

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Aline Pereira Bessi

**O Professor Coordenador e a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo:
limites e possibilidades**

**Bauru
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Aline Pereira Bessi

**O Professor Coordenador e a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo:
limites e possibilidades**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Thaís Cristina Rodrigues Tezani.

**Bauru
2022**

B559p

Bessi, Aline Pereira

O Professor Coordenador e a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo :
limites e possibilidades / Aline Pereira Bessi. -- Bauru, 2022

128 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Thaís Cristina Rodrigues Tezani

1. Educação. 2. Professores Formação. 3. Formação continuada em serviço.
4. Professor Coordenador Pedagógico. 5. Aula de Trabalho Pedagógico
Coletivo. I. Título.

Aline Pereira Bessi

**O Professor Coordenador e a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo:
limites e possibilidades.**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação do Prof^ª. Dr^ª. Thaís Cristina Rodrigues Tezani.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Thaís Cristina Rodrigues Tezani – orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof^ª. Dr^ª. Maria José da Silva Fernandes
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof^ª. Ms. Adriana Cristina Lázaro
Diretoria Municipal de Educação – São Manuel.

**Bauru
2022**

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pelo apoio e suporte dado ao meu desejo de tornar-me pedagoga.
Aos meus professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, de Bauru, que deram as condições para a escrita do trabalho e para o processo de constituição da minha identidade como docente.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me conceder o dom da vida e a sabedoria necessária para que eu trilhasse caminhos jamais imaginados por mim, mas já preparados por Ele.

À professora Thaís Tezani, que me orientou durante todo o processo de realização da pesquisa e escrita deste trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, pelo fomento à pesquisa que deu base ao presente trabalho.

Às amigas que se formaram durante a minha graduação em Pedagogia, futuras(os) colegas de profissão que me incentivaram a continuar neste caminho da docência e da pesquisa.

[...] Não existe educação de qualidade sem professor de qualidade. E, na perspectiva civil-democrática, professor de qualidade é profissional bem formado, motivado, com formação continuada baseada nos problemas da prática, realizada principalmente na própria escola, que participa ativamente do projeto político pedagógico, que pensa sua prática. É o professor intelectual, crítico, reflexivo. Para que haja tais professores, é necessário mudar sua formação inicial, a sua formação continuada e, sobretudo, a relação vertical, autoritária e desrespeitosa que caracteriza a forma de atuação da maioria das instâncias educacionais centrais dos professores (DI GIORGI; LEITE, 2010, *apud* SOUZA, 2013, p. 68).

RESUMO

O trabalho adotou como tema a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) que, a partir dos dados levantados, constatou-se não alcançar suas potencialidades para o desenvolvimento profissional do professor e a organização de seu trabalho pedagógico. Elemento da formação continuada este, cuja garantia na escola é responsabilidade do Professor Coordenador Pedagógico. Para que fosse possível, em meio à pandemia da COVID-19, cumprir com o objetivo de investigar como são organizadas, conduzidas e concebidas as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), diante dos limites e possibilidades da coordenação pedagógica para a promoção desenvolvimento profissional docente, utilizou-se a abordagem empírica de base qualitativa do tipo estudo de caso em uma escola pública estadual localizada no município de Bauru – SP, com seis de seus profissionais: uma coordenadora pedagógica e cinco professoras. Com essa metodologia, realizou-se as seguintes etapas no processo de investigação: 1) revisão da literatura relacionada à ATPC; 2) entrevista semiestruturada com coordenadora pedagógica; 3) envio de questionário semiestruturado para cinco docentes sobre a ATPC; 4) descrição e categorização dos dados; 5) análise e interpretação dos resultados. A literatura apontou a ATPC como propícia à profissionalização docente e à construção e valorização de sua identidade individual e coletiva, por ser uma conquista das lutas dos próprios professores. Porém, como também observado no estudo de caso, apresenta-se fragilidades que resultam de múltiplas determinações emergidas da e na escola: imposições feitas pelas Secretarias de Educação, tendência do individualismo e conformismo, falta de apoio ao Coordenador Pedagógico, excesso de demandas burocráticas e administrativas em detrimento das finalidades pedagógicas, etc. Para que sejam ampliadas as possibilidades de atuação do Coordenador Pedagógico na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, faz-se necessário rever as formas de controle exercidas na escola pelo poder estatal de maneira que, coletivamente, toda a comunidade escolar viabilize modos de superá-las em busca de sua autonomia formativa e pedagógica nesse momento importante ao desenvolvimento profissional e à gestão democrático-participativa.

Palavras-chave: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo; Coordenador Pedagógico; Formação continuada em serviço.

ABSTRACT

This work adopted as its theme the Class of Collective Pedagogical Work (ATPC) which, based on collected data, not to reach its potential for the professional development of the teacher and the organization of his pedagogical work in the school routine. The responsibility of this element of continuing education in the school is the Pedagogical Coordinator Professor. To make possible in the midst of the COVID-19 pandemic, the objective of investigating “how Class of Collective Pedagogical Work (ATPC) are organized, conducted and conceived, given the limits and possibilities of the Pedagogical Coordinator to promote professional development of the teacher”, an qualitative empirical methodology of the case study type was used in a public state school located in the city of Bauru – SP, with six of its professionals: a pedagogical coordinator and five teachers. With this methodology, the following steps were carried out in the investigation process: literature review related to ATPC; 2) semi-structured interview with the pedagogical coordinator; 3) semi-structured questionnaire to five professors about ATPC; 4) description and categorization of data; 5) analysis and interpretation of results. Academic studies pointed ATPC as conducive to teacher professionalization and the construction and appreciation of their individual and collective identity, as it is as a result of the teachers' own claims. However, as also observed in the case study, there are weaknesses that result from multiple determinations emerged in the school: impositions made by the Departments of Education, tendency of individualism and conformism, lack of support for the Pedagogical Coordinator, excess of bureaucratic and administrative demands to the detriment of pedagogical purposes, etc. In order to expand the possibilities of action of the Pedagogical Coordinator in the Class of Collective Pedagogical Work, it is necessary to review the forms of control that the state power exerts in the school so that, collectively, the whole school community makes possible ways to overcome them in reach for their formative and pedagogical autonomy in this important moment of professional development and promoting of democratic-participatory management.

Keywords: Class of Collective Pedagogical Work; Pedagogical Coordinator; Continuing education in the workplace.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Definição de título para a revisão bibliográfica e associação de termos relacionados...	17
Quadro 1 – Estratégias de busca por operadores booleanos em bases de dados, de acordo com PIZZANI (et al., 2012).....	18
Quadro 2 – Fórmula aplicada para a busca na base de dados Portal de Periódicos da CAPES....	19
Figura 2 – Primeira busca na base de dados Portal de Periódicos da CAPES.....	19
Figura 3 – Refinamento da busca na base de dados Portal de Periódicos da CAPES.....	20
Quadro 3 – Descarte e recuperação dos resultados coletados no Portal de Periódicos da CAPES	20
Figura 4 – Trajetória histórica do HTPC no Estado de São Paulo, conforme Mendes (2008).....	82
Quadro 4 - Sugestões de organização das ATPCs, segundo Bruno e Christov (2006).....	87
Quadro 5 - Caracterização das professoras participantes da pesquisa.....	103
Quadro 6 - Recortes da entrevista com a coordenadora pedagógica.....	104
Quadro 7 - Percepções e concepções das professoras sobre a sua identidade profissional e formação continuada	106
Figura 5 - A formação continuada da professora coordenadora e das professoras de sala de aula da escola onde se desenvolve a pesquisa.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CMSP	Centro de Mídias de São Paulo.
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
DE	Diretoria de Ensino.
EaD	Ensino à Distância.
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico.
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.
IES	Instituição de Ensino Superior.
ISSN	International Standard Serial Number.
PC	Professor Coordenador.
PCAE	Professor Coordenador que acompanha Agrupamento de Escolas.
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico.
PCP	Professor Coordenador Pedagógico.
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
PPGDEB	Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.
UE	Unidade Escolar.
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	11
2. INTRODUÇÃO	13
3. REVISÃO DE LITERATURA	17
4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: a trajetória desafiante da constituição da profissionalidade docente	24
4.1 A formação inicial.....	30
4.2 A formação continuada.....	36
4.3 A formação continuada em serviço.....	47
5. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR.....	55
5.1 O coordenador pedagógico e a formação continuada em serviço.....	65
6. A AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO.....	77
6.1 Contexto histórico-legislativo da ATPC.....	79
6.2 A importância da ATPC.....	85
6.3 A fragilidade da ATPC	91
7. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO	99
7.1 Metodologia da pesquisa.....	99
7.2 As etapas metodológicas.....	101
7.3 Resultados e discussões	102
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE	122

1. APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso foi motivado por uma inquietude surgida antes mesmo de ingressar na graduação. Quando estava no Ensino Médio, diante das inseguranças, dúvidas e dilemas que me cercavam, ao afirmar que queria fazer Pedagogia para me tornar professora, pessoas próximas queriam me desencorajar de seguir a profissão. Eu ficava incomodada em saber que inclusive minha própria família relutava em apoiar minha escolha profissional - apesar de depois aceitarem e me derem todo o suporte necessário para que eu conseguisse cursar Pedagogia e aproveitar ao máximo o que a Universidade tinha a oferecer -, porém, mais me afetava o fato de que professores queriam me fazer desistir de seguir a profissão que eles haviam escolhido para exercer.

Por que os próprios professores não estavam “valorizando” sua profissão? Será que por desânimo advindo de motivos pessoais? Mas se essa insatisfação era coletiva, de onde era a raiz do problema? A busca por respostas era instigada a cada disciplina que estudava no curso de Pedagogia e, como forma de me aproximar desse contexto do docente em exercício, me interessei por pesquisar a formação continuada de professores e, especificamente, a formação continuada em serviço, a qual possui certa homogeneidade de práticas formativas em cada ambiente escolar, é normalmente conduzida pelo Professor Coordenador Pedagógico (PCP)¹, e poderia ser uma das causas da desvalorização coletiva da profissão docente por aqueles que a exerciam.

Os estudos que compõem o trabalho são frutos de uma pesquisa surgida a partir da iniciação científica que realizei por quase dois anos sob fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ, e mesmo que tenha foco somente em um dos elementos da formação continuada em serviço – a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo² – e da responsabilidade da coordenação pedagógica sobre ele, constitui o início de várias possibilidades de investigação dessa modalidade formativa como do papel desse profissional.

¹ Apesar de “Professor Coordenador” – PC ser a denominação legal em vigência atribuída à coordenação pedagógica, optou-se pelo uso de “Professor Coordenador Pedagógico” – PCP, termo anteriormente visto nas legislações que julga-se trazer maior legitimidade ao seu trabalho na escola, tendo em vista que suas ações devem possuir finalidade pedagógica.

² Assim como a coordenação pedagógica, o momento coletivo garantido aos professores na escola intitulado “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” – ATPC possui diferentes denominações em uso no território brasileiro – conforme pode ser exemplificado na Figura 1 – e, somente no estado de São Paulo, teve diferentes denominações na trajetória de sua consolidação, como “Horário de Trabalho Pedagógico” – HTP e “Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo” – HTPC. Adotou-se o termo Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por ser a denominação legal vigente no estado de São Paulo.

Além de representar uma conquista pessoal de superação de algumas de minhas incertezas e de encorajamento para a luta pela valorização da profissão docente e recuperação de seu reconhecimento social.

Desejo e espero que este trabalho possa afetar positivamente aqueles que se interessarem pela pesquisa e que mobilize a revisão de práticas formativas destinadas aos professores pelos coordenadores que as conduzem no próprio ambiente de trabalho docente, para que possam requalificar sua identidade profissional e, assim, fortalecer o coletivo dos educadores comprometidos com a luta por melhores condições de ensino e aprendizagem e pela transformação social.

2. INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou como tema de pesquisa a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e sua organização pelo Professor Coordenador Pedagógico (PCP), por considerar-se a formação continuada no próprio ambiente de trabalho do professor – de responsabilidade da coordenação pedagógica – como propícia para construção e valorização da identidade docente individual e coletiva e sua profissionalização, e pela ATPC ser fruto da conquista dos próprios educadores por um momento remunerado do trabalho que é realizado por esses para o culminar do ensino em sala de aula.

O problema que se percebe, no entanto, é que este momento de formação e organização do trabalho pedagógico não é visto pelos professores com todas suas potencialidades ao desenvolvimento profissional, o que nos leva a indagações: como a ATPC é conduzida pelo Professor Coordenador Pedagógico? E, como um profissional que deve orientar, acompanhar e investigar os processos pedagógicos voltados ao ensinar e ao aprender, mas que também é uma peça-chave ao cumprimento dos objetivos educacionais traçados pela Secretaria da Educação, quais os limites e possibilidades de atuação do PCP na garantia dessa formação continuada em serviço?

A busca de respostas ou caminhos à essas questões se justificam pela importância de a gestão do desenvolvimento coletivo dos docentes ser de grande potencial para o aprofundamento de conhecimentos sobre a área da Educação, a construção do Projeto Político-Pedagógico e para a intervenção nas práticas educativas por meio da promoção do diálogo entre seus pares, também inseridos no mesmo contexto profissional. Ainda, se se deseja proporcionar condições de apropriação cultural aos alunos da Educação Básica pela aprendizagem dos conhecimentos sistematizados ao longo da história da humanidade, é essencial o investimento na formação inicial e continuada de excelência dos profissionais que permitirão o contato com essas máximas subjetivações humanas.

No próprio ambiente escolar, esse investimento supõe que a gestão escolar e, principalmente, o Professor Coordenador Pedagógico, promova reflexões críticas sobre a prática pedagógica na sala de aula e reorganize o trabalho na escola de forma coletiva e compromissada com a busca da superação das dificuldades hoje existentes em seu cotidiano como: o fracasso escolar, a baixa remuneração, a formação inadequada e desarticulada dos profissionais, o baixo reconhecimento de sua função social, etc., frutos do descaso no

financiamento público de uma educação que tenha como objetivo a garantia da qualidade no ensino e aprendizagem.

Diante da hipótese de que o momento da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo não é concretizado nas escolas de forma condizente com o seu potencial para a promoção da organização do trabalho pedagógico e da formação continuada do professor, buscou-se, como objetivo geral:

- Investigar como são organizadas, conduzidas e concebidas as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), diante dos limites e possibilidades do Professor Coordenador Pedagógico para a promoção desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, para a concretização desse ao longo da pesquisa, definiu-se como objetivos específicos de cada etapa:

- Aprofundar os conhecimentos teóricos sobre a ATPC;
- Analisar as concepções e percepções dos professores sobre este elemento da formação continuada em serviço; e
- Identificar a atuação do Professor Coordenador Pedagógico na organização deste momento em uma escola pública de Educação Básica, no contexto da pandemia da COVID 19.

Para tanto, adotou-se a abordagem empírica de base qualitativa do tipo estudo de caso em uma escola estadual localizada no município de Bauru – SP, com seis de seus profissionais: uma coordenadora pedagógica e cinco professoras. Com essa metodologia, buscou-se cumprir as seguintes etapas do processo de investigação: 1) estudo teórico da literatura relacionada à ATPC, com o levantamento bibliográfico do que já havia sido produzido sobre o tema; 2) realização de entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica, para investigar sua atuação nessa função e, especificamente, na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo; 3) Envio de formulário digital às professoras, para reconhecer suas concepções e percepções sobre o momento de formação coletiva; 4) Descrição e categorização dos dados coletados; e 5) Análise e interpretação dos resultados.

Em virtude dos vários casos de contágio pelo coronavírus em nível mundial, que originou em março de 2020 um contexto pandêmico de COVID-19, algumas medidas sanitárias e legislativas precisaram ser implantadas para garantir o isolamento e distanciamento social da

população e conter o avanço do vírus. Como a produção deste trabalho se insere no contexto descrito, alguns de seus instrumentos de coleta de dados precisaram ser adaptados (como a entrevista e o questionário) ou suprimidos na impossibilidade da realização da pesquisa presencialmente (como a observação participante, que fazia parte da proposta inicial desta pesquisa).

De modo a elucidar seu conteúdo, o trabalho divide-se da seguinte forma:

- Em “Revisão de Literatura”, descreve-se como o levantamento bibliográfico em base de dados digital foi realizado para o aprofundamento da literatura relacionada à Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo e ao papel do Professor Coordenador Pedagógico em sua condução;
- Em “A formação do professor: a trajetória desafiante da constituição da profissionalidade docente”, discute-se as influências na concepção do papel do professor e da Educação perante a sociedade e o processo de constituição da profissionalidade docente desde a sua a formação inicial até a formação continuada;
- Em “Organização e gestão escolar”, aborda-se aspectos gerais que envolvem esta temática e discute-se a função do Professor Coordenador Pedagógico na garantia das ações formativas em serviço aos docentes;
- Em “A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo”, destacam-se características constitutivas desse elemento da formação continuada previsto em lei e aproximações e distanciamentos entre sua concepção ideal e sua concretização nas escolas;
- Em “O Coordenador Pedagógico e a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” relata-se a pesquisa empírica realizada como parte da investigação do papel da coordenação pedagógica na organização das ATPC;
- Em “Considerações finais” busca-se sintetizar todo o percurso percorrido com este trabalho e viabilizar formas de dar continuidade às pesquisas sobre o tema;
- Em “Referências” encontram-se todos os materiais consultados para a escrita do trabalho e a articulação com a pesquisa empírica realizada; e
- Em “Apêndice” se encontram alguns materiais elaborados como parte da metodologia da pesquisa empregada.

Acredita-se que estudos dessa natureza permitem uma maior aproximação com o ambiente escolar real e mobilizam novos olhares para a formação e o formador dos professores.

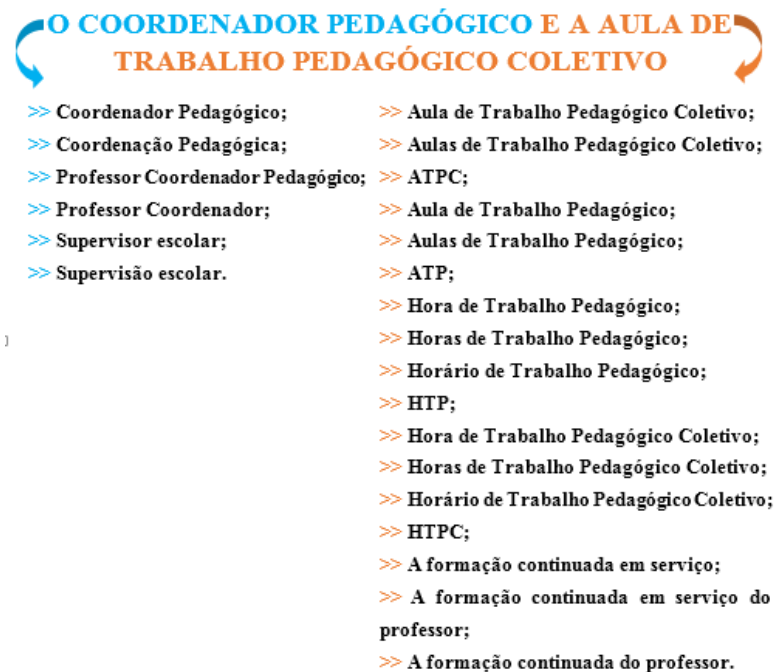
Portanto, espera-se que este trabalho possa contribuir com reflexões capazes de fundamentar iniciativas que valorizem a profissão docente e o seu processo de constituição.

3. REVISÃO DE LITERATURA

Se “para que novos conhecimentos sejam criados, existe a necessidade de saber o que já existe” (SILVA; MIRANDA, 2018, p. 76), a revisão bibliográfica em fontes informacionais diversas foi buscada para melhor conduzir a metodologia da pesquisa adotada. Para identificar com clareza a singularidade da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo e do papel do Professor Coordenador Pedagógico na organização deste momento, o “quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica” à condução da pesquisa empírica de modo direcionado, à luz dessa fundamentação, sem que ele perca de vista a busca de “novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

No que se refere à busca por fontes informacionais terciárias digitais, a estratégia de procura daquilo que foi generalizado anteriormente sobre sua temática iniciou-se com a definição de um “título para o seu levantamento bibliográfico” e dos “termos que expressem o seu conteúdo” (PIZZANI et al., 2012, p.57), conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 – Definição de título para a revisão bibliográfica e associação de termos relacionados³



Fonte: Elaboração própria.

³ Pela realidade nacional ser muito diversa, os termos “supervisor” e “supervisão escolar” foram associados ao “coordenador pedagógico” pela diferença que a nomenclatura do cargo/função da coordenação assume em diferentes municípios e estados; os termos associados à Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo baseiam-se na trajetória histórica da constituição deste elemento da formação continuada em serviço no estado de São Paulo (MENDES, 2008); o termo “formação continuada em serviço” foi associado à ATPC, porém, tinha-se como hipótese de que, quando pesquisado junto aos termos relacionados à “coordenador pedagógico”, poderia encontrar-se publicações que enfocam a formação continuada desse próprio profissional ao invés do professor “formado” por ele.

Após a definição dos termos a serem pesquisados, os quais foram utilizados como expressões de busca, escolheu-se a base de dados Periódicos CAPES⁴ como adequada à pesquisa de periódicos publicados entre o período de 2010 a 2021, dada a sua abrangência de publicações na área da Educação. Essa base de dados se caracteriza como de tipo textual, “são aquelas que, além de incluir todas as informações dadas numa base referencial, dão acesso imediato ao texto completo do artigo” (PIZZANI et al., 2012, p.58), e multidisciplinar (abrange publicações de diversas áreas de conhecimento), e possui como filtros a busca por título, ISSN⁵, área de conhecimento, editor/fornecedor.

A estratégia de busca adotada no Portal CAPES foi o emprego de aspas (“”) em cada expressão pesquisada, como forma de recuperar resultados que contenham apenas as palavras entre as aspas na mesma ordem em que foram digitadas, e o uso de alguns “operadores booleanos — palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa —, que permitem ampliar ou diminuir o escopo dos resultados” (PIZZANI et al., 2012, p.59). Para melhor esclarecimento das finalidades de cada um dos operadores booleanos, considerou adequada a sua sintetização no Quadro 1.

Existem outras técnicas que também podem fazer parte das estratégias de busca em bases de dados, como a “truncagem de palavras com a finalidade de facilitar o processo de busca e seleção da informação desejada” (PIZZANI et al., 2012, p.59), que pode ser feita com o emprego do asterisco (*), ponto de interrogação (?) (PIZZANI et al., 201) e o cifrão (\$) (UNIVERSIDADE DE RIO VERDE, 2018). Porém, não foram utilizadas nesta pesquisa.

Quadro 1 – Estratégias de busca por operadores booleanos em bases de dados, de acordo com PIZZANI (et al., 2012)

Estratégias de busca		
	Técnica	Finalidade
Operadores booleanos	Uso do operador “OR”	Ampliar a pesquisa com a busca de resultados que contenham qualquer um dos termos que estejam associados à essa união.
	Uso do operador “AND”	Restringir a pesquisa com a busca de resultados que contenham todos os termos condicionados a essa interseção.
	Uso do operador “NOT”	Restringir a pesquisa com a busca de resultados que não contenham o termo vinculado à exclusão.

Fonte: Elaboração própria.

4 CAPES. Portal de Periódicos da CAPES. Brasília, 2020. Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2022.

5 International Standard Serial Number. Em português: Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas.

Desse modo, a fórmula elaborada para a busca dos periódicos para a revisão bibliográfica foi a seguinte:

Quadro 2 – Fórmula aplicada para a busca na base de dados Portal de Periódicos da CAPES

((("Coordenador Pedagógico") OR ("Coordenação Pedagógica") OR ("Professor Coordenador Pedagógico") OR ("Professor Coordenador") OR ("Supervisor escolar") OR ("Supervisão escolar")) AND (("Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo") OR ("Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo ") OR ("ATPC") OR ("Aula de Trabalho Pedagógico") OR ("Aulas de Trabalho Pedagógico") OR ("ATP") OR ("Hora de Trabalho Pedagógico") OR ("Horas de Trabalho Pedagógico") OR ("Horário de Trabalho Pedagógico") OR ("HTP") OR ("Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo") OR ("Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo") OR ("Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo") OR ("HTPC") OR ("A formação continuada em serviço")) OR ("A formação continuada em serviço do professor") OR ("A formação continuada do professor"))

Fonte: Elaboração própria.

Ao aplicar a fórmula, houve a recuperação de cento e trinta resultados, conforme pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 – Primeira busca na base de dados Portal de Periódicos da CAPES

The screenshot shows the search results page on the CAPES Periodicals Portal. The search bar at the top contains the Boolean formula: ((("Coordenador Pedagógico") OR ("Coordenação Pedagógica") OR ("Professor Coordenador Pedagógico") OR ("Professor Coordenador") OR ("Supervisor escolar") OR ("Supervisão escolar")) AND (("Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo") OR ("Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo ") OR ("ATPC") OR ("Aula de Trabalho Pedagógico") OR ("Aulas de Trabalho Pedagógico") OR ("ATP") OR ("Hora de Trabalho Pedagógico") OR ("Horas de Trabalho Pedagógico") OR ("Horário de Trabalho Pedagógico") OR ("HTP") OR ("Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo") OR ("Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo") OR ("Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo") OR ("HTPC") OR ("A formação continuada em serviço")) OR ("A formação continuada em serviço do professor") OR ("A formação continuada do professor")). The results section shows 130 results on page 1. A sample article is displayed with the title "Educação do Campo: percursos históricos e necessidades nos assentamentos rurais do município de Rorainópolis, Roraima" by Graciete Barros Silva and Janaene Leandro de Souza. The article is from the journal "Perspectivas em Diálogo", 2021-12-01, Vol. 8 (18), p. 9-21. The article abstract mentions the importance of field education and the challenges faced by teachers in rural settlements. The article is available for free access (Acesso Aberto) and the full text is available (Texto completo disponível).

Para refinar os periódicos, aplicou-se os seguintes filtros disponibilizados no próprio portal: a) “Data de criação”, que foi preenchido com o período de 2010 a 2021; e b) “Idioma”,

o qual foi selecionado somente os artigos em português. Com isso, a recuperação das publicações diminuiu para setenta resultados.

Figura 3 – Refinamento da busca na base de dados Portal de Periódicos da CAPES

The screenshot shows a web browser window with the URL <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/busca/or-primo.html>. The search bar contains the query: `("Coordenador Pedagógico") OR ("Coordenação Pedagógica") OR ("Professor"`. The search results section shows **0 selecionado(s)** and **PÁGINA 1** with **70 Resultados** circled in red. On the left, there are filters for language (Português), years (2010-2021), and sorting options. The first result is an article titled **Educação do Campo: percursos históricos e necessidades nos assentamentos rurais do município de Rorainópolis, Roraima** by Graciete Barros Silva and Janaene Leandro de Souza. The article is marked as **REVISADO POR PARES** and **Acesso Aberto**. A link for **Texto completo disponível** is also visible.

Devido ao número ainda elevado de resultados recuperados, resolveu-se ordenar o rol de publicações por “Relevância” e, assim, refinar a busca nos quinze primeiros trabalhos recuperados. O Quadro 3 foi elaborado como forma analisar, pelos títulos e resumos dos periódicos, àqueles que se relacionam ao tema dessa pesquisa (O Professor Coordenador Pedagógico e a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Quadro 3 – Descarte e recuperação dos resultados coletados no Portal de Periódicos da CAPES

Posição na ordem de relevância	Referência bibliográfica	Descarte ou Recuperação	Motivo
9 ^a	BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. Revista Pro-Posições. v. 21, n. 3, p. 193-218, 2010.	Descarte	Apesar de abordar alguns aspectos da ATPC, o artigo o faz com o foco principal no Regime de Progressão Continuada.
11 ^a	DE GRANDE, P. B. Construções de identidades profissionais na interação: algumas implicações para a formação continuada do	Descarte	O artigo refere-se à formação continuada em um curso especificamente voltado

	professor. Fórum Linguístico. v. 8, n. 2, p. 145-158, 2011.		à área de Língua Portuguesa.
10^a	SOUZA, M. E. V. Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor. Revista de Educação Pública, Cuiabá. v. 21, n. 46, p. 289-301, 2012.	Descarte	O artigo aborda sobre o preconceito racial e a importância da discussão desse tema na formação de professores.
3^a	CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. C. N.; PRADO, G. V. T. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. Revista de Educação PUC - Campinas, Campinas, v. 18, n. 2, p. 171-179, 2013.	Recuperação	O tema do artigo está diretamente relacionado ao tema da pesquisa (A condução da ATPC pelo Coordenador Pedagógico).
14^a	MORAES, A. C.; OLIVEIRA, R. M. M. A. A experiência de formação em serviço em escolas de um município do interior paulista. Revista de Educação PUC - Campinas, Campinas, v. 19, n. 1, p. 35-46, 2014.	Recuperação	O tema do artigo está relacionado ao tema da pesquisa (O Coordenador Pedagógico e a formação continuada em serviço).
8^a	FERRI, T. H. J. B. et al. O professor coordenador: encontros de trabalho coletivo e a formação continuada. Revista Educação e Cultura Contemporânea. v. 13, n. 32, p. 22-41, 2015.	Recuperação	O tema do artigo está diretamente relacionado ao tema da pesquisa (A condução da ATPC pelo Coordenador Pedagógico).
12^a	SILVA, G. F.; MACHADO, J. A.; SCHEFFER, N. Cotidiano e formação continuada de professores: a perspectiva dos supervisores escolares de uma rede municipal de ensino. Revista Ibero-americana de Educação. v. 69, n. 2, p. 25-40, jan./ago. 2015.	Recuperação	O tema do artigo está relacionado ao tema da pesquisa (O Coordenador Pedagógico e a formação continuada em serviço).
2^a	ANTUNES, L. E. B.; AZEVEDO, M. A. R. Professor coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do município de Limeira. Boletim técnico do Senac. v. 42, n.1, p. 90-113, jan./abr. 2016.	Recuperação	O tema do artigo está diretamente relacionado ao tema da pesquisa (A condução da ATPC pelo Coordenador Pedagógico).
13^a	COUTINHO, L.; CORDEIRO, A. F. M. Aspectos do trabalho e formação docente no serviço de atendimento educacional especializado da rede estadual de	Descarte	O trabalho é voltado à formação do professor da Educação Especial.

	ensino de Santa Catarina. Barbarói, Santa Cruz do Sul. v. 2, n. 50, p. 207-225, 2017.		
15 ^a	CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A. Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. Revista Educação Unisinos. v. 21, n. 3, p. 306-314, set./dez. 2017.	Recuperação	O tema do artigo está diretamente relacionado ao tema da pesquisa (A condução da ATPC pelo Coordenador Pedagógico).
7 ^a	ALMEIDA, J. A. M.; MARTINS, F. J. A formação continuada do professor no desenvolvimento brasileiro e sua relação com as diretrizes cepalinas nas décadas de 1960-1970. Acta Scientiarum Education. v. 40, n. 4, p. 1-8, 2018.	Descarte	O estudo relaciona-se às políticas de formação continuadas dos professores, e não especificamente do papel do Coordenador pedagógico na condução das ATPC.
5 ^a	PACCA; J. L; A.; VILLANI, A. A formação continuada do professor de Física. Estudos Avançados , v. 32, n. 34, p. 57-71, 2018.	Descarte	O tema do artigo direciona-se à formação do professor especialista de física e, no estudo de caso a investigação volta-se à formação continuada do professor generalista e, em seu resumo, não há o destaque da Coordenação pedagógica.
4 ^a	TEIXEIRA, M. S. et al. O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional. Acta Scientiarum Education . v. 40, n. 3, p. 1-13, 2018.	Recuperação	O tema do artigo está relacionado ao tema da pesquisa (O Coordenador Pedagógico e a formação continuada em serviço).
6 ^a	DIAS, E. T. D. M.; SOUZA NETO, J. C. Diversidade cultural no espaço escolar: implicações no ensino, na aprendizagem e nos processos de subjetivação. Eccos , São Paulo. n. 48, p. 51-70, 2019.	Descarte	O tema da pesquisa volta-se à investigação da relação entre professores e alunos estrangeiros.
1 ^o	AMORIM, N. R. V.; TARDELLI, L. S. A. O trabalho do coordenador na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): Um Olhar Para a Formação Docente Em Serviço. Estudos Linguísticos , São Paulo. v. 50, n. 1, p. 24-41, abr. 2021.	Recuperação	O tema do artigo está diretamente relacionado ao tema da pesquisa (A condução da ATPC pelo Coordenador Pedagógico).

Fonte: Elaboração própria.

Após essa seleção de periódicos por título e resumo, oito dos quinze documentos foram recuperados para a análise de seu conteúdo, em que algumas de suas contribuições estão

presentes no trabalho. Ainda sobre a etapa de revisão bibliográfica, apesar de ter se iniciado como um dos primeiros passos da pesquisa, tornou-se constante ao longo de seu desenvolvimento, permitindo a articulação teoria-prática necessária para a coleta e análise dos resultados. Com ela, foi possível o aprofundamento sobre as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, as modalidades de formação, com foco na formação continuada em serviço, a análise de algumas iniciativas normativas de investimento na formação docente e o papel da gestão e, especificamente, do Professor Coordenador Pedagógico na formação continuada em serviço.

4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: a trajetória desafiante da constituição da profissionalidade docente

Ao mesmo tempo em que se ouvem discursos que colocam a educação escolar como a solução para todos os problemas sociais, os órgãos públicos pouco se preocupam devidamente com a melhoria da qualidade nesta esfera social e com o investimento na formação de professores que nela exercem sua profissão. Este problema, visto de forma mais abrangente, se mostra como “apenas mais um dos exemplos do descaso do poder público para com os serviços essenciais a que a população tem direito, como saúde, saneamento, moradia etc.” (PARO, 2005, p. 39), evidenciando-se, assim, as perversas consequências trazidas pelo modelo de organização social capitalista, o qual necessita da desigualdade social para sua perpetuação nos meios de produção e onde certas categorias sociais são, portanto, mais valorizadas em detrimento de outras que possuem um alto potencial de reprodução de um trabalho alienante ou alto grau de ameaça ao sistema do capital por seu potencial transformador que lhe é imanente.

Deste modo, os profissionais que atuam nas instituições educativas, principalmente públicas, são desvalorizados na sociedade por não cumprirem com seu papel adequadamente, o que reflete em sua autoimagem e desestabiliza a construção de sua identidade profissional, desmotivando-os a dar continuidade na carreira docente. Segundo Mendes, (2008, p. 53).

As justificativas para os que pensam ou já pensaram em mudar de profissão estão ligadas ao desgaste da profissão e à desvalorização profissional e financeira aliada ao descaso dos políticos, do sistema, dos gestores e das famílias e de um sentimento de solidão e falta de apoio, tudo isso como consequência das condições atuais da escola na sociedade contemporânea.

Essas justificativas expostas pela autora revelam os motivos que levam os professores a tal comportamento de impotência: os de não terem condições para tal forma de atuação, seja pela carência material, estrutural, profissional, econômica, entre outras. Em resposta, à tão complexa questão sobre as causas que fazem com que uma profissão tão importante como a de professor chegue a tal quadro de precarização, Paro (2005, p. 95) afirma que “a deterioração da qualidade da força de trabalho docente na escola pública fundamental está ligada a determinantes históricos os mais diversos, mas todos eles remetendo de alguma forma à despreocupação do Estado para com a qualidade do produto que essa escola possa oferecer”. Ou seja, pouco se discute o fracasso da educação pública como um projeto bem sucedido por

um Estado conservador de seus interesses e poderes, incentivador da criação de “empresas educacionais” que consideram a esfera escolar como uma área duplamente “rentável”: dada a sua capacidade de gerar lucro ao administrador da instituição privada com a venda de materiais didáticos e o próprio emprego da “mão de obra” docente que produz a mais valia, e dada a sua intencionalidade em separar a classe abastada das classes mais desfavorecidas que passaram a ter acesso à escolarização.

A partir do momento que a educação torna-se um bem comercializável com grande potencial lucrativo para que a classe dominante acumule maior capital e mantenha seu alto grau de influência no poder, e que ainda possibilita, àqueles com maior capacidade aquisitiva, ensino diferenciado daquele provido pela educação pública e a segregação entre os alunos de melhores condições materiais e os de condições mais vulneráveis, é de se esperar que o Estado, alinhado à essa classe dominante, não tenha interesse algum pelo acesso democrático à escolarização e, portanto, à universalização do saber. Pois, conforme as pesquisas de Gatti e Barreto (2009), mesmo que a ampliação do acesso ao ensino seja considerada avanço na área da Educação, trouxe consigo as falhas do não planejamento adequado do aumento das vagas.

A “democratização” do ensino fez com que a demanda por professores crescesse sem que agências formadoras estivessem preparadas para ofertar a formação consistente à esses profissionais, resultando, a curto prazo, na proliferação de Instituições de Ensino particulares, na “expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc.” (DE GRANDE, 2015, p. 15) e, a longo prazo, no sucateamento da Educação Pública.

O fruto de todas essas condições objetivas providas do descaso com a esfera social da Educação é que, quando, ao professor, lhe faltam condições para a apropriação dos saberes e a iniciativa da pesquisa, abre-se espaço para os equívocos, o individualismo, o mecanicismo, o “ativismo desenfreado que faz que o educador não tenha tempo e condições de refletir sobre sua ação, ou então um verbalismo vazio e inócuo que não leva a nada” (PARO, 2005, p. 95).

Assim, o profissional, “com um salário cada vez mais reduzido, fica esmagado pelo seu cotidiano e não consegue perceber a relação entre educação e sociedade” (RONCA; GONÇALVES, 2011, p. 36). Para romper com esses obstáculos, a organização do trabalho pedagógico dos professores precisa ser em prol ao desenvolvimento dos educandos e à sua formação profissional, caracterizada por incessante pesquisa para seu aperfeiçoamento, confrontando-se com aquilo que nega a sua importante função social e profissional em torno da sociedade e a articulação da teoria com a prática.

Se vários menosprezam a atuação docente e não veem, ou não querem enxergar, as situações que esses enfrentam todos os dias nos ambientes educativos, por sua vez,

[...] são por demais conhecidas, pelas pessoas que trabalham na rede pública de ensino, as péssimas condições de trabalho aí predominantes, que vão desde a precariedade do prédio escolar e dos equipamentos, passando pelas classes abarrotadas, com múltiplos períodos diários de funcionamento e falta de recursos didáticos de toda ordem, indo até o baixo salário do pessoal” (PARO, 2005, p. 21-22).

Não obstante às especificidades do ensino público brasileiro em seu contexto histórico e legislativo, a docência também se encontra fragilizada em outros lugares do mundo.

[...] em vários países os docentes se sentem muitas vezes isolados, esgotados e por toda parte sua mensagem é a mesma: eles não têm tempo para fazer tudo e o seu nível de stress aumenta diante dos múltiplos obstáculos e dificuldades que encontram em seu trabalho diário. No plano quantitativo (horas, semanas de trabalho, número de alunos por grupo, etc.), a tarefa dos docentes não variou desde os anos 1960, mas as coisas são diferentes no plano qualitativo, pois vários fatores contribuem para torná-la mais pesada e complexa. Por exemplo, os grupos de alunos são mais heterogêneos do que antes e suas necessidades são mais diversificadas. Além disso, particularmente no secundário e nos grandes estabelecimentos, a rigidez e a fragmentação da organização do ensino tornam mais difíceis o contato personalizado com seus alunos e o seu enquadramento. Daí decorre que a carga de trabalho dos professores é mais pesada do que antes e, sobretudo, mais exclusivista e mais exigente, enquanto os meios e os financiamentos encolhem (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 10 *apud* DE GRANDE, 2015, p. 168).

Desse modo, para que as escolas públicas de Educação Básica possam cumprir com sua finalidade educativa em proporcionar aos alunos condições de aprendizagem dos conhecimentos que foram sistematizados durante a história da humanidade de forma que uma classe heterogênea possa, ao longo do processo da mediação do signo, desenvolver os níveis de conhecimento mais homogêneos possíveis - dada a intencionalidade do professor para alcançar os objetivos previamente estipulados a toda a turma -, é preciso que se invista em recursos materiais, estruturais e, sobretudo, em formação profissional que possibilite ao professor “[...] rejeitar a posição de técnico e assumir-se como profissional crítico-reflexivo” (DOMINGUES, 2015, s/p.). Assim, para que os objetivos educacionais sejam atingidos com excelência, é necessário, principalmente ao profissional que trabalha diretamente com os alunos, o desenvolvimento de um conjunto de saberes imprescindíveis para o exercício da docência, de forma a “viabilizar que essa formação se perpetue ao longo da carreira docente” (MENDES, 2008, p. 28).

Se o “ensinar”, na perspectiva da educação formal, é a atividade exercida pelo professor na instituição de ensino, a qual pressupõe conhecimentos a serem transpostos didaticamente ao conjunto de alunos e que destes devem se apropriar para que possam transformá-los e mobilizá-los em suas práticas sociais nas diversas esferas da atividade humana que participam, é preciso que esse profissional tenha em seu intradiscurso diversos tipos de saberes que se manifestarão, direta ou indiretamente, em sua prática educativa, como componentes fundamentais à docência.

Gauthier (2013), na tentativa de classificar esses saberes, distingue seis deles, que constituem a identidade profissional do professor antes de sua formação inicial, durante essa e após, em sua formação continuada. Conhecê-los permite ao docente consciência sobre suas concepções em torno da educação, assim como contribui para o seu desenvolvimento na profissão de maneira consistente, ativa e crítica, a lutar para a sua valorização diante de seu importante papel social e do vasto conjunto de conhecimentos que precisam se apropriar para também cumprir com sua função educativa qualitativamente.

Todos os indivíduos já passaram por alguma forma de educação, seja formal, informal ou não formal⁶, porque, segundo Leontiev (2004), não há cultura sem processo educativo, pois este é o responsável pela transmissão do conjunto de saberes historicamente acumulados na sociedade. Assim, ao futuro professor ingressar em um curso de licenciatura, já traz consigo suas representações mentais das instituições escolares e dos profissionais que nela trabalham, uma vez que esses saberes são cristalizados na sociedade por meio do ensino e da aprendizagem vivenciados pelos indivíduos em sua Educação Básica. A esse conjunto de saberes, Gauthier (2013, p. 32) chama-o de “saber da tradição pedagógica”.

Consciente de que somente este saber não é suficiente para o exercício da profissão docente, já que não proporciona os conhecimentos necessários para o próprio ensino e para o estudo científico do fenômeno Educação, assim como não diferencia este profissional de qualquer outro, é na formação inicial que os estudantes de licenciatura irão se apropriar dos “saberes disciplinares” (*id. ibid.*, p. 29) e saberes “das ciências da educação” (*id. ibid.*, p. 31). Enquanto os saberes disciplinares referem-se àqueles produzidos cientificamente na sociedade nas diferentes áreas de conhecimento, a serem diretamente ensinados aos alunos nas disciplinas escolares por um processo de transposição didática, os saberes das ciências da educação são para que o próprio professor entenda os fundamentos da Educação enquanto Ciência e os conceitos que envolvem o processo educativo.

6 Indica-se o livro de Carlos Rodrigues Brandão: BRANDÃO, C. R. O que é educação. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

Também na formação inicial e, ao ingressar em seu ambiente de trabalho por meio de estágios ou após a conclusão da graduação no Ensino Superior, é fundamental a apropriação do “saber curricular” (GAUTHIER, 2013, p. 30), uma vez que a construção do currículo pressupõe seleção de determinados conteúdos pelos responsáveis na elaboração dos documentos oficiais e que, o professor, incorporado os saberes disciplinares, poderá confrontar essas escolhas ou articulá-las àquilo que é essencial à aprendizagem do aluno. Aliado a esse conhecimento, o “saber experiencial” (*id. ibid.*, p. 32) será o que, ao longo do tempo, irá compor as práticas cotidianas individuais de cada professor durante o exercício da profissão em sala de aula, que, caso sejam convergentes aos objetivos docentes, se tornarão hábitos.

É comum que, quanto mais experiências se vivenciam e se repetem no ambiente de trabalho, maiores as chances de começarem a se tornar habituais na prática pedagógica, porém, a negligência à essas ações individuais cotidianas frequentes pode levar à automatismos, induzir distorções teóricas e metodológicas, ou, caso não seja compartilhada, deixar de contribuir com os demais professores que buscam, a cada dia, aperfeiçoar sua docência.

Por isso, Gauthier (2013, p. 33) destaca o mais importante dos saberes necessários para a profissionalização docente: o da “ação pedagógica”, que mobiliza todos os demais conhecimentos do reservatório do professor para legitimar, por pesquisas e pela articulação da teoria e da prática, os saberes experienciais vivenciados pelos professores.

Por surgir da avaliação e reconhecimento de práticas docentes realizadas em sala de aula e sua divulgação à comunidade escolar e científica, o professor precisa cultivar esse saber da ação pedagógica como promotor da práxis comprovada, crítica, reflexiva e compartilhada com seus pares, em busca da educação comprometida com a transformação social, saber este que tornará o professor um constante pesquisador, que é definido por Libâneo (2008, p. 91-92) como:

[...] um professor que sabe formular questões relevantes sobre sua própria prática e tomar decisões que apresentem soluções a essas questões, para o que necessita dominar alguns procedimentos básicos da pesquisa. A pesquisa é uma forma de trabalho colaborativo para a solução de problemas da escola e da sala de aula e tem como resultado a produção de conhecimentos pelos professores sobre o seu trabalho. É uma das formas mais eficazes de articular a prática e a reflexão sobre a prática, ajudando o professor a melhorar sua competência profissional, já que importa melhorar a qualidade das aulas para que a aprendizagem dos alunos seja mais efetiva.

Lamentavelmente, mesmo após estudos como de Gauthier (2013), que tentaram definir um conjunto de saberes necessários à profissionalização da profissão docente, e de Libâneo

(2008), que destacaram a importância da constante busca pelos conhecimentos e pela produção científica para a atuação docente de forma crítico-reflexiva, “[...] se torna difícil exigir arbitrariamente um alto padrão de qualidade dos cursos de preparação de professores, quando os profissionais aí formados, por mais baixa qualificação que apresentem, têm sido aceitos, sem maiores exigências, no mercado que os emprega” (PARO, 2005, p. 96). Apesar de hoje, felizmente, a apropriação dos conhecimentos científicos trabalhados na formação inicial ser em nível Superior de Ensino, faz-se necessária a ressalva de que “[...] as políticas de formação [...] normalmente, estão centradas na lógica do mercado, que trabalha para desobrigar o Estado de suas responsabilidades de manutenção dos sistemas de ensino” (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Frente ao descompasso entre a necessária transformação do modo como hoje se ensina e o baixo investimento pelo Estado na formação recebida pelo professor responsável por esse ensinar, é preciso que esse profissional busque, em meio às contradições, o desenvolvimento de uma identidade docente sólida, com a síntese das múltiplas determinações provindas de sua “formação inicial, formação contínua e condições objetivas de trabalho” (MENDES, 2008, p. 28). Pois, em acordo com a concepção de Libâneo (2008, p.77),

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. Paradoxalmente, no entanto, a ressignificação de sua identidade - que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade da formação - pode ser a garantia da recuperação do significado social da profissão. Apesar dos problemas, os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais.

O processo de “ressignificação de sua identidade”, que é citado pelo autor, é carregado de dimensão coletiva para Paro (2005, p. 36), uma vez que, segundo autor, a luta dos professores devem fazer parte de um todo: da “luta da população por melhores escolas”, pois somente com o entendimento, na sociedade, da função social do professor e dos determinantes que hoje os impede de exercer um trabalho mais desejável no processo de ensino e aprendizagem é que se poderá chegar mais próximo do alcance da transformação do modelo de organização da escola em busca da melhoria na Educação. Portanto, faz-se necessário, inicialmente, compreender como se constitui a profissionalidade docente que, neste capítulo, será discutida por meio de estudos bibliográficos sobre a formação inicial e continuada do professor e, também, sobre a sua formação continuada em serviço.

4.1 A formação inicial

Na própria esfera escolar, se ouve de alguns dos professores a expressão de que “a prática é uma, a teoria é outra”, revelando a dicotomização dessas em dois polos opostos e inconcebíveis conjuntamente, enquanto, sob a visão dialética, a síntese dessas duas partes poderia resultar em um todo integralizador que as supera por incorporação, objetivando a tão buscada práxis pedagógica. Esse discurso compartilhado por alguns dos profissionais da educação representa uma das consequências do próprio modo como a sua formação inicial, desarticulada com a realidade e a formação continuada, foi internalizada por esses, o qual será objeto de investigação deste subcapítulo.

Em pesquisa, feita por Gatti e Barreto (2009), foi evidenciado que, nas matrizes curriculares das licenciaturas plenas em Pedagogia, o conjunto de disciplinas que as compõem possui grande heterogeneidade, bem como as suas ementas não possuem articulações entre si, além do fato de que há uma divisão estanque entre a carga horária destinada ao estágio e as demais disciplinas, em acordo com as legislações prescritas que exigem um número mínimo de horas para a aprovação do curso. Concluindo: “o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso” (DE GRANDE, 2015, p. 31). Para a formação docente, essa configuração do currículo não representa somente uma fragilidade que afeta cada um dos professores generalistas de forma individual, mas também como categoria social, uma vez que, não havendo certa homogeneidade em quais conteúdos são mais pertinentes em serem ensinados, àqueles essenciais ao exercício consciente, crítico e reflexivo da profissão, a constituição da profissionalidade docente se enfraquece sem o desenvolvimento da identidade coletiva capaz de fortalecer o reconhecimento da profissão e a luta pela reivindicação de melhores condições de trabalho e por formação de excelência.

Diante dessa descontextualização e fragmentação do processo formativo, e principalmente da falta de articulação entre as disciplinas teóricas e os estágios, perpetua-se no ambiente escolar o “buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real”⁷ (MOYSÉS; COLLARES, 1996). Moysés e Collares (1996) evidenciam que a esfera escolar e a científica são vistas pelos profissionais da educação como dois espaços antagônicos, como se, na presença

7 Título de um capítulo escrito por Moysés e Collares no livro “Formação de professores: tendências atuais” (1996).

em um deles, o outro espaço fosse inconcebível, resultando, assim, em concepções totalmente idealizadas ou práticas pedagógicas não comprovadas com alto impacto na reprodução do fracasso escolar. Nessa mesma direção, Mendes (2008, p. 53) afirma que:

Os professores saem dos cursos de formação acreditando que podem fazer muitas coisas para mudar a realidade de seus alunos, visto que se trabalha com a imagem do professor ideal e quando vão para a escola se defrontam na prática cotidiana com inúmeros desafios e dificuldades que não conseguem resolver sozinhos, o que causa frustração...

O sentimento de frustração do professor advindo da sua dificuldade, além de exercer seu trabalho em condições desfavoráveis, em transpor os conjuntos de conhecimentos científicos para a prática pedagógica, reitera a falta de articulação entre a Universidade e a escola, mas ao mesmo tempo, a importância de seu desenvolvimento profissional se iniciar com o estudo, mais abrangente, específico e situado, sobre o objeto de conhecimento “educação”, o qual deve ser feito, pelo professor generalista, no curso de Pedagogia: a Ciência da Educação.

O período de fortalecimento do curso de Pedagogia como necessidade para a atuação de professores nos anos iniciais de escolarização – a década de 1980 - coincide com o período, apontado por Oliveira (2003), em que se deu o debate sobre a natureza do trabalho docente. Antes disso, os cursos de Pedagogia formavam especialistas em educação e diretores para atuarem em Grupos Escolares. Segundo a autora, no início da década de 1980, havia uma tensão entre uma concepção de professor como um profissional reconhecido e uma concepção de docência como sacerdócio, vocação. A abertura política do Brasil em meados da mesma década teria contribuído para a afirmação da classe profissional (DE GRANDE, 2015, p. 16).

Reitera-se que a necessidade, em determinado tempo histórico, de suprir a falta de profissionais da educação para o trabalho no ambiente formal de ensino que ampliara seu número de vagas foi uma das influências que contribuíram para a configuração do curso de Pedagogia sob um conjunto de saberes dados de forma aligeirada, fragmentada e desarticulada das práticas sociais. Pois, houve um incentivo cada vez maior do poder público às “empresas educacionais”, que agem sob os limites da lei para que consigam garantir o maior lucro com o menor investimento possível.

Sobre as mudanças na formação e atuação docentes pós LDB de 1996, Gatti e Barreto (2009, p. 81) destacam, como uma das consequências que figuram na conjuntura das iniciativas de formação atuais, a qualidade duvidosa da formação oferecida no nível superior, devido a um crescimento acelerado de IES, apoiado pelo MEC, com escassa ou nenhuma tradição acadêmica. A

expansão das IES particulares foi estimulada por programas do governo federal desde a década de 1990 e continuou como política para a Educação Superior (DE GRANDE, 2015, p. 19).

Porém, mesmo que ainda não se tenha alcançado a formulação de um curso de Pedagogia que chegue o mais próximo do que se almeja – a perpetuação plena de seus saberes ao longo de todo o exercício da docência –, a garantia da formação nesse espaço representa avanço, fruto da mobilização coletiva de cidadãos comprometidos com a área da Educação, para a afirmação da categoria docente como profissionais críticos e reflexivos.

[...] a reformulação do Curso de Pedagogia gestada durante a década de 1980, e regulamentada a partir de 1996, elevou o nível de ensino médio a superior a formação exigida do professor da educação infantil e do ensino fundamental nos anos iniciais (PINHEIRO, ROMANOWSKI, 2010). Cabe destacar que a Lei no 9.394/96 definiu este nível e responsabilidade para o Curso Normal Superior. No entanto, o movimento de profissionais da educação, formado por associações como ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, ANPEd, e estudantes dos Centros Acadêmicos do curso de Pedagogia, interpelou os órgãos reguladores para que a formação do professor ocorresse no curso de Pedagogia. A interpelação tomou como pressuposto que a formação do professor necessita de uma formação teórica e prática em docência articulada aos fundamentos pedagógicos e sociopolíticos no contexto da organização do trabalho da escola, e não é restrita à formação técnica, centrada no domínio dos conteúdos escolares e suas metodologias (DE GRANDE, 2015, p. 19).

Para resgatar a natureza do curso de Pedagogia defendida pelos movimentos sociais da Educação, se faz urgente repensar a formação de professores que, atualmente, não contempla integralmente o reservatório de saberes necessários à docência, uma vez que, como alerta Libâneo (2008, p. 35):

Não se quer um professor-técnico cujo conhecimento se restrinja ao domínio das aplicações do conhecimento científico e a regras de atuação. Se a formação de professores se restringisse ao domínio de técnicas formuladas por especialistas e à sua aplicação, não haveria necessidade de um currículo teoricamente consistente e nem preparação em nível universitário. [...] A internalização de saberes e competências profissionais supõe conhecimentos científicos e uma valorização de elementos criativos voltados para a arte do ensino, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva. A docência não estará reduzida a uma atividade meramente técnica, mas também intelectual, baseada na compreensão da prática e na transformação dessa prática.

É evidente que a redução ou a fragmentação da formação profissional docente compromete com a constituição da sua profissionalidade, identidade e criticidade à prática

educativa a ser exercida e com as relações estabelecidas no seu ambiente de atuação, como destaca Placco e Silva (2006, p. 30):

A secundarização de dimensões importantes do processo de formação de professores, ora havendo uma centralização na dimensão da apropriação do conhecimento específico relativo à área em que atua o professor, ora nas metodologias de ensino, fragmentando-se a relação forma-conteúdo, tem implicado processos educativos empobrecidos em suas possibilidades de contribuir com a autonomia, a criatividade, a crítica e a busca ativa e interativa do conhecimento.

Então, em direção oposta à formação específica “apenas superficial, tipo ‘colcha de retalhos’” (BALZAN, 2011, p. 62), que dificulta a articulação dos saberes pelo professor, é por uma formação inicial bem estruturada e realmente comprometida com a capacitação de professores, no sentido de proporcionar à esses os saberes necessários à docência para a transformação social pelo processo de ensino e aprendizagem, que poderão ser superadas concepções equivocadas cultivadas por alguns profissionais da educação, como: “a teoria não se aplica à prática”, ou “na prática, tudo muda”, em que Christov (2005b, p. 32) encontra uma explicação:

Assim, deixa de ter sentido a expressão “quero mais prática e menos teoria”, já que toda prática possui aspectos teóricos toda teoria é referenciada em alguma prática. Talvez o que esteja por trás dessa queixa é a dificuldade de se identificarem as intenções e os problemas de determinada ação ou as possíveis relações entre as reflexões de certos autores e nossa experiência. Trata-se de adotarmos um caminho, um método adequado para superarmos essas dificuldades e não de negarmos a teoria.

Trata-se, na constituição da identidade profissional do professor, da compreensão da esfera social acadêmica e escolar como partes do mesmo processo: o educativo, concebendo-as em suas especificidades, mas buscando nessas a práxis pedagógica contextualizada em suas dimensões histórica, social e cultural a ser materializada na atividade de ação-reflexão-ação, ou seja, “na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática, de modo que o professor vá se transformando em um profissional crítico-reflexivo” (LIBÂNEO, 2008, p.39-40).

Ainda, de acordo com Veiga (1998, p. 76-77),

O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e

pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico. Há necessidade de uma articulação sistemática entre as agências formadoras e o envolvimento das associações profissionais, científicas e sindicais.

Tanto Veiga (1998) quanto Libâneo (2008) projetam como ideal de formação profissional docente o estabelecimento de parcerias entre escolas e universidades, em que o conhecimento científico não se diluísse à um conjunto de saberes com apelo puramente prático, mas que, pelo entendimento da organização escolar, curricular, estrutural, metodológica, etc., se possam refletir, avaliar e propor transformações na práxis pedagógica que contribuíssem para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em um espaço real de atuação, como ressalta Libâneo (2008, p. 39):

De fato, não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na prática. Mas, também, não é verdade que a prática se basta por si mesma. Nem toda prática pode ser justificada como adequada, assim como não é possível qualquer reflexão sobre a prática se não há da parte do professor um domínio sólido dos saberes profissionais, incluída aí uma boa cultura geral. E, mais importante do que isso, não haverá muito avanço na competência profissional do professor se ele apenas pensar na sua prática corrente sem recorrer a um modo de pensar obtido sistematicamente, a partir do estudo teórico das disciplinas pedagógicas e da disciplina em que é especialista. Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem o desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado em seu pequeno mundo pessoal e profissional.

Por isso, a práxis pedagógica, ou seja, da prática à luz da teoria, é defendida por Libâneo (2008) a partir da primeira etapa de formação inicial na Instituição de Ensino Superior, de forma que articule o espaço de estudo (Universidade) ao de atuação (Instituições educativas) do professor.

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem dilemas e situações problemáticas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para comparar as situações vivenciadas com os estudos que está fazendo e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. Esse modo de ver a formação de professores requer a articulação entre a formação inicial e formação continuada (LIBÂNEO, 2008, p. 230-231).

Em convergência com o discurso de Libâneo (2008), algumas iniciativas para o incentivo da formação do professor foram pensadas em decorrência das conquistas, pela categoria docente, de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade na formação dos professores. Dentre elas,

Em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O decreto dispõe sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para organizar, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica (DE GRANDE, 2015, p. 23).

Dos programas de incentivo à docência fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), destacam-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁸ e o Programa de Residência Pedagógica⁹, que contribuem para a articulação entre a teoria e a prática com a aproximação do contato entre universidade e escola. Todavia, esse vínculo entre a esfera acadêmica e escolar não deve cessar após a conclusão do curso de licenciatura, uma vez que, se as escolas são concebidas como “espaços institucionais para a inovação e melhoria e, simultaneamente, como contextos privilegiados para a formação contínua de professores” (ESCUADERO; BOTIA, 1994 *apud* LIBÂNEO, 2008, p. 232), o constante investimento pessoal e estatal à formação continuada pelo professor para a ampliação de seus conhecimentos científicos de modo que os articulem às suas práticas sociais como um todo é imprescindível para que, efetivamente, inicie na profissão com mais consistência e qualidade e mantenha-a, assim, durante todo o exercício de sua carreira docente. Portanto, em conformidade com a concepção sobre a necessária articulação que deve ser constantemente buscada durante a formação do professor: a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, uma vez que, nas palavras de Veiga (1998, p. 84) “uma pressupõe a outra e ambas complementam-se como elementos essenciais à construção da identidade profissional”, julga-se indispensável o aprofundamento sobre o processo de formação continuada.

8 Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Fundação CAPES, 2020. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

9 Programa de Residência Pedagógica. Fundação CAPES, 2020. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

4.2 A formação continuada

A formação continuada do professor, como o próprio nome diz, engloba diversas ações que sucedem a sua formação inicial, desenvolvendo-se numa determinada área de conhecimento, a “em estreita ligação com o desempenho da prática educativa” (ALARCÃO, 1998, p. 106). Para que a educação continuada no processo de profissionalização do professor seja melhor delineada, este subcapítulo traz as especificidades dessa etapa formativa e suas inter-relações com a formação inicial docente.

Quando se iniciou a ampliação do acesso à Educação Básica, não somente a formação inicial precisou ser reconfigurada para que atendesse uma grande demanda de profissionais para o exercício da docência, como também a formação continuada começou a ser redimensionada, aumentando os investimentos nessa etapa que antes, na década de 70, predominava o “modelo individual de formação: “cada um buscava para si a vida formativa” (DE GRANDE, 2015, p. 21). Esse interesse em iniciativas de educação continuada em determinado momento histórico de “desequilíbrio entre demanda e estrutura” (*id ibid.*, p. 16), trouxe para essa modalidade formativa um caráter de suprimento da etapa de formação inicial - que não estava sendo ofertada da forma como se deveria.

Por isso o motivo pelo qual, antes, à formação continuada, eram atribuídos os termos “[...] treinamento, capacitação, reciclagem que não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a ser apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula” (CHRISTOV, 2005a, p. 9).

Ou seja, os investimentos direcionados à formação continuada não garantiam sua afirmação como etapa específica da profissionalização docente, mas como forma de “[...] suprir problemas dos cursos de formação inicial, ao invés de focar novas aprendizagens e debates de interesse dos professores” (DE GRANDE, 2015, p. 31). Do mesmo modo, para baratear a formação continuada sem que houvesse a perda do controle pelo poder público sob essa,

[...] o modelo de formação continuada desenvolvido foi o da multiplicação, ou formação em cascata, em que “um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

Conforme De Grande (2015), mesmo com o favorecimento de investimentos na qualificação do professor pela substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), poucos resultados concretos de sucesso foram possíveis de serem observados no cotidiano escolar. Como fruto de uma “cultura da hierarquia”, em que as decisões das escolas são tomadas antes mesmo de serem consultados os próprios ambientes e comunidades escolares os quais serão diretamente afetados, e das mudanças na sociedade que impuseram novos desafios ao ato de ensinar, a autonomia dos profissionais da educação, ainda hoje, é fragilizada diante da procura de cursos mais tecnicistas ou praticistas que “pré-moldam” o exercício da prática educativa em detrimento das dimensões reflexiva e intelectual que poderiam ser mobilizadas pelos professores.

Para Imbernón, a primeira década dos anos 2000 é de busca de novas alternativas à formação continuada de professores devido a muitas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas. O autor afirma que “tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século, de que as instalações escolares não são adequadas a uma nova forma de ver a educação” (2010, p. 22). A partir dessa insatisfação, Imbernón percebe dois tipos de iniciativas para a formação continuada do professor: modelos mais relacionais e participativos (fugindo do foco no domínio de disciplinas científicas) e modelos aplicativo-transmissivos (movimento chamado de “back to basics” nos Estados Unidos), em que se prima por lições modelo e por uma formação de competências supostamente necessárias ao professor (DE GRANDE, 2015, p. 21).

A mudança de paradigma na formação docente evidenciada por Imbernón (2010 apud DE GRANDE, 2015) torna-se perigosa por não levar em consideração o contexto que gerou as transformações socioeconômicas e tecnológicas ou mesmo a insatisfação com o modo como a educação se configurava. A busca pela aquisição de habilidades e competências ou de trocas de saberes por modelos prescritos e sem a atuação na zona de desenvolvimento proximal dos educadores tratam-se de estratégias que não resolvem, mas “remendam” o problema-raiz: o descaso do poder público para com o acesso universal aos conhecimentos científicos e as formas de controle para tal perpetuação da “ignorância”.

Como exemplo da influência dos órgãos públicos nesse processo formativo dos professores, tem-se, na escola, a imposição do trabalho com temas relacionados ao desempenho escolar dos alunos em avaliações de larga escala. Como aponta De Grande (2015, p. 32), há

[...] uma relação forte entre avaliações externas (estaduais, nacionais e internacionais) e as demandas de formação nas secretarias de educação

investigadas, de acordo com os dados do relatório da Fundação Carlos Chagas. De modo geral, nas SE, as demandas decorrem de problemas identificados no rendimento escolar dos alunos, por meio de avaliações realizadas no país, nos estados e nos municípios (caso do Saeb, da Prova Brasil, do Enem) e, sobretudo, do Ideb.

O maior equívoco originado de privilegiar esse tipo de formação não se refere propriamente aos conteúdos que são vinculados à esse momento e às formas de interação que nele podem ser viabilizadas, mas na intenção com que esses cursos se disseminam, pois não tem como motivo primeiro a melhoria no processo de ensino e aprendizagem, mas a melhoria dos resultados que apontarão a melhoria quantitativa do desempenho do aluno na escola. Isso se evidencia pois, em algumas avaliações externas de responsabilização com consequências fracas ou fortes, ao invés do investimento e do acompanhamento ser reforçado nas instituições de ensino as quais tiveram menor desempenho, são na verdade as escolas mais bem classificadas àquelas as quais são direcionados maiores prestígios e até bonificações (BONAMINO; SOUZA, 2012).

Pelo contrário, quando o desempenho de uma escola é baixo, o apoio e o suporte são substituídos por aumento da cobrança por melhores resultados, que gera pressão sobre toda a comunidade escolar e, principalmente, sobre os professores, que passam a ser reconhecidos como os maiores responsáveis pelo fracasso escolar da turma. Sendo assim,

[...] o uso de provas padronizadas no contexto de avaliações referentes a políticas de responsabilização com consequências fracas e fortes para as escolas – principalmente as fortes – [...] exacerbaria a preocupação de diretores e professores [e, acrescento, das Secretarias de Educação] em preparar os alunos para os testes e para o tipo de atividade neles presente (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 386).

Diante desse cenário contraditório, pouco se avançará na melhoria da educação se aqueles que atuam diretamente nela não participarem do processo de construção de ações que se traduzam na articulação dos saberes docentes ao seu ambiente de trabalho. Um dos erros em algumas propostas formativas de educação continuada reside justamente na desconsideração dos conhecimentos e potencialidades do professor como aquele que desenvolve o seu trabalho diretamente com os alunos. Nesse sentido, a autonomia do professor e o incentivo governamental constituem-se um binômio para a continuação da formação docente, que é capaz de produzir diversas formas de desenvolvimento da profissionalidade do professor dada sua característica de ser mais abrangente.

Devido às influências sociais, históricas, financeiras e interpessoais, o processo de educação continuada se configura a cada profissional de forma diferente. Para o professor, esse processo necessita ser constante e infindável, assim como sua importância merece ser reconhecida para que, coletivamente, os profissionais da educação possam preservar e lutar por políticas públicas que lhes garantam formação inicial e continuada de qualidade, bem como por outras melhores condições para o exercício de sua profissão.

Dada a característica da profissão docente em propiciar condições para que os saberes da humanidade sejam internalizados pelos alunos e mobilizados em suas práticas sociais e, com consciência de que a sociedade produz e reproduz diferentes formas de trabalho a atender suas necessidades cada vez mais complexas cognitiva, afetiva, material, histórica e socialmente, o professor se reconhece em um incessante desafio frente ao seu papel dentro do processo ensino e aprendizagem. Vê-se, desta forma, a importância de sua formação continuada, uma vez que, segundo Libâneo (2008, p. 227-228),

Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos.

Em meio às mudanças sócio-histórico-culturais e aos reformismos que sofrem a sociedade capitalista para a sua manutenção como modelo de reprodução dos meios de produção vigentes, cabe ao professor, nesse processo de constituição de sua identidade profissional, papel político ativo, que criticamente reflita e atue nos diversos espaços que o seu objeto de estudo, a educação, se faz presente direta ou indiretamente, pois, conforme Cardoso (2011), mesmo a não manifestação de uma opção que supõe um valor é um ato político e, desse modo, a escolha pela luta por melhor qualidade da educação se faz imprescindível.

Assim, de acordo com Libâneo (2008), o desenvolvimento profissional do professor na formação continuada se efetiva não somente quando se estuda algo, mas se reflete, discute e confronta as vivências práticas a esse objeto de conhecimento, seja coletiva ou individualmente, dentro ou fora do espaço de exercício da profissão, e por iniciativa pessoal ou institucional.

Como ilustrativo da abrangência de ações que podem proporcionar aos profissionais da educação um compromisso com sua profissão e transformação social, tem-se

[...] dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.) e fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas) (LIBÂNEO, 2008, p. 229).

Christov (2005a) destaca que, para que se tenha um programa de educação continuada, são necessários três elementos básicos:

- a) um ambiente de atuação, seja ele micro (escola, município) ou macro (país, sociedade);
- b) o reconhecimento do programa como contribuição parcial e não exclusiva para as mudanças no espaço escolar e em suas relações;
- c) condições para a efetivação do programa, que se subdividem em três aspectos: “vontade política por parte de educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores” (CHRISTOV, 2005a, p. 10).

A autora também destaca que a contribuição dos programas é avaliada em relação ao modo e efetividade com que estes promovem a atitude crítico-reflexiva dos professores em sua prática educativa na sala de aula e na construção da identidade profissional docente autônoma e investigativa. Fusari (2006, p. 22) considera como inerente à formação continuada de qualidade três condições relacionadas a aspectos relacionais e pessoais, sendo estes:

- a) o acolhimento dos professores e de suas vivências, visões, etc. com respeito, escuta atenta e de forma a valorizá-lo;
- b) a valorização de seus saberes experienciais;
- c) a identificação do professor e de sua vertente teórica com as práticas de formação desenvolvidas e reflexão crítica à prática educativa que exerce, com propostas que “dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades”.

E, também, acrescenta que,

A formação contínua na escola e fora dela dependem, como dissemos, das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das

atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. Não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional (FUSARI, 2006, p. 23).

Sabe-se que existem casos em que professores possuem certa resistência ou comodismo em buscar, por motivação própria, formas de desenvolvimento profissional, mas cabe reiterar que, apesar da importância da iniciativa pessoal, é necessário que se reconheça o papel estatal de prover condições para a formação inicial e continuada dos professores de forma a não o negligenciar, mas reivindicar por melhores programas de formação obrigatórios e por sua fiscalização mediante atitude crítica-reflexiva que identifique os interesses pelos quais tal programa foi ofertado e as concepções de educação de seus organizadores. Assim, o professor defenderá a formação que coadune com os objetivos educacionais de seu ambiente e colegas de trabalho e exercerá papel político-social em prol à defesa de uma formação com a qualidade devida e, sobretudo, melhor incentivada e fomentada pelo poder público. Nesta direção, como destacado pelas autoras Placco e Silva (2006, p. 31), “a relevância de práticas de formação docente exige reconhecer que o investimento na formação não pode ficar debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem de representar uma meta clara no projeto escolar-institucional”.

Como evidencia De Grande (2015, p. 28),

Não faltam iniciativas de formação continuada de professores de diferentes naturezas, tanto as aqui destacadas, de iniciativa pública, quanto de cursos na rede particular de ensino, com especializações *latu sensu* destinadas a professores. Porém, a grande diversidade de cursos de formação continuada também gera uma variedade de problemas enfrentados nos diferentes formatos oferecidos [...] Entre os principais problemas, estão as ações isoladas, pontuais e de curta duração.

Santos (1998), na tentativa de classificação dos tipos de formação, diferencia as ações que envolvem a formação continuada em iniciativas pessoais – que podem originar-se de um único profissional ou do coletivo deles, “em que os participantes arcam, eles próprios, com as despesas e a responsabilidade por sua formação” (SANTOS, 1998, p. 127-128), e iniciativas institucionais, em que um único profissional, ou o coletivo deles, realizam ações formativas sem responsabilidades pelas suas despesas, que são financiadas por instituições, e que estas

inclusive podem fornecer ao profissional a dispensa de seu serviço no horário que conflitaria com a capacitação. Ainda, classifica a formação em dois tipos: o escolar, no qual se encontram ações direcionadas ao desenvolvimento de saberes nas dimensões cognitiva, atitudinal e procedimental referentes à profissionalidade do trabalho docente, como, por exemplo, seminários, cursos e palestras; e o tipo clínico ou interativo-reflexiva, que se encontram ações direcionadas ao profissionalismo para a solução de problemas cotidianos dos profissionais da educação e que, em conjunto com a formação do tipo escolar, permite a reflexão sobre uma determinada situação visando a busca e aplicação de soluções, sua avaliação e a nova prática após a análise dos resultados.

É ainda importante destacar que ambas as formas de educação continuada, a escolar e a interativo-reflexiva, comportam duas modalidades: a presencial e a distância. A forma presencial pressupõe o contato direto entre capacitadores e capacitandos. Contudo, hoje em dia, cresce o número das propostas de formação a distância. Nessa forma, é mais comum o uso da televisão acompanhado do trabalho de monitores, tendo ainda, como suporte, algum tipo de material impresso. Também tem começado ser utilizada uma rede de sistemas informacionais, como a Internet, para a realização de algumas experiências no campo da formação em serviço (SANTOS, 1998, p. 131).

Se na época em que Santos (1998) escreveu sobre a formação continuada a modalidade à distância já aparecia como uma das formas de realização da formação profissional, atualmente, com o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) o ambiente virtual se popularizou e atingiu o seu ápice durante a crise sanitária causada pelo coronavírus. As demandas surgidas e intensificadas pela COVID-19, que se caracterizou como uma pandemia em 11 de março de 2020¹⁰, exigiu da população o isolamento e distanciamento social por um longo período de tempo, gerando à área da Educação uma grande expansão do Ensino à Distância (EaD) tanto na formação inicial quanto na continuada, assim como a maior realização de eventos on-line no formato de *lives*.

Mesmo que o formato remoto tenha possibilitado o contato com maior número de pessoas de diferentes regiões do Brasil ou até do mundo, fator que presencialmente se limitava por dificuldades com a locomoção, acomodação, despesas, etc., a grande facilidade de acesso também fez com que o sentido formativo fosse banalizado como forma fácil de obtenção de certificações ou qualificações. E, no que diz respeito às *lives*, muitas delas trouxeram à tona,

10 Para saber mais sobre o histórico da pandemia de COVID-19, consultar o site da Organização Pan-Americana da Saúde, disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>, acesso em 07 fev. 2022.

em proporção maior, alguns problemas que também eram conhecidos nessa modalidade da formação continuada.

Por isso, pelas iniciativas descontínuas e pela grande rotatividade de temas abordados em curto período de tempo, que, ao encarar “uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada” (GATTI, 2008, p. 57), é preciso que o indivíduo que busca seu desenvolvimento na profissão seja crítico e reflexivo sobre a qualidade das ações formativas ofertadas, levando em conta a totalidade sócio-histórica na qual esse saber se vincula de forma conflitante ou afirmante. Pois, segundo Gatti (2008, p. 58), “ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos” e, conforme diz Veiga (1998, p. 82), “se é complexa a tarefa de organizar cursos de formação na concepção associativa da relação teoria e prática na modalidade presencial, bem mais complicado será estruturá-los por meio do ensino a distância”.

Como também destaca Gatti (2008, p. 62), esse suprimento de uma formação inicial de má qualidade não se efetiva com iniciativas qualitativas à formação continuada, mas servem para atender uma finalidade capitalista frente às pressões do mundo de trabalho alienante que a cada dia necessita de maior conhecimento aplicado principalmente à tecnologia, para que continue vigorando o sistema de produção do lucro. Por isso, nos documentos oficiais para a formação docente, “menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso”.

Cabe mobilizar algumas considerações a respeito da tecnologia no ambiente escolar feitas por Sarmiento (2006, p. 64):

O trabalho com as novas tecnologias na escola está na ordem do dia, o que depende, essencialmente, do trabalho de seus educadores. Nesse sentido, deve haver um significativo desenvolvimento de pessoas na instituição educacional e não basta pensar em formação de professores para trabalharem com a indumentária tecnológica. É preciso mais! A entrada das novas tecnologias nas escolas não deve ser encarada como a continuidade um pouco sofisticada do quadro pedagógico existente, mas sim como uma possibilidade de ruptura do paradigma de ensino-aprendizagem hegemônico. Essa é a força da inovação.

É preciso, portanto, conceber um diferente significado ao termo “tecnologia”, que considere a dimensão histórico-crítica possível de realizar transformações nas esferas sociais

das atividades humanas, que negue o caráter reprodutivo da sociedade que coloca os indivíduos como apenas ferramentas, alienando-os da sua condição de criadores.

Tecnologia não pode ser confundida com aparato tecnológico, com máquina. Tecnologia é conhecimento aplicado, é saber humano embutido em um processo, seja esse processo automático ou não, implique artefato ou não. Nova tecnologia é, antes, uma mudança no fazer que frequentemente embute uma correspondente mudança de concepção (SARMENTO, 2006, p. 65).

Não obstante à ideia de Sarmiento (2006) sobre a necessidade de mudanças na forma de se conceber a tecnologia na escola, Imbérnon (2010 *apud* DE GRANDE, 2015, p. 21) destaca que:

[...] de forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança devido ao predomínio de políticas de formação baseadas na transmissão de teorias descontextualizadas, tomadas como válidas para todos, sem distinção. Diante disso, o autor defende que a formação continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores em contextos sociais e educacionais determinados, e não tentar responder a problemas supostamente comuns com processos uniformes e padronizados de formação.

Também, paradoxalmente, “ao mesmo tempo em que se fala da valorização da educação escolar para a competitividade, para a cidadania, para o consumo, continuam vigorando salários baixos e um reduzido empenho na melhoria da qualidade da formação profissional dos professores” (LIBÂNEO, 2008, p.77). A baixa remuneração, a formação precária, assim como o insucesso em todo o ambiente escolar e o surgimento de documentos oficiais impositivos sob roupagem que se diz democrática, são reflexos do baixo investimento na Educação, esfera social que “coincidentalmente” poderia, junto com as demais, proporcionar condições para que os indivíduos que nela participam reivindiquem seus direitos e tenham voz ativa na luta por melhores condições de vida.

Então, nas palavras de Gatti (2008, p. 63), “onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como homo faber, como homem produtivo?”.

Na formação continuada, autores como Libâneo (2008), Pimenta (*apud* LIBÂNEO, 2008) e Alarcão (1998) defendem o retorno dos professores à faculdades de qualidade, o incentivo das instituições educacionais para a continuidade da formação em seu local de atuação e o papel de constante pesquisador desses profissionais, para que seus saberes da profissionalidade sejam ampliados, assim como lhes sejam fornecidos apoio material para a

articulação das práticas de desenvolvimento profissional ao seu ambiente de trabalho, com o estabelecimento de parcerias entre as escolas de Educação Básica, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as Universidades públicas.

Se a formação continuada visa melhorar a qualidade da escola através do desempenho dos agentes educativos, é fundamental que estes reflectam sobre os problemas vividos na sua escola e se organizem para encontrar para eles uma solução a experimentar e a avaliar. Neste contexto, emergem os projectos de investigação-acção-formação como estratégias dialécticas em que os referentes teóricos são mobilizados para a compreensão da realidade e em que esta se transforma em fonte de produção de novos saberes teóricos (ALARCÃO, 1998, p. 116-117).

Um exemplo concreto de formação continuada que promove a práxis pedagógica é o Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica (PPGDEB)¹¹, implantado desde 2014 na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Bauru, em que professores da Educação Básica com interesse em cursar o ensino em nível de Mestrado Profissional retornam à Universidade para aprofundar seus conhecimentos sobre os conteúdos e metodologias das diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica e articulá-los à sua prática educativa já em exercício. Este Programa de sucesso faz emergir uma reflexão sobre os argumentos utilizados pela gestão escolar para justificar o motivo do grande número de programas de formação de curta duração e descontextualizados.

A recorrência maior de cursos de curta duração é justificada, nas entrevistas realizadas por Davis et. al. (2010) com funcionários das SE [Secretarias de Educação] e diretores e coordenadores de escolas, em função da assiduidade do professor: é difícil contar com a presença de docentes por períodos longos. Em cursos de longa duração, as SEs investigadas recorrem a programas propostos pelo governo federal, com destaque para os programas Gestar e Pró-letramento (DAVIS et. al., 2010) (DE GRANDE, 2015, p. 23).

Qual a raiz do problema da falta de assiduidade dos professores em cursos de longa duração oferecidos pelas Secretarias de Educação se, como no programa exemplificado, os cursos de longa duração promovidos por outras instâncias e procurados pelos próprios docentes que assumem uma posição de pesquisadores situados em seus contextos reais de trabalho são bem aceitos por esses profissionais? Além do fato de que seria necessária maior preocupação

11 Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica. UNESP, 2021. Disponível em: <<https://www.fc.unesp.br/#!/posdocencia>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

pela Secretaria com as formas de fornecimento desses cursos (levando em conta o período em que é oferecido, se é ofertado ao professor a possibilidade de dispensa para a realização de sua formação, se leva em consideração seus interesses e se articula com suas práticas pedagógicas, etc.), a autonomia docente ou da comunidade escolar diante das formas de desenvolvimento profissional deveria ser levada em consideração pela gestão escolar.

Independente do Programa o qual o professor irá cursar, ou da ação formativa que realizará para seu desenvolvimento na profissão, é preciso que, quem os procura, esteja disposto ao novo, pois “a formação profissional continuada do adulto implica, frequentemente, inovação, mudança e abandono de hábitos adquiridos, por vezes bem antigos e fortemente enraizados” (ALARCÃO, 1998, p. 116), o que exige uma postura flexível no modo de pensar sem que isso signifique abrir mão de sua criticidade, para que a práxis pedagógica possa ser requalificada. E quando este “novo” é buscado pelo professor ou lhe coloca em uma posição de protagonista intelectual que possui consciência sobre o seu processo de desenvolvimento na profissão, os ganhos à sua identidade docente são maiores. Portanto, segundo Libâneo (2008, p.78- 79):

Na nova concepção de formação - do professor como intelectual crítico, como profissional reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola - o professor prepara-se teoricamente nos assuntos pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão sobre sua prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; torna-se investigador analisando suas práticas docentes, revendo as rotinas, inventando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações etc. Esse é o sentido mais ampliado que assume a formação continuada.

De acordo com Santos (1998, p. 128-129), é “cada vez mais frequente a demanda dos professores por atividades de formação voltadas para a solução de problemas relacionados à organização do trabalho pedagógico ou à conduta dos alunos, tais como disciplina, violência ou sexualidade”, e a formação continuada a qual as escolas podem ter controle para a melhoria da qualidade de ensino são as ações institucionais coletivas. Portanto, faz-se relevante pensar nas ações para o desenvolvimento profissional que ocorrem no ambiente escolar no qual os professores atuam, como forma de analisar sua contribuição para a constituição da profissionalização docente. Porque “é na formação continuada que essa identidade [profissional do professor] se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio

trabalho” (LIBÂNEO, 2008, p.77- 78), formação em serviço essa, que será abordada no próximo subcapítulo.

4.3 A formação continuada em serviço

A formação continuada em serviço é realizada de diferentes maneiras pelos professores em seu próprio ambiente de trabalho, no qual emergem as situações cotidianas a serem enfrentadas e a sua prática pedagógica se efetiva. Dada a difusão desse formato de realização da formação continuada em território nacional, este subcapítulo se propõe a discutir sobre a formação continuada em serviço enfocando suas fragilidades e potencialidades frente aos objetivos estabelecidos pelo poder público e pelas escolas ao modelo.

Enquanto nas instituições de Ensino Superior, seja em nível de graduação ou pós-graduação, a formação docente acontece de forma sistemática e os conhecimentos a serem apropriados são divididos em disciplinas para fins didáticos, na instituição que os professores exercem ou exercerão sua profissão, onde também se proporciona a continuidade da constituição de sua identidade profissional, os conhecimentos serão simultaneamente mobilizados junto à “problemas muito imediatos e concretos: alto índice de reprovação, a fome, a miséria, o professor incompetente, a inadequação do livro didático etc.” (RONCA; GONÇALVES, 2011, p. 38-39), exigindo que sua atitude crítico-reflexiva seja mais abrangente.

Entretanto, como promover a continuidade da formação docente se, nas palavras de Paro (2005, p. 96), “[...] com baixos salários e precárias condições de trabalho, o profissional se sente muito pouco estimulado a atualizar-se e a procurar aperfeiçoar-se em serviço”? ou, por consequência, se precisa “trabalhar em mais de um emprego para compensar os baixos salários, restando-lhe pouco tempo para dedicar-se a uma formação continuada”? É mais provável que, diante de questões como essas, surjam mais indagações do que respostas, porém, um apontamento parece ser consenso entre a maioria dos discursos da categoria docente que atua nas escolas e de pesquisadores na área da Educação:

O apelo para que o poder público favoreça o desenvolvimento de um processo de educação continuada em cada escola é uma reivindicação dos professores em todo o país. Só assim estará garantida a reflexão sobre a prática no próprio local de trabalho, bem como a possibilidade de se reorganizar coletivamente

o espaço escolar por meio de um projeto pedagógico voltado para a efetiva superação dos problemas presentes no interior do sistema educacional brasileiro (GUIMARÃES et al., 2005, p. 7).

No ambiente escolar público, a reivindicação dos profissionais da educação é pertinente e necessária, pois, ao olhar os problemas – que parecem ser somente sintomáticos na citada instituição – sob a perspectiva da totalidade histórica, vê-se como a constante má remuneração da comunidade escolar interna, que representa descaso com a formação para a docência, também interfere, segundo Paro (2005), na forma que as instituições de ensino superior ou médio organizam a formação direcionada a esses.

Com cursos cada vez mais aligeirados e tecnicistas - decorrente do maior investimento à formação continuada por “pressões externas, especialmente do Banco Mundial” em detrimento do incentivo à formação inicial (DOMINGUES, 2015, s/p.), o sucateamento da profissão se cumpre, e, aquilo que poderia contribuir para a valorização da prática pedagógica, torna-se uma ameaça à sua atitude crítico-reflexiva.

Se desde o impulsionamento da formação continuada sua natureza era inclinada ao “suprimento das falhas da formação inicial” (DOMINGUES, 2015, s/p.), a concretização da modalidade na escola trouxe essa finalidade ao ambiente educativo de uma forma forte e, ainda por cima, alinhada à uma concepção reprodutivista de sociedade e alienadora da realidade, tornando-se espaço privilegiado de controle das práticas de desenvolvimento do professor. Como complementa Domingues (2015, s/p.), “no final dos anos 1950 e durante os anos de 1960, [...] a ênfase da formação docente estava no treinamento nos domínios de técnicas, na reprodução e na repetição”, características essas, que colocam o “trabalho do ensinar” como semelhante a um tipo de atividade exercida em um ambiente fabril.

Por isso, é necessário entender que dentro da expressão “formação continuada em serviço” cabe tanto o significado da formação que ocorre na escola, que pode ou não convergir com os objetivos da cultura organizacional do espaço educativo, como da formação que ocorre da escola, a qual toma como ponto de partida os interesses e necessidades da própria comunidade escolar, em posição de autonomia que deveria ser suportada com investimento das instâncias superiores da Educação. Segundo Domingues (2015, s/p.):

A preocupação com o desenvolvimento escolar dos alunos, normalmente ligada à organização curricular e à revisão ou à análise da postura didático-pedagógica, tem, de modo geral, se refletido na organização da formação docente. E é assim que, direta ou indiretamente, tem se encaminhado a proposta de formação centrada na escola.

Essa preocupação, citada pela autora e que hoje se coloca como direcionamento das ações formativas, torna-se relevante na organização do trabalho pedagógico dos professores, pois o papel da educação escolar é o de garantir o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados por meio de ensino que garanta a aprendizagem dos alunos. Entretanto, a intencionalidade com que se trabalha determinado enfoque pode mudar dependendo das concepções dos indivíduos da instituição que ofertará essa proposta.

Por exemplo, se essa iniciativa de formação partir de um grupo de professores comprometidos com a melhoria de seus processos de ensino para que conseqüentemente se melhore os processos de aprendizagem dos alunos, o projeto de formação terá como finalidade o próprio papel social da escola, podendo produzir mudanças, graduais, mas efetivas, na cultura escolar e na constituição da identidade docente. Todavia, se essa iniciativa partir de um grupo minoritário de indivíduos que trabalham em uma instância pública na área da Educação que está mais distante da sala de aula, maiores são as possibilidades de alienamento da finalidade da escola, podendo refletir no surgimento de projetos cujo fim não seja a efetiva aprendizagem pelos alunos, mas o bom desempenho escolar desses, seja sob quaisquer condições, em avaliações de larga escala, que possam gerar um maior provimento de recursos financeiros ao estado ou país.

Dá a importância da exigência de qualidade no aporte teórico a ser apropriado pelo professor desde a formação inicial: para que sejam percebidas por ele as intenções das propostas de formação continuada prescritas relacionando-as ao contexto histórico, legislativo e social que situa a Educação na realidade e, portanto, na totalidade história; e para que seu planejamento e ação educativa ultrapassem, assim, a dimensão totalmente mecânica e experimental sem trabalho mental prévio. Com isso, será possível “pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente” (PERRENOUD, 1993 in ALMEIDA, 2006, p. 86).

Nesse sentido, Libâneo (2008, p.35) destaca que:

Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. Internalizar saberes e competências significa “saber encontrar e pôr em prática respostas apropriadas ao contexto na realização de atividades de um projeto”.

O trabalho docente se caracteriza ao mesmo tempo individual e coletivo, pois, cada profissional da educação será responsável pelo ensino a uma turma de alunos, que devem se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados, e pelo seu aprimoramento na profissão, enquanto todos, incluindo os demais funcionários que compõem a equipe escolar, aprendem e trabalham juntos para a melhoria da qualidade na Educação, entendida como a garantia do acesso, permanência, aprendizagem e conclusão dos estudos a todos os indivíduos, pensando nas possibilidades de mudanças na própria instituição e fora dela que poderão contribuir para a transformação social ampla. A formação do coletivo se faz essencial para que os professores se reconheçam enquanto categoria social e unam forças à luta pela garantia da qualidade em todo o sistema educacional a todos os processos de formação e pela exigência de melhores condições para que essa necessidade social seja efetivada.

E qual o melhor espaço, senão a escola, para que os professores se mobilizem coletivamente em busca do fortalecimento da profissionalização docente enquanto formam sua identidade e buscam por práticas cada vez mais conscientes de fazer a docência? Pois, como ressalta Domingues (2015, s/p.),

Os projetos de formação desenvolvidos fora da escola em cursos, seminários e palestras caracterizam-se por focar os temas de educação de modo amplo, e também têm seu valor e importância, no entanto, a formação na escola consegue considerar aspectos da singularidade de cada unidade educativa, que tem se caracterizado como uma dificuldade pedagógica para aquela comunidade educativa.

Libâneo (2008, p. 34) evidencia algumas formas em que a identidade profissional do professor se constitui dentro do ambiente escolar onde são realizadas algumas iniciativas voltadas à formação continuada em serviço:

Pela participação na organização e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente, aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada.

Considerar a escola como espaço onde não somente a formação dos alunos de Educação Básica acontece, mas também a formação continuada dos professores e demais funcionários que nela atuam, é avançar em direção ao papel social docente como “autênticos profissionais do desenvolvimento humano” (ALARCÃO, 1998, p. 101). É pela organização do trabalho pedagógico, pela formação inicial e continuada de professores e pela gestão escolar democrática que, assim, os alunos podem beneficiar de um ensino de melhor qualidade. Nesse sentido, as reuniões pedagógicas e outras ações na escola que ultrapassam o momento da aula não serão vistas como momentos meramente burocráticos ou de discussões alienadas do espaço em que são feitas. Pelo contrário, “a reunião de professores é uma necessidade da organização escolar, mas é também um espaço de formação continuada, de comunicação e de construção coletiva da organização e gestão da escola, portanto, de promoção da participação” (LIBÂNEO, 2008, p. 287).

Não obstante, com a consciência de que o mesmo discurso, se pronunciado por instâncias com posições divergentes, pode gerar significado diferente em cada contexto, destaca-se o modo como os anseios da categoria do professor podem ser distorcidos para atender a determinados fins político-econômicos:

O discurso da escola como locus de formação do professor reflexivo tem ratificado a ideia do professor como sujeito do seu fazer, pesquisador da sua prática, não mero executor de políticas públicas, mas como profissional capaz de elaborar, definir e reinterpretar o seu fazer, relacionando-o com os contextos sociais e econômicos e com os conhecimentos produzidos, portanto, capaz de pensar sua própria formação. Porém, esse mesmo discurso, quando incorporado pelos órgãos públicos, pode isentá-los de qualquer investimento na formação contínua de seus professores, especialmente quando a formação contínua, proposta pelas equipes das Secretarias de Educação, não resolve os problemas do cotidiano, o que acaba por gerar conflitos e resistências de ambos os lados (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Outro ponto importante que se pode constatar da afirmação de Domingues (2015) se refere ao fato de que os professores manifestam resistências a programas implantados de forma impositiva pela Secretaria da Educação, porém, assim o fazem principalmente quando essas propostas não sanam as dificuldades de seu cotidiano escolar. Sabe-se o quão necessário é para a formação do professor um conjunto de conhecimentos que efetivamente se perpetue ao longo de sua prática docente, porém, é preciso ter cuidado na busca pela solução de problemas para que esse hábito não leve ao que Ronca e Gonçalves (2011) chamam de “ativismo”, que dicotomiza a teoria da prática e impede uma ação crítica-reflexiva.

O ativismo não se resume apenas na sobrecarga de trabalho didático, mas também nas burocráticas exigências absurdas de preenchimento de guias, fichas, planos etc. Também se manifesta na ausência de revisões pedagógicas, onde um trabalho de equipe se concretize, ou na ausência de momentos onde os educadores reflitam sobre sua prática, façam o caminho de volta e percebam os atalhos em que entraram. [...] O ativismo, ao minimizar a reflexão, nega a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (RONCA; GONÇALVES, 2011, p. 37).

Portanto, a consciência do ato educativo será cada vez maior quanto mais o professor desenvolver a práxis pedagógica, e a busca pelo equilíbrio entre as necessidades, interesses e especificidades de cada cultura escolar e a ação do poder público para a garantia do direito a Educação de excelência pode ser o caminho que leve à “desburocratização” das atividades esvaziadas de sentido, ao mesmo tempo que contribua para a efetiva melhoria das práticas educativas no ambiente escolar. A negligência do desenvolvimento profissional tanto pela equipe de professores desinteressados pelas formações ofertadas quanto pelas instâncias superiores que as promovem sem consulta pública devida demonstram a necessidade de revisão dos papéis dos professores, da gestão da Educação e das formações ofertadas à equipe escolar. Segundo Almeida (2005, p. 29),

[...] a escola deseja, sim, ter autonomia para diagnosticar seus problemas e propor soluções. Mas deseja também que essa autonomia tenha o respaldo das instâncias superiores para que as intenções possam ser concretizadas. Sem a sustentação necessária, apesar de toda a euforia provocada pela autonomia, o professor vacila.

E, alguns dos respaldos que devem ser garantidos pelos sistemas educacionais (MENDES, 2008) são: tempos destinados para a atuação em sala de aula e fora dela com o estudo por iniciativa pessoal e institucional; instâncias responsáveis pela criação de políticas de formação continuada; investimento para a compra e preservação de repositório de livros e outros materiais que contribuam para o desenvolvimento profissional do professor; e o incentivo da formação continuada em serviço que atenda os interesses da comunidade escolar e do sistema.

Quando se garante condições objetivas favoráveis para que a escola seja um espaço onde se concretiza o processo de ensino e da aprendizagem assegurado como direito, por lei, de todo e qualquer indivíduo, têm-se a confluência de forças para esse mesmo objetivo, o qual necessita de grandes esforços de toda a equipe escolar e da constante avaliação das ações pedagógicas. Avaliação esta, no sentido de que

Subsidiar a reflexão dos professores em serviço, problematizando as razões que justificam suas opções pedagógicas e suas dificuldades, pode favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimular a pesquisa em torno dos conhecimentos que os levem a superar essas circunstâncias. Assim, a formação contínua centrada na escola possibilita a mudança educativa pelo envolvimento do professor no processo de desenvolvimento profissional (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Reitera-se que o desenvolvimento da profissionalidade do professor não se efetiva somente em única etapa ou única ação formativa, mas por um conjunto de elementos que compõem a identidade docente: a sua formação inicial, continuada, realizadas individual e coletivamente, com incentivo institucional e particular, no ambiente de trabalho e fora dele, de forma presencial e à distância, sob a forma escolar e interativo-reflexiva, perpetuando os conhecimentos adquiridos nessas etapas e modalidades em todo o exercício da profissão. Portanto, a continuidade da formação docente na escola não deve, ou não deveria, ser considerada como excludente dos saberes incorporados pela formação inicial, como processo puramente prático ou como mero preenchimento de lacunas de uma graduação pouco proveitosa. Como aponta Santos (1998, p. 135),

[...] é importante salientar a necessidade da formação em serviço como forma de aprimoramento do trabalho docente, mas é preciso entender que ela não poderá substituir a formação inicial. Quando isso ocorre, ao invés da qualificação do docente, assiste-se a um processo de desqualificação, que opera de forma sutil, pois, sob o manto de programas formadores, prepara-se um docente pronto a cumprir tarefas e adotar soluções das quais ele desconhece o alcance e o impacto educacional.

É necessário o cultivo da proposta de formação continuada na escola capaz de desvelar os modos de ser, pensar e agir de toda equipe escolar no exercício das práticas educativas, com apoio teórico, científico, resgate de saberes apropriados em processos anteriores de formação e troca de experiências. Mas essa proposta só será possível de ser materializada com o apoio de toda a comunidade escolar e quando o seu objetivo é pedagógico e, portanto, tenha frutos no processo de ensino e aprendizagem. Domingues (2015), assim, destaca um ponto imprescindível ao modelo de formação centrada na escola: a sua presença no Projeto Político Pedagógico.

A proposta de formação do docente na escola não é uma ação descolada de uma estrutura organizativa, de um compromisso com os alunos e com a comunidade, de intenções formativas e do trabalho coletivo. Ou seja, tal proposta deve estar inserida no projeto político-pedagógico da escola, configurado como um plano de formação docente que, associado às demandas

educativas da escola, promova o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o desenvolvimento profissional docente e a construção de uma escola voltada para uma educação de qualidade para todos (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Pode-se dizer, desta forma, que o Projeto Político Pedagógico e a formação continuada em serviço são elementos dialéticos, uma vez que as atividades formativas devem compor o Projeto Político Pedagógico ao mesmo tempo que esse mesmo documento só é materializado em função da ação coletiva na escola para a sua elaboração, momento esse, que também pode ser considerado prática de desenvolvimento profissional do docente. Esta atitude de objetivação dos interesses coletivos de determinada cultura escolar é uma forma de controle da qualidade da formação dentro do ambiente educativo que deve ser feito pelos professores que nele atuam com práticas crítico-reflexivas, assim como pelos demais profissionais que trabalham na instituição e que, em conjunto a toda a comunidade escolar, contribuem para a gestão da escola pública.

Portanto, “[...] mais do que um deslocamento geográfico do espaço de formação” (DOMINGUES, 2015, s/p.), a formação continuada em serviço precisa efetivamente cumprir com aquilo que seu próprio nome diz, o que exige um esforço coletivo de todos os envolvidos com o desejo de tornar realidade aquilo que é idealizado pelos defensores de uma educação de qualidade: a verdadeira democratização do acesso não só à escola, mas também aos conhecimentos frutos das máximas subjetivações humanas. Para isso, serão abordados alguns aspectos gerais que envolvem a organização e gestão escolar diante de seu papel em prover condições para a formação continuada de professores, para o incentivo à participação da comunidade na escola e para a garantia da qualidade aos alunos no processo ensino-aprendizagem. E, especialmente, discutir-se-á a função do Professor Coordenador Pedagógico na garantia das ações formativas em serviço aos docentes. Desdobramentos estes, feitos no capítulo a seguir.

5. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

Em termos teóricos, sabemos que uma escola organizada por todos que nela atuam tem maiores chances de ser uma escola adequada aos interesses de seus organizadores. Ninguém que tenha a chance de criar algo que o favoreça, seria louco de fazer o contrário. E, teoricamente, a proposição de um projeto pedagógico coletivo parece ser algo a que ninguém se opõe. Afinal, a cooperação e a noção de que “a união faz a força” são ideias contra as quais nada se tem a dizer. Em termos práticos, porém, sabemos que tal projeto coletivo é uma conquista muito difícil de ser realizada. Entraves pessoais e institucionais não faltam (BRUNO, 2005, p. 13-14).

Quando os professores da Educação pública conhecem o modo como se organiza a escola, participando de sua gestão, não somente desenvolvem “competências técnico-metodológicas e comunicativas, ou seja, desenvolvem-se saberes e competências para intervenções significativas na organização do trabalho” (LIBÂNEO, 2008, p. 86), mas também a atitude de pertencimento e corresponsabilidade por seu ambiente de trabalho que, por ser público, é direito de todos e espaço de luta e exigência por suas melhores condições. Desenvolver a gestão da escola de maneira democrática é um grande desafio a ser buscado, e não somente almejado para a construção do projeto pedagógico coletivo, mas em todos os momentos educativos, e que resultará em avanços para a maior aproximação da comunidade à escola, relacionamento entre os profissionais atuantes e, sobretudo, para a formação da identidade profissional e do coletivo que cultive práticas sociais democráticas além dos muros escolares. Segundo Mendes (2008, p. 29),

Deste ponto de vista, tornar a escola um centro de decisões democráticas é uma das condições que pode colaborar para o fortalecimento do sentido de “cidadania” tendo como princípio norteador o bem comum e rompendo com o velho discurso e práticas de que as decisões sempre vêm de cima para baixo. A escola não é o centro de tudo que há na sociedade, mas é uma das instâncias por onde circulam e são produzidos os diferentes interesses sociais.

Para Libâneo (2008), existe no interior da escola uma cultura organizacional, também chamada de cultura da escola ou de interinfluência (LÜCK, 2002), que surge da interação entre todos aqueles que se inserem no espaço escolar, seja para exercer sua profissão (como é o caso dos diretores, coordenadores pedagógicos, professores e demais funcionários), seja para receber, direta ou indiretamente, os serviços prestados pelos profissionais da instituição, como é o caso dos alunos e de seus responsáveis e dos moradores ou demais profissionais que

frequentam o seu entorno. Das interações estabelecidas no cotidiano da escola pública emergem valores, crenças, concepções, comportamentos etc. que são incorporados de forma ativa e crítica, em alguns casos com certa resistência, por aqueles que participam dessas relações. Cada indivíduo implica a sua singularidade na coletividade, individualidade esta que se forma pela subjetivação diversos discursos de diferentes esferas sociais da atividade humana.

Por isso é compreensível que diferentes visões e concepções apareçam no interior da escola, da mesma forma que, algumas vezes, essa comunidade escolar possui intenções e concepções diferentes às da instância superior da Educação. Assim como na sociedade, “a escola é um lugar de embates, de jogos de poder, tensões e de contradições, que interferem nos projetos e nas relações interpessoais estabelecidas” (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Como a cultura organizacional se origina das diferentes relações no interior da escola, todos os espaços dessa são influenciados e influenciadores do conjunto de elementos culturais, como ressalta Libâneo (2008, p. 109):

Essa cultura organizacional se projeta em todas as instâncias da escola: no tipo de reuniões, nas normas disciplinares, na relação dos professores com os alunos na aula, na cantina, nos corredores, na confecção de alimentos e distribuição da merenda, nas formas de tratamento com os pais, na metodologia de aula etc.

Se a cultura organizacional caracteriza os modos de ser, pensar e agir de cada instituição escolar e, assim, repercute-se nos modos de ser pensar e agir dos professores e demais membros da comunidade escolar enquanto indivíduos, caso na escola sejam cultivadas relações individualistas autoritárias, as concepções democráticas de gestão são enfraquecidas diante dos valores e comportamentos predominantemente verticalizados, inclusive na sala de aula, com práticas antidemocráticas que negam o aluno como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem. E, como bem aponta Lück (2002), não é somente no ambiente escolar que os indivíduos sofrem interinfluência, mas, como se pode perceber no próprio prefixo “inter”, cada instituição escolar pertence a um sistema de educação e que, portanto, é adepta à cultura organizacional cultivada pelo conjunto de escolas, assim como os demais setores sociais que se relacionam com ela.

Nesse sentido, a comunidade que matriculará seus familiares para tornarem-se alunos das instituições escolares o fazem por convergirem seus valores, princípios e necessidades aos de determinada instituição, da mesma forma que, aos alunos ingressarem, esta passará a contribuir e a receber influências da cultura organizacional que está em constante movimento no meio escolar. Também, as empresas que, principalmente no setor privado, investem em

determinadas instituições e não em outras o fazem de acordo com um perfil de indivíduo almejado convergente ao objetivado pelo sistema de ensino. Outra interinfluência ainda presente entre a escola e o setor econômico é destacada por Lück (2002, p. 11-12):

Por uma influência da tecnologia industrial, também em educação, foi adotado o critério de divisão do trabalho por especialização de funções. Assim é que determinada pessoa ou conjunto de pessoas recebe a incumbência de uma parte do processo de ensino-aprendizagem, outra de outra parte, e assim sucessivamente. [...] Observa-se, no entanto, que esse agrupamento especializado de funções e sua atribuição a pessoas diferentes produz situações de conflito no sistema. Ele tende a promover disparidade de interesses e a dificultar a comunicação.

A interinfluência estabelecida entre a educação e a tecnologia industrial, trazendo em seu cerne o valor do individualismo e da competitividade tão cultivados pelo sistema capitalista, pode ser analisada a partir dos estudos de Paro (2005), que investigou os impactos causados na gestão das escolas públicas pela adoção do termo “Administração Escolar” como sinônimo de uma administração geral, não específica e indiferenciada da administração de empresas capitalistas. Sobre a especificidade necessária à escola para que avance em direção ao cultivo de uma cultura organizacional mais democrática pela mudança de seus princípios de gestão. O autor destaca:

[...] administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humanitária implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (PARO, 2005, p. 7).

De acordo com Domingues (2015), a dimensão pedagógica do trabalho do diretor pode estar presente ou dissolvida em meio às tarefas cotidianas da administração escolar que tendem a ser burocráticas. O que influenciará essa aproximação aos objetivos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, conforme a autora, são as “[...] diferentes concepções de gestão da escola, às demandas de trabalho desse profissional, à relação estabelecida com o coordenador pedagógico e ao projeto desenvolvido na unidade educativa” (DOMINGUES, 2015, s/p.). E, mesmo que sua intenção seja com o fim pedagógico, a forma com que esse reflete em seu

trabalho pode ganhar contornos complexos, dada as concepções da equipe escolar sobre sua função no espaço educativo.

Assim, segundo Paro (2005, p. 24), com a função historicamente atribuída como “responsável último” pela administração escolar e, portanto, pela articulação, ou pelo menos a sua busca, de habilidades técnicas e pedagógicas para tal exercício de seu papel, o diretor escolar enfrenta contradição gerada pela relação instituída entre o seu local de trabalho e o Estado liberal, esse último, que atribui ao seu cargo o mesmo peso de supervisor da indústria capitalista, ou seja, “culpado primeiro” pelos problemas que impedem a efetivação da educação de qualidade e da Administração Escolar eficaz, o que gera conflitos entre este e os demais envolvidos na escola, “que se voltam contra a pessoa do diretor e não contra a natureza de seu cargo, que é o que tem levado a agir necessariamente contra os interesses da população”. Essa contradição, dentre tantas que são expressas nas escolas e em suas culturas organizacionais, compromete a visão total das situações problemáticas emergidas no ambiente educativo, distanciando ainda mais os envolvidos de unirem forças por meio do trabalho coletivo. Nesse sentido,

É preciso, pois, começar por lutar contra esse papel do diretor (não, entretanto, contra a pessoa do diretor). A esse respeito, é preciso aprofundar as reflexões de modo a que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder – já que não se pode perder o que não se tem –, mas dividindo responsabilidade. E, ao acontecer isso, quem estará ganhando poder é a própria escola (PARO, 2005, p. 12).

Com vista a aprofundar sobre o modo como foi atribuído ao diretor o seu papel no meio educativo para lutar em direção contrária à democracia na escola, Silva (2011) e Cardoso (2011) investigam os tipos de gestão historicamente adotados nos sistemas escolares e a influência de fatores político, econômicos e sociais que, ainda hoje, refletem no cenário escolar. O modelo hierárquico que estabelece a direção escolar como a função de maior poder no nível do seu ambiente de atuação, é reflexo de anteriores legislações educacionais que a instituíam como tal para que fosse executora e controladora dos recursos encaminhados à escola no sentido do que o Estado considerava como finalidade pedagógica e, portanto, como o papel social escolar. Nesse contexto, a posição do diretor e supervisor escolar, que deveria ser de autoridade perante o objetivo educativo esperado pela sua equipe e comunidade, torna-se autoritária, o que, conseqüentemente, interrompe o vínculo de coletividade entre ele e os demais profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, passando a ser visto como próprio mecanismo

de controle imposto pelos órgãos governamentais e que os impede de realizar transformações ou mobilizações no interior da escola, como destaca Silva (2011, p. 28-29):

As mudanças propostas pela Lei n. 5.692/71 ocorreram num momento político-administrativo altamente autoritário e centralizador. [...] O sistema de supervisão gerado, seja no nível de escola ou das outras instâncias do sistema (delegacias ou coordenadorias), terá sua atuação sempre atrelada a decisões impostas de cima para baixo e alheias aos interesses e necessidades da comunidade escolar onde atua [...] Esse sistema acabará levando o supervisor a exercer um papel controlador principalmente dos aspectos burocráticos da estrutura escolar. Um papel isolado e pouco motivador. Um papel de policial do sistema, pouco crítico e criativo, distante e antagonístico à formação teórica que permeou sua especialização.

Essa concepção a respeito da equipe gestora se enquadra na primeira das três vertentes para o conceito de supervisão, discutidas por Cardoso (2011, p. 113), caracterizada por ser “a mais antiga e tradicional”,

[...] com as funções de inspeção, com atribuições de fiscalização e padronização das rotinas escolares às normas oficiais emanadas das autoridades centrais [...] de um Estado que, formalmente, de cima para baixo, estipulava as regras do jogo, sem que os comparsas tivessem outro papel senão o de obedecer sob o risco de não ter suas atividades consagradas pelo ritual da equiparação.

Ainda, nessa primeira vertente, pela privação da participação da instituição de ensino na adequação das orientações oficiais em nível micro, a equipe escolar desvincula-se de sua função político-social e constrói uma autoimagem de inferioridade diante das decisões que envolvem a rede pública, dado o poder centralizador de padronização do sistema de ensino pelo Estado. Já na segunda vertente citada por Cardoso (2011, p. 113) sobre a supervisão escolar, em que “sua origem coincide com a maior complexidade das funções não docentes”, as tarefas passam a ser exercidas por um profissional qualificado para a “orientação pedagógica dos professores mais jovens, na busca de um desempenho mais eficiente”. Ademais, segundo a autora,

Na medida em que começaram a integrar setores do sistema voltados para orientação, controle, supervisão e fiscalização e/ou inspeção do processo educacional, firmava-se a divisão do trabalho escolar, em que um grupo de professores pensa, organiza e planeja e outro grupo executa, quase nunca havendo retorno de informações dos da base para os da cúpula (CARDOSO, 2011, p. 113).

A partir do momento em que se separa as funções sem articulá-las entre si e reconhecê-las como parte do mesmo processo, surge o que Marcuse (1967 *apud* CARDOSO, 2011, p. 105) chama de “reificação”, ou seja, quando o indivíduo passa a ser dominado por sua criação e, neste caso, deixa de ter autonomia, domínio e consciência sobre os mecanismos de controle e supervisão das decisões instituídas nas escolas. Ao não buscar a totalidade histórico-social no qual se insere, exerce a prática educativa meramente automática e não reflexiva no ambiente de atuação, além de não demonstrar interesse em compreender a etapa realizada pelos demais envolvidos, já que despense muito tempo no cumprimento de sua tarefa individual.

A terceira vertente da supervisão descrita por Cardoso (2011, p. 116-117), por sua vez, caracteriza-se pelo “tecnicismo típico dos anos setenta, em que sob outra capa, talvez, com a bandeira da eficiência, da produtividade e da relação custo-benefício tão grata aos economistas da educação, se revive a antiga relação de subordinação”, porém, distinguindo os papéis relativos aos técnicos e especialistas que controlam o sistema, dos papéis relativos àqueles que irão ser controlados e que propriamente sofrerão diretamente com as consequências do que foi estabelecido nas instituições por vivenciarem os problemas educacionais com intensidade e concretude: os professores. As três vertentes, portanto, necessitam ser repensadas, pois, se se pretendem estabelecer a gestão democrática da escola pública, não atendem ao objetivo de fato, uma vez que “[...] a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos” (CURY, 2002, p. 165) e, nas três visões, o controle Estatal assume facetas que desestimulam a autonomia das escolas ao mesmo tempo que, como poder centralizador disfarçado de democrático, não provê condições necessárias para a garantia da Educação indistintamente a toda a população.

Assim, se ao Estado democrático cabe velar pelos interesses dos indivíduos, ao lado de ser controlador e repressivo – porque é preciso controlar e reprimir a ação daqueles que distorcem os objetivos sadios da sociedade e, no caso da educação, por exemplo, a transformam em simples comércio para ganhos pessoais e ilícitos – deve o supervisor guardar, na função de representante do sistema, uma certa distância dos eventos quotidianos da escola por várias razões: primeiro, para respeitar a autoridade do diretor da escola, a quem deve prestar apoio, orientação, ou controlar, conforme o caso, sem, contudo, substituí-lo em suas funções. Em segundo lugar, porque é preciso não confundir democracia com ingenuidade e a ação sobre certos indivíduos deverá ser firme para que se possa de fato preservar o bem comum, objetivo essencial do Estado democrático. (CARDOSO, 2011, p. 120).

O papel do supervisor escolar deve ter a dimensão do controle articulada à uma finalidade pedagógica, porém, se se deseja que as escolas tenham maior autonomia sob seus

processos formativos no sentido de promover ações que garantam o desenvolvimento do docente na profissão com a constante ação reflexiva e crítica, sua postura precisa ser condizente à essa abertura que se almeja. Domingues (2015, s/p.) destaca duas maneiras as quais o supervisor pode exercer sua função nas escolas:

[...] numa supervisão que possibilite à equipe escolar facilitar o desenvolvimento da autonomia crítica, propondo saídas pedagógicas ou formativas para as dificuldades encontradas. Outra, numa supervisão pautada nas solicitações burocráticas, na homogeneização dos processos formativos e no controle.

Domingues, (2015, s/p.) destaca que as expectativas docentes em relação à supervisão seria a de haver “[...] um tratamento diferenciado em cada escola, ora ajudando quem tem mais dificuldades, ora apoiando quem consegue fazer um trabalho eficiente de forma autônoma”. Entretanto, na prática, o que se observa é o “[...] papel real que consiste em assumir uma postura técnica de quem está de fora, não colabora, mas pune o fracasso”, em meio à supervalorização da burocracia, formalidades e controle em detrimento do apoio mais próximo às escolas e da consideração de suas especificidades provindas de suas culturas organizacionais singulares.

A descentralização dos poderes Estatais às instituições escolares, entretanto, não se configura como medida capaz de resolver os problemas que as escolas enfrentam, pelo contrário, caracteriza-se como alternativa do Estado neoliberal em se “esquivar” de suas responsabilidades para com a formação da população e, sobretudo, para com as escolas públicas as quais atendem em sua grande maioria os filhos da classe proletária. “Afastar-se” dos cotidianos escolares, de sua cultura organizacional própria, não pode servir como pretexto para que o poder estatal se omita em fornecer condições, recursos, meios de possibilitar a efetivação de um ambiente escolar democrático.

Pois, se assim o faz, todas as unidades escolares são colocadas como “culpadas primeiro” pelo insucesso escolar, e, assim, se perpetua a concepção alienante “ganha pouco porque trabalha mal” (PARO, 2005, p. 99), tão defendida por uma ideologia que mascara as determinantes externas ao processo ensino-aprendizagem e ao papel dos profissionais da educação. Conforme Paro (2005, p. 11) “o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos” necessários para o cumprimento dos objetivos pedagógicos, recursos estes, que deveriam ser providos pelo Estado, mas que, em sua ausência, se transformam em mecanismo autoritário utilizado para o controle antidemocrático do acesso ao saber historicamente sistematizado, inibidor da verdadeira autonomia das escolas públicas, escancarando a qual classe o órgão central se coloca à serviço:

[...] em lugar de servir como instrumento para o atendimento das necessidades da maioria, o Estado se limita a servir aos interesses dos grupos minoritários, detentores do poder econômico e político na sociedade. Por isso, uma democracia efetiva exige controle democrático do Estado. Na situação atual, não há controle das grandes massas da população sobre as ações do Estado, tornando-se, pois, de extrema urgência buscar as maneiras de viabilizar esse controle (PARO, 2005, p. 17).

Para que haja mudanças na escola e, portanto, em sua cultura organizacional, para que sua função social e a de seus profissionais deixem de ser fragilizadas e individualizadas, distante da oferta da educação ideal, é exigida grandes tomadas de atitude de todos os envolvidos na instituição escolar de maneira que possibilitem que sejam “transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola” (PARO, 2005, p. 10), o que se caracteriza em um esforço coletivo, dada a complexidade do modo como as redes de ensino se organizam. Entretanto, como já ressaltado na citação de Bruno (2005, p. 13), “ninguém que tenha a chance de criar algo que o favoreça, seria louco de fazer o contrário”, independentemente do quão trabalhoso possa ser para que essa conquista seja garantida.

Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas implica mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes, e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustração para a comunidade escolar. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional (GARRIDO, 2006, p. 10).

A adoção da perspectiva e prática democrática de gestão é enfatizada por Villas Boas (2011, p. 78 - 79), com a criação pela direção escolar de “um clima ao mesmo tempo de empatia, segurança e estimulação”, que seja capaz de oferecer o suporte necessário a todos os profissionais, valorizá-los e respeitá-los pessoal e profissionalmente por seu trabalho exercido. Em relação a esse primeiro passo a ser adotado, que possibilita o início de diálogo entre todos os envolvidos – direta ou indiretamente – no processo educativo, Libâneo (2008, p. 90) destaca detalhes importantes que auxiliam a redução de algumas das dificuldades nas relações interpessoais que podem surgir como resistência às mudanças:

[...] a introdução de inovações precisa ser feita de modo planejado, cuidadoso, implicando ações e procedimentos muito concretos. O melhor meio de promover a gestão participativa consiste em implantar a prática da participação em um clima de confiança, transparência e respeito às pessoas. [...] é a prática que possibilita o alargamento dessa consciência e o sentido da participação na construção de uma nova cultura organizacional.

Segundo o autor, para que se proporcione um clima propício à gestão democrática a favor da melhoria das condições escolares para o cumprimento de sua finalidade social: é preciso que se forme um coletivo escolar disposto a “tomar decisões coletivamente, de pôr em prática o que foi decidido e cumprir sua parte em relação ao que foi decidido” ; são necessárias “uma estrutura organizacional sólida, processos de gestão definidos e eficazes, práticas participativas, projeto pedagógico-curricular, formas de avaliação da escola e da aprendizagem, formação continuada”; e que sejam desenvolvidas habilidades comunicativas e sociais para o trabalho em grupo (LIBÂNEO, 2008, p. 103).

Nas palavras de Paro (2005, p. 47),

Na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população.

Nesse trabalho de acolhimento e investigação dos conflitos, a articulação entre os interesses individuais e coletivos fazem parte dos elementos a serem analisados no ambiente escolar, sobretudo os interesses que emergem dos responsáveis pelos alunos, pois “se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino” (PARO, 2005, p. 17), mas que, por sua vez, são os mais subestimados pela própria equipe escolar, que costumam encarar sua falta de participação como desmotivação pessoal ao invés de analisar a baixa adesão da comunidade como consequência dos mecanismos antidemocráticos cultivados dentro e fora da escola. Se as esferas sociais as quais os proletariados vendem sua força de trabalho não lhes asseguram direitos de participação na sua gestão e muito menos direitos para que esses pais e mães a façam nas escolas públicas, por exemplo a dispensa do serviço para a participação na reunião de pais e de Conselho da escola, o próprio ambiente escolar também lhes dão pouco espaço, assim como às suas contribuições.

Segundo Paro (2005, p. 13), é importante que a família, parte da comunidade escolar, “[...] enquanto instituição articulada com os interesses dominados, tivesse facilitada sua atividade de pressão junto ao Estado, na medida em que por meio de uma associação de pais ou entidade semelhante, pudesse defender mais efetivamente seus direitos com relação ao ensino”. O referido autor indaga:

“Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?” Isto deveria alertar-nos para a necessidade de a escola se aproximar da comunidade, procurando auscultar seus reais problemas e interesses. A falta dessa aproximação, dessa postura de ouvir o outro, parece explicar em grande parte o fracasso de iniciativas paternalistas de gestão colegiada e de participação que, por mais bem-intencionadas que sejam, procuram agir “em nome da comunidade”, sem antes ouvir as pessoas e os grupos pretensamente favorecidos com o processo e sem dar-lhes acesso ao questionamento da própria forma de “participação” (PARO, 2005, p. 27).

Paro (2005, p. 17/25), ressalta que “a escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar” e que, “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la”. Isso significa que, na gestão democrática, as ações a serem desenvolvidas para a busca pela melhoria do processo educativo não são iguais para todos os indivíduos, mas cada um, conforme suas especificidades, assume igualmente a responsabilidade individual de tornar possível a concretização dos interesses coletivos que garantam aos alunos condições adequadas em sua formação enquanto cidadãos de direitos.

Desse modo, se os profissionais da educação possuem – ou deveriam possuir – o “conhecimento didático pedagógico” (PARO, 2005, p. 52) para o fornecimento dessa educação escolar universal de excelência, os pais, por sua vez, devem participar da gestão escolar com a sua contribuição política na tomada de decisões e como mecanismos de controle e fiscalização da organização e funcionamento da escola, de modo a defender melhores recursos e meios para que seja proporcionado um processo educativo justo aos seus filhos não por assim o serem, mas porque o direito à educação deveria ser inalienável a todos os cidadãos uma vez que é por meio dela que o Homem apropria-se da cultura.

Assim, no que se refere às medidas internas à escola, como “construir juntos supõe um planejamento participativo, no qual direção, orientadores, professores, pais e alunos dialoguem sobre os problemas comuns, sobre as angústias compartilhadas, sobre as soluções mais adequadas” (CARDOSO, 2011, p. 111), com a comunidade e equipe escolar comprometidas e responsáveis pela gestão, a mudança da concepção de educação ocorrerá pelo reconhecimento

das possibilidades de melhor atuação no espaço público de Educação Básica, por meio do exercício político e profissional na educação no exercício de seus papéis sociais específicos. E, para o direcionamento do processo de ensino e aprendizagem, reitera-se a importância da boa formação profissional do professor como um dos elementos para a garantia da boa formação aos alunos, cabendo à própria escola, como espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional, oportunizar aos docentes a promoção de práticas educativas que viabilizem os objetivos sociais coletivos, bem como lhe assegurar condições que os auxiliem nessa concretização.

Com isso, dedicar-se-á um subcapítulo à importância do Professor Coordenador Pedagógico como aquele responsável para a garantia da formação continuada em serviço aos professores. Cabe destacar: um coordenador pedagógico crítico e reflexivo, que permita aos profissionais da educação, além de se apropriarem e compartilharem conhecimentos produzidos na articulação entre escola e universidade, também lutarem pela elaboração de políticas públicas, pela contratação e remuneração justa de profissionais qualificados, pelo fornecimento de recursos materiais, estruturais, e por outros aspectos relevantes para a garantia do acesso universal da população ao conhecimento elaborado e para a valorização e construção de sua identidade profissional.

5.1 O coordenador pedagógico e a formação continuada em serviço

Segundo Mendes (2008, p. 43), “[...] os aspectos organizacionais que interferem para o bom resultado das HTPC são referentes à gestão escolar, ao trabalho do Professor Coordenador Pedagógico, quanto à organização da reunião e das ações desenvolvidas. Sendo assim, o subcapítulo tem como objetivo investigar sobre o papel do coordenador pedagógico no ambiente escolar e a importância de sua atuação para na formação do professor em serviço.

Diferente dos cargos de direção e supervisão escolar, que são tradicionalmente constituintes da gestão do ambiente formal de ensino, a coordenação pedagógica foi legitimada tardiamente, apesar de algumas das funções que hoje à ela são atribuídas já existissem, porém eram incumbidas à outros profissionais (DOMINGUES, 2015).

Por ser um papel ainda recente e com “[...] uma trajetória profissional de descontinuidade e de difícil reconhecimento nas políticas públicas brasileiras” (FERNANDES, 2010, p.1), várias incertezas habitam sua especificidade, causando, inclusive, indistinções entre

os limites de um cargo da gestão e outro que, como é destacado por Domingues (2015, s/p.), em algumas partes do território brasileiro “o supervisor é tomado por coordenador e vice-versa, tal o grau de imbricamento encontrado entre as duas funções no que diz respeito à formação contínua na escola”. Assim,

No estado de São Paulo, a ideia de uma coordenação pedagógica vai surgir na década de 1960 associada às escolas experimentais, às escolas de aplicação, aos ginásios pluricurriculares e a outros que, em decorrência da Lei n. 4.024, de dezembro de 1961, adquiriram autonomia para organização do currículo, dos métodos, de tempos e de espaços”.

Apesar do surgimento da coordenação pedagógica ter dado sob condições progressistas, em que o próprio Professor Coordenador Pedagógico tinha autonomia para a idealização do projeto de escola e, com o apoio de toda a equipe escolar e de recursos financeiros e estruturais para tal, podia colocar em prática aquele modo de organização do espaço, das metodologias e dos tempos escolares desejado, essa proposta não se perpetuou por muito tempo. “O golpe de 1964 trouxe consigo a interrupção da gravidez de muitas promessas de democratização social e política em gestação, inclusive da educação escolar e popular no Brasil” (CURY, 2002, p. 166) e, especificamente, o aborto dos projetos das escolas experimentais.

Foi somente com uma nova abertura política que, “na década de 80, com a possibilidade da gestão escolar democrática, a coordenação pedagógica se fortaleceu” (FERNANDES, 2010, p. 1). A “[...] contestação ao regime militar e sua derrubada contou com a ampla participação da população na qual o professorado esteve presente. A mobilização geral foi capaz de derrubar a ordem autoritária e de criar um novo ordenamento jurídico nacional em bases democráticas” (CURY, 2002, p. 166).

Dentre as conquistas tidas na área da Educação, está a menção ao princípio da gestão democrática na Constituição Federal de 1988 e sua retomada, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (FERNANDES; BARBOSA; CUNHA, 2018) e, mais recentemente, nos Planos Nacionais de Educação – “o primeiro deles, sancionado por lei em 2001 (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) e o segundo, em 2014 (Lei nº 1305, de 25 de junho de 2014)” (VIEIRA; VIDAL, 2015, p. 23). Esses marcos históricos-legislativos são essenciais para o entendimento do contexto o qual a coordenação pedagógica ganhou força, já que foi este cargo/função que ficou como o principal responsável para o direcionamento das escolas ao princípio da gestão democrática.

Diante de tantos avanços e retrocessos, o cargo da coordenação pedagógica foi emergindo de uma necessidade fruto do contexto das escolas. Porém,

Embora haja um consenso geral sobre suas atribuições, o estatuto da coordenação pedagógica ainda é disperso, falta uma unidade que sintetize os aspectos conceituais, estruturais e políticos da ação desse profissional nas escolas espalhadas pelo território brasileiro e que institua uma profissionalidade de coordenador pedagógico (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Pela falta de maiores orientações e definições sobre a natureza e especificidade da coordenação pedagógica, aquele que assume esse papel necessita buscar identidade profissional durante o próprio exercício das suas atividades, na prática. Desse modo, se o Professor Coordenador Pedagógico, em sua posição, influencia na construção da identidade do coletivo escolar que faz parte, “[...] o coordenador pedagógico, oriundo do ofício docente, faz a trajetória inversa: desconstrói a sua identidade coletiva docente para constituir-se de outra identidade, a de Coordenador Pedagógico” (ANTUNES; AZEVEDO, 2016, p. 94).

Não obstante, pelo mesmo motivo de ainda não se ter constituído uma identidade sólida ao coordenador pedagógico, há maiores possibilidades de criação de uma imagem à esse profissional que esteja próxima daquilo que, com o exercício de suas atribuições, se contribua para a mudança gradual em toda a estrutura educacional, capaz de efetivamente agir em busca da garantia de uma educação mais crítica que venha a colaborar com a transformação dos meios de produção da sociedade. Porém, só é possível pensar na reorganização do trabalho pedagógico se todos aqueles que são envolvidos nessa mudança se conscientizem e estejam dispostos para tal missão. Daí o motivo pelo qual várias das tarefas do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) possuem, além da dimensão pedagógica, dimensão interpessoal, já que

Se o coordenador colocar-se apenas como um controlador e não como um articulador, tenderá a criar um clima desfavorável ao debate e à reflexão, em que os profissionais dirão aquilo que consideram que o coordenador quer ouvir, mas ainda assim farão o que acreditam (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Desse modo, as ações da coordenação só terão sentido e refletirão na cultura organizacional da escola quando promover uma “atmosfera grupal” (CHAVES, 2008) favorável ao processo de “acompanhamento sistemático da prática pedagógica” (DOMINGUES, 2015, s/p.). Tarefas essas, que são destacadas por Domingues (2015, s/p.):

[...] responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político-pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; atender a pais e alunos em suas

dificuldades; e propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa.

Segundo Garrido (2006), o trabalho do Professor Coordenador Pedagógico é fundamental para a gestão dos desafios do cotidiano educacional, e por isso é complexo, devido ao modo como deve articular todas as estratégias para o favorecimento e fortalecimento da equipe escolar com coesão e colaboração.

De acordo com Libâneo (2008), sob a responsabilidade de monitorar, promover reflexões e investigar a prática docente, o coordenador pedagógico é importante no sistema escolar pois, pela análise das ações escolares, deverá ter olhar crítico às mudanças necessárias para que o ensino e a aprendizagem sejam adequados à finalidade social que deseja alcançar na instituição escolar em articulação aos objetivos almejados pelos demais envolvidos no processo educativo. E, quando se falam nos objetivos traçados coletivamente por toda a comunidade escolar, falamos da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o qual também deverá contemplar as ações formativas a serem desenvolvidas nesse ambiente educativo:

[...] só é possível entender a ideia da escola como locus de formação contínua do docente, baseada numa concepção de autonomia institucional que tem no seu projeto político-pedagógico as diretrizes e metas de sua ação e no reconhecimento da capacidade das equipes (professores, diretores e coordenadores), ainda que assessoradas (pelo supervisor ou outro elemento do sistema), de elaborar, desenvolver e avaliar seus projetos formativos identificando as necessidades da própria prática. Nesse contexto, o coordenador torna-se o responsável por acompanhar de forma sistemática esse processo, especialmente por meio da promoção da reflexão crítica sobre as práticas e pelo favorecimento da investigação sobre a ação pedagógica na escola (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Os autores Guimarães e Villela (2006), distinguem três níveis de atuação do Professor Coordenador Pedagógico no ambiente escolar, em que o primeiro se caracteriza pela resolução de problemas emergidos do cotidiano, o segundo é marcado pela prevenção de algum dos problemas que podem ser previstos de antemão e o terceiro corresponde à promoção de práticas benéficas ao processo de ensino e aprendizagem e, aos demais aspectos que o influenciam, como as relações interpessoais, a formação continuada, etc. Estes níveis não se excluem entre si, assim como,

Todos esses níveis são necessários e fundamentais. Entretanto, não é difícil perceber que um trabalho voltado apenas para o nível 1, além de pouco produtivo, desgasta a figura do coordenador e de toda a escola. [...] Além

disso, não há construção de projeto pedagógico no nível 1. É preciso que se alcancem os níveis 2 e 3 para que ele possa ser objeto de preocupação, pois o projeto pedagógico é uma antecipação da escola que queremos. Se é importante que o projeto parta da escola real, de seus conflitos e problemas, ao mesmo tempo é essencial que seja elaborado a partir de uma dose de liberdade em relação à ela (GUIMARÃES; VILLELA, 2006, p. 38).

Sabe-se que, no interior da escola, nenhum dia será igual ao outro, pois se constitui em um espaço que se faz vivo pelas ações e relações realizadas por aqueles que estão, de alguma forma, envolvidos com a esfera escolar. Assim, como esse ambiente se faz dinâmico e às vezes é carregado de conflitos internos e externos e de situações que exigem rápida intervenção, é preciso que a coordenação também planeje seu trabalho pedagógico, de modo a conciliar as tarefas imprevistas com as previstas e as planejadas. Mas como fazer essa organização em um cotidiano conforme descrito, em seguida, por uma própria coordenadora?

[...] a minha mesa é isso aqui, é livro, é material, que eu não consigo terminar uma coisa e começar outra, então eu começo a planejar uma reunião ou ver material pra professor, já deixo separado aqui, daqui a pouco já tem que fazer coisa pra entregar pra secretaria, entra um professor aqui que deu um problema numa sala, tem que resolver problema de disciplina (SILVA; MACHADO; SCHEFFER, 2015, p. 35).

Conforme os autores Villela e Guimarães (2005, p. 44), para que o coordenador pedagógico atue nesses três níveis com qualidade, deverá se responsabilizar pela constante avaliação de seis principais aspectos presentes no interior da escola pública, sendo estes:

- a) o trabalho coletivo realizado no espaço escolar;
- b) o trabalho do diretor, coordenadores e vices e a interação entre eles;
- c) a relação estabelecida entre a Direção técnica representativa da escola e a Delegacia de Ensino;
- d) o processo de aprendizagem dos alunos
- e) a caracterização e as causas de indisciplina no ambiente escolar; e
- f) “pontos de estrangulamento no trabalho escolar”.

Dada a urgência em refletir e atuar sobre estes pontos presentes nas instituições escolares e, portanto, a necessidade de instituir um profissional capaz de lidar com tal responsabilidade,

O reconhecimento da importância desse coordenador como agente articulador da construção coletiva de um projeto pedagógico para a escola e como agente responsável pela coordenação da educação continuada no cotidiano escolar levou, até mesmo, o Sindicato dos Professores do Estado - APEOESP - a desenvolver um programa de reflexão especificamente voltado para os professores coordenadores pedagógicos, que se defrontaram com entraves relativos à estrutura da própria rede oficial de ensino e ao preparo ou aos saberes necessários para o desempenho de sua função (GUIMARÃES et al., 2005, p. 7).

Guimarães (et al., 2005) levanta pontos pertinentes sobre o trabalho do Professor Coordenador Pedagógico, pois diante de tantas responsabilidades advindas com o exercício de diversas funções e de tantos profissionais de diferentes etapas escolares ou especialidades com os quais precisa se articular, pode ter dificuldades com a organização dos tempos e espaços para contribuir com a finalidade pedagógica, desmotivando a permanência desse profissional neste papel ligado à gestão. Além do mais, quando esse cargo foi legitimado, as atividades que antes eram distribuídas dentre os diferentes membros da equipe pedagógica, passaram a ser tomadas como exclusivamente suas, tornando-se, algumas vezes, um trabalhador solitário dentro desse ambiente coletivo o qual precisa gestar direcionamentos, estratégias e ações para a melhoria das práticas educativas. Fernandes (2010, p. 2) destaca algumas dessas dificuldades:

[...] desvios de função e sobrecarga de tarefas, ausência de identidade e de espaço específico de atuação nas escolas, isolamento em relação aos pares e conflitos de poder envolvendo direção e professores. Há ainda as dificuldades derivadas da fragilização da formação pedagógica do coordenador, o que tem interferência direta no trabalho cotidiano, não contribuindo para uma atuação consciente e intencional no desempenho das atividades.

Por isso, conforme Garrido (2006), devem ser dedicados olhares mais direcionados à formação daquele que forma o professor em serviço, com investimentos em espaços coletivos para que esses profissionais se encontrem e compartilhem suas vivências na função e, com reflexão, requalifiquem sua atuação na formação docente e na elaboração coletiva do PPP. Mas assim como o professor, estes também sofrem com algumas imposições que fragilizam seu aporte teórico-prático necessário para uma atuação efetiva.

Embora exista um discurso voltado para referendar a ação da coordenação na formação do profissional crítico-reflexivo, o constrangimento por resultados e o pouco investimento no desenvolvimento profissional do coordenador, proposto, por vezes, de forma “apostilada” ou predeterminada, impede que o profissional use os conhecimentos de forma reflexiva e crítica na transformação dos problemas locais (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Mesmo quando este profissional é iniciante e, por exemplo, possui dificuldades em sugerir pautas à formação dos professores dada sua insegurança e gradativa construção de sua legitimidade perante a equipe escolar, o modo como os órgãos superiores se apropriam dessa inexperiência serve mais para produzir discursos que contribuem ao controle das ações do Professor Coordenador Pedagógico do que à ampliação de seu repertório teórico-prático. Além disso, alguns dos limites provindos do exercício da coordenação pedagógica podem estar ligados aos critérios, ou não critérios, exigidos para a posse do cargo, que em algumas partes do território brasileiro, sequer lhe é exigida a licenciatura em Pedagogia, que seria responsável pela ampliação da visão sobre o objeto de conhecimento educação, conforme apontado na pesquisa das autoras Fernandes, Barbosa e Cunha (2018, p. 216-217):

No que se referiu à formação exigida para desempenho da coordenação pedagógica, os planos de carreira e salários eram bem genéricos, indicando apenas a necessidade da certificação em um curso de licenciatura. Entretanto, considerando, por exemplo, a pesquisa realizada por Gatti (2010), pode-se afirmar que apenas a licenciatura, de maneira geral, não oferece condições efetivas para uma atuação satisfatória, seja em sala de aula ou na gestão escolar.

E, mais que um olhar abrangente sobre os aspectos pedagógicos envolvidos no campo da Educação que o permita prover a formação continuada em serviço aos professores e direcionar outras práticas voltadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, é necessário que construa maneiras concretas de materializar tais projetos. Por isso, o Professor Coordenador Pedagógico, para que cumpra com os desafios da função, deve cultivar um bom relacionamento com o diretor escolar e os demais membros que atuam na instituição educacional, antes que qualquer proposta de mudança seja construída ou qualquer ação formativa seja implementada, exigindo, assim, a mobilização de habilidades para promover “práticas de cooperação em grande grupo, [...] a criar uma outra cultura organizacional, ou seja, uma mentalidade de organização escolar instituída a partir das percepções, modos de pensar e agir, práticas, próprias da cultura existente entre os integrantes da equipe escolar” (LIBÂNEO, 2008, p. 103).

Caso contrário, “a falta de apoio do diretor em relação ao trabalho do coordenador cria um mal-estar na escola que dificilmente poderá redundar em projetos que envolvam toda a comunidade educativa” (DOMINGUES, 2015, s/p.). Mas como é possível se aproximar de maneiras mais consistentes de se mobilizar a comunidade escolar para a busca, na concretude, daquilo que se faz como um ideário de uma melhor escola?

[...] só quando o diretor é capaz de desenvolver uma gestão democrática e participativa, de valorização do trabalho de todos, e enxergar em sua ação uma finalidade pedagógica, em função do projeto educativo da unidade, é que o trabalho do coordenador tende a ser referendado e desenvolvido como uma prática específica de uma equipe coesa que trabalha de modo integrado (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Neste trabalho de articulação da equipe escolar com os objetivos pedagógicos e sociais, Libâneo (2008, p. 41) destaca a necessidade do auxílio da direção da escola aos profissionais da educação, “a partir da reflexão sobre a prática, a examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam, a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade e os processos de ensino e aprendizagem”, constituindo, assim, a função do coordenador pedagógico como, de acordo com Garrido (2006, p. 9), “fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço [...] favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam”.

Acompanhar o trabalho do professor, individual e coletivamente, é uma tarefa preciosa na percepção das coordenadoras, para encaminhamentos mais específicos e para que o professor não se sinta só, mas que se favoreça das parcerias articuladas pelo coordenador (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Ao contribuir para a requalificação da práxis pedagógica dos professores, o Professor Coordenador Pedagógico também atuará na constituição da identidade profissional docente, pois, estas reflexões sobre a prática educativa serão realizadas por meio de ações formativas em serviço em diferentes tempos e espaços escolares, o que pode apresentar-se como ponto crítico durante o planejamento do trabalho da coordenação:

Um ponto da complexidade da ação do coordenador pedagógico é o de lidar com a ideia de um trabalho de formação que envolva todos os professores nos horários coletivos, mas não descartar o atendimento individual, em atenção às especificidades das dificuldades de cada profissional, além da necessidade de atingir-se com os processos formativos quem não opta pela participação nos horários coletivos, mas desenvolve a docência direcionada pelo projeto político-pedagógico da escola (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Considera-se ideal que a formação no próprio ambiente de trabalho seja tanto pelo acompanhamento individual dos professores, como pelo coletivo, entretanto, “[...] porque o

tempo cronológico não é o mesmo das demandas” (DOMINGUES, 2015, s/p.), torna-se difícil a orientação do trabalho pedagógico de forma individualizada. Por este motivo,

Alguns coordenadores procuram trazer essa tarefa para o horário de formação, em que a participação dos docentes, com seus relatos e com as atividades das crianças, favorece a intervenção da coordenação. Um aspecto significativo desta forma de rearranjar o tempo e as atribuições é o de levar o coordenador a utilizar-se do horário coletivo para intervenções mais diretas sobre o trabalho docente (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Todavia, mesmo utilizando a ATPC como oportunidade de maior orientação pedagógica aos professores, vários coordenadores pedagógicos ainda sentem dificuldade em organizar esse momento como algo realmente coletivo com sua equipe, principalmente quando é composta por professores especialistas, cuja rotatividade entre escolas é maior.

[...] tem professores, assim, que “passam” pela escola: “eu passo, eu dou duas aulas, eu dou quatro aulas, eu vou para outra escola, eu dou aula em cinco escolas, eu dou aula em seis escolas...”, né? Então, esse tem sido, assim, acho que o nosso maior desafio lá na escola no momento: a gente conseguir, assim, juntar tudo para que a gente consiga fazer essa formação [na ATPC] ... Às vezes a gente não consegue nem conversar com o professor direito, né? [...] (CUNHA; BARBOSA, 2017, p. 309).

Independente de algumas das iniciativas de desenvolvimento profissional partirem de outros órgãos, como a Secretaria de Educação, é função social do Professor Coordenador Pedagógico “a tarefa de assegurar a qualidade do processo educativo oferecido pela escola, através da formação continuada dos professores” (COSTA, 2016, p. 120) e, portanto,

[...] cabe um papel decisivo às equipes técnicas das escolas (especialmente os coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais) que prestam assistência pedagógico-didática aos professores, coordenam reuniões e grupos de estudo, supervisionam e dinamizam o projeto pedagógico, auxiliam na avaliação da organização escolar e do rendimento escolar dos alunos, trazem materiais e propostas inovadoras, acompanham as aulas, prestam assistência na utilização de novos recursos tecnológicos como o computador, a Internet (LIBÂNEO, 2008, p. 229).

Assim, pela necessidade em investir na qualificação profissional dos professores como um dos pilares para a melhoria da Educação e, portanto, de acordo com Libâneo (2008, p. 230), dada a importância da formação continuada em serviço para a profissionalização docente,

Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor. Especialmente, é imprescindível assegurar aos professores horas remuneradas para realização de reuniões semanais, seminários de estudo e reflexões coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com colegas, apresentar seu trabalho publicamente (contar como trabalham, o que funciona, as dificuldades, etc.), reunir-se com pais e outros membros da comunidade, participar da elaboração do projeto pedagógico-curricular.

Mesmo com a atuação do coordenador pedagógico para o apoio e incentivo à formação continuada, buscando, inclusive, alternativas para que consiga gestar sua atenção aos professores de forma individual e coletiva, o modo com que esse profissional pensa sobre o desenvolvimento docente e a perspectiva da gestão escolar, impactam nas maneiras com que conduzirá o seu trabalho. Bruno (2005, p. 15) destaca que:

Podemos pensar em três visões possíveis para o papel do coordenador: uma, como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (estadual, municipal ou privada); outra, como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões da escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico. São comuns, e de mais fácil realização, a primeira e a última possibilidades citadas. Quanto ao papel do coordenador como educador, tendo em vista o trabalho pedagógico coletivo, podemos reconhecer que apresenta a complexidade própria de qualquer ação que pretenda o crescimento real e autônomo de pessoas.

Ainda, não somente os aspectos subjetivos da identidade do Professor Coordenador Pedagógico influenciam suas formas de atuação na formação do professor, como também as influências do Sistema de Educação e do próprio modo como se constitui a cultura organizacional da escola, como aponta Domingues (2015, s/p.):

A atividade de formação desenvolvida pelo coordenador, em oposição a uma homogeneização das condutas pedagógicas no interior da escola, precisa considerar como desafios: o descompasso entre as instâncias do trabalho do coordenador e os dispositivos formativos, a formação como um processo indetermiado, e a articulação entre as necessidades da formação, a cultura escolar e as determinações das políticas públicas.

O resultado dessas múltiplas determinações dependerá do maior ou menor questionamento pelo coordenador pedagógico e sua equipe escolar às demandas que surgem no e ao ambiente educativo, bem como das formas que encontram para exercer a autonomia entre

as lacunas deixadas por “[...] uma hierarquia administrativa e pedagógica que controla e disciplina sua ação” (DOMINGUES, 2015, s/p.). Caso a instituição escolar não tenha desenvolvida entre seus profissionais uma postura crítica e reflexiva, maiores são as probabilidades de que a formação continuada em serviço adquira como

[...] característica a reprodução pura e simples das pautas elaboradas pelo sistema, pela pressão dos órgãos centrais por resultados, ou pela compreensão de que é a função do coordenador atender às demandas do sistema. Nesse caso, o coordenador torna-se o canal por onde fluem as determinações das políticas públicas, que nem sempre respeitam a produção coletiva dos profissionais que exercitam, no espaço de formação na escola, o pensar sobre o seu saber e fazer (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Sendo assim, muitos obstáculos são enfrentados pela coordenação pedagógica, a citar, a exemplo de Garrido (2006), a grande demanda de urgências que emergem do cotidiano escolar, o acúmulo de funções a poucos profissionais e a falta do suporte devido ao seu papel pela unidade escolar e os órgãos públicos. Acrescenta-se, ainda, os limites de atuação diante das imposições do Estado na formação do próprio Professor Coordenador Pedagógico e nos modelos e propostas padronizadas de desenvolvimento do profissional que exerce a docência.

Mas, se existem formas de tentar romper com essas relações mais assimétricas presentes na esfera educacional e que possam, assim, se aproximar da gestão mais democrática que deem às escolas maior autonomia para pensar o desenvolvimento profissional articulado às especificidades de sua cultura organizacional sem que o Estado se desresponsabilize pelo seu papel, é necessário que se considere alguns pressupostos para tal mudança:

[...] propor a melhoria da qualidade do ensino, tendo como princípio a formação contínua na escola, significa pensar a complexa tarefa desenvolvida pelo coordenador pedagógico e as condições necessárias para que esse profissional atue de modo a favorecer a articulação do projeto político-pedagógico da escola, dos momentos coletivos de reflexão, da troca de experiência e das demandas relacionadas ao acompanhamento da ação pedagógica (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Desse modo, Fusari (2006, p. 22) ressalta a necessidade em assegurar a continuação da formação de professores como um trabalho constante e inerente à profissão:

[...] o calendário escolar precisa garantir anualmente (semestres, bimestres, meses, dias) oportunidades para que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando, assim, a formação contínua na rotina escolar. Dessa forma, ela não será

percebida como eventual, esporádica, mas como algo inerente ao trabalho educativo que a escola realiza.

Portanto, há a necessidade de transformação dos sistemas educacionais públicos, porém, condições necessitam ser oferecidas para o início da mudança, sendo uma delas, a “reorganização do tempo/espço escolar, uma vez que experiências comprovam a importância de contarmos com o mínimo de duas horas e meia-relógio por semana para reflexões coletivas” (CHRISTOV, 2005a, p. 12). Como um dos direitos dos professores em relação à garantia de remuneração das horas de trabalho cumpridas em organização de seu trabalho pedagógico e formação continuada, está a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), espaço conquistado com muita luta a ser contextualizado a seguir.

6. A AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

Há muito tempo os educadores reivindicam melhores condições de formação (inicial e contínua) e de trabalho, binômio fundamental para conceber, elaborar, desenvolver e avaliar um projeto político-pedagógico da escola comprometida com a formação da cidadania do educando, que tenha como pressuposto a inserção crítica dos alunos na sociedade (FUSARI, 2006, p. 22).

Como cita Fusari (2006), a continuidade da formação é imprescindível para desenvolvimento das práticas educativas dos professores, principalmente quando se propicia, nas palavras de Domingues (2015, s/p.), “uma discussão sobre as possibilidades de organização do espaço/tempo formador na escola, decisão que deve envolver todos os participantes”. O ponto crítico observado na formação continuada em serviço é que falta maior participação de toda a comunidade escolar, falta a mobilização do coletivo articulado em prol à garantia do direito de programas de formação de qualidade e da perpetuação daqueles já existentes no interior da escola, como, por exemplo, é o caso da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que “traz como principal característica a valorização da escola como local de formação e o fortalecimento do coletivo como força motivadora de mudanças” (MENDES, 2008, p. 40).

A atividade da ATPC, em sua concepção originária, pretende ser um espaço de estímulo ao desenvolvimento das atividades coletivas na própria escola, abrindo, com isso, espaço para o diálogo, para as considerações pessoais em confronto com o projeto da escola, com as concepções de todos os docentes envolvidos, com o contexto escolar, o que provocaria uma reconfiguração, dando outro sentido para o agir pedagógico no individual e no coletivo, possibilitando transformações no trabalho pedagógico e na gerência da autonomia formativa (BEGNAMI, 2013 *apud* COSTA, 2016, p. 121).

A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) constitui-se em momento propício à mobilização da atitude política do professor junto ao seu planejamento da prática educativa, dada a sua contribuição para a organização do trabalho pedagógico pela articulação do processo de ensino e aprendizagem realizado em sala de aula por cada profissional da educação com as necessidades educativas e ações promovidas por todos os membros da equipe e comunidade escolar. A valorização da ATPC como espaço formativo da identidade profissional do professor precisa ser enaltecida, especialmente por surgir em sentido relativamente contrário à hierarquia político-econômica da sociedade, ou seja, por emergir das reivindicações sociais dos professores da Educação Básica pela melhoria de suas condições de atuação nas instituições de ensino. Entretanto,

[...] muitas vezes, não há uma intencionalidade clara sobre o propósito do HTPC, mesclando-se momentos de formação com espaços de discussões de questões de foro íntimo. Configurando-se como um momento que inicia o processo e a oportunidade de formação continuada na escola, mas não é sistemática e nem contínua (FERRI et al., 2015, p. 34).

Frequentemente, momentos coletivos extraclasse costumam ser vistos como abertura ao verbalismo sem ação, ou seja, à fragmentação da teoria e prática e, “tendo sido retirado da palavra a dimensão da ação, a reflexão se transforma num verbalismo vazio, num blá-blá-blá alienado e alienante” (RONCA; GONÇALVES, 2011, p. 37). Porém, considerando seu potencial de transformar e ser transformada pelos agentes em prol à educação pela construção da gestão democrática, a requalificar o saber da ação pedagógica de constante pesquisa e divulgação científica coletivamente,

Professores e especialistas deixaram de fazer escolhas, cada um por si, e passaram a buscar no grupo apoio para suas decisões e práticas. E, sem que houvesse desrespeito às posições individuais, enquanto grupo passaram a ter uma forma própria de enxergar os problemas e buscar as soluções (ALMEIDA, 2005, p. 29).

Para que esse cenário descrito por Almeida (2005) seja possível de se materializar no cotidiano escolar, a ATPC torna-se a forma de garantir aos professores lugar reservado em sua jornada de trabalho que promova a troca de experiências, reflexão sobre suas ações educativas e as institucionais e a busca por mudanças (MENDES, 2008). Mas caso almeja-se que esse nível de contribuição seja atingido, algo precisa ser feito pela gestão educacional e escolar. Como ressalta De Grande (2015, p. 40):

[...] se, por um lado, os professores demandam por momentos remunerados para discussão e formação entre seus pares, por outro, ainda não se sabe o que fazer ao certo para que esse tempo seja realmente aproveitado para os fins propostos. Isso poderia ser o foco de formações de equipes gestoras, coordenadores e diretores.

Desse modo, julga-se relevante contextualizar a importância da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em seu aspecto histórico-legislativo e analisar suas potencialidades e fragilidades a partir da comparação entre o ideal que se projeta sob esse momento, dada a sua importância para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a organização do trabalho pedagógico de todos os profissionais da Educação, e a imagem real

que se manifesta desse elemento da formação continuada em serviço em virtude das condições objetivas para tal materialização.

6.1 Contexto histórico-legislativo da ATPC

A legislação não nasce do nada, como inspiração ou insight momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas (GATTI, 2008, p. 68).

O movimento na área da Educação se caracteriza por avanços e retrocessos na busca pela melhoria do processo e acesso ao ensino e aprendizagem, o que representa a luta de diferentes grupos sociais com objetivos e concepções que se aproximam e se distanciam. Como uma das manifestações emergidas pelos professores da escola pública de Educação Básica durante o exercício da docência, está a exigência de remuneração das horas de trabalho extraclasse, uma vez que o trabalho do professor exige planejamento, estudos e pesquisa e trocas entre seus colegas de trabalho, que devem ser feitos antes mesmo do momento de ensino dos alunos pela aula e durante toda a sua carreira profissional.

Conforme apontado anteriormente no capítulo “A formação do professor: a trajetória desafiante da constituição da profissionalidade docente”, a maior parte dos investimentos na formação de professores são destinados à modalidade da educação continuada, e principalmente aos programas possíveis de serem promovidos no interior da escola, que permitiria ao Estado maior controle do conjunto de saberes a serem apropriados por esses profissionais da educação. Porém, se não forem garantidas possibilidades concretas para o desenvolvimento profissional, não é possível que nem o objetivo do poder estatal, em exercer maior poder de influência sobre as ações formativas dos docentes e, conseqüentemente, sobre suas práticas pedagógicas, para que produzam bons resultados quantitativos para o Sistema, e nem o objetivo da comunidade escolar, de exigir e buscar formas mais adequadas para o ensino e a aprendizagem e para a gestão do ambiente democrático, podem ser viabilizados.

Nessa perspectiva, alguns estados e municípios têm se organizado para criar as condições para que as escolas desenvolvam a formação. O estado de São Paulo consolidou essa ideia com a conquista do Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), no final da década de 1980, e da figura do professor-coordenador que foi criada na mesma época (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Cabe reiterar que esse “[...] horário remunerado para o trabalho coletivo, com seus pares e coordenação pedagógica, não é garantido a todos os professores das redes públicas brasileiras em sua jornada de trabalho” (DE GRANDE, 2015, p. 2), e no estado de São Paulo, “[...] a conquista deste espaço de formação dentro da carga horária foi fruto de uma mobilização política muito intensa dos professores; muitas paralisações e greves ocorreram por melhores condições de trabalho” (MENDES, 2008, p. 40), pois “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” (COSTA, 2016, p. 119).

Conforme Oliveira (2006, p. 28 *apud* COSTA, 2016, p. 119), “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”. O que, mais uma vez, essa “tomada de consciência” pelo poder público não foi instantânea e benevolente, mas conquista do momento histórico em que os objetivos da categoria docente conseguiram repercutir nas instâncias superiores, aproximando seus interesses para com a esfera da Educação.

Como em todas as políticas públicas educacionais originárias de movimentos sociais mobilizados por categorias que não detém o poder político-econômico da sociedade, a luta por direitos é marcada por lento e conturbado processo para sua efetivação. E, esse cenário não se fez diferente na instituição da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) que “foram chamadas até 2012 de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC” (COSTA, 2016, p. 119), mudança feita “devido a alteração de duração: de 60 para 50 minutos, igualando ao tempo de hora-aula sobre o qual o professor recebe seu salário” (DE GRANDE, 2015, p. 1).

Vale destacar o amplo movimento nacional mobilizado, no final da década de 80, para a derrubada do regime militar (CURY, 2004) como uma das influências ao fortalecimento da categoria docente em busca de melhoria às condições de trabalho e à Educação, o qual impulsionou os professores do estado de São Paulo a realizarem reivindicações intensas e conseguirem, assim, ser um dos primeiros do país a ter garantido um horário de estudo e planejamento remunerado. Em momentos que ainda se preparava um terreno fértil para a garantia de uma melhoria na Educação por meio de respaldos legais a nível nacional (*id. ibid.*),

como pela Constituição Federal em 1988, pelo anúncio das reformas educacionais em 1995 que fizeram emergir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, com o vislumbre da perspectiva da gestão democrática e o fortalecimento do papel da coordenação pedagógica na escola, o estado paulistano saiu à frente.

A garantia, em âmbito nacional, de parte da jornada remunerada docente para atividades fora da sala de aula, mas ligadas aos processos de ensino e aprendizagem gestados nela, só foi assegurada com a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, a qual

[...] 1/3 da jornada semanal de trabalho docente, chamado de horário extraclasse, deve ser disponibilizado para: a) participar de atividades durante o horário complementar docente; b) organizar seus diários de classe; c) elaborar e corrigir atividades avaliativas; d) planejar aulas; e) participar de atividades de formação continuada; f) descansar; g) fazer suas refeições. E a escola deve garantir que o horário complementar docente seja destinado à formação continuada, acompanhado pelo coordenador pedagógico (COSTA, 2016, p. 120).

Na tentativa de delinear a trajetória histórica da instituição da ATPC no estado de São Paulo, Mendes (2008) destaca fatos importantes à aproximação com o momento político que fez emergir esse elemento da formação continuada em serviço. Trajetória a qual se sintetiza na linha do tempo apresentada pela Figura 4.

Figura 4 – Trajetória histórica do HTPC no Estado de São Paulo, conforme Mendes (2008)¹²

TRAJETÓRIA
HISTÓRICA DO
HTPC
NO ESTADO DE
SÃO PAULO

1983 - DECRETO Nº 21.833

>> "Institui o Ciclo Básico" (MENDES, 2008, p. 41) - período que corresponde aos dois primeiros anos da etapa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, em que os alunos deveriam ser alfabetizados;
>> Início da implementação do direito à formação contínua dentro da jornada de trabalho.

1988 - JORNADA ÚNICA DISCENTE E DOCENTE NO CICLO BÁSICO

Mudança na concepção de HTP - atualmente ATPC:
>> Definição do local para a realização da HTP "(escola ou Secretaria de Educação)" (MENDES, 2008, p. 41);
>> Garantia de momentos de formação individuais e coletivos.

1991 - DECRETO Nº 34.036

"Institui o Projeto Educacional da Escola Padrão" (MENDES, 2008, p. 41):
>> Tentativa de recuperação da qualidade da educação;
>> Tentativa de modernização do ensino com a implantação gradativa de novas tecnologias.
>> A proposta não garantia as Horas de Trabalho Pedagógico na jornada de trabalho de 90% dos docentes, causando descontentamento entre esses.

1995 - PROJETO DE REORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA

>> As Horas de Trabalho Pedagógico foram asseguradas aos professores;
>> O posto de Professor Coordenador Pedagógico foi assegurado.

1996 - PORTARIA Nº 01 (CENP)

"A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), responsável pelas orientações pedagógicas do Estado [de São Paulo]" (MENDES, 2008, p. 42) publica sobre o trabalho coletivo:
>> Aspectos do trabalho coletivo: "importância, objetivos, operacionalização e avaliação" (MENDES, 2008, p. 42);
>> Reconhecimento do trabalho Pedagógico "como possibilidade de articulação entre s diferentes segmentos da escola"(MENDES, 2008, p. 42);
>> Necessidade "de coerência entre as atividades da sala de aula e as diretrizes da escola" (MENDES, 2008, p. 42).

1997- PLANO DE CARREIRA DOS PROFESSORES ESTADUAIS

Direito ao Horário de Trabalho Pedagógico "é garantido a todos os professores [...] depois de um processo que durou por volta de 13 anos" (MENDES, 2008, p. 42).

1998 - MUDANÇA DE DENOMINAÇÃO DE HTP PARA HTPC.

Mudança do termo para "Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo [...]" com o objetivo principal de garantir momentos coletivos de formação entre os professores" (MENDES, 2008, p. 42).

Fonte: Elaboração própria.

¹² Na pesquisa de Mendes (2008), a mudança da denominação do Horário de Trabalho Pedagógico para Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo está datada em 1998. Entretanto, na pesquisa de De Grande (2015) e Costa (2016), essa mudança de termo já se fazia presente em 1996, na publicação da Portaria nº 1 da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que utiliza, pela primeira vez, a sigla HTPC em todo o documento.

Costa (2016, p. 120), na análise de documentos oficiais sobre a ATPC, evidencia suas finalidades,

De acordo com a portaria da antiga CENP nº 1/96 - L.C. nº 836/97, os objetivos da, então, HTPC são os seguintes: construir e implementar o projeto pedagógico da escola; articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem; identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; possibilitar a reflexão sobre a prática docente; favorecer o intercâmbio de experiências; promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Segundo De Grande (2015), esta mesma Portaria, assim como o “Comunicado CENP de 29/01/2008” (*id. ibid.*, p. 104), aponta direcionamentos sobre como devem ser as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo. Dentre as orientações, são destacadas:

- A participação dos docentes no planejamento do momento coletivo, orientada pelo PCP e diretor. Esta organização coletiva tem como objetivo reconhecer e analisar as necessidades e os problemas da escola, em acordo com as expectativas da comunidade, viabilizar formas de enfrentamento, levando em consideração as alternativas, o tempo, os recursos e meios necessários para a melhoria das situações apontadas e avaliando todo o processo de desenvolvimento do trabalho educativo;
- A sistematização do registro do momento coletivo, a direcionar o trabalho que está sendo desenvolvido com a identificação da necessidade de replanejamento ou continuidade das ações;
- A realização do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo na própria escola, por duas horas seguidas ou, eventualmente, em outro espaço educacional pré-definido, podendo ser utilizada toda ou parte da carga horária do mês nesses ambientes;
- A promoção da “reflexão sobre a prática docente” e do “aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores” (DE GRANDE, 2015, p. 35); e
- O incentivo à troca de saberes.

Assim, conforme De Grande (2015, p. 35), esse elemento da formação continuada em serviço deveria ser reservado à “[...] discussão e implementação do projeto pedagógico da escola, para discussão de problemas enfrentados pela unidade escolar e suas possíveis soluções,

[...] de reflexão docente sobre sua prática, ou seja, envolveria eventos de formação do professor”.

Porém, vale ressaltar que a obrigatoriedade do cumprimento dessas Horas de Trabalho Pedagógico coletivamente não é exigida a todos os professores, mas existem algumas atividades que devem ser realizadas com a participação de toda a comunidade escolar. Isso se deve ao fato de que,

Segundo a Portaria da CENP no 1/96 - L.C. no 836/97, as reuniões de HTPC são atribuídas como parte da jornada do titular de cargo, e como carga horária para o OFA (Ocupante de função atividade), desde que esses professores tenham, no mínimo, dez aulas atribuídas. As horas destinadas à HTPC também podem ser utilizadas em atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, bem como no atendimento a pais de alunos, o que demonstra que suas possíveis funções são bastante variadas (DE GRANDE, 2015, p. 34-35).

Desse modo, é preciso conciliar a diferença da carga horária de professores com tempo de serviço dissemelhante com a diversidade de ações que contemplam a ATPC e a orientação de que “algumas atividades de formação em serviço são obrigatórias para os professores, principalmente quando vinculadas ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola” (FUSARI, 2006, p. 24).

É necessário que a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) seja priorizada nos horários obrigatórios compartilhados por todos os professores, uma vez que é esse documento, “[...] que se caracteriza como carta das intenções pedagógicas da escola”, que articulará todos os conhecimentos apropriados pelos profissionais da educação, sejam eles de estudos teóricos, experiências práticas, de outros programas de formação, etc. E, como processo dialético, para que a formação em serviço e a autonomia seja assegurada, é preciso que, na escrita do PPP, seja “[...] explicitada a organização escolar em relação ao uso que se dá aos horários coletivos” (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Mesmo com essas “garantias” por leis e orientações sobre como devem ser conduzidos os momentos de formação continuada em serviço, o modo como essas se materializam ainda não se faz suficiente para o cumprimento dos objetivos que se propõe. Desse cenário de busca por melhores condições de trabalho ao professor, para que haja melhores condições de ensino aos alunos, ainda se faz necessário emergir mecanismos de pressão sob o Estado para que efetivamente a categoria docente seja valorizada e reconhecida como profissionais da Educação qualificados, capazes de fazer mudanças que repercutam, a longo prazo, no modo de organização da sociedade.

[...] professores continuam lutando pelo direito a formação e estudo em sua jornada de trabalho. Os professores municipais da cidade de São Paulo, por exemplo, em sua greve no primeiro semestre de 2014, indicavam entre os itens da pauta de reivindicações: i) alteração das atuais formas de desenvolvimento das jornadas de trabalho, para que, individualmente e coletivamente, seja possível o trabalho docente, estudo, desenvolvimento e execução de projetos e ii) criação de espaços de incentivo à leitura e ao estudo individual como condições especiais na direção do aprimoramento do trabalho educativo. Ou seja, a categoria reconhece a importância do tempo de formação continuada no local de trabalho e a demanda por esse tempo ainda consta nas pautas de reivindicações da categoria (DE GRANDE, 2015, p. 39).

Portanto, considera-se interessante o destaque da importância da ATPC, uma vez que, mesmo distante das condições ideais de concretização almejada, é considerada pelos professores um momento oportuno para seu desenvolvimento na profissão de professor.

6.2 A importância da ATPC

[...] a HTPC estruturada nas escolas, representa uma mudança nos paradigmas de formação antes focados nos centros de formação com um especialista; ao assegurar o tempo e espaço dessa formação dentro da escola, incluída na carga horária de trabalho em uma perspectiva colaborativa entre os colegas, onde são discutidos os problemas e deliberadas formas de ação dos professores gerando um sentimento de pertencimento ao “grupo social dos professores” e uma identidade profissional (MENDES, 2008, p. 89).

Além de ser espaço que tem em seu cerne o princípio da gestão democrático-participativa, a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo se constitui em momento propício para se efetivar a formação continuada em serviço (BEGNAMI, 2013 *apud* COSTA, 2016). Por meio do compartilhamento, em conjunto, das situações do cotidiano escolar e a partir do estudo e da pesquisa para sua compreensão, a solução aos problemas se transformam em aprendizagem aos envolvidos, requalificando a prática educativa. O vínculo estabelecido entre os professores e os demais membros da equipe escolar torna-se frutífero quando, mesmo com concepções, valores, crenças e atitudes diferentes, os envolvidos buscam, pelo diálogo, o objetivo comum: a melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem por meio da reflexão e ação no ambiente que atuam, formando, assim, uma cultura organizacional democrática.

Para que a busca de interesses coletivos seja almejada, de modo que estes sejam identificados em meio aos desejos individuais de cada envolvido no processo de ensino e

aprendizagem, bem como em meio às problemáticas cotidianas que emergem na escola como fruto de problemas estruturais complexos, é preciso que o processo educativo seja analisado coletivamente em sua totalidade, e que, traçado um plano de ação e os recursos e formas adequados para serem aplicados a determinado fim pedagógico, todos façam parte de sua execução conforme sua função atribuída. E, segundo Lück (2002, p. 32), “a realização de reuniões de trabalho, em que são trocadas ideias, analisadas expectativas e depois definidos os papéis e funções são mais eficientes”.

Reitera-se aqui o papel do coordenador pedagógico para a efetivação da potencialidade formativa da ATPC (COSTA, 2016) em conjunto com o coletivo escolar, assim como a importância do momento de formação continuada refletir em sua pauta o contexto o qual é realizada, ou seja, no espaço de trabalho dos profissionais da educação, em que emergem necessidades práticas reais de planejamento e intervenção que exigem o constante diálogo com o “conhecimento pedagógico existente” e que “pode eliminar o descompasso entre a teoria e a prática, comuns no discurso docente” (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Essa formação, no entanto, não pode partir do nada, mas de um diagnóstico bem realizado e estabelecido, onde o Professor Coordenador, juntamente com sua equipe docente, verifica prioridades e quais as necessidades formativas do professor, com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é imprescindível a promoção de uma gestão participativa, para que todas as tomadas de decisão se concretizem e produzam resultados positivos (COSTA, 2016, p. 128).

Conforme Lück (2002), o apoio da direção e coordenação escolar aos professores se faz essencial para a melhoria da prática educativa e das relações que se estabelecessem. Todavia, para que este suporte seja possível, o estabelecimento da perspectiva dialógica precisa ser almejada de modo a superar as relações autoritárias enraizadas no processo da Administração Escolar que resultam no silêncio, nas distorções de falas, em expressões corporais retraídas, ou seja, em falhas comunicativas planejadas e concebidas na ideologia que segrega.

O sucesso na comunicação exige a construção, mesmo que gradativa, de ações democráticas, potencializadas em momentos oportunos no próprio ambiente escolar que os professores e equipe administrativa atuam. Assim, a função político-social desses profissionais poderia ser resgatada com a reflexão do motivo pelo qual essa é negada no seu cotidiano conturbado.

E, se os momentos de reflexão e diálogo são capazes de construir novas relações entre os sujeitos e entre esses e o conhecimento, quando tomados como parte da organização

intencional do trabalho pedagógico, podem se aproximar de um ideal de desenvolvimento profissional e da identidade docente que procura ser fortalecida, que contribua para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, então, é preciso gestar,

[...] o sentido original de PLANEJAMENTO: planejamento como atitude, isto é, um modo de ser, que implica conhecimentos e reflexão sobre a realidade em que se pretende atuar, seleção de meios para intervenção tendo em vista mudança pretendida, reflexão sobre os resultados obtidos e nova proposição de metas [...] Isto significa dar prioridade ao planejamento como processo dialético - ação / reflexão / ação - deixando para um segundo nível de exigências os “planos”, isto é, os documentos escritos, contendo as principais conclusões a que se chegou através do processo de planejar. Estes têm valor apenas na medida em que, resultando do processo de reflexão e discussão sobre a realidade por parte dos professores, servem de consulta permanente a estes, no trabalho diário junto aos alunos (BALZAN, 2011, p. 58).

Nessa concepção sobre planejamento, “estaremos contribuindo para dar um sentido bem mais profundo e conseqüente à seleção de conteúdos, dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos de avaliação, de modo a assegurar sua perfeita integração” (BALZAN, 2011, p. 59) na prática educativa de cada professor.

E, por isso, de acordo com Cunha e Ometto (2013, p. 403), “esses encontros podem ser considerados como instâncias formativas privilegiadas”, uma vez que a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo pode permitir a troca de experiências entre os professores e a equipe gestora, a elaboração de projetos coletivos e o confronto de posições.

Ao refletir sobre a necessidade do planejamento desses momentos coletivos, as autoras Bruno e Christov (2006) apontam quatro sugestões para sua organização, conforme o objetivo almejado para cada determinado momento. Sugestões essas que são sintetizadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Sugestões de organização das ATPCs, segundo Bruno e Christov (2006)

Objetivo	Plano do(s) encontro(s)	Contribuição ao professor
Planejar e avaliar a prática educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da pauta da reunião e dinâmica de trabalho; - Planejamento e avaliação das ações educativas em grupos com professores da mesma área de conhecimento, em articulação ao PPP da escola; - Discussão das atividades pensadas em grupos com professores do mesmo ano escolar; - Apresentação dos trabalhos feitos nos grupos; 	Planejamento das aulas e dos projetos interdisciplinares ou articulados por um tema transversal.

<p>Melhorar as habilidades pessoais (percepção de si e do outro, comunicação, criatividade)</p>	<p>- Avaliação do encontro.</p> <p>- Apresentação da pauta da reunião e da dinâmica de trabalho;</p> <p>- Realização de dinâmica voltada para a habilidade pretendida: atenção, percepção, manifestação corporal, criatividade;</p> <p>- Planejamento e adaptação da dinâmica realizada para ser desenvolvida com os alunos ou com seus responsáveis (caso corresponda aos objetivos educacionais);</p> <p>- Avaliação do encontro.</p>	<p>Aperfeiçoamento pessoal, profissional e relacional; Planejamento de práticas educativas que possibilitem o desenvolvimento de aspectos relacionais.</p>
<p>Estudar um tema de interesse do grupo.</p>	<p><u>Encontro 1:</u></p> <p>- Discussão inicial sobre o tema escolhido, prévia ao estudo;</p> <p>- Levantamento de questões para o estudo e de subtemas;</p> <p>- Divisão de tarefas entre os professores para o estudo de parte do tema, individual ou em grupos menores;</p> <p><u>Próximos encontros:</u></p> <p>- Síntese dos assuntos tratados em reunião anterior por um professor;</p> <p>- Apresentação de autor ou vídeo relacionado ao tema;</p> <p>- Articulação do material apresentado com a prática educativa e identificação de problemas cotidianos pelo grupo;</p> <p>- Avaliação do encontro.</p>	<p>Desenvolvimento profissional docente; Reflexão sobre a prática educativa.</p>
<p>Compartilhar vivências e sistematizar práticas educativas.</p>	<p>- Solicitação aos professores pelo coordenador de uma vivência docente a ser compartilhada, organizando a proposta de forma que todos participem (reservar mais de um encontro, estabelecer tempo máximo de fala, pedir para compartilhar o êxito ou a dificuldade da experiência);</p> <p>- Reflexão sobre as vivências, sistematizando as práticas exitosas e não exitosas;</p> <p>- Registro pelos professores das experiências e discussões</p> <p>- Avaliação do(s) encontros</p>	

Fonte: Elaboração própria.

Como “o trabalho coletivo é uma das possíveis saídas contra o individualismo e o isolamento ligado à atividade docente na escola” (DOMINGUES, 2015, s/p.), a ATPC é importante a todos mas, sobretudo, aos professores iniciantes, uma vez que, por seu repertório de saberes experienciais e da ação pedagógica ainda restrito aos primeiros anos como professor de uma turma escolar, e não mais estagiário ou auxiliar docente, pode encontrar-se permeado de insegurança e desenvolver “as frustrações, as ansiedades e até mesmo a desmotivação profissional” (FRANCO, 2006, p. 35). Portanto,

Ê no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas dificuldades, rompendo com o individualismo e o isolamento, aspectos presentes na conduta de muitos professores nessa fase (FRANCO, 2006, p. 35).

O referido autor ressalta a importância fundamental do professor coordenador pedagógico no suporte ao professor iniciante em promover na ATPC momentos de reflexão teórica sobre a prática cotidiana, assim como destaca que,

Nesses encontros o professor iniciante pode ser ajudado pelos professores mais experientes da escola, na reflexão de sua atividade docente, nas suas dificuldades no relacionamento com os alunos, nos problemas que encontra com indisciplina etc. Essas reuniões também podem ser encaminhadas, proporcionando ao jovem professor o encontro com outros profissionais de sua área, que poderão ajudá-lo quanto à especificidade de sua disciplina (FRANCO, 2006, p. 36).

As “trocas críticas” de experiências e o apoio entre os professores beneficiam a toda a equipe escolar e são elementos que procuram ser legitimados pelos docentes pela relação simétrica cultivada (DOMINGUES, 2015), pois mesmo que a insegurança esteja presente na fase inicial do processo de constituir-se professor, também pode representar o sentimento coletivo dos profissionais da educação, uma vez que, a cada dia, novos desafios são impostos, seja porque novas demandas e cobranças vão surgindo das Secretarias da Educação, seja porque cada turma escolar de alunos são diferentes entre si. Por isso,

Ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação. Isso implica tomar as necessidades da prática como elemento de reflexão para a formação, o que significa que ela se desenvolverá para responder às “ansiedades” formativas

de determinado grupo de educadores comprometidos com o trabalho pedagógico num tempo/espço determinado (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Quando as trocas de experiências são promovidas de maneira reflexiva, com o compartilhamento dos problemas e ações de “sucesso” dos professores, a sensibilidade ao lidar com as relações interpessoais que demandam maior atenção, o trabalho colaborativo entre os mais experientes e os iniciantes, ou entre os pares de professores especialistas nos planejamentos das ações pedagógicas e a constante avaliação das ações, há maiores chances de promoção de participações docentes mais ativas e comprometidas nos momentos de formação coletiva (DOMINGUES, 2015).

Se “o trabalho coletivo e a troca de experiências caminham juntos” (DOMINGUES, 2015, s/p.), pode-se dizer que, de forma mais abrangente, a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo traz, além dos benefícios ao cotidiano escolar e à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, a possibilidade do fortalecimento político dos professores e da comunidade escolar na luta social por condições adequadas ao processo de ensino e aprendizagem, na reivindicação por melhores salários aos profissionais da educação, por formação de qualidade desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, por maiores investimentos em recursos materiais e estruturais nas instituições escolares, etc.

Vale enfatizar o apoio da comunidade escolar como um todo nos movimentos sociais, inclusive e sobretudo os responsáveis pelos alunos, pois, conforme Luckesi, (1999), é imprescindível para a democratização do ensino a garantia do acesso a todos, porém, desde que acompanhada da oferta de educação de qualidade, fundamental à permanência dos alunos no meio educativo nos anos escolares correspondentes a cada faixa etária, e por isso a urgente mobilização da sociedade. Para a defesa da escola pública, é necessária a tomada de atitude por seus responsáveis, ou seja, todos os cidadãos, que possuem o direito de frequentar esse espaço e os órgãos governamentais, que possuem o dever de assegurá-las.

Em síntese, conforme Bruno e Christov (2006, p. 62):

Os momentos de reflexão que acontecem nas escolas:

- representam uma conquista dos professores;
- requerem tempo e metodologia para reflexão a fim de se constituírem em espaço de comunicação efetiva entre professores;
- significam oportunidade para a construção do projeto de escola;
- significam oportunidade para formação pessoal e profissional;
- significam espaço de autoria e compreensão da própria experiência.

Mas, então, se a ATPC já é um momento legitimado pelos professores, que reconhecem sua importância, qual o motivo pelo qual ainda há mobilizações pela categoria docente,

reivindicando condições na jornada de trabalho para a continuidade de sua profissionalização? Segundo De Grande (2015, p. 204),

[...] o problema parece ser o que se faz nesse espaço-tempo – tomado por avisos e demandas da secretaria, por aberturas motivacionais e cobranças individuais. O caráter realmente “coletivo” fica esquecido na maior parcela de tempo das reuniões observadas na escola-campo dessa pesquisa. Apesar disso, as professoras [...] nos mostram que é possível construir um coletivo com o qual possam se identificar em momentos efetivos para sua formação no local de trabalho.

Para melhor compreender “o que se faz” nesse momento de trabalho pedagógico que o impossibilita cumprir integralmente com sua natureza a qual foi emergida das demandas da própria categoria docente, destacar-se-á as fragilidades que permeiam a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo para que seja possível vislumbrar modos de superação dessas debilidades.

6.3 A fragilidade da ATPC

Comumente, ao discutir sobre a ATPC, vê-se casos em que “professores e coordenadores aliados criticam o pouco tempo destinado a esses encontros, desejando ampliar o horário de reflexão coletiva, por considerá-lo fundamental para qualificar a prática docente”. Em contrapartida, “muitas são as queixas de professores e coordenadores sobre as dinâmicas predominantes nesses encontros” (BRUNO; CHRISTOV, 2006, p. 56/55).

Diante dessa contradição emergida do cotidiano escolar e da necessidade compreendê-la com profundidade para superá-la, “inúmeros estudos têm sido feitos sobre o assunto que revelam a fragilidade desse momento de formação” (MENDES, 2008, p. 42), os quais alguns deles foram mobilizados para contribuir com a escrita deste subcapítulo e com a busca de possibilidades que resgatem a função originária da ATPC no ambiente escolar.

Segundo Oliveira (2006, *apud* DE GRANDE, 2015, p. 39), “[...] o sentido da HTPC veio se transformando ao longo dos últimos anos e, hoje, os professores já não estão bem certos sobre sua real utilidade, tanto que, sempre que possível foge-se dele”. Apesar da potencialidade para o desenvolvimento profissional docente, o modo como as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo são conduzidas demonstram, hoje, não ser tão efetivas no que diz respeito à garantia da formação continuada em serviço.

Mas como é possível “fugir” desse momento coletivo, se ele compõe parte da jornada de trabalho da maioria dos professores? Na impossibilidade de exercer essa ação literalmente, os professores encontram meios de, no momento coletivo, desviar sua função para outras que não necessariamente possuem relação com o ambiente educacional ou com a continuidade da sua formação, onde emergem os discursos de que “os professores querem aproveitar o momento para vender coisas...” (BRUNO; CHRISTOV, 2006, p. 56).

Na pesquisa de Amorim e Tardelli (2021), na qual analisaram um diário de campo sobre os momentos de ATPC escrito por um Professor Coordenador Pedagógico que a conduzia, o profissional relata sobre a dificuldade de conduzir o momento formativo quando sua posição de autoridade e legitimidade (diferente de autoritarismo) não era reconhecida pela equipe escolar neste horário coletivo: “Há um excesso de informalidade que por um lado é positivo, mas por outro extremamente negativo. Todo mundo se sente muito à vontade para falar de assuntos que muitas vezes não estão relacionados com o assunto discutido” (AMORIM; TARDELLI, 2021, p. 34). Ou, quando discutem sobre o dia a dia na escola, o fazem como forma de relatar problemas e situações que vivenciaram sem que busquem uma solução para eles ou uma melhor compreensão sobre a razão de seu surgimento, cultivando “a tendência ao desabafo nos horários coletivos” que “[...] torna estéril um espaço legítimo para a tomada de decisão sobre os problemas escolares, pois o mero desabafo não é capaz de construir soluções” (DOMINGUES, 2015, s/p.).

A manifestação dessa fragilidade da ATPC também fica nítida na pesquisa realizada por Aquino (2008 *apud* DE GRANDE, 2015, p. 39-40), quando relata que,

As professoras lidavam com tarefas práticas (recortar, colar, varrer a classe, rodar o mimeógrafo, etc.) e, simultaneamente, aproveitavam o tempo com conversas relacionadas ao ensino, no sentido de manifestarem suas opiniões, extravasar o que sentem em relação aos alunos, ao trabalho da escola. Contudo, a conversa informal não as mobilizava a discutir assuntos com maior detalhamento e profundidade com a finalidade de buscar, coletivamente, soluções, alternativas etc.

E, se os professores algumas vezes utilizam o momento para outros assuntos que não pertencem à esfera escolar ou para simplesmente desabafar, outra forma de uso da ATPC que faz presente nas queixas dos docentes é quando este espaço é preenchido, em sua maior parte, com a transmissão de informações, recados e ao preenchimento de documentos. Vale ressaltar: “o administrativo e o pedagógico fazem parte de um todo dinâmico e orgânico que é a escola” (MENDES, 2008, p. 84) e, desse modo, há momentos que são necessários os enunciados de

comunicados gerais que refletirão na forma com que o processo de ensino e aprendizagem serão conduzidos. A fragilidade, nesse caso, se constitui quando a burocratização (intencional) dos processos educativos é realizada de forma mecânica e sobressai em detrimento ao que é primordial para a compreensão inclusive de sua existência: atitude crítico-reflexiva. Por isso,

É importante pensar em formas equilibradas de dosar a formação e os recados tendo em vista que ambos estão associados aos problemas cotidianos. A divisão rígida e inflexível do que é pedagógico e do que é administrativo não é adequada para a compreensão da escola em toda a sua dinamicidade e amplitude (MENDES, 2008, p. 86).

A organização do tempo desse elemento da formação continuada em serviço também se torna um dificultador para se pensar em atividades que realmente repercutam ao longo de todo o exercício da docência pelos professores, pois, “[...] há muito a ser cumprido em pouco tempo” (DE GRANDE, 2015, p. 116), e a carga horária condensada, bem como o período em que ocorre a ATPC “acabam gerando o desinteresse por esse momento que tem se tornado cansativo e desgastante devido à falta de flexibilidade [...]” (MENDES, 2008, p. 77). É compreensível que, após um longo período de trabalho, os professores preferam tornar a ATPC semanal em momento de descontração do que de formação, pois até mesmo quando o Professor Coordenador Pedagógico precisa pensar na atribuição dos horários das aulas dos professores, sugere que as disciplinas de maior mobilização da atividade cerebral sejam colocadas como as primeiras aulas aos alunos para melhor aproveitamento do processo de ensino e aprendizagem e menor possibilidade de dispersão.

Na tentativa de cumprir com as atividades burocráticas e as formativas no mesmo encontro, “[...] as questões abordadas têm pouco de comum (por exemplo, o desenvolvimento de um projeto com os alunos e o preenchimento de documentos demandados pela Secretaria de Educação) e os encontros não têm continuidade entre si” (DE GRANDE, 2015, p. 116). Isso representa mais uma das fragilidades encontradas: a descontinuidade entre as atividades da pauta e entre as formações, que não somente é considerada como um ponto negativo pelos professores, mas pelas próprias coordenadoras pedagógicas, que dizem organizar o momento desta forma, pois: “[...] existe muita cobrança por parte da secretaria e pouco respaldo para as coordenadoras. As prescrições recebidas por elas não parecem ser claras” (AMORIM; TARDELLI, 2021, p. 34). Sendo assim, “[...] a coordenadora define que o trabalho dela é respeitar o assunto estipulado pela secretaria municipal” (id. *ibid.*, p. 37), mesmo que em sua pauta esse não se relacione à sua proposta e, algumas vezes o conteúdo elaborado pela própria coordenadora precisa ser adiado por essas imposições da Secretaria ocuparem todo o tempo.

Nas pesquisas de Mendes (2008), Domingues (2015) e De Grande (2015), a desarticulação entre a teoria e a prática atrapalha a concepção da práxis pedagógica pelos professores, resultando em momentos que se resumem à leitura de textos acadêmicos sem reflexão e articulação com as vivências, ou que apelam à prática por si mesma, sem orientação à luz da teoria. Essa dicotomia, quando prioriza a prática, “não envolve reflexões mais críticas sobre esse fazer, que possam clarear motivos pelos quais se ensina de uma forma ou de outra e as implicações de diversos modos de ensinar e de selecionar conteúdos” (DE GRANDE, 2015, p. 210). E, quando supervaloriza a teoria, pode mobilizar “discussões desvinculadas da realidade” (DOMINGUES, 2015, s/p.) ou imposições teóricas inegociáveis e, por isso, limitantes aos professores. Ainda, conforme a mesma autora,

Ao considerar as imposições teóricas como fator interveniente a ser desprezado, os professores trouxeram à superfície as formas de controle que estão implícitas nos projetos externos à escola, normalmente associados aos programas de governo que adentram os espaços formativos pela mão da coordenação (DOMINGUES, 2015, s/p.).

Como se não bastassem as tentativas de homogeneização teórica sem consulta prévia aos profissionais que deverão transpô-la, a equipe escolar precisar lidar com um projeto de formação também padronizado, que coloca o professor como “um mero executor de tarefas que outros, os especialistas, lhe confiaram” (MENDES, 2008, p. 94).

Domingues (2015, s/p.) exemplifica tal fragilidade em programa voltado à alfabetização:

A formação genérica proposta para a escola, pautada no programa “Ler e escrever”, acaba nivelando, em todas as unidades, a discussão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, desconsiderando, nesse processo, o percurso de cada escola. Mesmo sendo a perspectiva do problema semelhante, ainda assim não houve valorização das elaborações oriundas das vivências escolares. Os problemas relativos à alfabetização das crianças, nesta modalidade formativa, passam a estar diretamente relacionados ao fato de os professores não planejarem as tarefas adequadamente.

Daí o motivo pelo qual “os professores majoritariamente, quando consultados sobre o que desprezariam no trabalho de formação na escola, apontaram a intervenção dos projetos externos, propostos pela Secretaria Municipal de Ensino (SME), na escola” (DOMINGUES, 2015, s/p.). Pois, além de os desvalorizarem em sua formação como “intelectuais críticos e reflexivos, capazes de lidar com situações singulares, instáveis, incertas e carregadas de conflitos e dilemas” (MENDES, 2008, p. 94), também o culpabilizam ou responsabilizam,

algumas vezes, como o responsável único pelo sucesso ou fracasso escolar, livrando a parcela de culpa do Estado, o qual não possui interesse em promover o efetivo acesso ao saber, pela ameaça que traz ao seu próprio poder.

O desinteresse e a resistência dos profissionais [perante o momento do HTPC] aparece como consequência de um contexto onde os professores são culpabilizados por quase todas as mazelas da Educação: uma das formas é defender-se atacando. O resultado desse processo é a perda da capacidade de flexibilidade, de diálogo e de abertura para o novo (MENDES, 2008, p. 87).

Isso não quer dizer que, nas formações de iniciativa da própria escola, não existam discursos que também sujeitem os docentes a certa conformação ou desmobilização coletiva para busca pela solução de problemas que surgem durante o ensinar e o aprender. Discursos, que são buscados, inclusive, pelos próprios professores, como forma de confortá-los diante dos desafios que aparecem durante o exercício de sua profissão.

Como não encontram apoio na formação inicial que receberam, nos saberes disciplinares e curriculares, que não dão conta de seus objetos de trabalho e das relações com os alunos, e na própria escola, que não fornece condições de trabalho, recursos humanos e financeiros, nem na sociedade em geral, cujas elites não estão interessadas em educar a população, os professores buscam temas relacionados à pró-atividade e à capacidade individual de mudança (DE GRANDE, 2015, p. 176).

Os temas de interesse dos professores, quando mobilizados em textos de caráter motivacional ou de gêneros como autoajuda e da esfera religiosa mudança (DE GRANDE, 2015), mesmo que sejam trabalhados no momento da ATPC, não promovem reflexões e trocas que valorizem a dimensão coletiva, pois as “respostas” que apresentam aos problemas colocam os indivíduos como responsáveis únicos pelas ações desempenhadas. E,

Por mais que reconheçamos a importância e as potencialidades do trabalho coletivo e colaborativo nas escolas, não podemos fazer coro ao discurso que responsabiliza os professores por tudo o que não funciona na educação e cobrar deles um investimento nesse tipo de trabalho quando as escolas não contam com condições para a sua realização (CUNHA; BARBOSA, 2017, p. 313).

Elementos que reforçam o individualismo comprovam que “somente a presença física do outro num local, não garante que todos estejam em busca de um objetivo comum” (MENDES, 2008, p. 91). A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo pouco contribui para a tomada de atitudes e mudanças quando o grupo escolar está desarticulado, pois se os problemas

que permeiam a escola não forem pensados sob um todo, suas soluções somente caracterizarão como “remendo provisório” para resolver uma situação emergencial. Assim como se a constituição da identidade docente se fizer somente em sua dimensão individual, o fortalecimento da categoria social docente é impossibilitado, o que imobiliza ações reivindicativas de grandes proporções para pressionar o poder Estatal a garantir os direitos da população. De acordo com Mendes (2008, p. 91), nos momentos das ATPC, “A palavra coletivo ao final da designação da sigla é só um detalhe que passa despercebido” e no ambiente escolar,

Há um sentimento de solidão entre os professores o que faz com que o individualismo seja reforçado e a colaboração se enfraqueça. O professor colabora até certo ponto, a sala de aula é um lugar sagrado onde ninguém interfere, é o espaço que se fecha à incompreensão, ninguém tem o direito de intervir a não ser o professor (MENDES, 2008, p. 33).

Não obstante à essas dificuldades de articulação da equipe escolar, outra fragilidade que impede tanto a mobilização coletiva como a promoção de momentos de desenvolvimento profissional a alguns professores é a rotatividade de funcionários no espaço educativo, seja pela itinerância dos docentes que precisam assumir aulas em diferentes escolas “para compensar os baixos salários recebidos”, seja pela contratação de um “grande número de professores contratados temporariamente” (CUNHA; BARBOSA, 2017, p. 309/310) para cobrir educadores que precisaram se afastar por um determinado período da função. As autoras complementam:

A instabilidade da equipe que compõe o quadro docente na escola também se caracteriza, portanto, como mais um elemento dificultador do trabalho coletivo. Torna-se quase impossível conseguir o envolvimento com o trabalho coletivo por parte de um professor que está na escola por pouco tempo (CUNHA; BARBOSA, 2017, p. 310).

Diante de tantas fragilidades que emergem da e na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, a posição que ocupa o Professor Coordenador Pedagógico também se caracteriza como uma delas, no sentido de que, dada suas condições objetivas de trabalho, que precisa desempenhar várias funções ao mesmo tempo, “algumas vezes não dá respaldo” (MENDES, 2008, p. 80) aos professores da forma como seria a mais adequada. E, mesmo sabendo que essas condições deveriam provir do Sistema de Educação, sucumbe aos órgãos superiores e se configura como “apenas uma peça de engrenagem que faz valer as determinações externas, não tem força ou poder para mudar tal situação” (DOMINGUES, 2015, s/p.) e, ainda, que cultiva

uma relação assimétrica e autoritária com a sua equipe escolar como reprodução da própria relação que possui com aqueles que estão acima dele na hierarquia educacional.

Ou seja, “a ausência de autonomia do coordenador para planejar a HTPC e a pauta imposta pela secretaria da educação para a realização das HTPC dificultam o diálogo entre coordenação e professores assim como entre os próprios professores” (AMORIM; TARDELLI, 2021, p. 37).

Portanto, como uma tentativa de síntese dos estudos bibliográficos citados, as fragilidades encontradas na ATPC são:

- Sua utilização para outros fins que não pedagógicos, formativos ou encaminhativos de soluções;
- A ocupação, de sua maior parte, com aspectos administrativos e burocráticos, em detrimento dos aspectos pedagógicos;
- A descontinuidade entre as atividades da pauta e entre as formações;
- As imposições na pauta pela Secretaria de Educação;
- A inflexibilidade da carga horária e período em que ocorre;
- A dicotomia entre a teoria e a prática;
- As imposições teóricas e de programas de formação externos à escola;
- A culpabilização do professor ou responsabilização individual pelo sucesso escolar;
- As dificuldades na formação de um coletivo;
- A alta rotatividade da equipe escolar; e
- A falta de apoio do e para o Professor Coordenador Pedagógico.

Mesmo com a ciência de que as fragilidades desse momento coletivo se intervinulam, formando uma complexa rede a qual torna-se difícil encontrar “a ponta” que poderá transformar esse cenário sincrético em um todo organizado, a inércia diante da realidade que está em constante movimento não parece ser a alternativa. A identificação dos “pontos fracos” desse momento coletivo em cada cultura escolar pode ser um bom começo para repensar as maneiras de conduzi-lo, como exemplifica Mendes (2008, p. 100):

- A divisão do tempo precisa ser repensada, bem como o tipo de atividades desenvolvidas;
- A Secretaria Municipal de Educação precisa estar atenta para não sobrecarregar os Orientadores com recados, documentos e outras atividades que façam com que ela perca o caráter que tem.

De acordo com De Grande (2015, p. 144), “formas de participação mais equilibradas parecem favorecer o confronto de perspectivas, importante para a busca conjunta de situações de formação do grupo de professoras e de construção de conhecimentos relevantes [...]”.

Como forma de investigar em campo a maneira que estão sendo conduzidas as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo pelo Professor Coordenador Pedagógico de uma escola pública estadual de educação básica de Bauru – SP, bem como identificar as fragilidades e potencialidades dessa organização do momento coletivo para a formação continuada do professor, o próximo capítulo traz o estudo de caso realizado para a compreensão desse objeto de pesquisa.

7. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

7.1 Metodologia da pesquisa

Para que a pesquisa pudesse ser concretizada, escolheu-se a metodologia qualitativa do tipo estudo de caso como mais adequada para a finalidade da investigação, uma vez que, em conformidade com Ribeiro (2008, p. 132), “a abordagem qualitativa apresenta-se como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pela realidade em investigação, em lugar da produção meramente quantitativa de características e comportamentos”. Em relação à adoção do estudo de caso, a escolha foi feita porque os objetivos almejados se alinharam às características deste tipo de pesquisa, que são descritas por Lüdke e André (1986, p. 17). Estas autoras explicitam que, para que o estudo de caso seja caracterizado como tal, ele “[...] pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”. E, por isso,

Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-19).

Neste estudo de caso, o objeto de pesquisa foi investigado no contexto de uma escola pública estadual de educação básica da cidade de Bauru, localizada no interior do estado de São Paulo, participante do Programa Residência Pedagógica (CAPES, 2020/2022) que, em parceria com a Universidade Estadual Paulista - UNESP, permitiu o contato de graduandos de licenciatura em Pedagogia com o ambiente formal de ensino o qual poderão, futuramente, exercer sua profissão, propiciando o surgimento da práxis pedagógica. Justifica-se a escolha desta instituição de ensino pelo seu pertencimento à rede estadual de ensino, que torna possível a sistematização de análises delineadas às especificidades da cultura organizacional da escola envolvida na pesquisa, assim como o surgimento de algumas “generalizações naturalísticas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19) pelos leitores, viabilizadas pela potencialidade de alguns resultados emergidos serem aplicados ou associados às demais escolas públicas estaduais do

estado de São Paulo ou, até mesmo, de outras regiões brasileiras que atendem as etapas da Educação Básica.

Durante o desenvolvimento do estudo de caso, um novo contexto surgiu em todo o Sistema Nacional de Educação: a adoção do Ensino Remoto Emergencial para a continuidade dos processos educativos em meio à pandemia do coronavírus que exigiu dos indivíduos o distanciamento e isolamento social.

Assim como se adaptou o espaço e tempo do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, toda a equipe escolar também necessitou exercer seus trabalhos remotamente, impossibilitando a realização presencial da pesquisa para a preservação das vidas. Isso trouxe prejuízos à investigações mais completas sobre os aspectos da Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, porém, emergiu em seus resultados uma nova perspectiva sobre o momento: os impactos causados pela pandemia na formação continuada em serviço dos professores, o que se refere a outra característica do tipo de pesquisa adotado, em que “o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

No impedimento de desenvolver a observação participante das ATPC, a busca por múltiplas visões sobre esse momento coletivo foi feita com o envolvimento de seis profissionais da escola participante da pesquisa¹³: uma Professora Coordenadora Pedagógica, que era responsável pela organização deste elemento da formação continuada na escola; e cinco professoras, selecionadas de acordo com sua jornada de trabalho e tempo de experiência na educação.

Tanto Lüdke e André (1986) quanto Gil (2002) e Ribeiro (2008), enfatizam que a pesquisa se utiliza de diferentes e variados instrumentos para alcançar uma resposta precisa, sendo capazes de “confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19) se empregados de maneira condizente à finalidade que se deseja conseguir. Para melhor explicitar esses instrumentos e os objetivos que se desejavam cumprir com cada um, descrever-se-á as etapas metodológicas do estudo de caso.

13 A realização da pesquisa possui autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências sob número do CAEE: 44467421.3.0000.5398 e número do Parecer: 4.714.435, bem como foi autorizada pela gestão escolar da escola e esclarecida e consentida a participação dos seus profissionais da educação envolvidos. Como forma de garantir o sigilo e a privacidade dos participantes, as informações são divulgadas sem a identificação do nome ou da imagem daqueles que contribuíram com a pesquisa.

7.2 As etapas metodológicas

1) Realização de entrevista semiestruturada com coordenador pedagógico:

Com o objetivo de identificar a atuação da coordenadora pedagógica na organização da ATPC, uma entrevista semiestruturada foi realizada a partir de um roteiro construído previamente à luz dos estudos teóricos (APÊNDICE A) e da realização de outras perguntas pensadas durante o contato entre a entrevistada e a pesquisadora, que foi feito remotamente por meio de plataforma de videoconferência, em virtude da pandemia da Covid-19. Foi concedida, pela coordenadora pedagógica, a permissão para a gravação da entrevista com o fim exclusivo de servir para a sua transcrição pela pesquisadora.

2) Envio de formulário digital destinado aos professores da escola participante:

Com o objetivo de analisar as concepções e percepções das professoras sobre a ATPC, e, na impossibilidade da entrega de questionários impressos para a preservação de sua saúde no contexto pandêmico, um formulário digital foi elaborado com questões fechadas, abertas e semiestruturadas (APÊNDICE B), referente às atividades que as professoras consideravam como formação continuada, e, especificamente às concepções sobre a ATPC e seus condicionantes. Seu envio foi feito por meio de aplicativo de redes sociais às educadoras da escola participante da pesquisa que possuíam tempo de experiência maior e jornada de trabalho elevada, e o retorno com as respostas foi de cinco dessas professoras.

Tanto as questões para o roteiro da entrevista, como para a elaboração do formulário foram

[...] formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo [...] seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (RIBEIRO, 2008, p. 144).

3) Descrição e categorização dos dados:

A descrição e categorização dos dados obtidos foi feita: na entrevista, com a transcrição a partir da gravação gerada e autorizada pela coordenadora pedagógica e a categorização de alguns de seus recortes; no formulário digital, com a tabulação para a comparação das respostas dadas pelas professoras. Todos esses dados foram analisados e interpretados a partir de parâmetros estabelecidos durante a revisão dos estudos teóricos e da articulação e cruzamento de informações entre os dois instrumentos de coleta de dados empregados.

4) Análise e interpretação dos resultados:

Esta última etapa da metodologia empregada será descrita no subcapítulo a seguir.

7.3 Resultados e discussões

A literatura aponta a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo como um dos elementos da formação continuada em serviço, com potencial para a melhoria da organização do trabalho pedagógico docente e desenvolvimento de sua identidade profissional, que conseqüentemente implicaria na melhoria do acesso, permanência, ensino, aprendizagem e conclusão de estudos dos alunos, com o cultivo de práticas pedagógicas visando a transformação social. Essa modalidade de desenvolvimento profissional permite com que as escolas se assumam como “instâncias formativas privilegiadas” (CUNHA; OMETTO, 2013, p. 403).

Entretanto, também nos estudos teóricos, essa especificidade característica do momento coletivo encontra-se fragilizada por assumir funções predominantemente informativas, burocráticas, descontínuas, descontextualizadas, entre outras debilidades que privilegiam as demandas, na maioria das vezes, alienantes e impostas pelas instâncias superiores, em detrimento do desenvolvimento da profissionalidade do professor e da reflexão de sua prática (BRUNO; CHRISTOV, 2006). Contradições essas, que podem ser observadas na realidade do ambiente escolar, como evidencia-se na coleta dos dados empíricos.

A escola envolvida na pesquisa pertence à rede estadual de ensino e atende alunos do 1º ao 5º ano da etapa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, no período matutino e vespertino. A maior parte dos estudantes moram nos arredores da instituição e costumam ser filhos e netos de educandos egressos da escola referida.

Sua estrutura conta com 9 salas de aula, 1 laboratório de informática, 1 biblioteca, 1 quadra coberta, 1 parque, 1 pátio amplo com mesas para a merenda, 1 sala para atendimento odontológico das crianças e 1 Sala de Recursos Multifuncionais para o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial.

A gestão escolar conta com 1 diretora, 1 vice-diretora escolar e 1 coordenadora pedagógica, para a organização dos aspectos pedagógicos e administrativos necessários ao funcionamento da escola.

O quadro docente compõe-se de 3 especialistas em Educação Especial, 3 especialistas entre as áreas de Arte e Educação Física e 18 professores generalistas. Dentre esses profissionais, cinco contribuíram com a pesquisa respondendo ao formulário digital. Apresenta-se, no Quadro 5, algumas de suas características profissionais.

Quadro 5 - Caracterização das professoras participantes da pesquisa

	Tempo de serviço	Formação Inicial (FI)¹⁴	Modalidade da FI
Professora 1 (P1)	6-10 anos	Pedagogia	Presencial
Professora 2 (P2)	11- 15 anos	Letras - Magistério	Presencial
Professora 3 (P3)	11- 15 anos	Pedagogia	Presencial
Professora 4 (P4)	Superior a 16 anos	Magistério	Presencial
Professora 5 (P5)	Superior a 16 anos	Magistério	Presencial

Fonte: Elaboração própria.

A Professora Coordenadora Pedagógica, também participante da pesquisa, possui 24 anos de tempo de serviço como professora na rede estadual de ensino. Apesar de ser considerada iniciante nesse papel da gestão escolar, por ser o seu primeiro ano como coordenadora pedagógica na escola, relata que possui experiência na gestão devido à sua proximidade com esse trabalho mesmo antes, quando exercia a docência em sala de aula. Possui quatro pós-graduações na área da Educação, sendo uma delas voltada para a “Administração e Supervisão Escolar”, dado o seu interesse em, um dia, poder exercer cargo na gestão escolar como fazia.

Na entrevista, foi possível constatar na fala da Professora Coordenadora Pedagógica alguns aspectos relevantes para a investigação de sua atuação nesse trabalho e, principalmente, na formação continuada em serviço dos professores. A transcrição feita a partir desse instrumento de coleta de dados encontra-se na íntegra no APÊNDICE C.

¹⁴ As professoras que tiveram o Magistério como formação inicial cursaram posteriormente a Pedagogia para a obtenção da sua profissionalização em nível superior de ensino.

Quadro 6 - Recortes da entrevista com a coordenadora pedagógica

Papel da coordenação	<ul style="list-style-type: none"> ● “mediar a [relação] entre professor e aluno, levando o conhecimento de um para o outro [...] nós estamos lá para somar, mediar, ajudar essa interação”.
Atuação na coordenação	<ul style="list-style-type: none"> ● “a gente faz o máximo para poder alcançar todos eles [professores e alunos]”. ● “a gente está em aprendizado constante. A busca ao aprendizado é de todas as partes, tanto você [dirigindo-se à entrevistadora] quanto eu, o meu professor que está em sala de aula... a gente aprende ali dia após dia”. ● “a gente tem vários cronogramas para serem cumpridos [...] então, assim, é muita coisa. A gente precisa estar sempre ali para poder dar conta”.
Atividades diárias exercidas	<ul style="list-style-type: none"> ● “analisar as rotinas para ver se está pertinente com as nossas habilidades do currículo do Estado de São Paulo”. ● “visitas na sala de aula”.
Intervenções de instâncias superiores no trabalho da coordenação	<ul style="list-style-type: none"> ● “a demanda vem de lá, e nós precisamos cumprir todos os requisitos para que no final do ano a gente consiga finalizar esse currículo. [...] a gente tem que acatar”. ● “[nas formações de iniciativa institucional fornecidas aos coordenadores pedagógicos] já vem uma pauta semipronta, a gente esmiúça essa pauta [para a formação continuada dos professores na ATPC promovida pela unidade escolar] e ainda inclui mais algumas coisas pertinentes a cada Unidade Escolar”. ● “está vindo muita coisa pronta [...] a gente não tem mais esse momento nosso [de formação continuada na ATPC], vem muita coisa pronta de lá”.
Relação coordenador-equipe escolar e o trabalho coletivo	<ul style="list-style-type: none"> ● “muitos falam ou têm em mente que a visita à sala de aula do PC [Professor Coordenador] é para espionar, ver se está fazendo certo, e não é essa a realidade”. ● “às vezes falta uma [...] uma conversinha aqui, uma conversinha ali e aí deslança”. ● “aqui estamos bem unidos! Não tenho o que reclamar. Eu falo que estou em um “céuzinho”, em minha zona de conforto”. ● “existe sim aqueles que entendem um pouco menos de informática, tecnologia, então a gente precisa estar dando um respaldo maior, existem aqueles com a dificuldade também em sala de aula”. ● “um ajudando o outro, um cai o outro levanta, e a gente vai e está conseguindo, pelo menos até agora, sanar tudo o que nos é pedido. Eu falo que é um trabalho de formiguinha”. ● “se o coordenador não tiver esse jogo de cintura de um lado [das demandas da gestão] e de outro [da equipe escolar], a gente não consegue ter essa equipe que temos. A gente vivencia em outras escolas que, se não tiver esse meio-termo, não vai! [...] E a gente não pode esquecer que eu também preciso delas, porque se não andar tudo certinho, não consigo dar conta da minha demanda”.
Desgaste físico e mental do coordenador	<ul style="list-style-type: none"> ● “tem dias que você fica “eu não aguento mais nada hoje”. Chego em casa, a hora que tomo banho, deito, coloco o celular pra carregar e esqueço. Não dou conta... A gente está se reinventando e quem não sabe está precisando aprender na marra e “vamos que precisa ser feito””.
	<ul style="list-style-type: none"> ● “antes, a gente tinha o ATPC nosso de segunda e de quarta-feira; nós fazíamos, os professores, o coordenador e o vice diretor e o diretor também participavam, mas na própria UE. A gente discutia e fazia a formação da nossa escola. E hoje não, hoje vem de lá [do Centro de Mídias de São Paulo]. Então hoje, toda segunda e quarta é de lá; nós temos somente uma vez por mês que é nosso, para passar recado, ver o que está acontecendo, professor socializar ano/série (por exemplo, 1º ano senta com 1º ano, 2º com o 2º), trocar experiências, trocar informação: “ó, isso deu certo, essa prática foi legal, deu certo!”; “ó, isso aqui não deu comigo, não rolou, vou tentar de uma outra forma”, sabe?!”.

<p>Sobre a ATPC da unidade de ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● “está ficando muito assim, desgastante [o modo como a ATPC está sendo conduzida na pandemia, sob reponsabilidade do governo estadual]. É muita “fala, fala”, e a gente não tem como interagir, não tem como fazer aquele engajamento. E professor fala muito! A gente gosta de falar!!! Então se não fala [...] depois os grupos ficam assim [agitados]”. ● “o ATPC tem e sempre teve 2 momentos: um momento da própria formação, como, por exemplo, “hoje a gente vai ver a sequência didática 2”, então [...] a gente vai estudar realmente sobre aquela sequência, vai socializar, vai discutir aquilo; aí o 2º momento é aquele que eu falei para você dos pares, que juntamos o 1º ano com o 1º ano, vai socializar o que que já aconteceu sobre aquela sequência, aquela atividade na sala de aula dele, 2º com o 2º, 3º com o 3º. Isso, a gente faz tanto no presencial quanto no remoto, a gente faz isso on-line, só que aí eu não consigo fazer isso em todos os grupos, preciso escolher um [por vez] e aí eu entro no link. Fica mais difícil para eu estar ajudando e colaborando com tudo, mas mesmo assim ele acontece da mesma forma, do mesmo jeitinho, só que on-line. E aí eu falo que a interação não é 100%, porque sempre tem aquele que não vai entrar, aquele que vai ficar quietinho lá e vai pegar o relatório e as coisas prontas do outro. Infelizmente ainda tem, viu. Mas eu procuro fazer tudo certinho para que haja, tudo certinho, corretamente”. ● “são 2 ATPC. O de segunda feira é geral, então todo mundo participa, independente de ter 5 aulas/dia, ou se o professor tiver 3, 4 aulas/dia. No caso, o professor [...] de áreas [especialistas] participam também! Por que é um ATPC geral da escola; então é nesse ATPC que vai passar os recados que tem [...]; O de quarta feira é do EMAI, ele é só do estudo da Matemática. Então esse, os professores optam se querem ou não. Se eles querem, eles recebem à parte para fazer essa formação. [...] Eu tenho professor que não quer participar por causa do horário, de não bater o horário, de chocar o horário, mas mesmo assim, quando o assunto é interessante e ele não sabe, ele entra, ele participa para poder só somar. A gente tem dos dois casos: daqueles que recebem e não quer fazer nada e daqueles que não recebem, mas querem a formação. Então segunda feira é geral, todo mundo é obrigado a participar, senão fica com falta. A de quarta já é opcional. E assim, falando de Estado, é geral isso aí: é a formação de EMAI e a formação da ATPC geral que fala”.
<p>Insatisfações com a formação continuada</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● “hoje, uma formação sobre ensino híbrido, nós estamos vivendo isso há quase dois anos! Então o professor já aprendeu, desaprendeu, ensinou o amigo, “desensinou” porque já mudou de novo, e agora que eles [a Diretoria de Ensino] vem dar a formação?” ● “até tem informação que enriquece muito, agora tem umas que a gente já está assim [saturado], né!? Descontextualizada”.

Fonte: elaboração própria.

Como forma de investigar mais profundamente as concepções e percepções das cinco professoras em relação à sua identidade profissional, à sua formação continuada em serviço e, mais especificamente, à Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, algumas repostas enviadas por elas pelo formulário digital foram sistematizadas no Quadro 7, que explicita os parâmetros utilizados para a análise dos dados, baseados nos estudos bibliográficos realizados ao longo da pesquisa.

Quadro 7 - Percepções e concepções das professoras sobre a sua identidade profissional e formação continuada

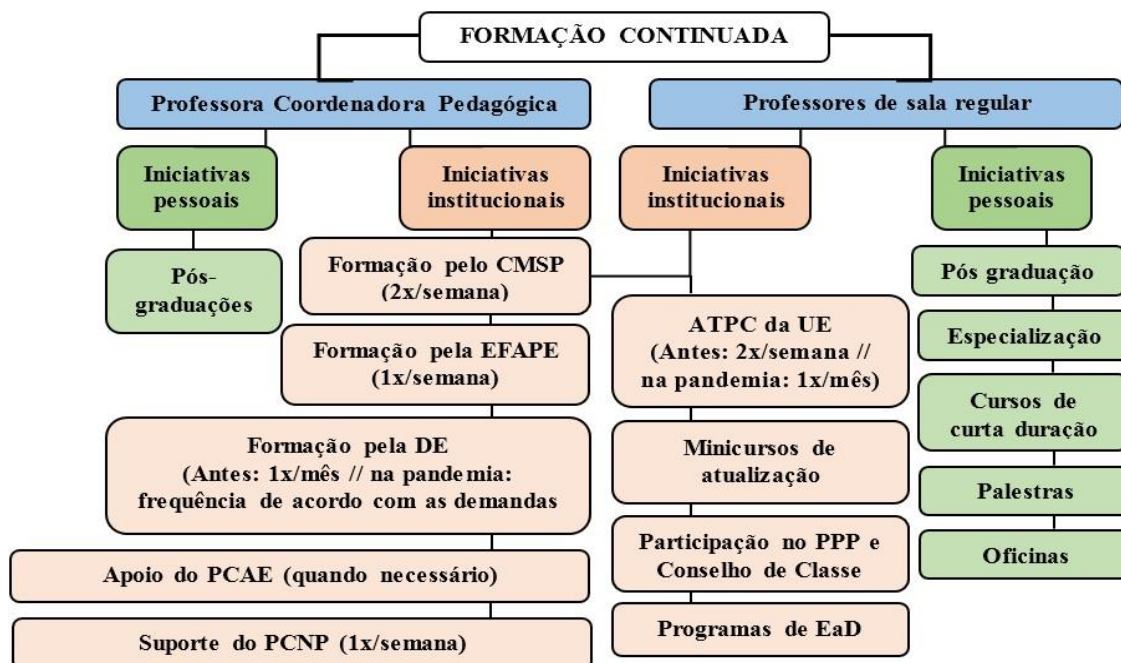
Pergunta: A sua formação inicial proporcionou a preparação para a docência?	
Tipo de pergunta: Aberta; Parâmetro de resposta: Sim, permite a apropriação de conjunto necessário de saberes à docência (CHRISTOV, 2005b); (GAUTHIER, 2013) e integra “os conteúdos das disciplinas em situações da prática” (LIBÂNEO, 2008, p. 230), articulando-se à formação continuada (VEIGA, 1998)//Não promoveu uma articulação entre a teoria e a prática (BALZAN, 2011); (CHRISTOV, 2005b); (LIBÂNEO, 2008).	
P1	Sim por se tratar de um curso completo.
P2	Não o suficiente. Acabei aprendendo muito no cotidiano de sala de aula.
P3	Não, fui aprendendo com a prática.
P4	Contribuiu em alguns aspectos educacionais.
P5	Sim, além das aulas teóricas, tive estágios supervisionados que muito me ajudaram.
Afirmação: A ATPC é importante para a formação continuada	
Tipo de pergunta: Fechada; Parâmetro de resposta: Discordo plenamente//Discordo parcialmente//Indiferente//Concordo parcialmente//Concordo plenamente.	
P1 a P5	Concordo plenamente.
Afirmação: O modo como a ATPC é realizada contribui para a formação continuada	
Tipo de pergunta: Fechada; Parâmetro de resposta: Discordo plenamente//Discordo parcialmente//Indiferente//Concordo parcialmente//Concordo plenamente.	
P1 a P3	Concordo parcialmente.
P4 e P5	Concordo plenamente.
Afirmação: A ATPC promove uma organização do trabalho pedagógico coletiva.	
Tipo de pergunta: Fechada; Parâmetro de resposta: Discordo plenamente//Discordo parcialmente//Indiferente//Concordo parcialmente//Concordo plenamente.	
P1 e P3 a P5	Concordo plenamente.
P2	Concordo parcialmente.
Pergunta: Quais os pontos positivos da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo?	
Tipo de pergunta: Aberta; Parâmetro de resposta: Diálogo entre a equipe escolar, contribuição coletiva para as discussões dos projetos da escola, desenvolvimento do trabalho pedagógico, autonomia na continuidade da formação, reflexão crítica e avaliação sobre a prática educativa perante o processo de ensino e aprendizagem, troca de experiências (COSTA, 2016), mobilização coletiva para a busca de soluções aos problemas escolares e educacionais (ALMEIDA, 2005), construção do Projeto Político-Pedagógico da escola (FUSARI, 2006).	
P1	Esclarecer dúvidas.
P2	Discussão entre os pares e a coordenação para alinhar assuntos internos. Estudos realizados.
P3	Quando discutimos sobre o assunto em pauta, no grupo ano.
P4	Contribui na nossa prática de ensino.
P5	Trocas de experiências.
Pergunta: Quais os pontos negativos da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo?	
Tipo de pergunta: Aberta; Parâmetro de resposta: Fragmentação da teoria e da prática, reflexões sem a dimensão prática (RONCA; GONÇALVES, 2011).	
P1	Assuntos fora da pauta.
P2	Esse ano, a ATPC não possui muito espaço à discussão de assuntos pertinentes à realidade.
P3	Muitas informações pra pouco tempo.
P4 e P5	Não encontro ponto negativo.
Pergunta: Qual o papel do coordenador pedagógico na ATPC?	
Tipo de pergunta: Aberta; Parâmetro de resposta: Contribuir para a profissionalidade docente com a verificação, em conjunto, das prioridades e necessidades formativas (COSTA, 2016), melhoria prática educativa e das relações da comunidade escolar (LÜCK, 2002), promoção do diálogo e da gestão democrático-participativa.	

P1	Orientar e esclarecer dúvidas que o professor tenha a respeito do currículo escolar.
P2	Subsidiar o professor nos estudos e coordenar diálogos pertinentes ao desenvolvimento pedagógico.
P3	O papel do coordenador é informar e transmitir a pauta trabalhada no dia.
P4	Auxiliar o professor na prática pedagógica.
P5	Nos orientar sobre as mais diversas práticas de sala de aula.
Pergunta: Como a ATPC poderia ser reorganizada para atender de maneira mais qualitativa a formação continuada em serviço?	
Tipo de pergunta: Semiestruturada; Parâmetro de resposta: Mudança no dia da ATPC//Mudança no horário da ATPC//Ampliação das atividades formativas//Maior consideração do cotidiano escolar//Maiores oportunidades de participação dos professores//Outros.	
P1, P2 e P5	Maior consideração do cotidiano escolar.
P3	Maiores oportunidades de participação dos professores.
P3 e P4	Ampliação das atividades formativas.
Pergunta: Quais são suas maiores dificuldades no ambiente educacional?	
Tipo de pergunta: Semiestruturada; Parâmetro de resposta: Dificuldades na articulação da teoria com a prática//Falta de conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas escolares//Falta de apoio da equipe gestora da instituição//Falta de recursos materiais ou de infraestrutura escolar//Dificuldades com os recursos tecnológicos//Outros.	
P1 a P3	Falta de recursos materiais ou de infraestrutura escolar.
P3 e P4	Dificuldades com os recursos tecnológicos.
P5	Dificuldades na articulação da teoria com a prática.
Pergunta: A ATPC contribui para sanar essas dificuldades citadas?	
Tipo de pergunta: Aberta; Parâmetro de resposta: Sim, promove reflexões articuladas com a prática (COSTA, 2016) // Sim, são organizadas de acordo com as necessidades formativas docentes (COSTA, 2016) // Sim, aproxima a gestão escolar e os professores (LÜCK, 2002) // Sim, possibilita a mobilização coletiva para a reivindicação de melhores condições de trabalho (PARO, 2005) // Não, a ATPC se caracteriza como um momento burocrático (BRUNO; CHRISTOV, 2006).	
P1	Algumas.
P2	Não, a falta de recursos materiais e de infraestrutura depende da gestão governamental e não da escola ou da coordenação.
P3	Não, é preciso ter mais informações sobre o assunto, como a tecnologia.
P4	Com certeza.
P5	Sim.

Fonte: Elaboração própria.

Também, pela entrevista com a Professora Coordenadora Pedagógica e as respostas das professoras de sala, foi possível sistematizar em diagrama (Figura 5) algumas das ações de formação continuada que essas profissionais exercem ou exerceram dentro ou fora do ambiente de trabalho (escola), sejam elas de iniciativa pessoal ou institucional (SANTOS, 1998).

Figura 5 - A formação continuada da professora coordenadora e das professoras de sala de aula da escola onde se desenvolve a pesquisa¹⁵



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar alguns dos dados coletados à luz dos estudos teóricos, constatou-se que as professoras participantes da pesquisa consideram a ATPC importante à continuidade da formação docente iniciada por um curso que razoavelmente as prepararam em “alguns aspectos educacionais” (P4), principalmente quando esses realizavam a tão buscada relação teoria-prática (P5), apontada por Veiga (1998) e Libâneo (2008). As docentes consideram esse momento de trabalho coletivo como promotor da organização do trabalho pedagógico e da troca de experiências, o que converge, de certa forma, com a definição de formação continuada para Alarcão (1998) se estas vivências forem refletidas e investigadas em conjunto e com criticidade.

Nos discursos das profissionais da educação destaca-se também, como ponto positivo da ATPC, a sua organização em subgrupos de professores por ano escolar em alguns encontros, que, segundo Bruno e Christov (2006), contribuem para o planejamento de aulas e de projetos interdisciplinares ou articulados por um tema transversal. Em contrapartida, na concepção das docentes, e, de certa forma, também na concepção da Professora Coordenadora Pedagógica, o modo como hoje a ATPC configura-se carece de articulação com a realidade escolar e com as

¹⁵ Os significados das siglas e abreviaturas são, respectivamente: Centro de Mídias de São Paulo – CMSP; Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EFAPE; Diretoria de Ensino – DE; Professor Coordenador que acompanha Agrupamento de Escolas – PCAE; Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – PCNP; Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC; Unidade Escolar – UE; Projeto Político-Pedagógico – PPP; e Ensino à Distância – EaD.

necessidades formativas, apresentando em seus relatos algumas das fragilidades desse momento que foram destacadas em capítulos anteriores: ocupação, de sua maior parte, com aspectos administrativos e burocráticos, em detrimento dos aspectos pedagógicos (MENDES, 2008); (DE GRANDE, 2015); a dicotomia entre a teoria e a prática (DE GRANDE, 2015); (DOMINGUES, 2015); e a utilização do momento para outros fins que não pedagógicos, formativos ou encaminhativos de soluções (BRUNO; CHRISTOV, 2006); (DE GRANDE, 2015); (DOMINGUES, 2015); (AMORIM; TARDELLI, 2021); as imposições na pauta pela Secretaria de Educação (AMORIM; TARDELLI, 2021).

A concepção sobre o papel da Professora Coordenadora Pedagógica varia entre as docentes, em que algumas a caracterizam como reprodutora de informações provindas das instâncias superiores, outras como profissional que exerce direcionamentos pontuais somente quando é solicitada por elas. Isso pode ser sintoma da falta de legitimidade desta profissional na equipe escolar (AMORIM; TARDELLI, 2021) por ser coordenadora iniciante ainda em construção de sua identidade (ARROYO, 2008 *apud* ANTUNES; AZEVEDO, 2016) e dos vínculos interpessoais com a comunidade do ambiente educativo, apesar de, para a própria coordenadora pedagógica, não ser um problema visto por ela, dada a “união” da equipe descrita.

Ainda, algumas docentes a consideram alinhada aos interesses impostos pela Secretaria do que às reais necessidades emergidas do cotidiano escolar, uma vez que até as pautas dos momentos formativos vem “semipronta”. Entretanto, essa posição assumida pela Professora Coordenadora Pedagógica não provém de sua própria vontade, como fica explícito em sua entrevista, mas do modo como os órgãos superiores de Educação encontraram de exercer o controle perante a escola sem que despendessem muitos recursos para tal: com a “formação em cascata” (GATTI; BARRETO, 2009), a qual a coordenação pedagógica torna-se alvo da capacitação fornecida pela Secretaria da Educação e se responsabiliza a transmiti-la à sua equipe de professores. Não obstante, outras das professoras participantes da pesquisa destacam sua atuação adequada na formação continuada (COSTA, 2016) e na melhoria da prática pedagógica (LÜCK, 2002).

O que se observa é que, a potencialidade de construção da identidade progressista pela coordenadora é inibida pelas formas com que a ela é ofertada a formação continuada. Como observado na Figura 5, enquanto as professoras procuram por outras formas de desenvolvimento profissional fora da escola, a coordenadora, após assumir o cargo, não procurou por outras maneiras de melhorar sua atuação, pois sequer encontrava tempo para tal, diante de tantas demandas provindas de seu ofício.

Ressalta-se o cotidiano sincrético vivenciado pela Professora Coordenadora Pedagógica, principalmente com a realização de todas as suas atividades remotamente, em que se submete a condições de trabalho desumanas dada a sobrecarga de trabalho para “estar sempre ali para poder dar conta”, pois “tem que acatar” as demandas passadas pelos seus superiores, o que faz emergir de seu discurso falas que representam seu desgaste, como “tem dias que você fica ‘eu não aguento mais nada hoje’”, ou “Não dou conta”, e “É muita ‘fala, fala’”, e a gente não tem como interagir, não tem como fazer aquele engajamento”. O excesso de situações emergenciais e burocráticas as quais se deparou pode inviabilizar a reflexão sobre o trabalho que estava desempenhando e, entre priorizar ações que promovam o desenvolvimento profissional significativo não somente aos professores, mas a ela mesma, e entre as tarefas que possuem prazo determinado pelas instâncias superiores a serem cumpridas, sem sombra de dúvidas as segundas são privilegiadas.

A insatisfação diante de tantas demandas também se expressa em algumas atitudes dos professores relatadas pela coordenação em que diz que, na formação continuada promovida pela Secretaria Estadual, alguns professores “recebem [a remuneração pela participação no momento] e não quer fazer nada”. Essa atitude liga-se ao desprezo dos professores pelas intervenções impostas de cima para baixo (DOMINGUES, 2015), que algumas vezes subestimam sua capacidade intelectual e criativa para organizar seu trabalho pedagógico e planejar atividades que cumpram com os objetivos de aprendizagem definidos.

Em relação ao potencial da ATPC para a sanar as principais dificuldades que as professoras possuem no cotidiano escolar, as docentes a considera oportuna para o aperfeiçoamento de habilidades procedimentais (como o uso de recursos tecnológicos) e para a promoção da práxis pedagógica e a coordenadora pedagógica, durante a entrevista, demonstrou dedicação à busca por essas soluções e o apoio aos professores com dificuldade. Entretanto, supõe-se que essas educadoras não consideravam a formação em serviço como elemento propício para o fortalecimento da identidade profissional coletiva e mobilização da comunidade escolar à luta pela reivindicação de direitos. Apesar de saber-se que “a falta de recursos materiais e de infraestrutura depende da gestão governamental e não da escola ou da coordenação” (P2), a conformação sobre a situação direcionava-se a um sentido oposto à responsabilização do professor pelas condições precárias da Educação, que é tão perigoso quanto.

Essa imobilização da escola perante a falta de melhores investimentos por parte do Estado evidencia que a fala da Professora Coordenadora Pedagógica “aqui estamos bem unidos!” não significava que assim estivessem para a busca de um objetivo comum. E, quando

não há sequer a tentativa de pressão sobre o poder público para a garantia de melhores condições de ensino, por melhores condições de trabalho ou o questionamento dos motivos pelos quais não as fornece, quer dizer que o controle exercido pelas instâncias superiores nas escolas (por pautas, teorias e formações hegemônicas) está cumprindo com seu papel de reprodução das desigualdades sociais que sustentam o modelo de organização produtiva vigente.

Ao tratar sobre a desvinculação das propostas de formação ao contexto escolar, a ênfase dada pela professora P2 em “esse ano” demonstrava os agravamentos das fragilidades das ATPC pelas propostas padronizadas de formação aos professores durante a pandemia. Como também foi possível identificar na fala da coordenadora, grande parte do tempo que era voltado para o desenvolvimento profissional docente com iniciativas provindas da própria cultura escolar foi substituída com a homogeneização da formação dos professores por plataformas de cursos centralizadas ou pela utilização dessa coordenadora pedagógica como “porta-voz” da Secretaria da Educação.

Quando haviam os momentos de autonomia formativa na escola, a participação e condução das ATPC pela coordenação sofreu restrições reflexivas e pedagógicas pelo isolamento social: na impossibilidade de orientar todos os professores ao dividi-los em salas de videoconferência diferentes para o trabalho simultâneo por ano escolar; com a oferta de formações descontextualizadas pelo governo municipal e estadual, devido à obsolescência das informações; e inviabilização de diálogos entre os participantes da formação e entre os responsáveis pela organização do momento coletivo. A entrevista com a coordenadora reforçou, portanto, o caráter impositivo e técnico da ATPC, já evidenciado nos estudos de Gatti (2008), pois o momento semanal obrigatório à equipe, no qual deveria ser priorizada a construção e discussão do Projeto Político Pedagógico da escola, era usado para “recados” ou, quando há “formação”, esta é, na maior parte, padronizado pelo Governo Estadual, como nas formações do EMAI (estudo voltado especificamente para o ensino de Matemática), em que “falando de Estado, é geral isso aí: é a formação de EMAI e a formação da ATPC geral que fala” (Professora Coordenadora Pedagógica).

Observou-se, portanto, ameaça generalizada à autonomia das escolas, em que o Estado nem as colocam em posição de protagonistas mesmo como forma de “disfarçar” seu desinteresse em investimento e jogá-las ao “mérito” de suas próprias conquistas, porém ao concentrar o controle em suas mãos com a padronização das ações formativas, também não oferta condições adequadas para o desenvolvimento profissional e dos processos de ensino e aprendizagem, desarticulando os processos administrativos dos fins pedagógicos. E, como fica

a Coordenação Pedagógica? Fica nesse tempo-espaço contraditório, entre os limites e possibilidades de sua atuação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo de caso, constatou-se alguns distanciamentos entre a contribuição da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo retratada na literatura e aquela vista na escola. E, por mais contraditório que seja, essa fragilidade na articulação entre a teoria e a prática é agravada pelos próprios órgãos governamentais, ao restringirem as possibilidades e qualidade das atividades formativas aos professores e coordenadores pedagógicos no ambiente escolar, ao condicionarem a materiais apostilados e ao cumprimento de habilidades e competências de tal forma que, sobrecarregados com suas funções e sem tempo o suficiente para refletirem, pois parte do tempo de sua reflexão é tirada por essa própria padronização da ATPC ou pelas imposições burocráticas que são colocadas como prioridade, acabam perdendo a autonomia e reconhecimento como profissionais ativos, conscientes e potenciais transformadores da realidade social.

Ao tirar a autonomia da escola, mas a culpabilizá-la por um papel que deveria ser de responsabilidade Estatal, o de garantir recursos e meios necessários para a promoção de uma educação de qualidade, os órgãos governamentais descumprem com a própria Constituição Federal que, em 1988 define a gestão democrática como princípio orientador do ensino público, sendo referendada em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394 e, ainda, definida no Plano Nacional de Educação de 2014 como uma de suas diretrizes e, portanto, foco das políticas de educação (VIEIRA; VIDAL, 2015). Com isso, o Professor Coordenador Pedagógico, função surgida na escola para justamente mobilizar ações e formações que aproximassem esse espaço educativo da perspectiva democrática, assume atividades distantes da natureza do seu papel, para fazer cumprir as propostas estatais autoritárias e impositivas que ganham forças e estabelecem o controle perante os docentes por meio desse principal mediador entre as condições de ensino e as condições de aprendizagem escolar.

Na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, os limites de atuação da coordenação, resultados das demandas da Secretaria de Educação, são materializados com o cumprimento de pautas (de)formativas que privilegiam os aspectos administrativos e burocráticos em detrimento das finalidades pedagógicas sem maiores possibilidades de reflexão sobre os conteúdos dessas informações que vêm “mastigadas” aos membros da equipe gestora da escola. Desse modo, não é a coordenadora pedagógica em si que não conduz a ATPC da forma como deveria, mas sim a posição que a coordenação assume como enunciadora dos discursos do Sistema Nacional e

Estadual de Educação que limitam suas possibilidades de ação para além das imposições, pouco contribuindo para seu desenvolvimento profissional em uma perspectiva crítica e reflexiva, e para o desenvolvimento dos demais sujeitos escolares.

Diante disso, dentre as possibilidades de superação dos mecanismos reprodutores do cenário opressor que fora agravado pela pandemia da COVID-19, encontram-se as iniciativas de organização e condução dos momentos coletivos de formação e planejamento pensadas pela própria comunidade escolar de cada cultura organizacional, as quais, por meio de agrupamentos entre os profissionais e a troca de experiências, viabilizam formas de melhorar o processo de ensino e aprendizagem e sanar as dificuldades concretas que se impõem no meio educativo. No contexto o qual o modo como a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo se ocupa por recados desconexos da finalidade pedagógica, é viável a reorganização de tempos e espaços mais oportunos à tais transmissões de informações, seja com a reserva de outro momento que não aquele previsto para atividades formativas, seja com a utilização dos grupos criados em redes sociais com os profissionais da educação da escola, ou, no retorno presencial ao ambiente formal de ensino, com o uso dos murais para o anexo dos comunicados. Em todo o caso, poucos serão os frutos se antes, nos momentos formativos, não for desenvolvido o sentimento coletivo pelos funcionários da educação que atuam na escola capaz de fortalecer essa categoria profissional e superar o reinado do individualismo e conformismo presente no cotidiano educacional.

Portanto, considera-se relevante a retomada do contexto histórico da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo como forma de resgatar sua função originária fruto da conquista docente pela remuneração de parte de suas horas de trabalho dedicadas fora da sala de aula para o planejamento e estudo, bem como necessária a reivindicação por maior autonomia escolar. Também se faz fundamental o resgate da natureza da coordenação pedagógica com a garantia de condições objetivas que possam fazê-la atuar em direção a conquista da gestão democrático-participativa que, nos momentos da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, poderia iniciar com a elaboração das pautas formativas aos professores em serviço emergidas do diálogo entre comunidade escolar interna e externa e a equipe gestora, tendo em vista que cada escola possui uma cultura organizacional própria e, assim, especificidades formativas capazes de responder às demandas surgidas durante as práticas educativas, que devem fazer parte de seu Projeto Político Pedagógico.

Somente assim o Professor Coordenador Pedagógico, em conjunto com toda a equipe escolar e articulando os interesses das famílias dos discentes pela melhoria na Educação, será capaz de atuar de forma significativa ao desenvolvimento profissional próprio e dos professores

e demais funcionários, e, portanto, ampliar suas possibilidades para uma gestão progressista e para a construção de identidade profissional comprometida à luta por melhorias. E, para além dos muros escolares, à luta pela melhoria de todo o percurso profissional docente, desde sua formação inicial, que também se encontra sucateada como parte desse projeto nacional de descompromisso com o acesso ao saber historicamente sistematizado pela população majoritária, o qual, ao se apropriar dessas máximas subjetivações, poderia perceber a situação de opressão e lutar em direção a um devir que leva a novo modo de reorganização dos meios de produção.

Cabe reiterar que a reivindicação pela autonomia escolar não significa desobrigar o Estado de cumprir com a função em garantir o acesso, a permanência, o ensino e a aprendizagem e a conclusão dos estudos com qualidade. Pelo contrário: entende-se como a maneira pela qual as escolas possam exercer o trabalho pedagógico ligado à sua concretude e, por isso, com possibilidade de cumprir com a finalidade educativa na Educação dos alunos; isso, se forem dadas aos profissionais da educação condições de trabalho favoráveis à constituição de identidade docente fortalecida no coletivo.

Portanto, a investigação sobre como são conduzidas as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo contribuiu para a fundamentação sobre a necessidade de se pensar em novas políticas públicas que realmente coloquem:

- A escola como “instâncias formativas privilegiadas” (CUNHA; OMETTO, 2013, p. 403) pela garantia efetiva de recursos e meios para a gestão democrático-participativa a partir do incentivo à construção de um coletivo com objetivos comuns na ATPC;
- O professor como “profissional crítico-reflexivo” (DOMINGUES, 2015, s/p.) pela garantia de uma formação inicial e continuada que se “perpetue ao longo da carreira docente” (MENDES, 2008, p. 28);
- O Professor Coordenador Pedagógico como “agente articulador da construção coletiva de um projeto pedagógico para a escola e como agente responsável pela coordenação da educação continuada no cotidiano escolar” (GUIMARÃES et al., 2005, p. 7), assegurando condições objetivas para exercício de seu trabalho no desenvolvimento profissional da equipe escolar e da formação de sua identidade profissional crítica e reflexiva.

Com a consciência de que novos estudos precisam ser aprofundados sobre esse momento coletivo de formação, tanto pelos limites impostos à metodologia da pesquisa pela pandemia da COVID-19, quanto pelo próprio movimento da realidade que nos coloca em

posição de totalidade histórica provisória, julga-se relevante a continuidade da investigação a partir do contato mais próximo ao ambiente educativo e seus profissionais que o compõem. Com a observação participante dos momentos da ATPC, as pesquisas não somente ficariam restritas a apontarem as fragilidades, bem como fomentariam propostas possíveis de fazer da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo ideal, um espaço concreto e objetivado de desenvolvimento humano e profissional pleno o qual tem possibilidades de assim o ser.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 99-122.
- ALMEIDA, L. R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.) et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 77-87.
- ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o Projeto Pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 21-30.
- AMORIM, N. R. V.; TARDELLI, L. S. A. O trabalho do coordenador na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): Um Olhar Para a Formação Docente Em Serviço. **Estudos Linguísticos**, São Paulo. v. 50, n. 1, p. 24-41, abr. 2021.
- ANTUNES, L. E. B.; AZEVEDO, M. A. R. Professor coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do município de Limeira. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro. v. 42, n.1, p. 90-113, jan./abr. 2016.
- BALZAN, N. C. Supervisão e didática. In: ALVES, N.(Coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-76.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.) et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 55-62.
- BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 13-15.
- CARDOSO, H. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: ALVES, N.(Coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 89-124.
- CHAVES, A. J. F. Processos grupais em sala de aula. In: PINHO, S. Z. (Coord.) **Oficinas de estudos pedagógicos**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 136-152.

CHRISTOV, L. H. S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005a. p. 9-12.

CHRISTOV, L. H. S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005b. p. 31-34.

COSTA, U. G. A formação continuada de professores em atpc-aula de trabalho pedagógico coletivo. **Revista Ambiente Educação**, Universidade Cidade de São Paulo. v. 9, n. 1, p.118-129, jan/jun. 2016.

CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A. Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. **Revista Educação Unisinos**. v. 21, n. 3, p. 306-314, set./dez. 2017.

CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. C. N. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 402-411, set/dez. 2013.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul/dez. 2002.

DE GRANDE, P. B. **Formação continuada no local de trabalho do professor:** possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. Tese (doutorado). Universidade Estadual do Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem. Campinas, 2015.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FERNANDES, M. J. S. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. CDROM.

FERNANDES, M. J. S.; BARBOSA, A.; CUNHA, R. C. O. B. A coordenação pedagógica nos planos de carreira e salários dos municípios da região de Bauru. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n.2, p. 209-222, mai/ago. 2018.

FERRI, T. H. J. B. et al. O professor coordenador: encontros de trabalho coletivo e a formação continuada. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 13, n. 32, p. 22-41, 2015.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.) et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 33-36.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.) et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 17-24.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 1.ed. Brasília: UNESCO, 2009.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.) et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 9-15.

GAUTHIER, C. Ensinar: Ofício estável, identidade profissional vacilante. In: _____. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013. p. 17-37.

GIL, A. C. Como delinear um estudo de caso? In: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GUIMARÃES, A. A.; VILLELA, F. C. B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.) et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 37-53.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. **Ação integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 19. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, C. C. T. **HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?**. Dissertação (mestrado). UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2008.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 107-114.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012.

PLACCO, V. M. N.S; SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.) et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 25-32.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, n. 4, p. 129-148, 2008.

RONCA, A. C. C.; GOLÇALVES, C. L. M. S. A supervisão escolar: um urgente desafio. In: ALVES, N.(coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-42.

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 123-136.

SARMENTO, M. L. M. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.) et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 63-69.

SILVA, A. P. N.; MIRANDA, A. C. D. Gestão do conhecimento no setor público: um estudo sobre os artigos publicados em periódicos nacionais no período 2005-2015. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**. v. 23, n. 52, p. 73-83, mai/ago. 2018.

SILVA, G. F.; MACHADO, J. A.; SCHEFFER, N. Cotidiano e formação continuada de professores: a perspectiva dos supervisores escolares de uma rede municipal de ensino. **Revista Ibero-americana de Educação**. v. 69, n. 2, p. 25-40, jan./ago. 2015.

SILVA, T. R. N. da. Formação do educador: Aspectos teóricos. In: ALVES, N.(coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 25-32.

SOUZA, G. R. **Horas De Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?** Dissertação (mestrado). UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2013.

UNIVERSIDADE DE RIO VERDE. **Utilização de Bases de Dados na Pesquisa Científica**. Rio Verde, 2018.

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LBD. In: _____. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 75-98.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 1, n. 67, p. 19-38, dez/jan. 2015.

VILLAS BOAS, M. V. A prática da supervisão. In: ALVES, N.(Coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-76.

VILLELA, F. C. B.; GUIMARÃES, A. A. Sobre o diagnóstico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 43-55.

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista semiestruturada com o Coordenador Pedagógico.

- Nome completo:

Obs.: o nome servirá apenas para controle ao pesquisador. Na divulgação dos dados da pesquisa, este será substituído pelo termo “Coordenador Pedagógico”.

- Tempo de serviço como Coordenador Pedagógico.

- Quais são as atividades cotidianas que você precisa desempenhar na função de coordenadora?

- Quais atividades você promove para a sua formação continuada como coordenadora pedagógica?

- Em sua prática, você acredita que consegue incluir toda a equipe escolar na organização do trabalho pedagógico?

- Qual a importância do coordenador pedagógico para a promoção da formação continuada em serviço?

- Quais atividades você promove para a formação continuada dos professores?

- Como você enxerga a importância da ATPC?

- Como a ATPC é organizada?

- Com que frequência e em que horário ocorrem as ATPCs?

- Como é a participação da equipe escolar na ATPC?

- O modo como a ATPC se configura hoje, se faz como prática importante para a formação continuada em serviço?

- Há algo que você gostaria de mudar em relação a ATPC?

- Qual a quantidade de professores da escola?

APÊNDICE B

Formulário digital enviado aos professores da escola participante

1) Nome completo. *

Obs.: Os nomes servirão apenas de controle ao pesquisador. Na divulgação dos dados da pesquisa, estes serão substituídos por nomes fictícios ou pela a abreviação da primeira letra do nome e sobrenome.

Sua resposta

2) Tempo de serviço. *

- 0 - 5 anos.
- 6 - 10 anos.
- 11- 15 anos.
- Superior a 16 anos.

3) Qual foi o seu curso de formação inicial? *

Digitar o nome do curso e instituição de ensino.

Sua resposta

4) Qual foi a modalidade do seu curso de formação inicial? *

- Presencial.
- EaD.
- Semipresencial.

5) Você considera que a sua formação inicial proporcionou a preparação para a docência? Justifique. *

Sua resposta

6a) Quais são as atividades de formação continuada que você realiza no ambiente escolar? *

Selecione todas as alternativas que correspondem às atividades de formação que você realiza.

- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC.
- Auxílio da coordenação à professores iniciantes.
- Participação no Projeto Pedagógico da escola.
- Entrevistas e Reuniões de orientação pedagógico-didática.
- Grupos de estudos.
- Seminários.
- Pesquisas.
- Minicursos de atualização.
- Estudos de caso.
- Conselho de Classe.
- Programas de Educação a Distância.
- Outro: _____

6b) Caso haja mais alguma atividade de formação continuada que você realiza no ambiente escolar e que não esteja contemplada no item anterior, escreva abaixo.

Sua resposta

7a) Quais são as atividades de formação continuada que você realiza fora do ambiente escolar? *

Selecione todas as alternativas que correspondem às atividades de formação que você realiza.

- Congressos.
- Cursos de curta duração.
- Palestras.
- Oficinas.
- Especialização.
- Pós-graduação.
- Outro: _____

8) Assinale as afirmações abaixo: *

	Discordo plenamente.	Discordo parcialmente.	Indiferente.	Concordo parcialmente.	Concordo plenamente.
A ATPC é importante para a formação continuada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O modo como a ATPC é realizada contribui para a formação continuada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A ATPC promove uma organização do trabalho pedagógico coletiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9) Escreva os pontos positivos da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC): *

Sua resposta

10) Escreva os pontos negativos da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC): *

Texto de resposta longa

11) Em sua opinião, qual o papel do coordenador pedagógico na ATPC? *

Texto de resposta longa

12b) Caso haja mais alguma sugestão que considera adequada para a reorganização da ATPC e que não esteja contemplada no item anterior, escreva abaixo.

Sua resposta

13a) Quais são suas maiores dificuldades no ambiente educacional? *

- Dificuldades na articulação da teoria com a prática.
- Falta de conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas escolares (como Matemática, Geografia, Língua Portuguesa, etc.).
- Falta de apoio da equipe gestora da instituição.
- Falta de recursos materiais ou de infraestrutura escolar.
- Dificuldades com os recursos tecnológicos.
- Outro: _____

13b) Caso haja mais alguma dificuldade enfrentada que não esteja contemplada no item anterior, escreva abaixo.

Sua resposta

14) A ATPC contribui para sanar essas dificuldades citadas? Justifique. *

Sua resposta

APÊNDICE C

Entrevista com a Coordenadora Pedagógica

Entrevistadora (E): Qual o seu tempo de serviço na educação?

Coordenadora Pedagógica (CP): 24 anos de Estado.

E: E seu tempo de serviço na coordenação pedagógica?

CP: Na prática, que foi publicado em diário, esse é o meu 1º ano. Eu sempre auxiliei outras [coordenadoras] mas, assim, estando na sala de aula.

E: Entendi! E quais são as atividades diárias desempenhadas pela coordenação?

CP: Acho que o meu principal papel é mediar a [relação] entre professor e aluno, levando o conhecimento de um para o outro; analisar as rotinas para ver se está pertinente com as nossas habilidades do currículo do Estado de São Paulo, e a demanda vem de lá, e nós precisamos cumprir todos os requisitos para que no final do ano a gente consiga findar esse currículo. Não é fácil, diante desse ensino híbrido não vou falar para você que 100% nós estamos conseguindo, mas a gente faz o máximo para poder alcançar todos eles. Aí também tem as visitas na sala de aula que também muitos falam ou têm em mente que a visita à sala de aula do PC é para espionar, ver se está fazendo certo e não é essa a realidade; nós estamos lá para somar, mediar, ajudar essa interação! Às vezes falta uma coisinha que não, né!? Um ganchinho de nada e aí uma conversinha aqui, uma conversinha ali e aí deslancha! Então, assim, eu falo que a gente está em aprendizado constante. A busca ao aprendizado é de todas as partes, tanto você [dirigindo-se à entrevistadora, a mim!] quanto eu, o meu professor que está em sala de aula... a gente aprende ali dia após dia.

E: Você realiza alguma atividade voltada para a sua formação continuada como coordenadora? Por exemplo, para você se aperfeiçoar, se desenvolver na sua profissão, você realiza algumas atividades para a Coordenação com a iniciativa por parte do Estado ou você precisa procurá-las por iniciativa pessoal?

CP: Eu, particularmente, tenho de vários lugares. Eu tenho 4 pós, já todas voltadas na área da Educação, inclusive eu tenho “Administração e Supervisão escolar” que foi pensando nisso mesmo que eu já, lá, há 3 anos atrás, quando fiz foi pensando em um dia estar no lado da gestão, então particular no caso essas, eu procurei me aperfeiçoar. E tem também a do Estado. Nós temos 3 formações por semana: uma da EFAPE, que é o Centro de Mídias; uma outra que é dentro do próprio Centro de Mídias, que os professores também tem; e a gente tem uma pela DE mesmo, de cada UE, - no caso nossa de Bauru, mas cada cidade tem a sua DE - a formação deles também. E a gente faz essa formação para passar depois a nossa formação do ATPC que, hoje em dia, é 1x só no mês a nossa da UE; as outras são de lá também que vem para a gente, pronta já”.

E: Daí vocês, como coordenador, precisam fazer essa formação? [a do Centro de Mídias].

CP: Também.

E: E depois passar aos professores?

CP: Exato! Já vem uma pauta semipronta, a gente esmiúça essa pauta e ainda inclui mais algumas coisas pertinentes a cada Unidade Escolar.

E: E daí essa pauta é até para estruturar a formação de 1x por mês que vocês fazem? Ou é a outra?

CP: A gente faz 1x por semana também. Essa pauta é para atender a demanda que também vem de lá para a gente, que é no caso tudo o que a gente precisa cumprir, porque a gente tem vários cronogramas para ser cumprido: a realização de [API, ADI ou ATI], de indicação do mapa, sondagem de classe... então, assim, é muita coisa. A gente precisa estar sempre ali para poder dar conta.

E: E essa que você falou que é a da EFAPE do Centro de Mídias, foi inclusa agora na pandemia?

CP: Isso! Desde o ano passado. Já foram adaptados para esse ensino híbrido. Tanto no presencial quanto no remoto.

E: E você acha que nessas práticas de formação você consegue incluir toda a equipe escolar nessa organização do trabalho pedagógico?

CP: Consigo sim! Aqui estamos bem unidos! Não tenho o que reclamar. Eu falo que estou em um “céuzinho”, em minha zona de conforto. Existe sim aqueles que entende um pouco menos de informática, tecnologia, então a gente precisa estar dando um respaldo maior, existem aqueles com a dificuldade também em sala de aula, mas é o que eu te falei lá no início: um ajudando o outro, um cai o outro levanta, e a gente vai e está conseguindo pelo menos até agora sanar tudo o que nos é pedido. Eu falo que é um trabalho de formiguinha.

E: Como você vê essa importância do coordenador pedagógico para essa formação continuada em serviço?

CP: É de bastante importância, tanto do lado da escola - gestão, pra que caminhe tudo certinho -, quanto do lado do professor, porque se o coordenador não tiver esse jogo de cintura de um lado e de outro, a gente não consegue ter essa equipe que temos. A gente vivencia em outras escolas que se não tiver esse meio-termo, não vai! Então você não pode ser nem muito firme e nem..., né... E a gente não pode esquecer que eu também preciso delas, porque se não andar tudo certinho, não consigo dar conta da minha demanda.

E: E tem mais alguma atividade que você lembra que contribui para a formação continuada dos professores?

CP: Hoje, diante de tudo o que estamos vivendo, essa pandemia, desse momento atípico, estamos repassando muita coisa e graças a Deus muitas dessas coisas são coisas que a gente já sabia, então a gente consegue adaptar fácil, mas está vindo muita coisa pronta para a gente, como a formação mesmo que eu estou te falando. Antes, a gente tinha o ATPC NOSSO de segunda e de quarta; nós fazíamos, os professores, o coordenador e o vice diretor e o diretor também participavam, mas na própria UE. A gente discutia e fazia a formação da NOSSA ESCOLA e hoje não, hoje vem de lá. Então a gente tem que acatar. Então hoje, toda segunda e quarta é de lá [do centro de mídias], nós temos somente 1 vez por mês que é nosso, para passar recado, ver o que está acontecendo, professor socializar ano/série (por exemplo, 1º ano senta com 1º ano, 2º com o 2º), trocar experiências, trocar informação: “ó, isso deu certo, essa prática foi legal, deu certo!”; “ó, isso aqui não deu comigo, não rolou, vou tentar de uma outra forma”, sabe?!. Então a gente não tem mais esse momento nosso, vem muita coisa pronta de lá”. Está ficando muito assim, desgastante. É muita “fala, fala, fala, fala”, e a gente não tem como interagir, não tem como fazer aquele engajamento. E professor fala muito! A gente gosta de falar!!! Então se não fala fica tudo... depois os grupos ficam assim [agitados, movimentados, “ferendo”]. Tem dias que você fica “eu não aguento mais nada hoje”. Chego em casa, a hora que tomo banho, deito, coloco o celular debaixo do travesseiro pra carregar e esqueço. Não dou conta...A gente está se reinventando e quem não sabe está precisando aprender na marra e vamos que precisa ser feito.

E: E como é a organização dessa ATPC da própria escola?

CP: O ATPC tem e sempre teve 2 momentos: um momento da própria formação, como, por exemplo, “hoje a gente vai ver a sequência didática 2”, então já vem para a gente ver isso, então a gente vai estudar realmente sobre aquela sequência, vai socializar, vai discutir aquilo; aí o 2º momento é aquele que eu falei para você dos pares, que juntamos o 1º ano com o 1º ano, vai socializar o que que já aconteceu sobre aquela sequência, aquela atividade na sala de aula dele, 2º com o 2º, 3º com o 3º. Isso a gente faz tanto aqui no presencial quanto no remoto, a gente faz isso on-line, só que aí eu não consigo fazer isso em todos os grupos, preciso escolher 1 por semana e aí eu entro no link de um por semana. Fica mais difícil para eu estar ajudando e colaborando com tudo, mas mesmo assim ele acontece da mesma forma, do mesmo jeitinho, só que on-line. E aí eu falo que a interação não é 100%, porque sempre tem aquele que não vai entrar, aquele que vai ficar quietinho lá e vai pegar o relatório e as coisas prontas do outro. Infelizmente ainda tem viu. Mas eu procuro fazer tudo certinho para que haja, tudo certinho, corretamente.

E: E nessa ATPC quem participa?

CP: São 2 ATPCs. O de 2ª feira é geral, então todo mundo participa, independente de ter 5 aulas/dia, ou se o professor que tem 3, 4 aulas/dia. No caso, o professor de mediação, que é o professor que vem na sala de recursos, professor de artes, professor da educação física, áreas né! Eles participam também! Por que é 1 ATPC geral da escola; então é nesse ATPC que vai passar os recados que tem; hoje está tudo mais fácil porque tem os grupos de WhatsApp, que a gente já vai colocando os recados, então não espera chegar na segunda feira para passar os recados, mas então é por esse motivo dos recados e, assim, todos precisam participar desse geral de 2ª feira. O de 4ª feira, ele é do EMAI, então ele é só do estudo da Matemática, então esse, os professores optam se querem ou não. Se eles querem, eles recebem à parte para fazer essa formação. Eles recebem ainda para fazer essa formação. “Ai, eu não quero, eu dobro o período, eu dobro Estado e Prefeitura, eu não quero participar”, não tem problema!

Eu tenho professor que não quer participar por causa do horário, de não bater o horário, de chocar o horário, mas mesmo assim, quando o assunto é interessante e ele não sabe, ele entra, ele participa para poder só somar. Então a gente tem dos 2 casos: daqueles que recebem e não quer fazer nada e daqueles que não recebem, mas querem a formação. Então segunda feira é geral, todo mundo é OBRIGADO a participar, senão fica com falta. A de quarta já é opcional. E assim, falando de Estado, é geral isso aí: é a formação de EMAI e a formação da ATPC geral que fala. Então 2 dias na semana. A prefeitura já não sei te falar como que funciona, agora o Estado é assim.

E: A ATPC de 1 vez por mês ir mês entra nessa de segunda ou quarta?

CP: Essa ATPC de 1 x por mês é só para os PCs mesmo [professor coordenador pedagógico]. Essa a gente tinha na DE e a gente ficava lá o período todo. Por causa desse momento da pandemia não tem mais. Então a gente tem quinzenal, às vezes semanal, aí já é de acordo com a demanda que está no momento. Aí vamos supor: “quarta a gente vai ter formação assim, assim, assim, então vamos mandar o link na segunda feira. Aí a gente já marca na nossa agenda na semana que vem que vai ter a formação. Então hoje eles avisam com 2 ou 3 dias de antecedência que a gente vai ter a formação, mandam o link e a gente tem que entrar. Agora essa de 1x por mês não tem mais nesse momento, tem semanal, quinzenal, do jeito que a demanda está eles mandam para a gente.

E: O modo como hoje está configurada essa ATPC você acha que está adequado? Que está contribuindo para a formação? Precisa fazer alguma adequação?

CP: No dia de hoje, por exemplo [que ela teve a formação própria da coordenação na DE], foi “encheção de saco”. Porque é uma coisa que a gente já está vivendo; hoje mesmo foi para falar do ensino híbrido. Hoje, uma formação sobre ensino híbrido, nós estamos vivendo isso há quase 2 anos já, então o professor já aprendeu, desaprendeu, ensinou o amigo, desensinou porque já mudou de novo, e agora que eles vem dar a formação??? Mas a gente entra, né, socializa, troca experiências, troca o que deu certo e o que não deu. Da mesma maneira que acontece entre os professores, acontece também entre os coordenadores, supervisor, a gente tem essa troca. Então até tem informação que enriquece muito, agora tem umas que a gente já está [de saco cheio] assim, né!? Descontextualizada. Mas, assim, nós temos os nossos PCNP, que é depois dos PCs, que no caso a gente tem 2 aqui na DE. Então assim, hoje em dia com a tecnologia está tudo mais fácil. “Ai, eu tenho dúvida nisso, nisso e nisso. Como que eu posso fazer para orientar o meu professor, para eu alimentar o sistema?”. Então, assim, se precisar, faz ali a reuniãozinha só no caso eu que tenho a dúvida mais o PCNP, ligo, mando áudio e ela me responde. Então é como o nosso ATPC, não precisa esperar segunda pra transmitir essa dúvida ou esse recado. Já é na hora que tem. E tirando isso também nós temos hoje um cargo de PCAE, que ele é o intermediário entre escola e DE. Cada PCAE cuida de 5 escolas. A minha reunião por exemplo, é de terça a tarde. Ela vem todas as terças à tarde depois de uma formação que a gente tem de 1 hora só, na terça feira; termina a formação e ela já vem. Aí a gente senta, e a mesma coisa: o que deu certo, o que não deu, ela traz boas práticas de escolas que deu certo, eu passo as minhas que deu certo para ela, e a gente faz essa troca também.

[...]

Aqui, temos 18 turmas entre manhã e tarde. Então temos 18 professores de classe, aí temos mais 3 da sala de recurso, e mais 3 entre artes e educação física. 24 é o todo.