021
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&amp;jornal=1&amp;pagina=8&amp;totalArquivos=72>>. Acesso em 15 jul 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em 17 jul. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

**Básica (BNC-Formação).** Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 03 fev 2020.

BRISO, C. As oportunidades da escola em tempo integral para o professor. **Nova Escola**, Associação Nova Escola, 18 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14667/as-oportunidades-da-escola-em-tempo-integral-para-o-professor>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2018.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a Escola**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARDOSO, Beatriz. **Ensinar Tarefa para Profissionais**. Rio de Janeiro – RJ: Record, 2007.

CUNHA, R.C.O.B, OMETTO, C.B.C.N, e PRADO, G.V.T, **Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores**. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 18(2):171-179, maio/ago., 2013, acesso em 02 de fev. 2021.

CORRAL, A. Z. **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo na rede estadual paulista: a voz do professor da Diretoria de Ensino da Região de Jacareí**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9887>>. Acesso em: 18 de mar. 2019.

COSTA, Uilson Gonçalves. A formação Continuada de Professores em ATPC – Aula de trabalho pedagógico coletivo. **Revista Ambiente Educação**, Universidade Cidade de São Paulo, vol. 9, nº 1, jan/jun, 2016 - 118-29. Disponível em: <[http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_9\\_16/educacao\\_01\\_2016\\_118-129%202.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_9_16/educacao_01_2016_118-129%202.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2019.

CRUZ, Giseli Barreto da; MAGALHÃES, Priscila Andrade. **O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 2, p. 483-498, 2017.

DAVIS, C. *et. al.* **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DE GRANDE, P. B. **Formação Continuada no Local de Trabalho do Professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência**. 2015. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em: <[http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPO-SIP/269279/1/DeGrande\\_PaulaBaracat\\_D.pdf](http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPO-SIP/269279/1/DeGrande_PaulaBaracat_D.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2019.

DE GROUWE, A. **L'État et l'inspection scolaire: analyse de relations et modèles d'action**. 2006. Tese (Doutorado) - École Doctorale de Sciences, Institut d'Études Politiques, Paris, 2016.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. ia científica em ciências sociais São Paulo: Atlas, 1989.

EFAPE. Disponível em: <https://publicadoeducacao.wordpress.com/2020/04/27/comunicado-efape-orientacoes-sobre-os-momentos-de-atpc/>. Acesso em: 27 de abril de 2020.

- FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. edição. São Paulo; Saraiva, 2005.
- FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (Edição eletrônica). SP, Editora Positivo Informática LTDA, 2004.
- GADOTTI, M. Só a escola autônoma pode melhorar o ensino. **Nova Escola**, São Paulo, nº. 53, nov. 1991, p. 22-25.
- GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. de Sá (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994. Verificar – no texto está 2006
- GEPD – Grupo de Estudos das Práticas Docentes. **HTPC como lugar de formação continuada dos professores**. 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/04/24/htpc-como-lugar-de-formacao-continuada-dos-professores/>. Acesso em: 21 jul. 2020.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projeto de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GONÇALVES, M. H. B. **Planejamento e avaliação: subsídios para a ação docente**. Rio de Janeiro: Senac, 2003.
- GOULART, D. C., PINTO, J. M. R., & CAMARGO, R. B. de. (2017). Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD-Educação Temática Digital**, 19, 109-133. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647797>>. Acesso em 20 set. 2020.
- GROULX, Lionel Henri. **Um debate qualitativo e quantitativo: um dualismo a prescrever discussões em torno de métodos**. In: TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry. Metodologias qualitativas: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2015.
- Haidar, M L Mariotto. A instrução popular no Brasil, antes da República. In: BREJON, M. Estrutura e funcionamento do ensino de primeiro e segundo graus, 14 edição, São Paulo: Pioneira, 1982.
- HELENO, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.
- HERMES, Rosméri; HERMES, Simoni Temm. Didática [Recurso Eletrônico] – 1. Ed. – Santa Maria – RS: UFSM. NTE, 2018.



HORD, Shirley M. Avaliando inovação educacional. Nova York: Croom Helm, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado** – Novas Tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015005046132&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015005046132&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 2 mai.2019.

LIBÂNEO, J. C. *et. al.* **Educação escolar: política, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em Química**. 2003. 265f, Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.

LONGHIN, R. S. S. **A Formação Continuada em Serviço de Professores e as Atividades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo nas Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

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

LÜCK, H. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em\\_aberto\\_72](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72). Acesso em: 12 junho. 2018.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2020000100504&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2020000100504&script=sci_arttext)>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MARIANO, I. A.; ROSSI, A. V. Efeitos da discussão de conceitos por professores num espaço coletivo. *In.*: ENPEC - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, IX, 2013, Águas de Lindoia. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Águas de Lindoia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013 Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0153-1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 30, p. 289-300, 2004.

MARTINS, Gilmar Vieira. **INCLUSÃO DISCIPLINADA: UM ESTUDO SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS**. Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2020.

MAZZEU, L. T. B. “A política educacional e a formação de professores – reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma”. IN: *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos / Ana Carolina Galvão Marsiglia (org) – Campinas-SP. Autores Associados, 2011.*

MENDES, C. C. T. **HTPC: hora de trabalho perdida coletivamente?** 113p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente/SP, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbetes formação continuada. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/formacao-continuada/>>. Acesso em: 02 fev 2021.

METODOLOGIA QUALITATIVA: É POSSÍVEL ADEQUAR AS TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS AOS CONTEXTOS VIVIDOS EM CAMPO? SOBER, 47<sup>a</sup> Congresso da Sociedade brasileira de Econômica, Administração e Sociologia Rural. **UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS, LAVRAS – Minas Gerais.**

MIOTO, Regina Celia Tamaso; LIMA, Telma Cristiane Sasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: na pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66 jul. - set. 2016.

NICHOLLS, Audrey. **Gerenciando inovações educacionais**. Londres: Allen & Unwin, 2013.  
NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In.: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, Abril Cultural, n. 142, maio 2002b. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em 23 fev. 2019.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Portugal, Lisboa, julho, 2009.  
NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274](http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274). Acesso em 27 maio 2019.

OLIVEIRA, N. A. R. de. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. 128f. 2006. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <[www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/noeli2.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/noeli2.pdf)> Acesso em: 03 de fev. 2021.

PALMA FILHO, João C. **Reorganização do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, Política e Ideologia: memória**. In: PALMA FILHO, João C., TOSI, Pedro G. (Org.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Política e Economia da Educação*. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de graduação, 2004.

PEREIRA, L. T. K.; GODOY, D. M. A.; TERCARIOL, D. Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 422-429, 2009

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos E Atividade Docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. 304 p.

PINTO, C. Escola e autonomia. In DIAS, A., SILVA, A., PINTO, C., HAPETIAN, I A autonomia das escolas: um desafio. Lisboa: Texto, 1998

PRENSKY, Marc. **Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!** São Paulo: Phorte, 2010.

QUIRINO, R.; MOREIRA, P. **A formação de gestores escolares em uma perspectiva de gestão democrática: a experiência do programa nacional Escola de Gestores da Educação Básica na Universidade Federal de Minas Gerais**. In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, XI, 2014, Florianópolis. Anais do XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD 2014. Florianópolis, SC – 05 a 08 de agosto de 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128058.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

RIBEIRO, Jorge Luis Sansigolo; SILVA, Viviane Oliveira da; CARVALHO, Celso do Prado Feraz de. Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na escola pública no estado de São Paulo: breves considerações críticas. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 60-69, jul. / dez. 2020.

RIBEIRO, M.V. **A afetividade na relação educativa**. Estudos de Psicologia. V. 27, n.3, p. 403 – 412, 2010.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo, Fapesp/Hucitec, 2000

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. **Documento Orientador CGEB nº 10 de 2014 – Aula de trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) Em Destaque**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/19906124-Aula-de-trabalho-pedagogico-coletivo-atpc-em-destaque.html>>. Acesso em: 03 de fev. 2021.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 67**, de 18 de março de 1988, que institui as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Disponível em <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee67\\_98.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee67_98.htm)> Acesso em 03 de fev. 2021.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Portaria CENP nº 1/96 – L.C. nº 836/97**. São Paulo: SE, 1996.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 08, de 2012**. São Paulo: SE, 2012.

SÃO PAULO. Documento Orientador CGEB: **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em Destaque**. São Paulo: SE, 2014

SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. **Documento Orientador CGEB nº 10 de 2014 – Aula de trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) Em Destaque**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19906124-Aula-de-trabalho-pedagogico-coletivo-atpc-em-destaque.html> Acesso em 03 de fev. 2021.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 08, de 19 de janeiro de 2012. **Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino**. São Paulo: SE, 2012.

SÃO PAULO. Resolução SEDUC nº 72, de 16 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino**. São Paulo: SEDUC, 2019.

SÃO PAULO. **A ATPC como espaço de formação**. Documento Orientador. São Paulo: SEDUC-SP, 2020.

SÃO PAULO. **Comunicado EFAPE**. Disponível em <<https://avaefape.educacao.sp.gov.br/mod/page/view.php?id=4447>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. de Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHES, PG., CARVALHO, BARROS, M. DA A, SILVA, GF. Refletindo sobre o cuidado de enfermagem em unidade de terapia intensiva. **Revista Mineira de Enfermagem**, 11, 94-98, 2017.

SANTOS, J. B. J.; SOUZA, F. L. de; MARCONDES, M. E. R. Uma proposta formativa para professores de Química articulando as ATPC (atividades de trabalho pedagógico coletivo) e as necessidades formativas. *In.*: Encontro Nacional de Ensino de Química - XVIII ENEQ, 2016, Florianópolis. **Atas do XVIII ENEQ**. Florianópolis, SC, 25 a 28 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0389-1.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de Professores na cultura do desempenho. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, nº 89, p.1145 – 1157, set/dez., Campinas, 2004.

SARMENTO, Helder Boska de Moraes. **Instrumentos e técnicas em Serviço Social: elementos para uma rediscussão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social – São Paulo, PUC-SP, mar. 1994.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: (ldb): trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barros. **Mentes Inquietas: TDAH: Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

SILVA, J. B. da. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**, Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.

VALENTE, J. A. Formação de professores: Diferentes abordagens pedagógicas. In: VALENTE, J. A. (Org.) **Computadores na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2019, p. 131-156.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

WITTMANN, L. C. **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. Disponível em: <[http://www.crma-riocovas.sp.gov.br/pdf/em\\_aberto\\_72](http://www.crma-riocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72)>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ZAIDA, S. Reformas educacionais e Formação de Professores no Brasil. In.: Oliveira, D. A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZHAO, Yong; PUGH, Kevin; SHELDON, Stephen; BYERS, Joel L. Condições para inovações tecnológicas em sala de aula. **Registro da faculdade do professor**, v. 104, n. 3, 2012, p. 482-515.

## ANEXO 1



## PAUTA FORMATIVA DA ESCOLA Recuperação e Aprofundamento



PARA OS PROFESSORES COORDENADORES, PCNPS E PROFESSORES  
FACILITADORES DE ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO (LP)



### PAUTA FORMATIVA - SD1 LP ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO

#### **Orientações iniciais:**

Olá, formador, essa pauta inicia o percurso formativo do Programa de Recuperação e Aprofundamento para os Anos Finais e Ensino Médio de Língua Portuguesa.

Para apoiá-lo na facilitação do momento formativo com os professores, retomaremos aspectos essenciais trabalhados nas transmissões de etapa e ano/série, bem como indicaremos estratégias formativas e materiais a serem utilizados. Antes de começar a formação com os professores, é importante que tenha conhecimento das sequências de atividades (acesse através

do [link](#)), bem como tenha participado do momento formativo oferecido pela EFAPE no dia 31/08.

### **Qual é o foco da pauta de hoje?**

- retomada dos objetivos da transmissão de etapa;
- retomada dos objetivos da transmissão de ano/série;
- apresentação, realização e encaminhamento das atividades;
- encaminhamento para desdobramentos para as aulas;
- proposição das atividades complementares;
- avaliação do ATPC.

### **Materiais e recursos necessários:**

Slides Aplicativo

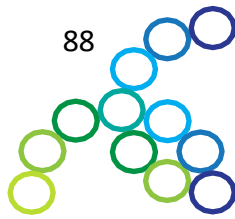
Computador ou celular com acesso à internet

Papelaria pessoal (cadernos de anotações, registros, caneta, lápis etc.) Cópias das sequências de atividades

### **Estrutura da formação:**

Você está nesse momento





**Planejamento para desenvolver o encontro com os professores:**


|  | ATIVIDADE                             | TEMPO   |
|--|---------------------------------------|---------|
|  | Pauta de hoje                         | 1 min.  |
|  | Estruturação da formação              | 1 min.  |
|  | Objetivos                             | 1 min.  |
|  | Habilidades EFAF                      | 5 min.  |
|  | Habilidades EM                        | 3 min.  |
|  | Objetivos da transmissão de ano/série | 5 min.  |
|  | Objetivos da pauta da escola          | 3 min.  |
|  | Atividade 1 – Parte 1                 | 10 min. |
|  | Explicação básica do Mentimeter       | 1 min.  |
|  | Atividade 2 – Escuta do conto/canção  | 36 min. |
|  | Planejando a aplicação da SA1         | 20 min. |
|  | Finalizando                           | 1 min.  |
|  | Para saber mais...                    | 1 min.  |
|  | Avaliação do ATPC                     | 1 min.  |
|  | Avaliação da formação                 | 1 min.  |






**SÃO PAULO**  
GOVERNO DO ESTADO

| Secretaria de Educação



**PROGRAMA DE RECUPERAÇÃO E APROFUNDAMENTO**



**SÃO PAULO**  
GOVERNO DO ESTADO

| Secretaria de  
Educação

**SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES 1**  
**PAUTA FORMATIVA 1 - LP**  
**ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS**  
**FINAIS**

Acesso aos anexos para este encontro  
neste [link](#)

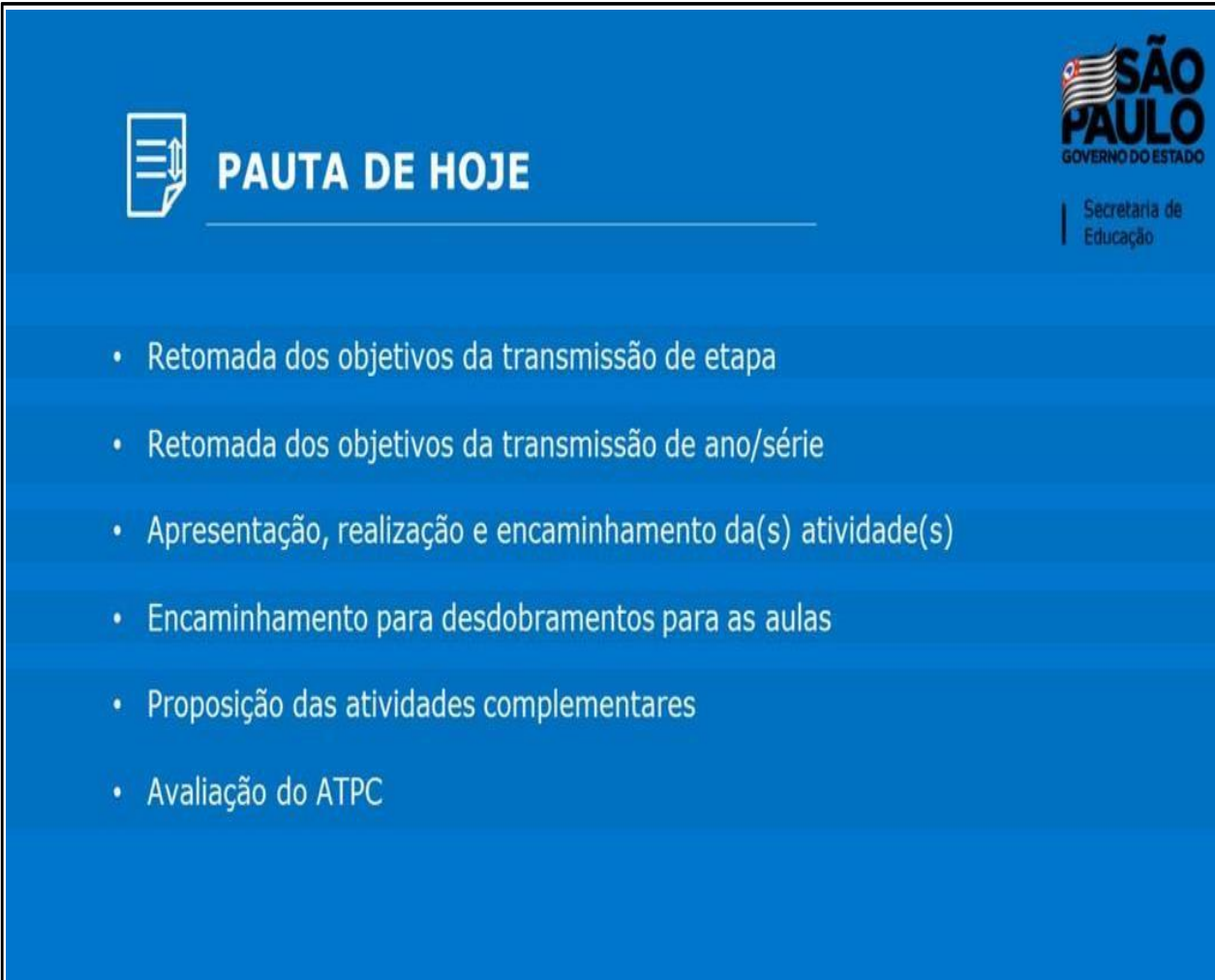
Materiais e recursos necessários para desenvolver esta pauta


- ✓ Acesso à internet por computador ou celular.
- ✓ Papelaria pessoal (cadernos de anotações, registros, caneta e lápis, entre outros).
- ✓ Anexo digital:


[https://drive.google.com/drive/folders/1FKFAxKLSVJ8E1CXW\\_MYRvO-Q\\_udDzWBj?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1FKFAxKLSVJ8E1CXW_MYRvO-Q_udDzWBj?usp=sharing)

Anexo 1\_Habilidades\_SA1\_EF (Para o resgate das transmissões de etapa e de ano/série) Anexo  
\_Habilidades\_SA1\_EM (Para o resgate das transmissões de etapa e de ano/série)

Anexo 2\_Capacidades de leitura\_Síntese\_Rojo\_EM



 **PAUTA DE HOJE**

  
Secretaria de  
Educação

- Retomada dos objetivos da transmissão de etapa
- Retomada dos objetivos da transmissão de ano/série
- Apresentação, realização e encaminhamento da(s) atividade(s)
- Encaminhamento para desdobramentos para as aulas
- Proposição das atividades complementares
- Avaliação do ATPC

Antes de iniciar a reunião, converse, em linhas gerais, com os professores sobre as experiências iniciais do percurso formativo, ou seja, sobre as transmissões de etapa e de ano, retomando os objetivos de cada uma delas.

Explique que nesta Pauta Formativa, a ideia é apresentar o contexto mais amplo do processo formativo previsto pelo Programa de Recuperação e Aprofundamento.

Indique que serão retomados os objetivos das transmissões de etapas e de anos/séries que compõem o momento do ATPC.

Explique que a pauta do encontro procurará resgatar a relevância do trabalho com as capacidades de leitura que estão implicadas no desenvolvimento das habilidades essenciais e de suporte, destacadas nas sequências de atividades. Por meio desse enfoque serão analisadas algumas atividades de leitura propostas nas SAs, no sentido de reconhecer o potencial dessas atividades para o desenvolvimento das capacidades de leitura mobilizadas no desenvolvimento e aprimoramento das habilidades essenciais.

Tempo previsto: 1 min.

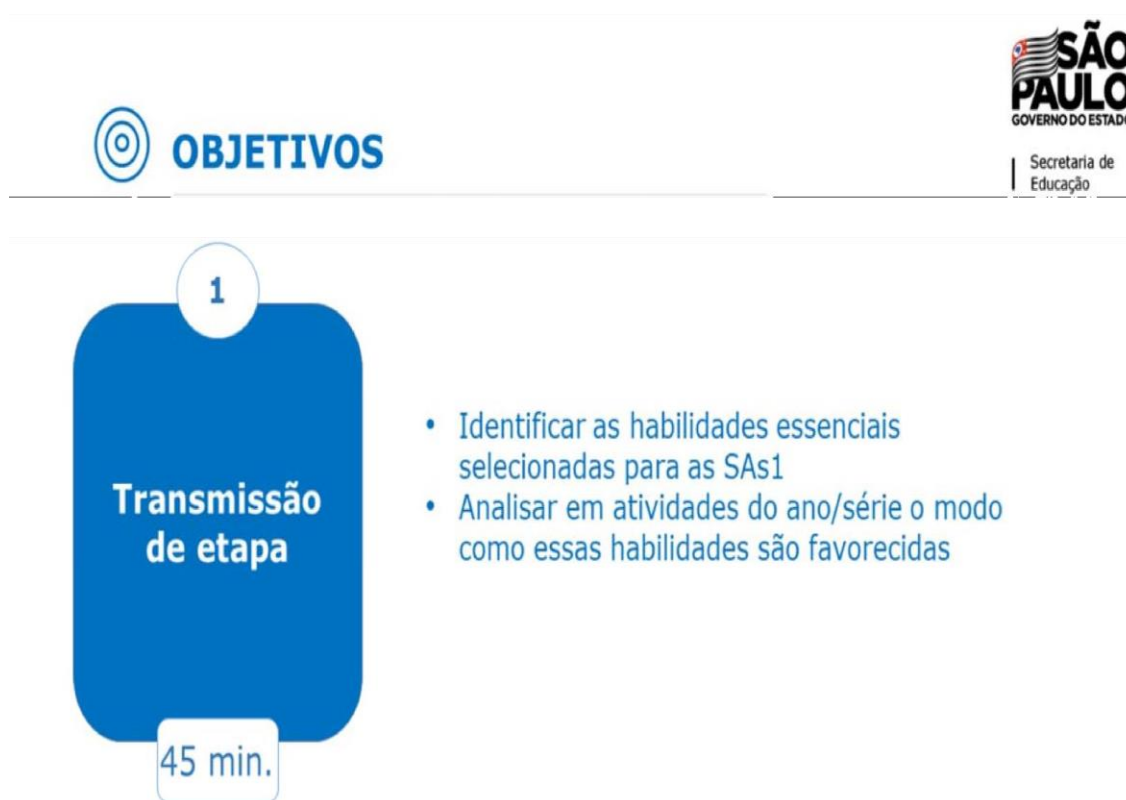


Ao iniciar a reunião, converse, em linhas gerais, com os professores sobre as experiências iniciais do percurso formativo, ou seja, sobre as transmissões de etapa e de ano/série, retomando os objetivos de cada uma delas.

Explique que nesta Pauta Formativa, a ideia é refletir sobre o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Siga apresentando os objetivos de cada momento de transmissão.

Tempo previsto: 1 min



**OBJETIVOS**

**1**

**Transmissão de etapa**

45 min.


- Identificar as habilidades essenciais selecionadas para as SAs1
- Analisar em atividades do ano/série o modo como essas habilidades são favorecidas

SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO  
Secretaria de Educação


Retome com os professores o que foi trabalhado na transmissão de etapa:

Os professores conheceram quais eram as habilidades estruturantes selecionadas para as SAs1 de cada ano. (**Anexo 1\_Habilidades\_SA1\_EF**); analisaram em algumas atividades dos anos como, por meio dos exercícios propostos para os estudantes, essas habilidades foram favorecidas.

Tempo previsto: 1 min.



## HABILIDADES EFAF



Secretaria de  
Educação

**6º ano** (EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. (Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.)

**7º ano** (EF67LP28) Ler e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, poemas, entre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

**8º ano** (EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

**9º ano** (EF67LP07A) Identificar o uso de recursos persuasivos (título, escolhas lexicais, construções metafóricas, explicitação ou ocultação de fontes de informação, entre outros) em textos argumentativos.

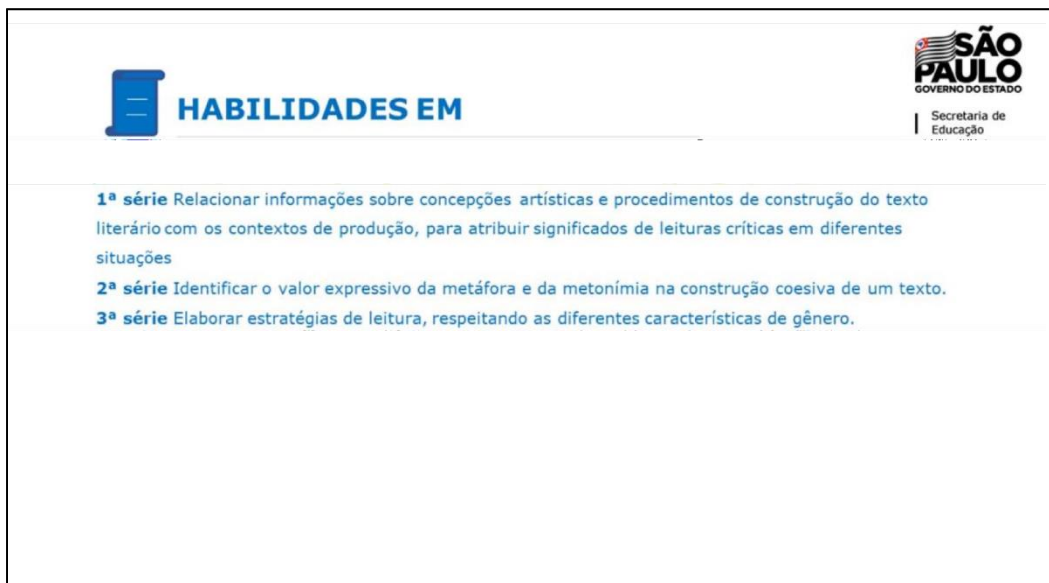
Apresente esse slide para retomar as habilidades estruturantes e enfatizar os pontos em comum e específicos, utilizando os recursos de mouse (canetinha ou laser).

Espera-se que entre os pontos em comum seja destaque o trabalho previsto com **a leitura de textos, envolvendo análises de efeitos de sentido de recursos linguísticos e semióticos.**

Os destaques para as especificidades devem ser:

- Para 6º e 8º anos: leitura de gêneros literários na relação com outras linguagens (recursos paralinguísticos e cinésicos).
- Para 7º ano: leitura com diferentes objetivos tendo em vista a diversidade literária.
- Para o 9º ano: leitura de textos persuasivos e argumentativos.

Tempo previsto: 5 min.



**HABILIDADES EM**

SÃO PAULO  
GOVERNO DO ESTADO  
Secretaria de Educação

**1ª série** Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações

**2ª série** Identificar o valor expressivo da metáfora e da metonímia na construção coesiva de um texto.

**3ª série** Elaborar estratégias de leitura, respeitando as diferentes características de gênero.

Apresente esse slide para retomar as habilidades essenciais do **Ensino Médio** e enfatizar os pontos em comum e específicos, utilizando os recursos de mouse (canetinha ou laser).

Espera-se que entre os pontos em comum seja destaque o trabalho previsto com **a leitura de textos**, ou seja, a promoção do desenvolvimento **da competência leitora**. Os destaques para as especificidades devem ser:

- Para a 1ª série do Ensino Médio, o reconhecimento da relevância do contexto de produção para construir sentidos sobre o que se lê.
- Para a 2ª série: o reconhecimento dos efeitos de sentido de metáforas e metonímias na construção dos textos.
- Para a 3ª série: o uso de diferentes estratégias de leitura, considerando as características do gênero proposto para leitura.

Tempo previsto: 3 min



## OBJETIVOS



- Conhecer as propostas de trabalho que exploram a competência leitora nas SAs dos anos ou séries
- Analisar as atividades, localizando os desafios de realização das atividades

Retome as propostas de exploração das SAs apresentadas nas transmissões de ano/série que discutiram de modo que a habilidade essencial e as de suporte se relacionem.

Compartilhe com o grupo as propostas de trabalho das diferentes transmissões por ano e série, lendo os itens abaixo, apresentando que para no:

6º ano foi levantada a questão disparadora: De que modo a atividade de ler um trecho de um conto de mistério e de criar um final para ele contribui para que os estudantes produzam seus próprios contos de mistério?

Que no 7º ano foi apresentada a questão: Quais aprendizagens estão em jogo no momento da elaboração de um mapa mental?

No 8º ano foi proposta a exploração da construção de sentidos do texto, o estímulo à apreciação do poema e o propósito de levar o aluno a perceber as construções linguísticas que contribuem para os sentidos produzidos no texto (como os adjetivos para a caracterização das personagens).




Já no 9º ano foi discutida a construção do pensamento crítico e das habilidades argumentativas.

Na 1ª série foi pensada a promoção da leitura de poemas e a sensibilização ao texto poético, estimulando a percepção dos efeitos de sentido produzidos pela linguagem poética.


Na 2ª série, a reflexão sobre a questão: Quais as semelhanças e diferenças entre os gêneros textuais canção e poema?

- Assim como, na 3ª série, foi discutida a possibilidade de elaborar estratégias de leitura, respeitando as diferentes características de gênero.

*Tempo previsto: 5 min*



## OBJETIVOS



Secretaria de Educação

---

3

### Pauta da escola

90 min.

Refletir sobre algumas capacidades de leitura necessárias para desenvolver a habilidade de:

- relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações

(continua...)

Leia os objetivos desse momento do ATPC, explicando cada um dos itens, afirmando o foco nas capacidades leitoras que as SAs apresentam em todas os anos e séries.

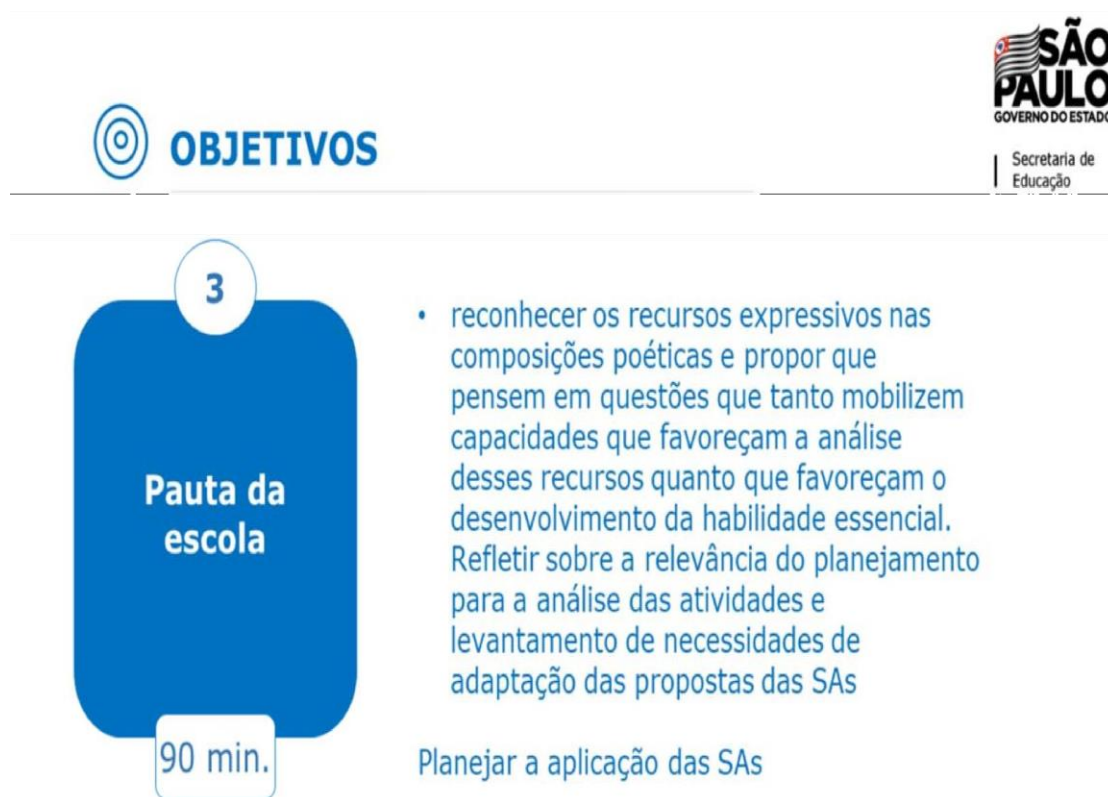
Explique que serão propostas algumas atividades reflexivas para que possam abordar o primeiro objetivo:



Refletir sobre algumas capacidades de leitura necessárias para desenvolver a habilidade de:

– Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações.

(Continua no próximo slide) Tempo previsto: 1 min



**OBJETIVOS**

**3**

**Pauta da escola**

90 min.

- reconhecer os recursos expressivos nas composições poéticas e propor que pensem em questões que tanto mobilizem capacidades que favoreçam a análise desses recursos quanto que favoreçam o desenvolvimento da habilidade essencial. Refletir sobre a relevância do planejamento para a análise das atividades e levantamento de necessidades de adaptação das propostas das SAs

Planejar a aplicação das SAs

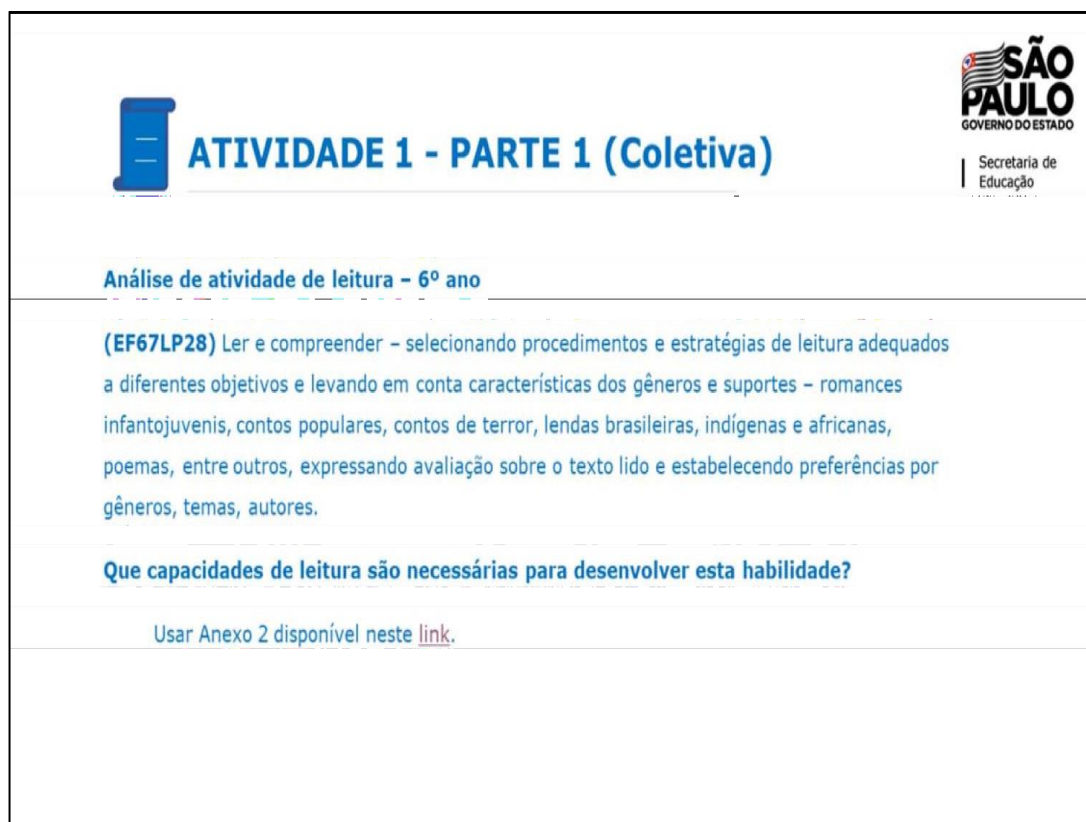
SÃO PAULO  
GOVERNO DO ESTADO  
Secretaria de Educação


– reconhecer os recursos expressivos nas composições poéticas e proponha que pensem em questões que tanto mobilizem capacidades que favoreçam a análise desses recursos quanto que favoreçam o desenvolvimento da habilidade essencial.

Indique que esse primeiro objetivo proporciona a possibilidade de refletirem sobre a relevância do planejamento para análise das atividades e levantamento de necessidades de adaptação e aprofundamento das propostas das SAs.

Passar ao próximo slide para iniciar a primeira atividade reflexiva.

Tempo previsto: 1 min.



 **ATIVIDADE 1 - PARTE 1 (Coletiva)**

**SÃO PAULO**  
GOVERNO DO ESTADO  
Secretaria de Educação

**Análise de atividade de leitura – 6º ano**

**(EF67LP28)** Ler e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, poemas, entre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

**Que capacidades de leitura são necessárias para desenvolver esta habilidade?**

Usar Anexo 2 disponível neste [link](#).

Nesta tela você encontrará uma habilidade da SA1 do 6º ano e na outra tela, uma habilidade da 1ª série. Caso seu ATPC seja somente com professores do Fundamental – anos finais, você poderá trabalhar apenas com esta tela e depois seguir para o slide 10. Se, ao contrário, for trabalhar apenas com professores do EM, você pode pular esta tela e ir direto para o slide 9. Caso sua turma seja mista, você usará todas as telas.

### **Para os professores do Ensino fundamental**

Oriente os professores a acessarem a SA1 do 6º ano e a localizarem a Aula 1 - **Trabalhando com o gênero textual: o conto** – que será analisada por todos os professores, independentemente do ano em que lecionam.

Esclareça que a sequência desta aula propõe a leitura de um conto de assombração equatoriano – Maria Angula – e que eles analisarão em que medida as questões propostas para abordar o texto favorecem o desenvolvimento desta habilidade, que é uma das habilidades articuladas à habilidade estruturante EF69LP54.

Nesse momento, disponibilize para os professores o **Anexo 2\_Capacidades de**

**leitura\_Síntese\_Rojo\_EMR** e medeie essa reflexão inicial coletivamente, mais como uma exposição dialogada. Explique do que se trata o anexo: ele é uma síntese das capacidades de leitura de compreensão e de apreciação e réplica, apresentada no texto de Roxane Rojo, **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. O anexo apresenta a relação das capacidades e exemplifica como elas podem ser promovidas, por meio do planejamento que o professor faz sobre como vai abordar o texto, que tipos de perguntas irá fazer. Comente que se a habilidade destacada supõe **compreender o texto**, é seguro afirmar que todas ou boa parte das **capacidades de compreensão** apresentadas na tabela devem ser contempladas em uma atividade de leitura.


Em seguida, chame a atenção para a segunda parte destacada da habilidade, especialmente a parte em negrito, e leve-os a observar, na tabela do **Anexo 2**, as **capacidades de apreciação e réplica**. Pergunte, então, se essa parte de “expressar avaliação sobre o texto” pode ter relação com essas capacidades. Deixe claro que sim.

*Tempo previsto: 10 min.*


Para apoiá-lo nessa discussão será importante que você o leia. Disponível em: [https://www.academia.edu/1387699/Letramento e capacidades de leitura para a cidadania](https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania). Neste artigo, a autora fala sobre três categorias de capacidades de leitura:

- **de decodificação:** compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo fluência e rapidez de leitura.
- **de compreensão:** ativação de conhecimentos de mundo; antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos; checagem de hipóteses; localização e/ou cópia de informações; comparação de informações; generalização; produção de inferências locais e globais.
- **de apreciação e réplica:** recuperação do contexto de produção do texto; definição

de finalidades e metas de leitura; percepção das relações de intertextualidade e de interdiscursividade; percepção de outras linguagens; elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; elaboração de apreciações relativa a valores éticos e/ou políticos.



## ATIVIDADE 1 - PARTE 1 (Coletiva)



Secretaria de  
Educação

---

**Análise de atividade de leitura - 1ª série**

---

Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações.

---

**Que capacidades de leitura são necessárias para desenvolver esta habilidade?**

---

Usar Anexo 2 disponível neste [link](#).

**Lembre-se:** caso seu ATPC seja somente com professores do EM, você trabalhará apenas com essa tela (desprezando o slide 8). Caso sua turma seja mista, você usará todas as telas.

### **Para os professores do Ensino Médio**

Oriente todos os professores a acessarem a SA1 da 1ª série e a localizarem a Aula 3, p. 7e 8 – Entre a poesia e a música – que foi escolhida para a reflexão como modelo de como podemos analisar a relação das habilidades essenciais com de suporte no âmbito da competência leitora.

Essa aula propõe a leitura de um trecho da Construção do compositor Chico Buarque que possibilita analisar em que medida esse texto favorece o desenvolvimento da habilidade em

destaque no *slide*, que é uma habilidade essencial.

Peça que os professores leiam o **Anexo 2 (Capacidades de leitura Síntese Rojo EMR)** e explique do que se trata o anexo:

- é uma síntese das capacidades de leitura de compreensão e de apreciação e réplica, apresentada no texto de Roxane Rojo, Letramento e capacidades de leitura para a cidadania;

- apresenta a relação das capacidades e exemplifica como elas podem ser promovidas, por meio do planejamento que o professor faz sobre como vai abordar o texto, que tipos de perguntas irá fazer.

Comente que se a habilidade destacada supõe relacionar informações, é seguro afirmar que todas ou boa parte das capacidades de compreensão apresentadas no texto devem ser contempladas em uma atividade de leitura.

Em seguida, chame a atenção para a segunda parte destacada da habilidade,

especialmente a parte em negrito e leve-os a observar, na tabela do Anexo 1, as capacidades de apreciação e réplica.

Pergunte, então, se essa parte de relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção de textos “com os contextos de produção para atribuir significados de leituras críticas” pode ter relação com essas capacidades. Peça que

enviem pelo *chat* suas observações sobre a questão, leia algumas e deixe claro que sim, destacando o que se fala sobre as capacidades de recuperação do contexto de produção do texto e das capacidades de elaboração de apreciações estéticas, afetivas e éticas, além da capacidade de percepção de outras linguagens.

Passa então para uma próxima proposta, conforme o *slide* seguinte.

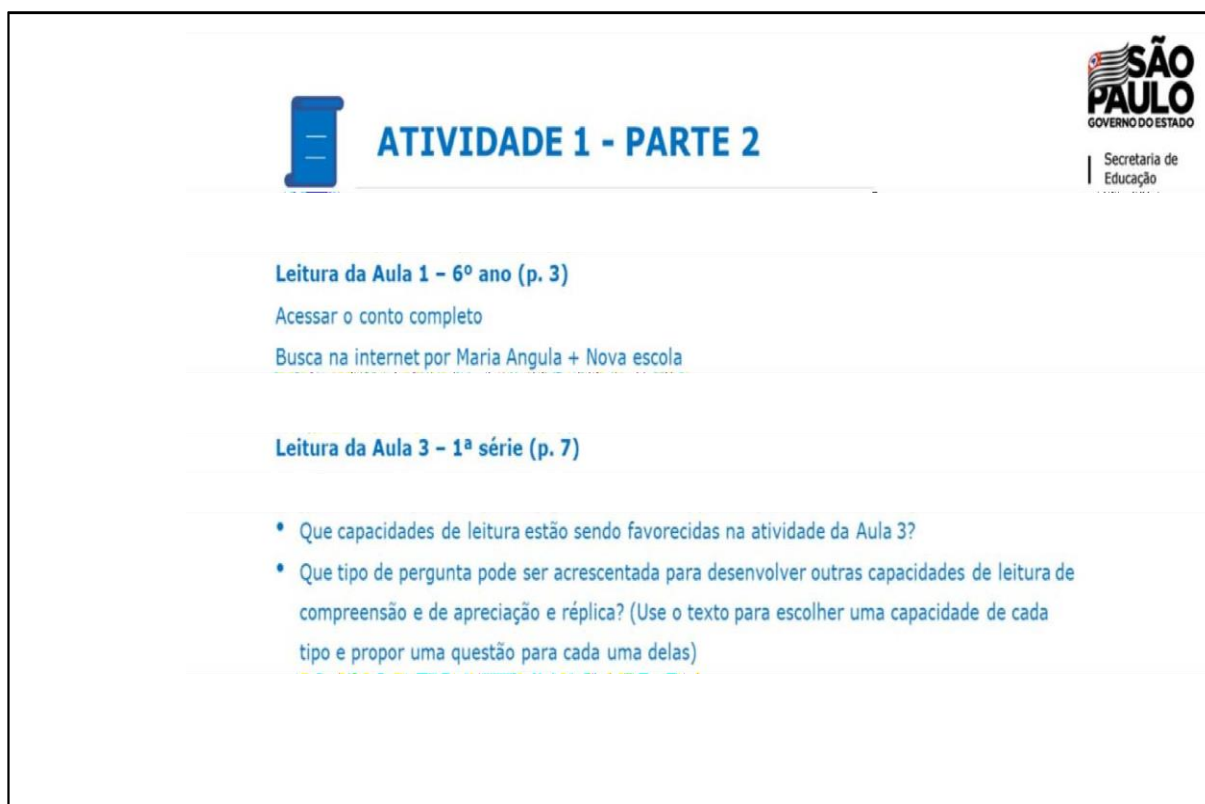
*Tempo previsto:*

10 min.

**OBSERVAÇÃO:**

Para apoiá-lo(a) nessa discussão, será muito útil ler o texto de Roxane Rojo. Disponível em [https://www.academia.edu/1387699/Letramento\\_e\\_capacidades\\_de\\_leitura\\_para\\_a\\_cidadania](https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania). Neste artigo, a autora fala sobre três categorias de capacidades de leitura:

- de decodificação: compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo fluência e rapidez de leitura;
- de compreensão: ativação de conhecimentos de mundo; antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos; checagem de hipóteses; localização e/ou cópia de informações; comparação de informações; generalização; produção de inferências locais e globais;
- de apreciação e réplica: recuperação do contexto de produção do texto; definição de finalidades e metas de leitura; percepção das relações de intertextualidade e de interdiscursividade; percepção de outras linguagens; elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; elaboração de apreciações relativa a valores éticos e/ou políticos.



**ATIVIDADE 1 - PARTE 2**

**Leitura da Aula 1 – 6º ano (p. 3)**  
 Acessar o conto completo  
 Busca na internet por Maria Angula + Nova escola

**Leitura da Aula 3 – 1ª série (p. 7)**

- Que capacidades de leitura estão sendo favorecidas na atividade da Aula 3?
- Que tipo de pergunta pode ser acrescentada para desenvolver outras capacidades de leitura de compreensão e de apreciação e réplica? (Use o texto para escolher uma capacidade de cada tipo e propor uma questão para cada uma delas)

Caso seu ATPC seja somente com professores do Fundamental – anos finais, considere apenas as observações a seguir. Se, ao contrário, for trabalhar apenas com professores do EM, considere as informações do tópico **Ensino Médio**. Caso sua turma seja mista, você poderá consultar todas as orientações abaixo.

### **ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**

Prossiga, orientando os professores a fazerem a leitura do texto proposto na Aula 1, seguida da leitura da atividade prevista para o estudante.

Comente que para conhecerem toda a proposta da Aula 1 deverão acessar o conto integral, realizando uma busca na internet pelas palavras-chave indicadas no slide.

Uma vez que a sequência orienta para que o professor realize a leitura integral para os estudantes, pode ser interessante já providenciar para seus colegas uma cópia integral do conto. Neste caso, salve o conto e providencie a cópia ou oriente os professores a buscarem na internet, como você fez. Oriente os colegas a se apoiarem na tabela do **Anexo 2** para realizarem essa atividade. Você pode propor que façam duplas de trabalho ou, caso tenha poucos professores, podem realizar a atividade em um único grupo. Destine 20min. para esse momento.

Finalizado o tempo, nos próximos 10 minutos promova um momento para compartilhar o resultado do trabalho, apoiando-se sempre nas explicações da tabela, para avaliar se as perguntas feitas favorecem as capacidades de leitura selecionadas e se, conseqüentemente, a pergunta possibilita que os estudantes **expressam avaliação sobre o texto lido**, conforme previsto pela habilidade **EF67LP28**.

*Capacidades de leitura favorecidas nas atividades da Aula 1 (questão 1 do slide)*

As questões anteriores à leitura (propostas nas orientações ao professor) têm como finalidade levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre contos de assombração; antecipar ou predizer, ou, ainda, levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto, por meio de questões que funcionam como um roteiro de leitura. Na Atividade 2, os estudantes, após a leitura do trecho, os estudantes checam eventuais hipóteses que tenham feito antes da leitura. As questões propostas para a abordagem do texto, na Atividade 3, são basicamente de localização de informações no texto, com certo grau de inferência, que possibilitam evidenciar aspectos da estrutura (item a: conflito que possibilitou o desenrolar da narrativa) e elementos da narrativa (itens b, c e d: personagens, tempo e espaço da narrativa). A atividade 4 sugere novo exercício de levantamento de hipóteses sobre o final do conto e posterior checagem dessas hipóteses, após a leitura integral do texto.

*Tipos de perguntas (questão 2 do slide)*

Apoiados no Anexo 1, incentive os professores a pensarem em elaborar perguntas que favoreçam habilidades mais complexas como as que solicitam comparações, inferências e generalizações (capacidades de compreensão) e as que solicitam a percepção de relações intertextuais, recuperação do contexto de produção e elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e éticas (capacidades de **apreciação e réplica**).

Para o momento da Atividade 4, após a leitura integral do texto, os professores podem elaborar questões que promovam uma conversa sobre o texto, tais como:

- a) Em qual parte do texto começaram a acontecer fatos estranhos que confirmaram para nós que o conto é mesmo de assombração?
- b) Vamos localizar o trecho em que o narrador mostra a reação assustada de Maria Angula. Que palavras ou expressões foram usadas para mostrar a nós, leitores, o medo da personagem?



c) O que vocês acham que pode ter acontecido com Maria Angula, afinal?

As questões **a** e **b** são exemplos de questões que favorecem apreciações estéticas porque exploram a construção do discurso literário com marcas do gênero contos de assombração.

A questão **b** pode favorecer inferências: conclusões a que os estudantes cheguem considerando informações do texto.

### ENSINO MÉDIO

Para os professores do Ensino Médio, oriente-os a fazerem a leitura da letra de canção de Chico Buarque, proposto na Aula 3, seguida da leitura da atividade prevista para o estudante. É sempre recomendável que os estudantes tenham acesso integral aos textos solicitados. Nesse sentido, oriente os professores e recomendem que os estudantes procurem tanto a letra de canção integral quanto a canção executada pelo próprio compositor ou por outros intérpretes, na internet.

#### **Capacidades de leitura favorecidas nas atividades da Aula 3 (questão 1 do slide)**

A primeira questão propõe que os estudantes construam uma **generalização** sobre o que é objeto de crítica da letra de canção. Reforçamos que vale a pena destacar a importância de garantir acesso integral à letra de canção, caso os estudantes não a conheçam.

A segunda questão solicita que os estudantes observem um dos recursos estilísticos utilizados na construção das estrofes – as comparações e o efeito de sentido desse uso. Neste caso, a questão mobiliza diferentes capacidades, como a de localização das comparações para relacioná-las ao contexto geral do texto e elaborar uma apreciação estética. Neste caso, a questão mobilizou capacidades de compreensão e de apreciação e réplica e pode favorecer a habilidade estruturante indicada.

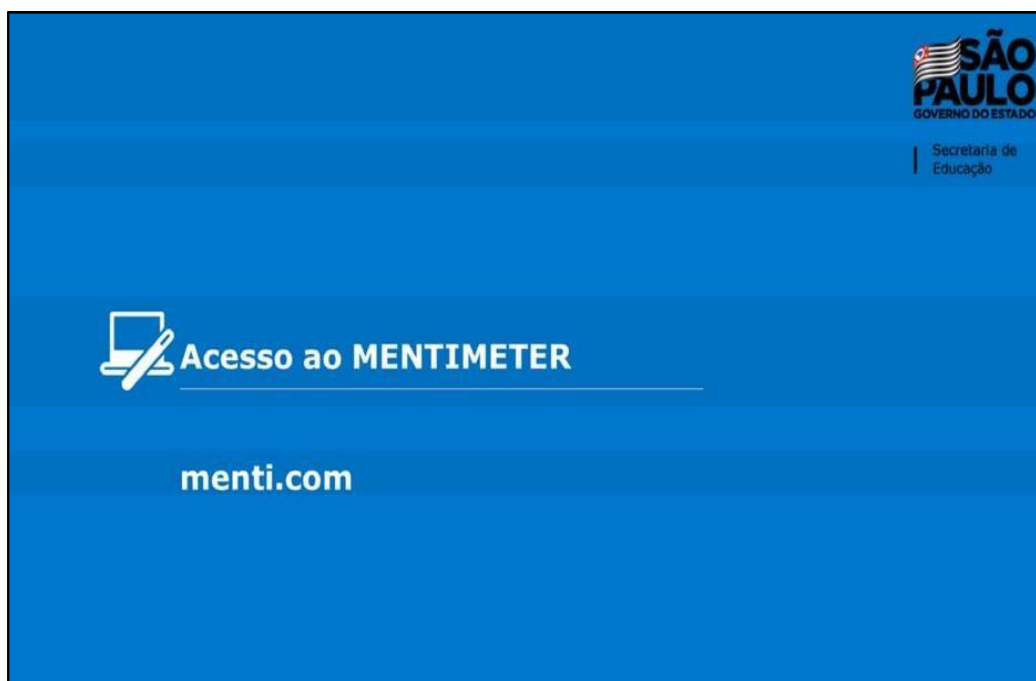
#### ***Tipos de perguntas (questão 2 do slide)***

Apoiados no **Anexo 2**, incentive os professores a pensarem em elaborar perguntas que favoreçam habilidades mais complexas como as que solicitam comparações, inferências e generalizações (**capacidades de compreensão**) e as que solicitam a percepção de relações intertextuais, recuperação do contexto de produção e elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e éticas (**capacidades de apreciação e réplica**).

Para favorecer o desenvolvimento da habilidade estruturante e apoiar mais os estudantes na reflexão sobre as questões 2 e 3, os professores podem investir em questões de recuperação do contexto de produção. Por exemplo, pode propor uma pergunta que possibilite a eles ativar conhecimentos prévios de outras áreas para tentar delinear melhor o contexto de produção da canção e conhecer um pouco da obra do autor. Perguntas como: *Vocês sabem quem seriam esses operários? De que lugar do país viriam, considerando que estamos falando de uma letra de canção da década de 1970?* (Época em que estava acontecendo um movimento migratório amplo dos brasileiros do Nordeste em busca de trabalho rumo ao Sudeste do país em crescimento.)

Essa questão pode desencadear outras questões para favorecer apreciações éticas e políticas, que enfatizem a desigualdade social e a ideia que esta e outras canções do autor veiculam sobre o homem comum que é destituído de direitos básicos, que é coisificado como esse operário de construção que se tornou “um pacote flácido” que atrapalhou o trânsito. Possibilidades de questões nessa linha:



- a) A sequência de versos na segunda estrofe do trecho reproduzido constrói a cena da morte do operário. Como ele morreu?
- b) Qual a reação a essa morte, segundo o eu lírico?
- c) Você diria que essa reação é do eu lírico? Explique.



Caso sua formação seja realizada a distância, você poderá utilizar esse aplicativo que oferece um pacote básico gratuito. Para utilizá-lo, você pode buscar um tutorial de uso, em seu navegador. Será necessário abrir uma conta de usuário. Acesse: [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com)

Tempo previsto: 1 min.

## ANEXO 2


|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                    |                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                            | <b>ATIVIDADE 2 - ESCUTA DO CONTO/DA<br/>CANÇÃO</b> | <br>Secretaria de<br>Educação |
| <b>Complementando e aprofundando a proposta</b>                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                    |                                                                                                                  |
| <p>(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.</p> |                                                    |                                                                                                                  |

Essa atividade é um complemento à anterior, no sentido de planejar atividades complementares que podem favorecer o aprofundamento da habilidade estruturante prevista para ser contemplada na SA1.


Leia em voz alta a habilidade e pergunte se conseguem compreender o que ela supõe. Chame a atenção para a primeira parte em destaque, que se refere aos recursos paralinguísticos e cinésicos. Os recursos paralinguísticos são aqueles relacionados a outras linguagens que se articulam com a linguagem verbal: pode ser uma ilustração, um infográfico, uma fotografia ou mesmo o modo de distribuir o texto verbal no espaço da página. Já os recursos cinésicos são aqueles próprios de situações orais – face a face ou não – que envolvem movimento e expressão corporal, entonação, dramatização (incluindo cenário), entre outros.

Ou seja, a habilidade refere-se à capacidade de os estudantes analisarem os efeitos de sentido produzidos pelos recursos usados na constituição de textos multissemióticos – que envolvem outras linguagens além da linguagem verbal. Por exemplo: contação de histórias, leituras dramáticas e dramatizações, animações etc.

Tempo previsto: 5 min.



## ATIVIDADE 2 - ESCUTA DO CONTO/DA CANÇÃO



---

**Complementando e aprofundando a proposta**

- O material selecionado pode ser utilizado como complemento a esta aula?
- Como ele pode ser explorado para promover o desenvolvimento desta habilidade, presente no 6º e 8º anos e na 1ª série do EM? Que tipos de perguntas podem ser feitas?


---

Acessar  
[menti.com](https://www.menti.com)


### **Comentários para o momento da interação** **ENSINO FUNDAMENTAL**

A leitura dramatizada possibilita **analisar os efeitos de sentido**

**decorrentes da interação entre os elementos linguísticos** (o texto em si) **e os recursos cinésicos**: a entonação, o ritmo, as pausas, o timbre diferenciado, além das expressões faciais e dos gestos, produzem efeitos de sentido que possibilitam ao auditório (aqueles que escutam) se envolver mais com o enredo, reagindo às ações das personagens, ao “clima” criado pela interpretação que a pessoa que lê dá à história. Escutas como essa podem favorecer trabalhos complementares de “produção” de leituras dramatizadas pelos estudantes, que potencializam aprendizagens sobre leitura em sentido amplo (no sentido de compreender e apreciar o texto lido). Uma variação dessa atividade pode ser propor aos professores, divididos em grupos menores, a análise de diferentes materiais multimídia desse mesmo conto. Você poderá encontrar vários deles na internet. Alguns estão em formato de contação de histórias – com e sem o uso de recursos de outras linguagens –, que pode ser objeto de análise dos efeitos de sentido conseguidos a partir da interação dessas diferentes linguagens.



## ATIVIDADE 2 - ESCUTA DO CONTO/DA CANÇÃO



Secretaria de  
Educação

---

Complementando e aprofundando a proposta

---

|                                                                                                                                                                  |                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>6º ano</b></p> <p><b>Acesso à leitura em voz alta</b></p> <p><b>Conto: Maria Angula</b></p> <p>Biblioteca de Guarulhos</p> <p>Maria Angula + Guarulhos</p> | <p><b>Acesso às interpretações da canção</b></p> <p>Elis Regina + Construção</p> <p>Chico Buarque + Construção</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Oriente os professores a buscarem os materiais indicados na internet. Peça que realizem a escuta pensando nas questões sugeridas no slide seguinte.

Tempo previsto: 1 min.

### ENSINO MÉDIO

Assistir ao vídeo e ouvir a canção, interpretada por artistas diferentes, com arranjos diferentes possibilita **analisar os efeitos de sentido produzidos** pelos dois artistas, muda o modo como “recepionamos” a canção – no sentido de como reagirmos às interpretações.

Essas diferentes interpretações também se diferenciam da interpretação que temos apenas ao ler a letra da canção (sem voz e instrumento). As novas interpretações são decorrentes de uma análise de um outro produto cultural, **a canção**, que resulta **da interação entre os elementos linguísticos** (o texto em si, a letra de canção) **e os recursos cinésicos (o arranjo e a interpretação)**: a entonação, o ritmo, as pausas, os timbres diferenciados, as expressões faciais e dos gestos, além dos arranjos musicais (diferenciados também pelo ritmo, pelos instrumentos e o modo como suas participações são arranjadas) produzem efeitos de sentido que possibilitam ao auditório apreciar mais uma ou outra, se emocionar mais com uma ou com

a outra ou sentir sensações diferentes com uma e outra.

Observar os dois arranjos e as duas interpretações possibilita evidenciar, por exemplo, que a interpretação de Elis Regina é dramática no sentido de o ritmo ser mais lento, arrastado, a entonação segue o mesmo tom, o que dá à canção um sentido mais melancólico; enquanto a interpretação de Chico é mais marcada pela monotonia da entonação da voz e por um arranjo que vai num crescente, com os instrumentos de sopro marcando sons que remetem aos ruídos de máquinas.

**Conclusão geral:** atividades desse tipo favorecem o desenvolvimento da habilidade articulada (EF69LP54) e também da habilidade estruturante a que está relacionada, uma vez que no exercício de análise os estudantes relacionam informações sobre procedimentos de construção do texto literário **com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas** em diferentes situações.

Para finalizar esse momento, proponha que reflitam sobre a possibilidade de adaptações/complementos como essa para o contexto de vocês e favoreça uma discussão que amplie as possibilidades de ajustar, adaptar e ampliar o que está sendo proposto pela SA1.

Tempo previsto: 15 min. + 15 min. de interação = 30 min.

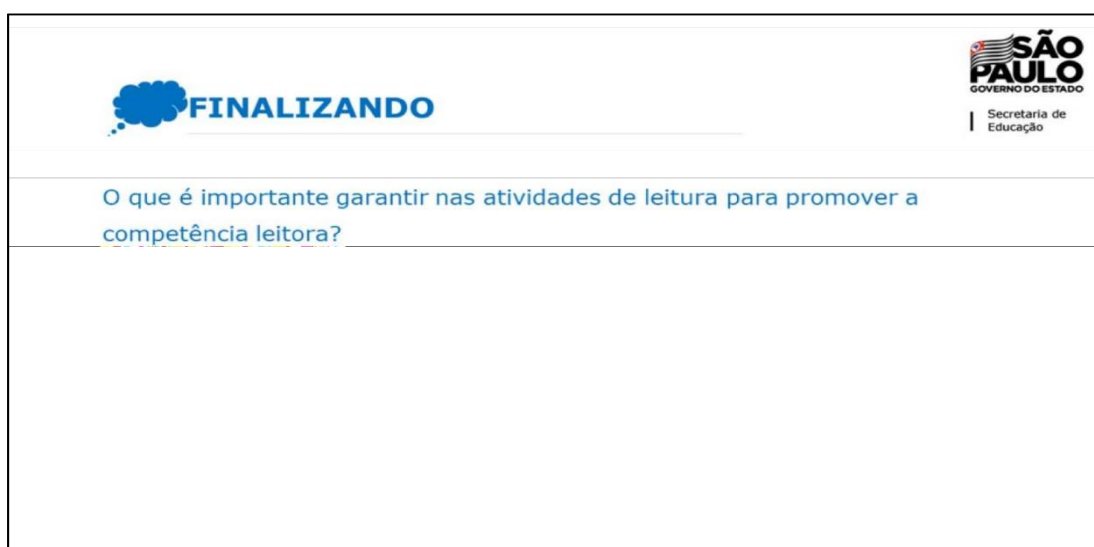


Uma vez finalizadas essas atividades, o restante da formação (aproximadamente 20min.) deve ser destinado ao planejamento, pelos professores, de uma ou mais aulas para seus

anos/séries. E o seu papel nesse momento será de apoiá-los no que for necessário e possível para viabilizar tanto esse momento quanto a execução dos planos de aula. Caso tenha mais de um professor por ano/série, proponha que realizem o planejamento colaborativamente.

Caso seu ATPC seja realizado remotamente, você pode se valer do uso de aplicativos de produção colaborativa, on-line. Vale a pena você buscar uma *live* do canal DeProfPraProf, na qual o apresentador, Vinícius, explora o uso de alguns recursos de produção colaborativa em situações de aula ou reuniões on-line.

Tempo previsto: 20 min.




The image shows a screenshot of a Google Meet poll. At the top left, there is a blue cloud icon followed by the word "FINALIZANDO" in blue capital letters. At the top right, there is the logo for the Government of São Paulo, featuring the state flag and the text "SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO" and "Secretaria de Educação". Below the header, the poll question is displayed in blue text: "O que é importante garantir nas atividades de leitura para promover a competência leitora?". The poll area is currently empty, with no responses visible.


Retome com o grupo o que é importante ter em mente durante o planejamento do trabalho, quando o foco é promover o desenvolvimento da competência leitora. Por meio dessa questão, será possível resgatar as discussões feitas sobre a importância de planejar perguntas variadas, que mobilizem diferentes capacidades de leitura (conforme o anexo que receberam), desde as mais simples, como localização de informação, até as mais complexas, como apreciação e réplica.

Tempo previsto: 1 min.





**PARA SABER MAIS...**



ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SSE; CENP, 2004. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/1387699/Letramento\\_e\\_capacidades\\_de\\_leitura\\_para\\_a\\_cidadania](https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania).  
 Acesso em: 28 jul. 2020.


SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. ([s. d.]). Disponível em:  
<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

Por fim, como estamos em processo de implementação do Currículo Paulista, será importante retomar o texto introdutório, no qual é explicitado o compromisso com o desenvolvimento das competências e com o processo de alfabetização, letramento e multiletramentos em todas as áreas de conhecimento. Também será importante retomar os parâmetros do Currículo Paulista para os anos finais do Ensino Fundamental no que se refere ao compromisso com a construção de um projeto significativo para as crianças e os jovens, voltados para uma formação protagonista e crítica e para os multiletramentos.


Por fim, vale a pena retomar o texto introdutório da área de linguagens que reitera esse compromisso. A retomada desses trechos possibilitará dar ênfase à relevância que assume esse percurso realizado na pauta formativa, no sentido de promover reflexões sobre o quanto é importante promover situações didáticas comprometidas com os princípios e parâmetros estabelecidos.

Também indicamos o texto de Roxane Rojo, que conforme já sinalizamos trata das capacidades de leitura que precisamos desenvolver para nos tornarmos leitores competentes.

Tempo previsto: 1 min.



## AVALIAÇÃO DO ATPC




Secretaria de Educação

---


Como esta pauta contribuiu para a minha prática de sala de aula?

Ao finalizar o encontro, incentive a equipe à participação das próximas transmissões, contribuindo com perguntas para esclarecimentos de dúvidas e/ou revisitando-as de modo a aprimorar ainda mais a prática em sala de aula, em um momento tão complexo.

Também oriente-os a salvar o registro da reunião que deve acompanhá-los em todo o percurso formativo com as SAs. **[aguardando para saber como será proposta essa avaliação]** *Tempo previsto: 1 min.*



## REFERÊNCIAS



Secretaria de Educação

---

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SSE; CENP, 2004. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/1387699/Letramento\\_e\\_capacidades\\_de\\_leitura\\_para\\_a\\_cidadania](https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania).  
 Acesso em: 28 jul. 2020.

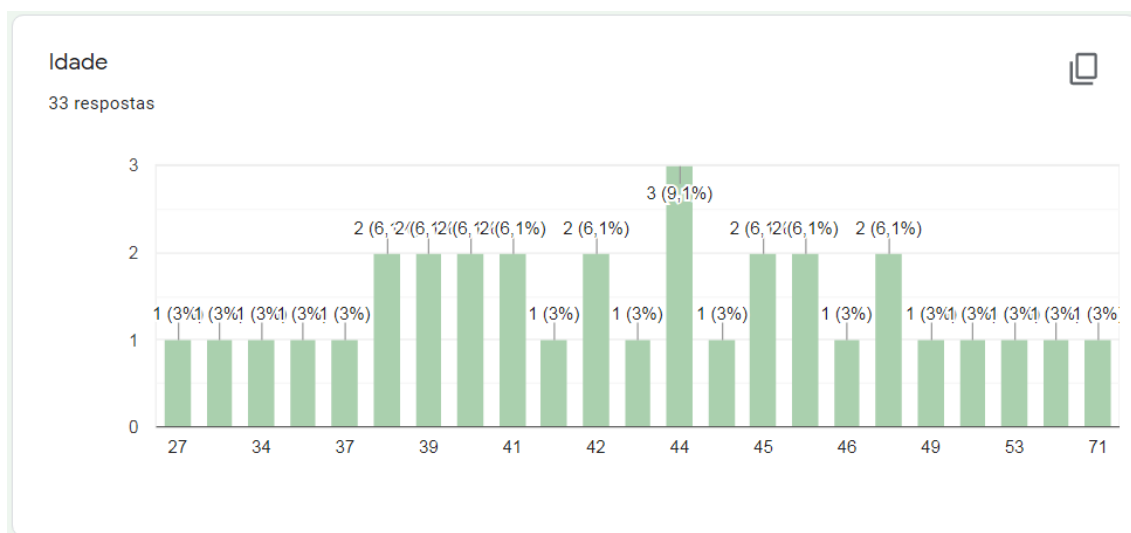
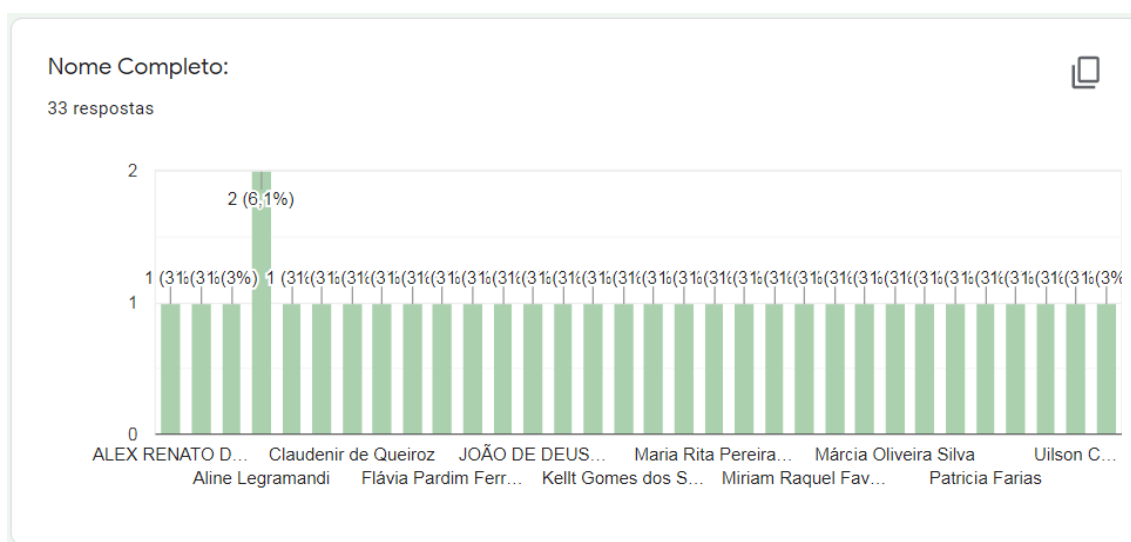
SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. ([s. d.]). Disponível em:  
<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

## APÊNDICE

### ANEXO 1 – QUESTÕES FECHADAS

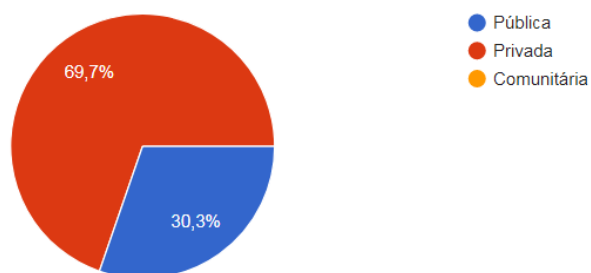
#### Perfil dos gestores e professores entrevistados

#### Bloco 1: IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO ACADÊMICA



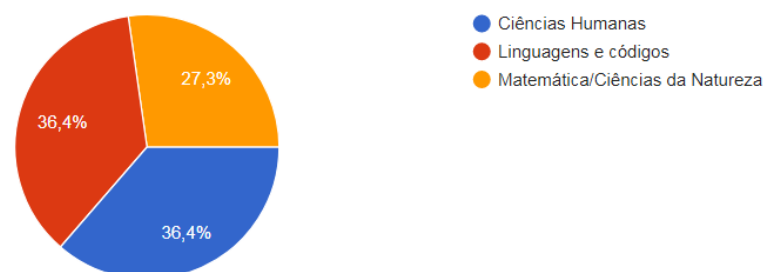
Que tipo de instituição você realizou sua licenciatura?

33 respostas

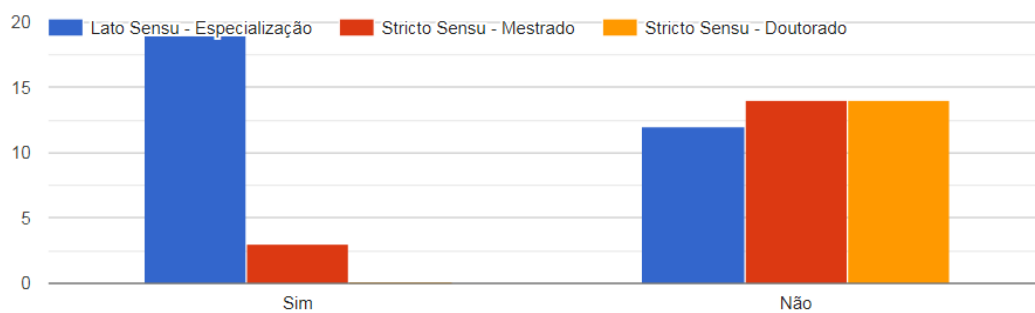


GRADUAÇÃO - Em qual área do conhecimento você leciona?

33 respostas



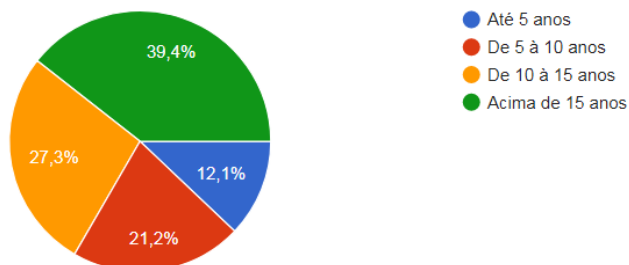
Possui Pós Graduação?



## BLOCO 2: INSERÇÃO PROFISSIONAL

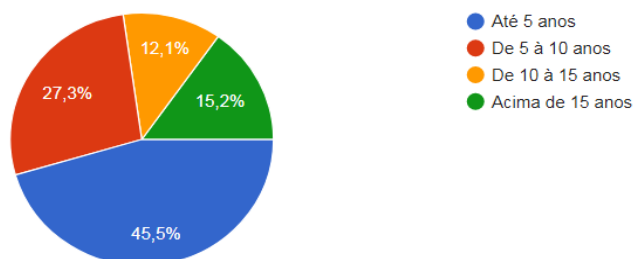
Tempo de docência na Educação Básica.

33 respostas



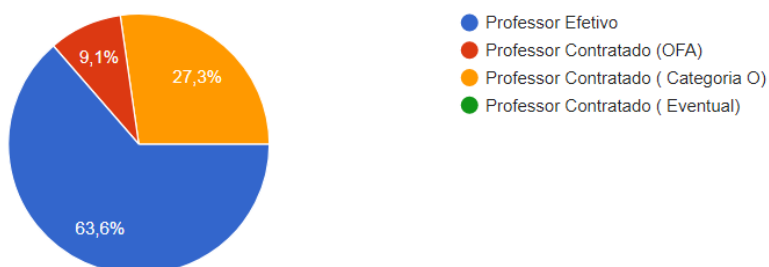
Tempo de Docência na Unidade escolar.

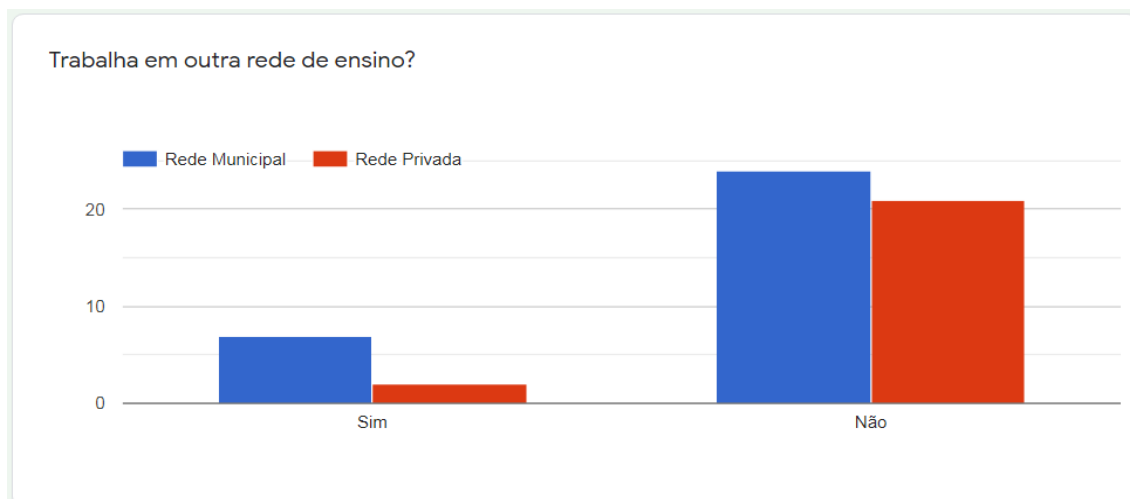
33 respostas



No magistério paulista "Rede Pública Estadual" você é:

33 respostas





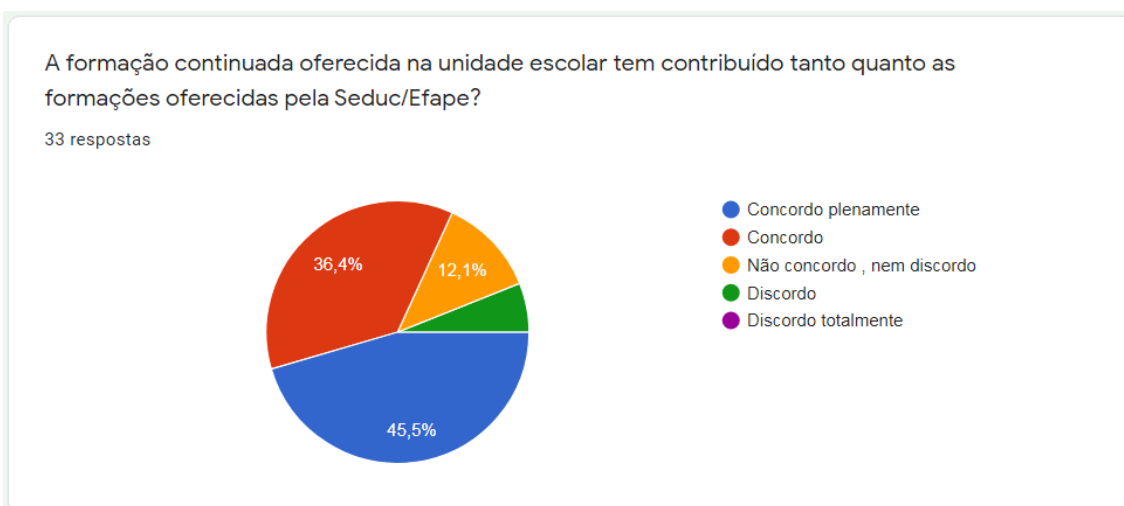
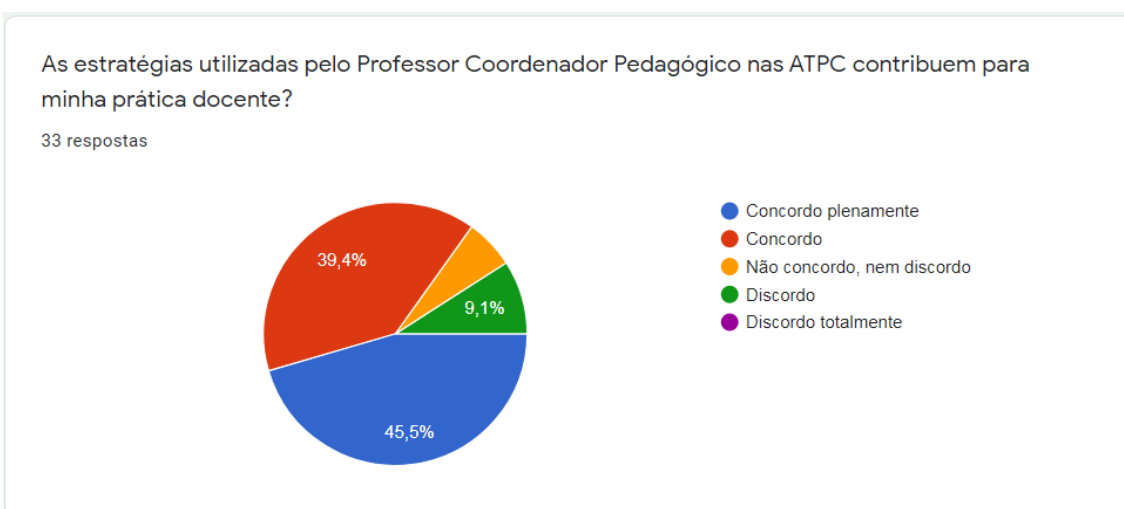
### BLOCO 3: PARTICIPAÇÃO NA ATPC.

#### Como é sua participação e qual importância você atribui à ATPC? 33 respostas

- ATPC deveria ser um espaço de formação, observando as peculiaridades da unidade escolar, mas acaba sendo espaço de recados ou apresentação engessada dos ppts enviados pela diretoria de ensino.
- Assíduo e participativo; De suma importância.
- Sempre participei. Acho importante
- Boa
- Como PC eu ministrava as atpc's dos anos iniciais e ensino médio noturno/EJA. É um momento de extrema importância para a formação do docente. As trocas de experiências são mto valiosas e contribuem para o fazer pedagógico de todos os participantes.
- Formação profissional
- Muito importante, nos passa mais informações e conhecimentos de temas variados e sobre conteúdos do ano letivo
- Orientações; métodos e avaliações pedagógicas em relação aluno x professor
- Importância para a formação e troca de conhecimentos entre os pares
- ATPC é muito importante pois é uma forma de congregar para troca de experiências pedagógicas. A participação é essencial para adquirir novos conhecimentos e troca de valores para expectativas futuras...
- ATPC é momento importante para repensamos nossa prática docente e melhor nossa didática através das formações.

- A participação deve ser efetiva de fato e a importância deste evento deve-se ater ao aprimoramento das práticas pedagógicas e crescimento pessoal e profissional.
- Horário para trabalho coletivo, formação continuada em serviço e disseminação de boas práticas.
- Acredito que seja importante.
- A ATPC é um momento muito importante para o compartilhamento e construção de conhecimento para compartilhar estratégias de ensino, procuro estar sempre presente e ativa nos ATPCs.
- Gosto muito, pois através do ATPC sabemos sobre projetos, normas é muito importante estamos por dentro dos assuntos relacionados a educação.
- Acredito que a ATPC é um momento de reflexão e estudo importante. Na qual a escola pode construir projetos e ações fundamentais para melhoria da aprendizagem dos alunos.
- A ATPC é de extrema importância pois possibilita a troca de experiência profissional, a reflexão sobre a prática docente para que seja viável e se torne concreto o aperfeiçoamento individual e coletivos dos educadores.
- Participo de todos e acho importante qdo são de formação.
- Espaço de formação continua, onde podemos discutir sobre temas de relevância para melhoria continua dos nossos docentes.
- Momento oportuno para formação
- Ótimo pra nossa formação
- Procuro estar atenta a tudo que é explanado nas ATPCs e contribuo quando considero que será produtivo, nunca para criticar simplesmente, mas sempre para auxiliar ou expor minha opinião de forma construtiva. Acho a ATPC um momento de extrema importância, que deve ser mais dialogado e menos permeado de desvios de atenção.
- Participo e tento sempre colaborar. Porém, seriam mais objetivos se fossem menos normativos, e mais contextuais.
- Formação constante e o segredo para o aprimoramento profissional
- É importante para a troca de experiências e para a formação continuada.
- 7 SEMANAIS; AS TEMÁTICAS SÃO IMPORTANTÍSSIMAS E TEM FORTALECIDO DE FORMA CONSTANTE E CONSIDERÁVEL OS MUITOS DESAFIOS QUE ENFRENTAMOS NA EDUCAÇÃO.
- 7 SEMANAIS, CRESCIMENTO INTELECTUAL, PROFISSIONAL E PESSOAL.
- Alta

- Oferece muito aprendizado
- Troca de experiência e alinhamento da unidade escolar.
- Transmite informações, a quais contribuem para complementar a nossa formação.



**Em minha rotina educacional ou durante as ATPC consigo compartilhar ações que foram bem sucedidas com os demais colegas? Comente. 33 respostas**

- Sim



- Raramente. ATPC sendo gasto em recados. Demais tempo o professor fica corrigindo atividades pois PC não consegue dedicar-se ao ATPC devido demandas da escola.
- Sim, pois propiciam momentos de reflexões sobre a minha prática pedagógica.
- Sim, compartilhamos as boas ações
- Sim. Trazer exemplos práticos de sucesso são atrativos, despertam a atenção dos participantes, nem que seja para criticar... (Risos)
- Sim ...
- Sim...formacao de matemática , formacao de uma casa de papelao realizando c Calculo de area, perimetro
- Sim. Através do ensino híbrido conseguimos desenvolver formações e compartilhar registros com os docentes
- Já compartilhei ações que ajudaram os colegas a desenvolverem formas educacionais com alunos mais complexos.
- Algumas vezes. Nem sempre o momento de ATPC é direcionado para esse fim.
- A troca de experiências de sucesso deve ser feita sempre para que haja compartilhamento e mudanças às vezes necessárias.
- Algumas vezes sim.
- Sim consigo compartilhar experiências.
- Sim, está é a hora para compartilhar as vitórias e derrotas...
- Sim. Sempre há possibilidade de compartilhar uma rotina bem sucedida
- Sim, quando a ATPC é realizada por área.
- Sim. Todo semestre fazemos uma apresentação de uma boa prática.
- Sim. Sempre temos espaço de compartilhamento.

- Neste último ano, 2020, não foi possível
- Sim. Na nossa escola há espaço aberto para que possamos compartilhar nossas práticas e isso motiva e dá novas ideias para os colegas.
- Sim.
- Sim, há espaço para isso.
- SEMPRE, OS RESULTADOS TÊM SIDO DENTRO DO ESPERADO, MAIS TEM MUITO CAMINHO A SER PERCORRIDO.
- SIM. SÃO INTERAÇÕES MUITO CONSISTENTES E DE VANGUARDA.
- Sim
- Sim, a reunião de ATPC é democrática
- Consiga compartilhar e recebe ações bem sucedidas
- As vezes sim.

Quais foram os desafios e/ou contribuições da ATPC para a sua prática pedagógica na sala de aula? 33 respostas

- Uma ou outra. Baixíssima
- Uma nova remodelagem sobre a minha postura e didática em sala.
- Trabalhar a realidade do aluno
- Formação curricular
- O desafio maior foi tentar conciliar os estudos para as formações diante de tantas demandas que os PC's tem diariamente. Falta tempo para nos dedicarmos as nossas formações e consequentemente oferecermos formações cada vez melhores.

- Principalmente na área da tecnologia que contribuiu muito
- Me ajudou na didática e nas informações sobre novas possibilidades de conteúdo.
- O desafio foi a replica da formacao para com os professores, e o acompanhamento da realizacao da atividade prof x aluno. Dominio dos calculos , dominio da execução da construção da casa e trabalho em equipe
- A partir das atribuições de aprendizagem e formações podemos compartilhar em sala de aula conhecimentos adquiridos
- Os desafios foram e sempre serão tornar a escola mais inclusiva e atingir os alunos de forma profunda e contínua para a sede do aprendizado.
- Melhorar o relacionamento com os alunos. Também rever práticas pedagógicas que não estavam fluindo bem entre outras.
- O oferecimento de textos reflexivos e posterior discussão dos diferentes pontos de vista sobre a leitura
- Embasamento teorico e boas praticas
- A ATPC se bem pensada pode trazer imensas contribuições, tanto no que diz respeito às reflexões que surgem, quanto nas trocas e compartilhamento de visões.
- Conhecimento de novas estratégias didáticas e na articulação socioemocional entre professor/ aluno, aluno/aluno, professor/professor.
- Através do desenvolvimento de projetos, contribuindo para o crescimento do protagonismo juvenil.
- O grande desafio para o coordenador é trabalhar com as problemáticas das diversas áreas de conhecimento.
- As socializações de experiências e de práticas bem sucedidas e espaço de formação/estudo contribuíram para o aperfeiçoamento das minhas práticas pedagógicas.

- Por exemplo auxiliou para desenvolver aulas sobre as competências socioemocionais.
- O auxílio tecnológico.
- Neste último ano, 2020, não houve contribuição
- Muitas ideias Boa
- As contribuições foram no sentido de trazer formação sobre assuntos que desconhecia e os desafios foram implementar o que foi abordado.
- O desafio é ser ouvido como um profissional da Educação. Muitos colegas não sabem separar o público e o privado. Na escola eu sou um profissional da rede pública, um homem público, com formação, preparo ou falta dele. Muitos não analisam por esses prismas. A maioria sequer analisa o que está sendo dito, e daí nascem os desentendimentos.
- A replicabilidade das boas práticas não implica em desmerecimento do trabalho dos pares.
- Acompanhar o desenvolvimento tecnológico e aplicá-lo em sala.
- EU ACREDITO QUE TODAS AS TEMÁTICAS TÊM CONTRIBUÍDO, ESPECIALMENTE NA MELHORA DA LEITURA DE MUNDO.
- MELHORAS NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO E INTERAÇÃO COM OS ALUNOS.
- Desafio de cumprir as propostas, contribuição, a partir das ideias compartilhadas foi possível inovar na forma de abordar o conteúdo e alcançar maior êxito com os alunos.
- Aprendizado para lidar, com algumas situações na sala de aula.
- Ensino remoto
- Desafios - adequar-se às mudanças tecnológicas. Contribuição - expondo experiências bem sucedidas em sala de aula.

## QUESTÕES ABERTAS

**Questão 1** – Durante sua carreira como profissional na educação, quais foram as contribuições das ATPC's para sua prática pedagógica?

**Questões 2** – Pensando no período de teletrabalho, como você avalia as formações de ATPS's elaboradas pelo CMSP? Justifique sua resposta, Professor.

**Questões 3** – Você já pensou em uma ATPC diferente do formato atual? Justifique sua resposta, Professor.

**Questão 4** – Nas ATPC's, durante o teletrabalho, foram apresentadas novas ferramentas para otimizar as aulas remotas (ex. *google classroom, forms, meet* etc). Quais foram os pontos positivos e negativos do uso dessas ferramentas nas suas aulas?