

HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPCs): ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E DE PRODUÇÃO DE SABERES DOCENTES?

Gabriela Reginato de Souza (Universidade Estadual Paulista – UNESP – Presidente Prudente); Yoshie Ussami Ferrari Leite (Universidade Estadual Paulista – UNESP – Presidente Prudente)

Eixo temático: 3. Projetos e Práticas de Formação de Professores Agência financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O presente trabalho apresenta nossa pesquisa de mestrado que se insere na linha de pesquisa Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Presidente Prudente. Trata-se de um estudo em andamento que procura investigar as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), partindo do pressuposto de que a escola também é um local de formação de professores (ZEICHNER, 1993; TARDIF, 2010).

O contexto atual da escola pública brasileira, é resultado de um processo de democratização que ocorreu nas últimas décadas, permitindo que os alunos das classes populares tivessem acesso à educação (BEISIEGEL, 1980).

Neste sentido, surge o grande desafio a ser assumido pelos responsáveis pela educação, de fazer com que esta ampliação quantitativa se reflita também em uma melhora qualitativa do ensino.

Exige-se dos docentes um novo papel que, segundo Ghedin, Leite e Almeida (2008), envolve um posicionamento favorável em relação à escola pública e seus alunos, sendo consoante ao paradigma de formação do professor crítico-reflexivo.

O professor crítico-reflexivo é aquele que percebe que seu trabalho está inserido em um contexto que vai muito além das paredes da sala de aula, reflete coletivamente e também assume a responsabilidade por sua formação (ZEICHNER, 1993).

Assim, pensando na importância da existência de espaços coletivos para a formação docente em conformidade com o paradigma do professor crítico-reflexivo, acreditamos que a própria escola pode oferecer momentos privilegiados

para a formação contínua dos professores e a produção e socialização de seus saberes. Os Referenciais para a Formação dos Professores (BRASIL, 2002), ao tratar da formação contínua, confirmam esta ideia, ao considerarem a importância da escola como um local de formação docente.

Alvarado Prada et al. (2001) nos chamam a atenção para o fato de que o processo de formação contínua costuma ser considerado como externo ao trabalho do professor e que pouco respeita e considera os seus saberes e a sua experiência profissional.

Com base nessa reflexão, podemos dizer que a formação contínua precisa respeitar a experiência e os saberes dos professores garantindo sua participação em todas as etapas do processo de formação, tendo sempre como base o contexto real em que o professor realiza o seu trabalho.

Além disso, também é muito importante que a formação contínua considere as necessidades docentes. Segundo Silva (2000) os programas de formação contínua que utilizam as necessidades formativas apontadas pelos docentes como base para sua elaboração costumam ser bem sucedidos, pois contam com o envolvimento dos formandos ao longo de todo o processo.

Ao refletir sobre o *status* ocupacional dos docentes, Almeida (1999, p.39) afirma que estes

[...] caminham na direção de um novo profissionalismo docente [...] articulado a dois aspectos centrais. O primeiro é que eles precisam ser detentores de um saber específico, imprescindível à sua ação e desenvolvido no interior da profissão. O segundo é que o trabalho docente precisa ser desenvolvido e concebido de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da escola diante das necessidades comunitárias e sociais. Nessa concepção o professor está em constante processo de desenvolvimento profissional, onde a formação contínua se coloca como elemento central.

Assim, é imprescindível considerar a complexidade dos saberes provindos da experiência dos professores. É na relação entre teoria e prática que Roldão (2006) acredita estarem as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente que hoje fazem parte da agenda da formação e da profissionalização dos professores.

De acordo com Montero (1995 apud ROLDÃO, 2006, p.9) os saberes docentes podem ser definidos como “O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência de sua participação em

processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática [...]”.

Esta definição do conhecimento dos professores é muito semelhante à de Ghedin (2006) já que este autor afirma que os saberes da experiência e da cultura são o centro do saber docente. Nas definições dos dois autores está presente a idéia de que os saberes docentes se constroem na relação entre teoria e prática.

Levando em consideração a importância da teoria e da prática para que o professor realize o seu trabalho com os alunos, Tardif (2010, p.39) define o professor ideal como “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

De acordo com este autor é preciso considerar e valorizar a complexidade dos saberes provindos da experiência dos professores. Assim, segundo Tardif (2010, p. 36) “[...] o saber docente pode ser definido como um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

De acordo com Tardif (2010) os saberes adquiridos pelos professores por meio da prática do seu trabalho tornam-se, gradativamente, a base de sua competência profissional e é a partir desses saberes que os professores julgam os problemas e limites presentes em sua formação inicial e contínua.

A prática docente não se limita à mera execução de determinadas tarefas de maneira mecânica, mas se constitui como um espaço de aprendizagem por meio dos desafios que surgem no cotidiano da sala de aula, da reflexão e troca de experiências que os professores realizam entre si.

Diante disso, entendemos que a formação contínua realizada por meio das HTPCs, no interior das escolas públicas, tem um grande potencial para promover o atendimento das necessidades docentes e a construção dos saberes dos professores. É necessário também, que os docentes e gestores tenham representações sociais positivas em relação a esta atividade para que ela seja devidamente valorizada e aproveitada enquanto um espaço-tempo de formação contínua em serviço.

Segundo Jodelet (2001, p.22) as representações sociais podem ser definidas como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. [...]”.

Considerando que as representações sociais podem resultar em determinadas atitudes por parte dos sujeitos de acordo com o seu conteúdo (JODELET, 2001) é importante levá-las em consideração na formação de professores, para que estas representações não se tornem mais um obstáculo ao trabalho docente.

Em relação ao histórico das HTPCs no Estado de São Paulo, podemos perceber que se trata de uma conquista dos professores que tinham como objetivo melhorar a qualidade do ensino público reivindicando condições para a realização de sua formação em serviço (MENDES, 2008).

Assim, defendemos a importância das HTPCs enquanto um espaço-tempo formativo de direito dos professores, que pode ser capaz de contribuir para a sua formação contínua e a constituição de seus saberes.

Considerando, portanto, que a formação contínua é algo que depende da valorização do coletivo e de condições institucionais que permitam a plena participação dos professores, a presente pesquisa procura responder às seguintes indagações: As HTPCs têm se constituído de fato como um espaço-tempo de formação contínua em serviço dos professores, capaz de contribuir para a produção dos saberes necessários ao trabalho docente? Quais são as representações sociais dos professores e gestores em relação às HTPCs? Como são organizadas as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e como ocorre a participação dos professores neste processo? As necessidades docentes e os saberes dos professores estão sendo considerados no decorrer das HTPCs?

OBJETIVOS

Face ao exposto, a presente pesquisa traz como objetivo geral analisar se as HTPCs têm sido concebidas e realizadas nas escolas públicas municipais de maneira a contribuir para a formação contínua dos professores e para a produção dos saberes docentes de forma a atender aos desafios da escola pública

brasileira.

Como objetivos específicos a pesquisa busca:

- Identificar e comparar as representações sociais de professores e gestores da rede municipal de ensino de Rancharia-SP, sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs);
- Conhecer como é organizado o espaço-tempo das HTPCs e como ocorre a participação dos professores neste processo de formação contínua;
- Investigar se as necessidades docentes e os saberes dos professores estão sendo considerados e construídos no decorrer deste processo de formação contínua.

METODOLOGIA

Esta pesquisa será realizada no município de Rancharia-SP, no qual serão selecionadas duas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, inserindo-se em uma abordagem qualitativa que, de acordo com o que apresentam Bogdan e Biklen (1994, p.13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Para atingir os objetivos propostos utilizaremos como procedimentos metodológicos para a coleta de dados a identificação das representações sociais dos professores e gestores por meio da evocação de palavras e a realização de observação e entrevista, para aprofundar a compreensão destas representações.

Os dados referentes às representações sociais dos professores e gestores da rede municipal de ensino de Rancharia-SP serão coletados por meio do método da evocação de palavras, segundo o qual o sujeito deve associar algumas palavras indutoras às primeiras palavras que lhe vem à mente. Estas palavras serão tabuladas com o auxílio do *software* EVOC, que organiza estas palavras por ordem de invocação e de importância dentro das representações.

Considerando os objetivos propostos, a observação direta nos parece um

instrumento de coleta de dados adequado já que, segundo Lüdke e André (1986, p.26) “[...] o observador chega mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas”.

Complementando as informações obtidas por meio da observação utilizaremos também a entrevista semi-estruturada como instrumento, pois esta parte de um esquema básico, mas que não é rígido dando liberdade para que o entrevistador realize as adaptações que considerar necessárias (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A análise dos dados então obtidos será realizada por meio da análise de conteúdo (FRANCO, 2008), com base nos posicionamentos dos teóricos estudados.

RESULTADOS PARCIAIS

Visando uma compreensão de como as HTPCs vem sendo estudadas em trabalhos acadêmicos realizamos um levantamento de teses e dissertações em programas de Pós-Graduação em Educação de quatro universidades públicas do estado de São Paulo sendo elas a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade de São Paulo (USP) e uma universidade particular, nomeadamente, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Para obter uma visão mais ampla das produções acadêmicas sobre o tema estudado em nossa pesquisa de mestrado, também foi feita uma busca na base de teses e dissertações da Capes/MEC.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente, encontramos apenas um trabalho em nível de mestrado que possui como tema central as HTPCs. Trata-se da dissertação de mestrado de Cíntia Cristina Teixeira Mendes sob a orientação do professor doutor Alberto Albuquerque Gomes intitulada “HTPC: Hora de trabalho Perdido Coletivamente?” cuja defesa data do ano de 2008. A autora teve como objetivo analisar e compreender as representações sociais dos docentes da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP sobre as HTPCs. Os resultados demonstram que para os docentes, devido a diversos problemas relacionados com a forma de gestão, a atitude do orientador pedagógico, a participação dos professores, as HTPCs são consideradas como horas de trabalho perdido.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Araraquara identificamos um trabalho de mestrado, de autoria de Márcia Cristina de Souza Bueno, com o título “Formação contínua em serviço: um estudo com os profissionais dos centros de educação infantil” que foi defendido em 2007 e orientado pelo professor doutor Ricardo Ribeiro. Seu objetivo foi identificar quais são os espaços destinados a formação em serviço dos profissionais dos Centros de Educação Infantil, dentre eles foram selecionadas as HTPCs e as Reuniões Pedagógicas oferecidas aos profissionais. Em seus resultados Bueno ressalta problemas na preparação dos responsáveis pela educação infantil municipal que acabam dificultando que as HTPCs e as Reuniões pedagógicas possam tornar-se espaços de formação.

O levantamento no programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, resultou na identificação de um trabalho de mestrado, cujo título é “A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa” que foi escrito por Tamara Abrao Pina Lopretti com a orientação do professor doutor Guilherme do Val Toledo Prado e defendido em 2008. O objetivo da pesquisa era investigar o processo de produção, mobilização e significação dos saberes e conhecimentos docentes, ocorrido nos espaços-tempo coletivos da escola. A autora abordou em seu estudo o espaço-tempo que no contexto do estudo é denominado trabalho docente coletivo (TDC), mas que pode ser diretamente relacionado às HTPCs, além de acompanhar um grupo de trabalho de primeira à quarta série e observar a sala de uma das professoras. Em seus resultados Lopretti afirma que foi possível entrar em contato com diversos saberes, construídos pelos docentes participantes da pesquisa a partir das situações de limites e possibilidades que surgiram em sua prática.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da USP identificamos dois trabalhos de mestrado relativos à temática das HTPCs. Um deles, defendido em 2007 por Antonio Berguelo dos Santos, denomina-se “Formação Continuada de Professores em Serviço: tentativas, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HPTC” e foi orientado pela professora doutora Elsa Garrido. A outra dissertação de mestrado, cuja autora é Isaneide Domingues e que teve como orientadora a professora doutora Maria Isabel de Almeida intitula-se “O horário de trabalho coletivo e a (re) construção da profissionalidade

docente”. Não foi possível fazer uma análise destes trabalhos, pois estes não estão disponíveis para consulta no site da USP.

No levantamento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR encontramos apenas um trabalho a nível de doutorado que se debruça sobre a temática das HTPCs. Trata-se da tese de Isabela Custódio Talora Bozzini, com o título “A construção do espaço coletivo escolar: o HTPC em foco” que foi defendida em 2005 com a orientação da professora doutora Denise de Freitas. Neste caso também não foi possível fazer uma análise do trabalho já que não o encontramos disponível no site da UFSCAR .

Na busca de teses e dissertações da PUC-SP identificamos dois trabalhos: um de mestrado e o outro de doutorado. A dissertação de mestrado “A percepção de professores da escola pública sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo: um espaço de aprimoramento profissional?” data de 2001, sendo de autoria de Ângela Cecília Emilio com a orientação da professora doutora Claudia Leme Ferreira Davis. Seu objetivo era identificar se os professores reconhecem as HTPCs como um espaço de aprendizagem profissional, De acordo com os dados obtidos os professores ainda não consideram as HTPCs como espaços de formação e sugere alterações nas HTPCs para que elas venham a possibilitar a formação contínua docente.

A tese de doutorado, por sua vez, tem o título “A formação continuada de professores no HTPC: alternativas entre as concepções instrumental e crítica” foi defendida em 2003 por Marisa Garcia que teve como orientadora a professora doutora Bernardete Angelina Gatti. Seu objetivo foi descrever e analisar o espaço destinado à formação contínua de professores nas HTPCs, tendo como base a “Teoria Crítica”, também denominada de “Escola de Frankfurt”. Os dados obtidos demonstram que as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo são um espaço em que predomina a ambiguidade entre o que a autora denomina de uma “semiformação instrumental” e uma “formação dialógica e crítica”. Garcia também afirma que este espaço/tempo de formação vem sendo reduzido apenas a um elo entre a escola e o sistema educacional, com suas diretrizes, hierarquias e seu papel de “reprodução social sistêmica”.

Na consulta realizada na base de teses e dissertações da Capes/MEC, foram encontrados mais seis trabalhos além daqueles que já haviam sido

identificados, todos em nível de mestrado, realizados no período de 2000 a 2011, que tiveram as HTPCs como objeto de estudo.

Na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUI) no ano de 2004, encontramos o trabalho de Marli Terezinha Wagner Adams, com o título “Formação continuada no contexto escolar: intencionalidades, resistências e desafios” sob a orientação do professor doutor Milton Antonio Auth. Este trabalho não pode ser analisado por não estar acessível no site da universidade.

Na Universidade Católica de Santos, foi realizada em 2005 a pesquisa “A Escola como lócus da Formação Contínua: Investigando a partir das HTPCs” com autoria de Aparecida Maria Meneguim sob a orientação da professora doutora Maria Amélia Rosário Santoro Franco. Seus objetivos eram proporcionar informações contextualizadas sobre o desenvolvimento das HTPCs em escolas públicas da rede estadual e reconhecer as possibilidades destas instituições serem locais de formação contínua. Os dados obtidos revelam que as HTPCs apresentam pontos positivos e também fragilidades. Por si só as HTPCs não vem sendo capazes de garantir a formação contínua docente, porém , há uma expectativa positiva dos professores, de que os problemas neste espaço/tempo de formação podem ser superados.

No centro Universitário Moura Lacerda foi possível identificar o trabalho de mestrado “A Contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Formação Continuada de Professores Iniciantes” cuja autoria é de Sérgio Donizeti Mariotini, sob a orientação da professora doutora Miriam Cardoso Utsumi e que foi defendido em 2007. Seu objetivo foi analisar a contribuição dos professores iniciantes para tornar as HTPCs mais dinâmicas e no desenvolvimento de práticas reflexivas, bem como a contribuição de espaço/tempo coletivo para a formação contínua destes profissionais. Os dados demonstraram que, mesmo possuindo uma formação mais recente os professores iniciantes não dinamizaram as HTPCs, mas pelo contrário aguardavam os encaminhamentos dos professores mais experientes e da direção, buscando apoio e troca de experiências neste espaço. Estes dados chamam a atenção da pesquisadora para aspectos relativos à formação inicial dos professores.

Originadas da Universidade Metodista de São Paulo identificamos duas pesquisas de mestrado. Uma delas, intitulada “HTPC: horário de trabalho

pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?”, foi realizada por Paula Raquel Gonçalves Sousa, com a orientação da professora doutora Jane Soares de Almeida em 2007. O objetivo era investigar o que acontece nas HTPCs em relação à formação contínua. Não foi possível fazer uma análise dos resultados obtidos nesta pesquisa, pois o trabalho não se encontra disponível na íntegra no site da universidade.

O trabalho de Carolina Yamamoto data de 2008 e tem como título “Formação continuada na escola”, a orientadora é a professora doutora Marília Claret Geraes Duran. O seu objetivo investigar em que medida professores e gestores consideram as HTPCs como um local de formação contínua. Como resultados aponta-se que apesar do reconhecimento de que as escolas são um espaço de formação continuada, esta não é o local mais importante, e a formação realizada neste espaço ainda estaria em processo de constituição.

Por fim identificamos um trabalho na Universidade Estadual de Londrina em nível de mestrado e que foi defendido em 2008 por Rejane Aparecida Czekalski; o título da dissertação é “Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – Pr” e a orientadora é a professora doutora Doralice Aparecida Paranzini Gorni. A autora utiliza uma denominação diferente, mas a atividade estudada partilha das características que encontramos também nas HTPCs. A pesquisa de Czekalski teve como objetivo investigar a hora-atividade como espaço de formação contínua em serviço de professores de educação básica. Como resultados apresenta-se que os professores reconhecem a importância da hora atividade como um espaço de estudo e formação contínua, mas que esta ainda não vem sendo suficiente para que esta formação se realize. Um ponto positivo seria a riqueza de trocas de experiências entre os docentes realizadas no decorrer da hora atividade e um dos problemas levantados é a necessidade de haver mais tempo para este processo.

Os estudos que analisamos sobre as HTPCs, trazem importantes elementos para a reflexão sobre as falhas que estes espaços-tempo de formação ainda apresentam. Em contrapartida estas pesquisas também apontam que os professores reconhecem a escola como um importante local de formação, ainda que apresentem insatisfação no que se refere a alguns pontos. Isto demonstra

que as HTPCs podem tornar-se espaços de formação contínua no interior das escolas.

Podemos considerar, baseados nas produções acadêmicas já realizadas a respeito das HTPCs, que estes espaços-tempo de formação ainda tem muito a melhorar. Buscamos assim, a partir do aprofundamento de alguns aspectos ainda pouco explorados em alguns estudos, como é o caso dos saberes docentes (TARDIF, 2010), refletir sobre estes problemas e buscar maneiras de superá-los.

Pretendemos, por meio desta pesquisa, contribuir para a melhora qualitativa da escola pública, atualmente uma instituição aberta á maioria da população, e que pode constituir-se como um espaço de formação contínua de professores e construção de seus saberes. Trata-se, assim, de considerar a formação contínua centrada na escola pública como um processo que caminha junto com esta instituição, partilhando de seus limites, mas também de suas possibilidades de transformação qualitativa.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. T. W. **Formação continuada no contexto escolar: intencionalidade, resistências e desafios.** 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2004.

ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instituição formadora de professores:** nova contribuição ao desenvolvimento profissional. 1999, São Paulo. Faculdade de Educação/ USP. Tese de doutorado- cap.1.

ALVARADO PRADA, L. E. et. al. **Educação Continuada:** o discurso oficial, a política e a utopia. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DA EDUCADORES, VI, 2001, Águas de Lindóia. Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas para o Século XXI. Anais: São Paulo:UNESP.

BEISEGUEL, C. R. **Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum.** (Trabalho apresentado na I Conferência Brasileira de Educação, em abril de 1980).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.; **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed. 1994.

BOZZINI, I. C. T. **A construção do espaço coletivo escolar:** o HTPC em foco. 2005. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2005.

BRASIL. (Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental). **Referenciais para Formação de Professores**. 2. ed. Brasília. A Secretaria, 2002. 177 p.

BUENO, M. C. de S. **Formação contínua em serviço: um estudo com os profissionais dos centros de educação infantil**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, 2007.

CZEKALSKI, R. A . **Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – Pr**. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DOMINGUES, I. **O horário de trabalho coletivo e a (re) construção da profissionalidade docente**. 2004. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2004.

EMILIO, A. C. L. **A percepção de professores da escola pública sobre as horas de trabalho pedagógico coletivo: um espaço de aprimoramento profissional?** 2001. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação, 2001.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GARCIA, M. **A formação continuada de professores no HTPC: Alternativas entre as concepções instrumental e crítica**. 2003. 100 f. Tese (Doutorado em Educação) - – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação, 2003.

GUEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de.; LEITE, Y. U. F. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática. In: GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de.; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores: Caminhos e descaminhos da Prática**. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 23-51.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 12-52.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. Rio de Janeiro: Ed UERJ. 2001, p.17- 44.

LOPRETTI, T. A. P. **A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa**. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIOTINI, S. D. **A Contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Formação Continuada de Professores Iniciantes.** 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, 2007.

MENDES, C. C. T. **HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?** 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, 2008.

MENEGUIM, A. M. **A escola como lócus da formação contínua:** investigando a partir das HTPCs. 2005. 208 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2005.

PEREIRA, E. M. A. O professor como pesquisador: O enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente professor(a) pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-183.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente-natureza e construção do conhecimento profissional.** ANPED, outubro de 2006. p. 1-17.

SANTOS, A. B. dos. **Formação Continuada de Professores em Serviço:** tentativas, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HTPC. 2000. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2000.

SILVA, M. O. E. da; **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores:** um caminho para a integração escolar. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SOUSA, P. R. G de. **HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?** 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

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

YAMAMOTO, C. **Formação continuada na escola.** 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. In: **Cuadernos de Pedagogía.** n.220, Madrid, 1993. p. 44-49.

