

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP**

Márcia Aparecida da Silva Ferraz

**Supervisor de ensino e a construção dialógica com professores,
coordenadores e diretores: um aprimoramento das práticas de
formação continuada**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo – SP

2016

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP**

Márcia Aparecida da Silva Ferraz

**Supervisor de ensino e a construção dialógica com professores,
coordenadores e diretores: um aprimoramento das práticas de
formação continuada**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Laurizete Ferragut Passos.

São Paulo – SP

2016

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho

Ao meu esposo Marcos, companheiro de vida, por seu apoio irrestrito, bondade, brilho nos olhos, compreensão e amor.

Aos meus filhos, Geovani, Quézia e Karen, heranças da parte de DEUS, alegria, luz e esperança de seres humanos conscientes de seus direitos e deveres, à construção de uma sociedade melhor.

À minha mãe, Cida, e a meu pai, Joaquim, por estarem sempre presentes. À minha mãe, em especial, por ter cuidado da minha casa, enquanto me dedicava à pesquisa.

Ao professor Machadinho (in memoriam), pelos ensinamentos e por me apresentar os caminhos da profissão docente.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, autor da minha fé, pela sabedoria e força na superação dos obstáculos.

À minha família na fé, que me acompanhou durante a realização da pesquisa, sempre me incentivando a ir em frente e concluir o trabalho.

Aos meus irmãos, Marcelo e Marcelino, pelo socorro bem presente nos momentos em que precisei.

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Laurizete Ferragut Passos, pelas exigências, incentivos e mediações no processo de construção da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes, sempre gentil, alegre e presente.

À Prof.^a Dr.^a Helenice Maria Sbrogio Muramoto, pela disponibilidade, carinho e amizade.

À Prof.^a Dr.^a Roberta Bueno Bocchi, pela delicadeza e sensibilidade no compartilhamento de importantes informações para o meu aprendizado.

À amiga e irmã Silvania, por cuidar dos prazos, entrega dos relatórios e seu constante incentivo.

À amiga Alcione, pela colaboração inestimável.

Agradeço, ainda, de forma especial, a amiga Roselena pela paciência nos momentos difíceis, por me ouvir e incentivar.

Aos profissionais da escola pesquisada, pela atenção, dedicação, alegria, disposição e pelo muito que me ensinaram.

À Secretária da Educação do Estado de São Paulo, pelo auxílio financeiro durante a realização da pesquisa.

RESUMO

FERRAZ, Márcia Aparecida da Silva. **Supervisor de ensino e a construção dialógica com professores, coordenadores e diretores: um aprimoramento das práticas de formação continuada.** Trabalho Final de Mestre Profissional em Educação. 104 p.

A presente dissertação tem como objetivo implementar e analisar proposta de ação de supervisão de ensino pautada no trabalho conjunto, no diálogo e reflexão crítica com diretor e professores coordenadores da rede pública estadual paulista, para aprimorar as ações desenvolvidas na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. O estudo tem como referencial teórico a construção dialógica de Paulo Freire e aportes de autores que abordam a formação docente como processo que tem como base a reflexão e a análise crítica da prática, tais como Nóvoa (1995), Imbernón (2011) e Placco (2008). A metodologia apoiou-se em uma abordagem qualitativa e concretizou-se com observações das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo e reuniões sistematizadas com a diretora e as professoras coordenadoras de uma escola pública da Região da Grande São Paulo. A análise das evidências foi realizada com apoio no referencial teórico selecionado, tendo como categorias os aspectos organizacionais e pedagógicos da ATPC, reflexão crítica sobre a prática e formulação de propostas para aprimoramento das atividades. Os resultados obtidos demonstram a relevância da construção dialógica entre supervisores de ensino, diretor de escola e professor coordenador, para o aprimoramento das práticas de formação continuada na ATPC, comprometidos com a valorização desse espaço/tempo, decisões coletivas sobre práticas possíveis de serem desenvolvidas pelos profissionais da escola, colaboração e transformação, que foram evidenciadas na formulação de propostas para ATPC.

Palavras-Chave: Supervisor de Ensino. Construção dialógica. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

FERRAZ, Marcia Aparecida da Silva. **Teaching supervisor and the dialogic construction with teachers, coordinators and directors: an improvement of continuing education practices.** Final Work of Professional Master. 104 p.

This thesis aims to implement and analyze proposal teaching supervisory action guided by common purpose, in a dialogue and critical reflection involving the school principal and cooperative teachers from a state public schools in São Paulo, to improve actions developed in the Collective Pedagogical Work Class. The research has as theoretical framework Freire dialogical construction and contributions of authors who address teacher training as a process that must be based on reflection and critical analysis of the practice, such as Nóvoa (1995), Imbernón (2011) and Placco (2008). The study consists of a qualitative research and materialized with observations of Collective Pedagogical Work Class and meetings systematised with the school principal and cooperative teachers of a public school in São Paulo. The analysis of the evidence was held to support the selected theoretical framework, about organizational and pedagogical aspects of the Collective Pedagogical Work Class. It is a critical reflection on practice and formulate proposals for improvement of activities. Results demonstrate the importance of dialogic construction between educational supervisors, school principal and cooperative teachers for improvement of continuing education practices in the Collective Pedagogical Work Class, committed to collective decisions and practices developed by school professionals, aspects which were shown in formulating proposals for Collective Pedagogical Work Class.

Keywords: Teaching supervisor. Dialogical construction. Continuing education of teachers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APASE	Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CFE	Conselho Federal de Educação
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CGRH	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
DE	Diretoria de Ensino
DRE	Divisão Regional de Ensino
GDAE	Sistema Gestão Dinâmica de Administração Escolar
GDPI	Gratificação de Dedicção Plena e Integral
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEC-USAID	Ministério da Educação e Cultura – <i>United States Agency International Development</i>
PAP	Plano de Ação Participativo
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica – São Paulo
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Integral
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SPFE	São Paulo Faz a Escola

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO	12
1 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	20
1.1 Conhecendo a Escola Pesquisada.....	22
1.2 Características da Equipe Gestora e do Corpo Docente	23
1.3 O Contexto da Pesquisa	26
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	29
3 PRINCIPAIS PROGRAMAS E AÇÕES DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO NOS ÚLTIMOS 30 ANOS	35
3.1 A Progressão Continuada e a Reorganização dos Ciclos.....	38
3.2 Os Programas Letra e Vida, Ler e Escrever e São Paulo Faz Escola	41
3.3 Programa Educação Compromisso de São Paulo	45
3.4 Da HTPC à ATPC	49
4 O SUPERVISOR DE ENSINO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO	54
4.1 Da Inspeção de Ensino à Supervisão de Ensino.....	54
4.2 Possibilidades de Atuação do Supervisor de Ensino	63
5 DA POSSIBILIDADE À AÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS	68
5.1 Aspectos Organizacionais.....	69
5.1.1 Organização do tempo	69
5.1.2 Organização do espaço	70
5.1.3 Organização da pauta.....	71
5.2 Aspectos Pedagógicos.....	72
5.2.1 Processos e estratégias utilizados na HTPC	72
<u>5.2.1.1 Da prática dos professores e sua participação nas atividades.....</u>	<u>73</u>
<u>5.2.1.2 Atuação da equipe gestora</u>	<u>75</u>
5.3 Reflexão Crítica das Atividades da ATPC	77

5.3	Formulação de Propostas para as Atividades da ATPC	85
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS.....	92
	APÊNDICE A – Roteiro para observação da ATPC.....	101

INTRODUÇÃO

Falar a respeito da construção de uma trajetória profissional não é um movimento tão fácil, pois ao mesmo tempo em que vem à memória experiências agradáveis e exitosas estas são acompanhadas de lembranças de situações difíceis e, portanto, de alguns sacrifícios.

O trabalho, por via de regra, é o foco principal para muitas famílias e, neste caso em particular, não foi diferente, envolvendo todos os seus membros, todavia, rompendo com esse paradigma, a contrariar as orientações vinda dos pais, a minha era estudar. Aprendi a ler aos seis anos de idade, em casa, todavia não recordo exatamente como aconteceu. Ocorreu, simplesmente, que num determinado dia minha mãe me surpreendeu num momento de leitura de um pequeno texto, ou de algumas palavras, e perguntou quem havia ensinado. Respondi, apenas, que havia aprendido sozinha. Hoje, refletindo sobre essa situação acredito que aprendi a ler observando os registros do meu pai, relacionados ao seu trabalho.

No ano seguinte, 1972, fui matriculada em uma escola da zona rural, em que alunos de todas as séries assistiam às aulas em uma única sala, denominada classe multisseriada. Talvez o fato tenha contribuído para o processo de aprendizagem.

Durante a 7.^a série do ensino fundamental, conheci um professor da disciplina de História que me mostrou a possibilidade de romper com os modelos impostos até mesmo na minha própria casa. O professor Machadinho, como era chamado, me incentivou a estudar ainda mais e naquele ano, inspirada por ele, decidi minha profissão, professora. No ano de 1983, iniciei o curso de 2.^o grau voltado ao Magistério.

A experiência como docente iniciou-se no ano de 1986, quando ainda cursava o último semestre do curso do magistério, ocasião em que participei de um processo seletivo, que se resumiu em uma entrevista com o diretor da escola em questão, para substituir uma professora que, por qualquer circunstância, havia se afastado. Para ministrar essas aulas, foram utilizadas as “experiências” vivenciadas como aluna, fruto das aulas do professor Machadinho.

No ano seguinte, participei de um treinamento do projeto para a iniciação dos

alunos da 1.^a série dos anos iniciais, surgindo, ainda, a oportunidade de frequentar um curso de alfabetização que permitiu um olhar introspectivo, para a prática profissional, de modo a aprofundar os conhecimentos teóricos no aspecto ensinar e aprender.

Ao mesmo tempo em que lecionava, nas séries iniciais, cursava a licenciatura de História. Posteriormente, ingressei no curso de Pedagogia. No ano de 1991 me efetivei como professora dos anos iniciais, atuando sempre na primeira série. Na verdade, especializei-me como alfabetizadora, experiência inigualável, pois era extremamente prazeroso acompanhar o desenvolvimento dos alunos e a experiência exitosa da aprendizagem da leitura e da escrita.

Em 1998, iniciei na atividade de coordenação pedagógica e, em seguida, na docência dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, acrescida de uma pequena experiência, de dois anos, na direção de escola. No ano de 2004 ingressei como supervisora de ensino, em uma Diretoria de Ensino, onde atuo até a presente data.

Na observação do ambiente de trabalho e das atividades que desenvolvo fica evidente a quantidade excessiva de tarefas que o supervisor de ensino executa junto às escolas públicas e privadas, a fim de assegurar o cumprimento das diretrizes e procedimentos que garantam observância aos princípios e consecução dos objetivos estabelecidos, constitucional e politicamente, para a educação no âmbito da Secretária de Estado de Educação de São Paulo (SEE/SP).

O supervisor de ensino da SEE/SP também atua, com participação efetiva, no processo coletivo de construção do plano de trabalho da respectiva Diretoria de Ensino, realizando estudos, pesquisas, emitindo pareceres e propondo ações voltadas ao desenvolvimento do sistema de ensino; acompanha a utilização dos recursos financeiros e materiais para atender as necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam o gerenciamento de verbas públicas; atua articuladamente com o Núcleo Pedagógico¹ para a elaboração de seu plano de trabalho, na orientação e no acompanhamento de ações voltadas à melhoria da

¹ O Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino da SEE/SP é composto por professores das disciplinas da Educação Básica e Ensino Médio; da educação Especial; da Área de Tecnologia Educacional; e de Programas e Projetos da Pasta (Resolução SE n.º 75, de 30 dez. 2014).

atuação docente e do desempenho dos alunos, tendo em vista as reais necessidades e possibilidades das escolas.

O supervisor realiza, articuladamente com o Núcleo Pedagógico, orientações técnicas, reunindo professores por disciplina e/ou professores coordenadores das 57 escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino, para traçar estratégias e metodologias de ensino de determinada disciplina, estratégias estas consideradas necessárias para auxiliar os docentes em sua prática na sala de aula e auxiliar os professores coordenadores na organização e execução das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Também são realizadas reuniões com os diretores de escola e demais supervisores de ensino, convocados levando-se em conta o fator proximidade de escolas, sendo os assuntos selecionados pela equipe com base nas necessidades levantadas pelos supervisores das unidades escolares.

No entanto, nas subseqüentes visitas às escolas é possível perceber de pronto que professores, coordenadores e diretores continuam com as mesmas práticas.

Diante de tantas atribuições identificam-se várias situações que precisam de investigações para melhor compreensão dos problemas e proposição de medidas que promovam a melhora das situações percebidas como problemáticas.

No entanto, em visitas às unidades escolares, acompanhamento dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações internas e externas, conversas com os diretores e professores coordenadores a situação que se apresenta com maiores problemas e que afetam diretamente a melhoria da aprendizagem dos alunos, são as ações voltadas à melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos, à vista das necessidades e possibilidades das escolas.

Registra-se, pois, que o acompanhamento das reuniões em que são tratados assuntos referentes ao ensino, à aprendizagem e à avaliação permite notar o fato de ser recorrente a responsabilização da família e do aluno pelo seu fracasso escolar, dando grande ênfase para atitudes comportamentais e as propostas de solução estão mais relacionadas às atitudes a serem desenvolvidas pelo aluno para melhorar sua aprendizagem. Há, portanto, pouca ou nenhuma ênfase para as práticas pedagógicas.

Em acompanhamento às reuniões de Trabalho Pedagógico Coletivo tem-se observado que a organização desse trabalho e a maneira como é desenvolvido pouco contribuem para a formação continuada dos professores, professores coordenadores e diretores de escola, pois na maioria das vezes o que se presencia são leituras de alguns textos, organização das atividades da semana, discussão e estabelecimento de regras para a manutenção da disciplina e o gerenciamento de conflitos entre professores e alunos. Afirmar que essas questões não sejam relevantes ou que não precisam ser analisadas, discutidas e tratadas no ambiente escolar está fora de propósito. Todavia, há que se considerar que não devem ser somente estes os temas das pautas das reuniões das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Há alguns anos, sem muitos resultados positivos, no exercício da função supervisora, tenho mantido foco na tentativa de auxiliar professores coordenadores, vice-diretores e diretores para estudos e práticas que contribuam para a formação continuada dos professores com vistas à melhoria da atuação docente em sala de aula, cuja prática não está restrita somente às unidades escolares que me compete supervisionar, posto que há várias tentativas em nível de Diretoria de Ensino (Supervisão de Ensino e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico), contudo, sem grandes conquistas.

A esta altura, em termos de trajetória profissional, no intuito de compreender a possibilidade do supervisor de ensino em contribuir com a unidade escolar para a melhoria das atividades de formação continuada desenvolvidas na ATPC, ingressei, em 2014, no Mestrado Profissional do Programa de Estudos Pró-Graduados em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica - São Paulo (PUC-SP), onde tive a oportunidade de contato com estudos desenvolvidos e inúmeras informações concernentes às questões da educação que auxiliaram na interpretação e compreensão dos problemas enfrentados na realidade profissional, com a chance de compartilhar com o grupo as inquietações.

Ao dividir com outros profissionais da educação as experiências profissionais na tentativa de encontrar novas perspectivas fez urgente repensar o planejamento, a organização e a condução das reuniões realizadas com os professores, professores coordenadores e diretores de escola assim como as reuniões de Aulas de Trabalho de Coletivo das unidades escolares, considerando o potencial desse

espaço e tempo legalmente instituído, para a reunião de professores das diversas disciplinas, professores coordenadores e o diretor da unidade escolar, tornando-se, portanto, o espaço e tempo ideal para contribuir com a formação continuada dos professores.

Em vista dessas colocações iniciais, considera-se conveniente o seguinte questionamento: Há possibilidade de o supervisor de ensino, integrante do quadro de suporte pedagógico do magistério da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, considerando as prescrições legais para sua atuação junto às escolas, desenvolver um trabalho com professores coordenadores e diretores das unidades escolares que contribua com o aprimoramento das ações de formação continuada dos professores?

Em face da indagação, convém compreender melhor o papel do supervisor de ensino na rede de educação pública no Estado de São Paulo, o contexto das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo e a Formação continuada dos professores. Para tanto foram realizadas buscas em Teses e Dissertações correlacionados, procurando pelas palavras chaves "Supervisor de Ensino" "Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo" e "Formação Continuada dos professores" e pesquisas sobre a Formação Continuada dos Professores.

Dos estudos correlacionados, seis aproximaram-se do objeto desta investigação: quatro deles abordam o papel do supervisor de ensino da rede pública do Estado de São Paulo e dois tratam da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo e a formação continuada de professores.

Os principais pontos de aproximação sobre o papel do supervisor de ensino foram encontrados nas pesquisas realizadas por SÁEZ (2008), BARBOSA (2008), ANDRADE (2012) e CHEDE (2014) que, de forma geral, relacionam-se à análise da trajetória da supervisão de ensino do Estado de São Paulo no contexto da Secretaria de Educação, da Diretoria de Ensino e das escolas da rede pública estadual paulista.

A identificação desses trabalhos foi importante por fazerem uma reflexão crítica sobre a função supervisora verificando que, apesar de experiências de práticas de comunicação dialógica e postura investigativa que relaciona teoria e prática, ocorridas com maior intensidade no início da década de 80, permanecem na

ação supervisora essencialmente a realização de atividades de fiscalização das escolas para cumprimento da legislação aplicadas ao ensino. As ações junto às escolas são voltadas para o administrativo em detrimento das ações pedagógicas, assim como dificuldades em equilibrar as funções administrativas e pedagógicas inerentes à função supervisora no Estado de São Paulo.

Ao mesmo tempo, tais investigações demonstram a necessidade de rompimento desse perfil burocrático e executor de políticas de governo para se fazer partícipe na elaboração das políticas públicas para a educação pública do Estado de São Paulo.

Esses estudos destacam, também, a preocupação com a escola pública, com os profissionais que nela atuam e com seu público, ou seja, o aluno. Alguns deles apontam a necessidade de um trabalho que possibilite a tomada de consciência sobre o fazer e o desenvolvimento de uma cultura investigativa e de pesquisa que busque alinhar teoria e prática, em um movimento de ação-reflexão-ação do cotidiano escolar e da Diretoria de Ensino na busca de soluções adequadas para os problemas que se apresentam.

Os principais pontos de aproximação sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo e a Formação Continuada dos Professores foram encontrados nas pesquisas realizadas por YAMAMOTO (2008) e SOUZA (2013)², que, de forma geral abordam importantes elementos para a reflexão sobre as fragilidades que estes espaços/tempo de formação ainda apresentam, destacando-se entre eles os problemas relacionados às atitudes daquele que planeja, organiza e executa as atividades desenvolvidas, a forma de participação dos professores e a utilização desses espaços/tempo para reprodução das diretrizes do sistema educacional.

Em contrapartida estas pesquisas também evidenciam pontos positivos das HTPCs, enquanto espaço/tempo com potencialidades para a formação continuada dos professores, posto que estes reconhecem a escola como um importante local de

² Reginato Gabriela de SOUZA, em 2011, realizou um levantamento bibliográfico sobre os temas de formação contínua e saberes docentes, e também um levantamento realizado nos programas de Pós-Graduação em Educação das instituições de ensino superior pública, como Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na instituição particular Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), constatando que há poucos autores em cada universidade que se debruçaram sobre a temática das HTPC, no período abordado no levantamento, ou seja, de 2000 a 2011.

formação, ainda que apresentem insatisfação no que se refere aos problemas já mencionados, bem como admitem a importância da HTPC como um espaço de estudo e troca de experiências.

É consenso nas citadas investigações a importância de pensar na formação continuada centrada na unidade escolar como um processo que caminha junto à escola, partilhando de seus limites e, também, das possibilidades de transformação. Os estudos evidenciam a necessidade de que tais atividades estejam ligadas ao cotidiano de trabalho dos professores e considere seus saberes experienciais.

A compreensão mais profunda e rigorosa sobre as necessidades da superação do caráter burocrático do supervisor de ensino e das mudanças que podem afetar tanto os supervisores de ensino quanto a organização da ATPC, com vistas à formação continuada dos professores, foi ampliada pelas leituras realizadas no Programa de Estudos Pró-Graduados Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Diante das reflexões geradas no exercício cotidiano da supervisão, articuladas com os estudos correlacionados e leituras de diferentes autores, os objetivos da pesquisa foram assim definidos:

- a) **Objetivo geral** - Implementar e analisar proposta de ação de supervisão pautada no trabalho conjunto, no diálogo e reflexão crítica com diretor e professores coordenadores para aprimorar as ações desenvolvidas na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).
- b) **Objetivos específicos:**
 - caracterizar, por meio dos dispositivos, o atual Supervisor de Ensino do Sistema Público Paulista;
 - oportunizar aos sujeitos da pesquisa a reflexão crítica em relação às atividades desenvolvidas na ATPC;
 - identificar movimentos de alteração nas formas de pensar e agir dos professores coordenadores e diretor, em relação às atividades desenvolvidas na ATPC.

Após a definição do problema e explicitação dos objetivos da investigação,

apresenta-se a seguir o percurso metodológico: referenciais e processos no desenvolvimento da pesquisa.

1 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se, na questão metodológica, como uma pesquisa de natureza qualitativa, atendendo ao propósito da investigação que é verificar a possibilidade de o supervisor de ensino, da rede pública do Estado de São Paulo, superar a cultura da administração burocrática e autoritária aplicada à unidade escolar e buscar junto aos professores coordenadores e diretores soluções e formas adequadas para o aprimoramento do trabalho pedagógico, em especial nas ações desenvolvidas na ATPC.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de que ela é “multimetodológica quanto ao seu foco, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos assuntos. Isto significa que o pesquisador qualitativo estuda coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem” (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 2 apud CAMPOS, 2004). Segundo Triviños (2011), pesquisar o ambiente, o contexto onde os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida, têm importância essencial na compreensão mais clara de suas atividades.

Nesse sentido, entende-se que a pesquisa qualitativa propicia estudar o significado do trabalho pedagógico coletivo na perspectiva dos próprios professores coordenadores e diretores analisando suas ações e compreendendo sua vivência de planejar e liderar o trabalho.

De acordo com Ludke e André (1986), nos estudos qualitativos:

[...] há sempre uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12).

Essa pesquisa tem como lugar específico uma unidade escolar pública estadual, localizada em um município da grande São Paulo e conta com a participação da diretora da escola, duas professoras coordenadoras e 21 professores dos Ciclos Intermediários e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em cujo trabalho, a pesquisadora, na qualidade de supervisora de ensino da

unidade escolar, observará as atividades desenvolvidas na ATPC, considerando que “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para descobrir aspectos novos de um problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Ademais, de acordo com Selltiz et al (1971), a observação é muito utilizada na vida diária para que se obtenha todo o tipo de informação e também é um instrumento elementar para a obtenção de dados na pesquisa científica.

Para tanto, foi necessário o acompanhamento sistemático da ATPC desenvolvida na referida escola pública, que ocorreu durante o ano letivo de 2015, no período de abril a outubro e teve como objetivo identificar os aspectos organizacionais e pedagógicos das reuniões.

Assim, optou-se por um roteiro de observação que, apesar de ter permitido certa flexibilidade diante dos acontecimentos ocorridos no espaço-tempo da ATPC, também permitiu compreender as relações que se estabelecem entre os sujeitos da pesquisa (Vide Apêndice "A").

Outra etapa da pesquisa consistiu em reuniões da pesquisadora com a diretora da escola e professoras coordenadoras. Essas reuniões foram planejadas para o dia subsequente ao da observação, com o intuito de garantir que os acontecimentos fossem resgatados de forma integral, retomando, por meio do registro escrito realizado pela pesquisadora e da memória das professoras coordenadoras e diretoras, as atividades desenvolvidas; identificar os possíveis problemas que interferiram no desenvolvimento da ATPC; analisar criticamente os problemas identificados e, em colaboração, elaborar propostas para o aprimoramento das atividades.

As reuniões realizadas com a diretora e professoras coordenadoras logo após cada observação, para análise do conjunto das ações desenvolvidas na ATPC, pode contribuir para a consciência do que ocorre e, a partir dessa consciência, surge a possibilidade de mobilização para procurar respostas às questões ligadas à formação continuada dos professores, e, acima de tudo, desempenhar um papel de intervenção, fazendo com que os participantes ao refletirem criticamente sobre suas ações percebam a necessidade de mudanças e sejam agentes de transformação no contexto profissional.

A escolha desse formato de reunião com o grupo está respaldada em Freire, pois através da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática. Ademais, quanto mais se assume como está sendo e percebe-se a razão de ser como está sendo, mais se torna capaz de mudar, de promover-se do estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Decide-se, rompe-se, opta-se e assume-se (FREIRE, 1996; 2015).

Adotou-se, como instrumentos de coleta de dados, o registro das observações das reuniões relativas à ATPC e das reuniões com a diretora e professoras coordenadoras. O registro das observações, conforme orienta BODGAN e BIKLEN (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30) envolve “uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva”. Para o registro descritivo será utilizada a reconstrução de diálogos entre os sujeitos ou entre estes e a pesquisadora; a descrição de eventos especiais com anotações do que ocorre, quem está envolvido e como se dá o envolvimento, descrição das atividades gerais e o comportamento das pessoas e do observador, incluindo ações e conversas com os participantes. As reflexões serão analíticas, referindo-se aos temas que estão emergindo, associações e relações entre as partes e as ideias que surgem.

O registro das observações foi retomado nas reuniões para o diagnóstico dos problemas significativos à escola, para os professores que nela trabalham e revisão das práticas atuais com a perspectiva de estimular a transformação nas formas de pensar e agir das professoras coordenadoras e diretora com relação às atividades desenvolvidas na ATPC.

1.1 Conhecendo a Escola Pesquisada

Esta investigação tem lugar numa determinada escola da rede pública estadual, localizada em um município da Grande São Paulo e jurisdicionada à Diretoria de Ensino do Interior Paulista. A escolha deu-se, em primeiro lugar, pelo fato de a escola apresentar pouca rotatividade no quadro de direção, professores e funcionários, e, em segundo lugar, por exercer, a pesquisadora, ação supervisora na instituição há mais de sete anos, pressupondo-se que o vínculo de trabalho com todos os agentes educacionais propicia condições favoráveis ao desenvolvimento da

pesquisa.

A escola foi criada em 1993 e, em 1998, passou a ter nova denominação. No ano de 2006 ela foi instalada em outro prédio, este de construção mista de alvenaria, madeira e laminado e o piso modelo assoalho, com um espaço bem pequeno destinado à sala dos professores. Reservou-se um único ambiente para a secretaria, direção, vice-direção e professores coordenadores; uma sala de informática, que atende ao programa "Acessa Escola"¹; uma cozinha com despensa, banheiros masculinos e femininos para alunos e outros para os agentes educacionais; um pátio interno, utilizado como refeitório; uma quadra coberta; e seis salas de aula, pequenas, assim como os demais ambientes. Localizada em município da Região da Grande São Paulo, voltada a alunos de um bairro de demografia ascendente nos últimos dez anos, com moradias instaladas em loteamentos ilegais ou em locais de invasão de áreas verdes.

A unidade escolar oferece o Ensino Fundamental, ciclo intermediário e final e o Ensino Médio, funcionando em três períodos - manhã, tarde e noite - e atende a 570 alunos.

No entanto, a capacidade física da escola não suporta a demanda de alunos e estes são remanejados para escolas da região central do município. Os alunos do Ensino Médio só passaram a ser atendidos no período diurno a partir de 2014.

1.2 Características da Equipe Gestora e do Corpo Docente

A equipe gestora é constituída por uma diretora efetiva com atuação na unidade há mais de dez anos, dois vice-diretores, sendo estes professores admitidos na própria unidade pela Lei Estadual n.º 500/74² e designados para esta função. Um dos vice-diretores é responsável pelo Programa Escola da Família³, portanto, com

¹ O Programa Acessa Escola tem por objetivo promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual. Por meio da *Internet*, ele possibilita aos usuários o acesso às tecnologias da informação e comunicação para a construção do conhecimento e o fortalecimento social da equipe escolar.

² Lei Estadual n.º 500, de 13 de novembro de 1974, comumente chamada de Lei 500, institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas.

³ O objetivo do Programa Escola da Família é a abertura, aos finais de semana, de 2.334 escolas da Rede

seu horário de trabalho distribuído para atuar durante a semana assim como nos finais de semana para atendimento da comunidade aos sábados e domingos. A coordenação pedagógica é exercida por professoras da unidade escolar, sendo uma para coordenar o grupo de professores dos Anos Intermediários e Finais do Ensino Fundamental e outra para coordenar o grupo de professores do Ensino Médio. Ambas exercem a função na escola há três anos.

Na Secretaria de Estado da Educação (SEE) a experiência que se tem com os profissionais responsáveis pela organização e execução das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo é a do profissional docente que, por escolha do diretor, deixa de ministrar suas aulas e, pelo período em que são designados, passam a exercer a função de coordenador.

De acordo com normas vigentes, os professores coordenadores são os principais gestores do Programa Educação - Compromisso de São Paulo e devem atuar:

no fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino; na amplitude da gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes estabelecidas na proposta pedagógica da unidade escolar, otimizando as práticas docentes, com máxima prioridade ao planejamento e à organização de materiais didáticos e recursos tecnológicos inovadores; na condução de alternativas de solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento das necessidades dos alunos, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar (SÃO PAULO, 2014b; 2016a; 2016b).

Dentre as muitas atribuições do professor coordenador, dispostas nos textos legais, destaca-se nesta pesquisa aquelas diretamente relacionadas à ATPC, quais sejam:

[...] orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;
tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:
a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho

- pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
- b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores (SÃO PAULO, 2014b; 2016a; 2016b).

Tarefa nada fácil tendo por referência que estes profissionais são habilitados para serem professores das disciplinas com as quais trabalham e não para o exercício da função de formador de professor, o que demanda um processo próprio de preparação e o desenvolvimento de uma cultura profissional de formador.

O corpo docente da escola em questão tem um quadro de 37 docentes, sendo 16 professores efetivos, 08 admitidos pela Lei 500 e 13 professores contratados temporariamente pela Lei Complementar nº 1.903 de 16/07/2009 (SÃO PAULO, 1974; 2009b). Os grupos de professores efetivos e admitidos exercem a docência com permanência na mesma unidade escolar variando de um a treze anos. Entre os professores contratados o tempo de docência varia de um a quatro anos. Do grupo de docentes, 21 deles foram admitidos pela Lei 500 ou contratados pela Lei Complementar 1.903 e, desse total, treze têm sua sede de controle de frequência em outra unidade escolar, portanto, participam da ATPC em outra unidade e o contato desses professores com os demais professores da unidade, com coordenadores e diretora fica restrito a poucos instantes, com prejuízo no que diz respeito às discussões pedagógicas, posto que não participam das reuniões coletivas da escola.

Em relação à formação, de acordo com a consulta realizada e com dados coletados do Sistema Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE), relativamente ao aspecto vida funcional, todos os professores possuem licenciatura plena na área ou disciplina que leciona.

A direção da unidade escolar organizou a ATPC, concentrando a maior parte dos professores em um único dia da semana, com dois horários diferentes:

- a) Primeiro grupo, constituído por quinze professores:
- seis - com o maior número de aulas nos Anos Intermediários e Finais do Ensino Fundamental;

- nove - dos Ciclos Intermediários e Finais do Ensino Fundamental e nas séries do Ensino Médio.

b) Segundo grupo, formado por dez professores:

- seis - do Ensino Médio;
- quatro - do Ensino Médio, Ciclos Intermediários e Finais do Ensino Fundamental.

1.3 O Contexto da Pesquisa

Quadro 1 – Observações das ATPCS da Escola

Unidade Escolar	Quantidade de ATPC Observada	Quantidade de horas de observação	Quantidade de registro das observações
Escola pesquisada	24	80	24

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ressalta-se que os professores são agrupados por segmentos, professores que ministram a maior parte de suas aulas no Ensino Fundamental - anos intermediários e finais e o outro grupo composto por professores que ministram a maior parte de suas aulas nas séries do Ensino Médio.

Quadro 2 - Reuniões com a equipe gestora

Unidade Escolar	Quantidade de reunião com a Equipe Gestora	Quantidade de horas das reuniões	Quantidade de registro das reuniões
Escola pesquisada	12	18	12

Fonte: Dados da Pesquisa

A proposição para a realização da pesquisa na unidade escolar escolhida foi de realização de reuniões semanais subsequentes ao acompanhamento das atividades desenvolvidas na ATPC, para construir um canal de comunicação e nele trilhar o caminho do diálogo, lembrando que as discussões deveriam levar em conta, principalmente, tudo o que já vinha sendo desenvolvido pela equipe gestora, devendo, esta, manifestar-se sobre os itens que estavam funcionando ou os aspectos merecedores de revisão ou aperfeiçoamento.

Em seguida todas as considerações e contribuições seriam submetidas à análise do grupo gestor, sempre à luz do entendimento das professoras coordenadoras e da direção, com o propósito de se chegar à melhor solução.

Assim, foi apresentada a proposta à direção da unidade escolar que, gentilmente, dispôs-se em colaborar, por considerar que seria bastante interessante reunir todo o seu grupo gestor. Organizou, então, a agenda estabelecendo dias e horários das reuniões de acordo com a disponibilidade de cada uma das coordenadoras e vice-diretores.

Vale lembrar que houve reuniões prévias com as professoras coordenadoras e diretora para esclarecimentos sobre a pesquisa. Na primeira reunião foram apresentados ao grupo os objetivos e finalidades da investigação. Na segunda reunião, a pedido dos participantes, optou-se por uma retomada sobre a legislação que trata das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, bem como quanto às competências e atribuições de diretores, supervisores de ensino e professores coordenadores no que tange ao planejamento, organização, execução e acompanhamento das atividades.

Iniciados os trabalhos, as reuniões semanais com a equipe gestora ocorreram na sala da direção, um ambiente conjugado com a secretaria da escola, o que contribuía para constantes interrupções para assinatura de documentos ou atendimento a pais e alunos, o que, com o passar do tempo foi reduzindo, pois, os funcionários, aos poucos, foram se habituando à nova rotina. No entanto, cabe salientar que nenhuma das reuniões teve início no horário previsto, pois era sempre necessário aguardar o encerramento de alguma atividade da diretora ou de uma das professoras coordenadoras.

As reuniões foram organizadas a partir dos registros da ATPC realizada no dia anterior. Algumas vezes os assuntos foram registrados por uma das professoras coordenadoras, outras, pela pesquisadora, supervisora de ensino da unidade escolar. A leitura desses apontamentos permitia uma retomada das discussões, o que, de fato, ocorreu e como ocorreu. Na sequência, as participantes faziam as considerações mais significativas, explicitando seus dilemas, intenções, conflitos, preocupações, avanços e dificuldades. Nesse momento, ao se colocarem diante da situação, verificou-se a oportunidade de diagnosticar o problema e pensar em encaminhamentos possíveis na busca de solução adequada.

Na condição de supervisora de ensino da escola, a pesquisadora preocupava-se em garantir a continuidade das reflexões de maneira que os problemas não se tornassem impedimentos para o desenvolvimento do trabalho, mas que houvesse possibilidade de analisá-los e apontar os devidos encaminhamentos.

Para tanto, a partir dos dados coletados na observação, foi encaminhada à diretora e às professoras coordenadoras questões que serviram de ponto de partida para a discussão e a reflexão conjunta. Essas questões consistiram em perguntas, como: Quais as possíveis causas dessa adversidade? Quem são os sujeitos envolvidos na questão? Qual seria o motivo de o problema estar ocorrendo dessa forma e nesse momento?

A análise de todos os encontros com a diretora e com as professoras coordenadoras, bem como das observações resultantes foi realizada após a leitura dos dados e levantamento de temas recorrentes no registro dessas observações.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A primeira etapa das leituras e estudos realizados no mestrado profissional permitiu compreender elementos importantes da formação de professores. Alguns autores apoiaram essa fase de construção do objeto, a exemplo de Nóvoa (1991), Garcia (1999), Imbernón (2011) e Placco (2008). Deles são trazidas algumas ideias, com destaque para os conceitos de formação e formação continuada de professores.

Garcia (1999), ao tratar do conceito de formação de professores o faz numa perspectiva histórica e o analisa numa visão global, ao mesmo tempo em que individualiza a participação de cada componente importante no desenvolvimento e preparação de educadores, propiciando ao leitor um mergulho em pesquisas e estudos de obras de autores e pesquisadores americanos e europeus, transcrevendo experiências, sugestões e conclusões desses autores e dele próprio. Trata-se de estudo técnico de possibilidades de melhoramento e evolução na formação de professores para que tenham oportunidade de autoprofissionalizarem acompanhando todo o desenvolvimento da sociedade da informação no seu devido tempo, como ele mesmo explicita na introdução do livro, o acesso à informação e à cultura deve ser privilegiado num processo de formação continuada.

O pesquisador, após analisar diferentes tendências e perspectivas sobre formação de professores, indica e amplia o conceito:

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

E ainda esclarece que a definição do conceito está alicerçada em uma série de princípios, quais sejam:

conceber a formação dos professores como um contínuo; integrar a formação de professores em processo de mudança, inovação e

desenvolvimento curricular; ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores; a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores; necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores; e por último deve-se dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais (GARCIA, 1999, p. 27).

No entanto, o autor afirma que esses princípios não encerram a diversidade da abordagem que a formação de professores contém, mas que contribuem para a definição do seu conceito e procedimentos mais apropriados para o seu desenvolvimento.

O conceito e os princípios apresentados evidenciam a compreensão de uma formação docente que reconheça a importância da continuidade de processos formativos ao longo do exercício da docência e que estejam relacionadas às constantes mudanças, sejam elas sociais, econômicas ou políticas e, também, como estratégia para a melhoria do ensino.

Garcia (1999) afirma que a formação de professores deve recair sobre os que estão em processo de formação e os que já atuam profissionalmente nas salas de aula. O autor salienta que há dupla perspectiva na formação, a individual e a em equipe. A formação individual dá-se quando a atividade é realizada por apenas um professor em cursos específicos ou mesmo a distância. Já, a formação em equipe implica no desenvolvimento profissional efetuado por um grupo, com atividades centradas em suas necessidades e em seus interesses. Acrescenta que a formação de professores deve capacitar os mesmos para o trabalho profissional e que não seja exclusivamente para a aula, ainda que seja sua principal ação. Reafirma que a formação não é um processo que acaba nos próprios professores, pois através da qualidade de ensino que os alunos recebem é possível avaliar a qualidade da formação.

Portanto, fica evidenciada a importância de tomar como problema e referência o contexto dos próprios docentes, a partir da reflexão da sua própria prática. Torna-se necessária a formação e reflexão sobre as várias formas de se transmitir o conhecimento pedagógico, assim como a necessidade da relação harmônica entre o conhecimento didático do conteúdo e o transmitido. Ele parte da ideia de que cada

sujeito é único e, portanto, o fato de conhecer as características fundamentais da personalidade de cada professor e do grupo a quem se destina o processo formativo irá fomentar o potencial tanto pessoal quanto profissional.

A relação harmônica entre os professores da instituição, agregando-se ao contexto social, democrático e cultural também é aventada por Imbernón (2011, p. 7), quando afirma que

a instituição educativa evoluiu no decorrer do século XX, mas o fez romper as linhas e diretrizes que lhe foram atribuídas na sua origem: centralista, transmissora, seletora, individualista... Para educar na vida e para a vida, para essa vida diferente, e superar as desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, do seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição.

Para o autor, as mudanças sociais foram enormes, especialmente ao se considerar o avanço do conhecimento e as mudanças decorrentes do alto nível de tecnologia. Diante disto, evidencia que a preparação para o exercício da profissão docente vai além do estudo da disciplina que ministra. Ela contempla valores como ética, trabalho coletivo, reconhecimento institucional, insere o arcabouço sociocultural comunitário e as relações do corpo discente e docente, além de agregar, simultaneamente, os intercâmbios internacionais e as relações com as assistências sociais.

Tais considerações apontam para a necessidade de políticas de formação continuada que dêem conta dessa complexidade. O trabalho docente, em uma sociedade em acelerado processo de transformação, exige um profissional qualificado para atender variadas demandas, portanto, as políticas de formação continuada precisam se adequar às exigências requeridas do professor, auxiliá-lo a compreender as transformações que incidem sobre a vida social e por consequência na sua vida profissional.

Evidenciada a necessidade da formação continuada ou permanente, convém observar que modelo de formação atende às necessidades dos profissionais que estão nas salas de aula e, neste sentido Imbernón (2011, p. 72) manifesta-se:

A formação permanente do professor deve lhe ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para serem capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve.

Observa-se que o autor considera a formação permanente um aspecto motivador aos participantes para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais, desenvolvendo habilidades, tornando-as estratégias de ensino, planejamentos, diagnósticos e avaliações, adaptando-se à diversidade e às necessidades do contexto escolar onde leciona.

Imbernón (2011) afirma que assumir a condição de sujeito da própria formação é perceber que, durante o trabalho coletivo, todos são sujeitos e, ao mesmo tempo, indivíduos com identidade própria, que agem e analisam suas ações pedagógicas, compartilham os significados, o que possibilita o desenvolvimento da identidade profissional.

Destarte, para o autor, a formação traz a vertente da construção do trabalho coletivo, porém evidencia-se o crivo da análise individual, como segue:

Os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos dos outros (IMBERNÓN, 2011, p. 78).

Corroborando com a concepção sobre a Formação Continuada de professores, Nóvoa (1995) alerta que não se deve limitar em considerá-la como formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas por intermédio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional e propõe, ainda, que a escola não seja somente um lugar onde os professores aplicam seus conhecimentos, mas seja, também, um lugar de formação onde eles possam experimentar, inovar e colocar em prática novas formas de trabalho.

Placco (2008) afirma que a formação precisa ser olhada em sua multiplicidade e deve propiciar o desenvolvimento profissional do professor em suas múltiplas dimensões:

- a) dimensão técnico-científica [...] no âmbito dessa dimensão, demanda-se também a capacidade de selecionar os conhecimentos a serem apropriados pelos alunos, com exercício crítico permanente diante da grande quantidade de informações disponíveis;
- b) dimensão da formação continuada: enfatiza-se aqui a ideia de que o profissional precisa continuar estudando, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as a sua formação básica [...];
- c) dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva dos projetos de vida: aprender a trabalhar em torno de projetos coletivos, integradamente, considerando as possibilidades e as necessidades dos sujeitos e da sociedade [...]. Não se tratando de um projeto pessoal, mas sim institucional, numa estrutura que funcione em rede, articulando os saberes múltiplos comuns e singulares [...].
- d) dimensão dos saberes para viver em sociedade: a partir do conhecimento de si e de sua realidade, o profissional será capaz de escolher as finalidades e os procedimentos profissionais que sejam mais úteis e eficazes para realização da tarefa social que deve desempenhar;
- e) dimensão crítico-reflexiva: pensar sobre o seu pensar e sobre o seu sentir, conhecer seu próprio funcionamento enquanto pessoa e profissional possibilita que o desenvolvimento e as mudanças possam ocorrer[...];
- f) dimensão avaliativa: [...] esta dimensão aplica-se à vida do próprio indivíduo ou a aspectos específicos estabelecidos ou valorizados pelo sistema ou pela instituição em que trabalha;
- g) dimensão estética e cultural: as experiências culturais e estéticas possibilitam a completude do humano [...] pela adesão a elementos identitários coletivos, constituidores de identidade e de cidadania;
- h) dimensões humano-interacionais, políticas e éticas [...] só quando há uma real comunicação e integração afetivo-cognitivo entre os atores do processo educativo da escola, há possibilidade de emergência da formação de um novo homem, que sintetiza e apresenta movimentos de consciência e de compromisso que se instalam e se ampliam na formação do cidadão (PLACCO, 2008, p. 145).

Para a autora, as dimensões apresentadas necessitam do compromisso consciente do sujeito, pois elas acontecem em interação e são sincrônicas, não se estabelecendo de forma compartimentada, isolada ou complementar (PLACCO, 2008, p. 146).

A leitura desses estudos críticos e abrangentes permite constatar que a formação docente deve ser contínua, durante o período de exercício da docência, e assegurar ao professor a compreensão das transformações que incidem sobre a vida social, com exercício crítico permanente diante da grande quantidade de informações disponíveis.

A partir destas reflexões, é possível notar a necessidade de conferir aos professores a chance de serem sujeitos e protagonistas do seu processo de aprendizagem, por meio de um trabalho de reflexão crítica de suas práticas, de modo a lhes permitir análise das teorias implícitas no seu fazer com o objetivo de compartilhar os significados, justificá-las, recompô-las e, se necessário, abandoná-las. Este processo precisa ter como referência o próprio contexto de trabalho dos docentes e considerar as características pessoais e coletivas dos participantes.

Para tanto, importa aos responsáveis pelo planejamento, organização e execução dos processos de formação continuada dos professores propiciar a reflexão crítica na ação e sobre a ação, o estudo para fundamentação do trabalho pedagógico e a ação colaborativa entre formadores e professores.

Ademais, vale ressaltar que esta pesquisa tem como lócus uma escola pública do Estado de São Paulo e como objeto de estudo o conjunto de atividades desenvolvidas na ATPC, atividade que deve contribuir com a formação continuada dos professores.

A escolha do local, dos sujeitos e do objeto de estudo, assim como a problematização e a definição dos objetivos exigiu reflexão a respeito da educação pública, especificamente no Estado de São Paulo, e o contexto de trabalho do supervisor de ensino. A partir das reflexões surgiu a necessidade de buscar elementos que subsidiassem a compreensão dessa realidade.

Para Chede (2015, p. 25),

a apreensão da realidade histórica que nos cerca prepara-nos para a caminhada cotidiana, repleta de desafios e contradições. E nesse sentido desvelar o contexto em que vivemos é condição *sine qua* non para novas proposições de enfrentamento e de mudanças comprometidas com a emancipação social.

A partir desta proposição dá-se rumo ao próximo capítulo com a modesta pretensão de apresentar os principais programas da Educação Paulista nos últimos 30 anos e a constituição das reuniões de trabalho pedagógico coletivo nas escolas públicas. Espera-se, assim, contribuir para melhor compreensão da realidade vivenciada pelos docentes, professores coordenadores, diretores e supervisores de ensino no que se refere à ATPC.

3 PRINCIPAIS PROGRAMAS E AÇÕES DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO NOS ÚLTIMOS 30 ANOS

Para analisar o conjunto de ações desenvolvidas na ATPC é preciso compreender como se deu sua constituição nas escolas estaduais paulistas. Logo, pretende-se, aqui, fazer uma breve apresentação histórica e política das principais ações que implicaram em intervenções pedagógicas, utilizando-se dos textos legais e documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Entretanto, convém esclarecer que a proposta deste trabalho não é o aprofundamento em pesquisa histórica e política, posto que a linha de pesquisa esteja atrelada à Formação de Formadores. Assim, consideram-se necessárias algumas informações no contexto histórico-político, ainda que de forma simplificada, apenas para contextualizar a ATPC.

As reuniões pedagógicas coletivas, com o objetivo de se constituir um espaço de formação continuada, possibilitando momentos para discussão coletiva e trabalhos colaborativos, foram prescritas nos textos legais a partir de 1995. À época, o Estado de São Paulo estava sob o governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), sob a administração do governador Mário Covas, que iniciou seu mandato nesse mesmo ano, permanecendo até 6 de março de 2001.

A pesquisa realizada por Sousa (2007) descreve o processo histórico e político da conquista desse espaço formativo nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Enfatiza a autora que, entre 1983 e 2006, estiveram no governo do Estado de São Paulo representantes dos partidos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Em sua análise, a pesquisadora observou que o governo do PMDB foi marcado pela passagem de vários secretários na Pasta da Educação, mas com curta permanência na função, resultando na interrupção de muitas ações educacionais e “as discontinuidades não se remetem apenas ao fato das mudanças dos dirigentes, mas, também, à tentativa daquele que toma posse cortar os projetos anteriores ou, ao menos, renomeá-lo para que fique cravada na história das plataformas políticas eleitoreiras, a sua autoria” (SOUSA, 2007, p. 10).

No governo de André Franco Montoro iniciaram-se as asserções sobre as

horas destinadas ao trabalho pedagógico coletivo nas unidades escolares. Ainda como candidato, Montoro apresentou proposta preliminar para a educação paulista. Em relação ao magistério, a proposta de Montoro, segundo Palma Filho, Alves e Duran (2003 apud DURAN, ALVES, FILHO, 2005, p. 88) contemplou um conjunto de medidas voltadas para a "revalorização do professor enquanto participante fundamental do sistema de ensino".

Ganha, pois, importância nesta pesquisa, àquilo que mais tarde se constituiria as chamadas horas de trabalho/permanência na escola, HTP, ou seja,

equilibrar, dentro da carga horária de trabalho, as horas dedicadas às aulas propriamente ditas, com o número de 'horas-atividade', destinadas à preparação de aulas, correção de trabalhos, coordenação interdisciplinar e pedagógica, bem como reciclagem e aperfeiçoamento do corpo docente (DURAN, ALVES, FILHO, 2005, p. 88).

Dentre os projetos e programas implementados e implantados pelos governos do PMDB, ganham destaque o Projeto do Ciclo Básico¹, em 1983, a Jornada Única² em 1988, a criação do CEFAM³, em 1988, e a implantação da Escola-Padrão em 1991.

Com a implantação do Ciclo Básico e da Jornada Única, os professores tiveram a carga horária de 40 horas subdivididas em 26 horas em sala de aula com os alunos, 6 horas de trabalho pedagógico e 8 horas-atividade. As seis horas de trabalho pedagógico tinham a finalidade de proporcionar ao professor um trabalho de formação, fosse na escola, em cursos ou preparação de recursos. Com a jornada única também instituiu, em cada escola, um professor-coordenador para o ciclo básico, responsável por organizar o trabalho dos professores e promover a articulação e a integração do trabalho com as 3.^a e 4.^a séries do então primeiro grau.

¹ **Ciclo Básico** - compreende a 1.^a e 2.^a séries num bloco, cujo processo é de continuidade, visando melhorar a aprendizagem dos alunos e promover sucesso escolar dos iniciantes, já que a 1.^a série constituía um verdadeiro gargalo dos alunos, com altíssimos índices de repetência e evasão escolar. Foi instituído pelo Decreto Estadual n.º 21.833, de 28 dez. 1983.

² **Jornada Única** - medida instituída pelo Decreto n.º 28.170, de 21 jan. 88, desde então, os alunos passaram a ter seis horas diárias de aula, distribuídas entre o professor alfabetizador e os professores especialistas de Educação Artística e de Educação Física.

³ **Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)** - no âmbito do Estado de São Paulo foi instituído pelo Decreto n.º 28.089/88 de 13 jan. 1988. Os centros deviam se preocupar com a especificidade da formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental e da pré-escola (creche e pré-escola) contribuindo para a formação em período integral desse profissional. Curso de nível médio no qual, além de ter uma formação profissional, os alunos recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. O projeto foi extinto em 2005.

Assim como no Ciclo Básico, na implantação da Escola-Padrão, em 1991, foi necessária a instituição de uma jornada de trabalho diferente para os profissionais que nela atuavam. O Professor III do período diurno fazia jus à jornada integral de trabalho de 40 horas, sendo 25 horas em sala de aula, mais 7 horas em atividades pedagógicas na escola e 8 horas em atividades pedagógicas em local de livre escolha.

Essas horas de atividades passaram a se chamar Hora de Trabalho Pedagógico (HTP). Para o Professor do noturno, a jornada seria de 30 horas, sendo 20 horas em sala de aula, 4 horas de trabalho pedagógico na escola e mais 6 horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha. Para o Professor I, a jornada era de 40 horas, sendo 30 horas em sala de aula, 5 horas em atividades pedagógicas na escola e 5 horas em local de livre escolha.

Os projetos trazem a inclusão de tempos destinados ao trabalho pedagógico na escola (HTP) incorporado à jornada de trabalho dos professores.

No período entre 1985 e 2016, o Estado de São Paulo tem sido governado por representantes do PSDB, sem grande alternância de governadores⁴, porém o mesmo não ocorre com os secretários de educação. Em um período de 21 anos estiveram à frente da SEE/SP sete Secretários da Educação⁵.

São marcas do governador Mário Covas, tendo como responsável na pasta da Educação, Teresa Rosely Neubauer da Silva, a Progressão Continuada e Regime de Ciclos. Os governos de Geraldo Alckmin e José Serra destacaram-se por se tratar de intervenção pedagógica o Programa Letra e Vida⁶, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Telma Weisz, implantado no estado em 2003, bem como o Programa Ler e

⁴ A gestão do PSDB, de 1995 a 2016, teve à frente do Governo em São Paulo, os governadores Mário Covas, com dois mandatos (01 de janeiro de 1995 a 01 de janeiro de 1999 e de 01 de janeiro de 1999 a 06 de março de 2001), sendo o segundo incompleto, pois faleceu e foi substituído pelo vice-governador eleito, também do PSDB, Geraldo Alckmin (de 06 de março de 2001 a 2003), Geraldo Alckmin deu continuidade ao governo do PSDB, agora com governador eleito em sufrágio universal (de 01 de janeiro de 2003 a 31 de março de 2006, quando se afastou para concorrer à eleição presidencial), Claudio Lembo, o vice-governador eleito, do partido do PFL, assumiu o governo do Estado de São Paulo (31 de março de 2006 a 1 de janeiro de 2007). O partido do PSDB retornou ao governo do Estado de São Paulo com José Serra (de 01 de janeiro de 2007 a 02 de abril de 2010). Com sua renúncia em 2010, assume o psdebista, vice-governador eleito em sufrágio universal, Alberto Goldman (de abril de 2010 a janeiro de 2011). Em 2011, Geraldo Alckmin volta ao governo do Estado de São Paulo e está, no momento, em seu segundo mandato (de janeiro de 2011 a 2015 e de janeiro de 2015, com previsão de permanência até janeiro de 2019).

⁵ Teresa Rosely Neubauer da Silva; Gabriel Chalita - quando por ocasião de pedido de afastamento do cargo foi substituído pela Prof.^a Maria Lúcia Vasconcelos, que permaneceu por curto período de tempo; Maria Helena Guimarães Castro, que permaneceu por dois anos; Paulo Renato de Souza, que ficou na secretaria de 2009 a 2010; Herman Voorwald que pediu sua demissão em dezembro de 2015, quando então assumiu José Renato Nalini.

⁶ Programa Letra e Vida - teve por objetivo "desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever" (SÃO PAULO, [S. d.]). Tal necessidade é justificada por "oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos" (SÃO PAULO, [S. d.]).

Escrever e o Programa São Paulo Faz Escola, implantados em 2008, no Governo de José Serra, além do programa Educação – Compromisso de São Paulo⁷, implantado na gestão do governador Geraldo Alckmin, de 2011 a 2014.

Neste sentido, verifica-se que, assim como nos governos do PMDB, o governo do PSDB foi marcado por trocas de secretários da educação. Os programas implementados abarcam variedades de projetos que são substituídos ou modificados sutilmente para receber a marca do novo governo ou do novo secretário da educação, o que contribui para a descontinuidade das ações promovidas.

Para Borges (2000 apud SOUSA, 2007, p. 10) “as descontinuidades das políticas educacionais ocorrem devido ao anseio da nova gestão de marcar seu território com criações ou recriações de programas”. No entanto, as descontinuidades de programas educacionais ou sua mais simples modificação interfere diretamente nas ações desenvolvidas pelos professores nas salas de aula e isso exige, por parte de todos os envolvidos na ação educativa, transformação da prática ou, no mínimo, ajustes no seu fazer.

Esse novo fazer, pensado pelas lideranças dos órgãos centrais, chega às escolas e é colocado em prática nas salas de aula, sem que o professor tenha tempo ou condições de compreendê-lo e, então, começa um processo de tentativas, pelos professores, professores coordenadores, diretores e, até mesmo, supervisores de ensino, que precisam garantir que o disposto na legislação se concretize no dia a dia da escola.

3.1 A Progressão Continuada e a Reorganização dos Ciclos

Dentre as ações do governo Covas, destaca-se a Progressão Continuada, já prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal n.º 9.394/96, artigo 32, parágrafo primeiro e segundo, e visa a democratização do ensino por meio do acesso e permanência dos alunos na escola e o regime da

⁷ O programa Educação – Compromisso de São Paulo, iniciado em 2011, estabelece um pacto com a sociedade em prol da educação. Entre suas principais metas, o programa pretende fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado. (SÃO PAULO, s/d).

progressão de estudos, sugerindo a Progressão Continuada e não mais o modo seriado (BRASIL, 1996).

No Estado de São Paulo, ela foi normatizada pela Deliberação 9/97, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, e o regime de progressão continuada foi instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo no ensino fundamental, com duração de oito anos:

[...]

I - Progressão Continuada

Com a finalidade de garantir a todos o direito público subjetivo de acesso, permanência, progressão contínua e bem sucedida no ensino fundamental, a Secretaria de Educação adotou o regime de progressão continuada organizado em dois ciclos, a saber: Ciclo I, correspondente às quatro primeiras séries e o Ciclo II, às quatro últimas séries do ensino fundamental. A progressão continuada em regime seriado está sendo prevista na LDB como mais um dos dispositivos que possibilitam as escolas realizarem propostas pedagógicas que caminhem para superação da cultura da repetência. A organização do ensino fundamental em dois ciclos amplia a experiência bem-sucedida no Ciclo Básico na rede estadual. Hoje, as escolas já dispõem de condições favoráveis e adequadas à implementação do regime de progressão continuada. Nos últimos três anos, a Secretaria de Educação promoveu a reorganização da rede física, aumentou o número de horas para os alunos na maioria das escolas, 'propiciou a existência de coordenador pedagógico e horas de trabalho pedagógico (HTP) em todas as unidades escolares', de modo a permitir a avaliação sistemática do desempenho dos alunos, oferecendo-lhes oportunidades de recuperação contínua e paralela sempre que necessário. O momento, pois, é oportuno para a escola avançar e assumir propostas pedagógicas mais condizentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos, que respeitam efetivamente seus ritmos e tempos individuais (SOUSA, 2007, p. 26).

Essa forma de regime não era novidade em São Paulo, pois, em 1983, a Secretaria da Educação instituiu o Ciclo Básico, abrangendo as antigas 1.^a e 2.^a séries do 1.^o grau em um único ciclo, conforme já mencionado no início deste capítulo.

Em 1998, o regime de Progressão Continuada foi introduzido em todas as escolas da rede estadual de São Paulo e adotado o regime dos ciclos: CICLO I: 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a; e CICLO II: 5.^a, 6.^a, 7.^a e 8.^a.

A implementação da progressão continuada no Estado de São Paulo foi acompanhada de vários mecanismos, como:

- a) a divulgação de alguns documentos pedagógicos que trabalhavam as bases teóricas do construtivismo, quais sejam, os princípios de Piaget,

Emília Ferreira e Paulo Freire, conceitos que todos são capazes de aprender e que aprendizagem é ininterrupta e não linear;

- b) atividades de recuperação paralela e contínua ao longo do processo e, se necessárias, ao final de cada ciclo;
- c) meios alternativos de adaptação, de aproveitamento e aceleração de estudos;
- d) indicadores de desempenho e controle de frequência de alunos.

A ideia da política de progressão continuada vem ao encontro da necessidade de substituir uma concepção de avaliação punitiva e excludente por uma concepção de avaliação comprometida com o progresso e o desenvolvimento de aprendizagem. A progressão continuada se bem assimilada permite aos professores analisar suas concepções sobre o papel e as finalidades do ensino fundamental e o significado do processo de aprendizagem de seus alunos.

Apesar das muitas críticas sobre o rebaixamento do ensino com a instituição da progressão continuada, cabe ressaltar que quando ela não é bem concebida ou ignorada a utilização adequada dos mecanismos de acompanhamento e avaliação do percurso escolar do aluno, bem como o desenvolvimento das expectativas de aprendizagem proposto para cada série/ano, o aluno é promovido para a série seguinte sem as habilidades e competências necessárias para o prosseguimento dos estudos. No entanto, a reprovação também não garante o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, apenas o impede de dar continuidade aos estudos.

Neste sentido, Sousa (2007, p 27) afirma que

a Progressão Continuada tinha por fundamental característica, superar a fragmentação do currículo e oportunizar o ritmo de aprendizagem dos alunos, contribuindo para uma diminuição das taxas de repetência e evasão escolar. Para tanto, preconizava um trabalho coletivo forte e conciso no interior das escolas para que pudesse realmente ser implantado.

A Secretaria Estadual da Educação de São Paulo considerou que as condições já eram propícias para essa implantação pelo fato de haver coordenadores pedagógicos nas escolas e os professores terem horas de trabalho pedagógico em sua jornada. No entanto, a discussão e o debate que deveriam ter sido feitos com os profissionais da rede para uma mudança desse aporte não foi efetuada, o que gerou aos professores e profissionais da rede dificuldades de ordem conceitual, organizacional e técnica, já que essa temática da progressão continuada demandava novas formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem, concepções de recuperação e reforço, registros formativos dos alunos e a cultura de avaliação externa.

A implantação do regime da progressão continuada e a organização do ensino em ciclos em todo o Ensino Fundamental introduzem importantes modificações no sistema de ensino e diretamente na prática dos professores e demais profissionais da educação. Somente o fato de ter professores coordenadores nas unidades escolares e horas de trabalho pedagógico inseridas na jornada de trabalho dos professores não foi suficiente para que os profissionais se apropriassem dos conceitos, da organização e das técnicas dos mecanismos de apoio à implementação.

Propostas ousadas, como a progressão continuada e o regime de ciclos, representam rompimento com as práticas convencionais e, portanto, dependem fundamentalmente da formação continuada do professor e dos demais profissionais de ensino. Embora a Secretaria da Educação tenha ofertado programa de formação continuada este não teve a abrangência necessária para promover as mudanças qualitativas desejadas. Para Duran, Alves e Filho (2005) o que faltou foi uma política de formação continuada que reconhecesse o espaço de atuação próprio de cada escola, assim como a apropriação dos materiais subsidiários produzidos pelos órgãos centrais da Secretaria. Faltaram também interlocutores competentes, teórica e praticamente, capazes de fazer essa articulação entre a reflexão sobre o trabalho desenvolvido na escola e as contribuições externas.

3.2 Os Programas Letra e Vida, Ler e Escrever e São Paulo Faz Escola

Outros programas implantados na rede de ensino do Estado de São Paulo foram os Programas *Ler e Escrever*, decorrente do Programa *Letra e Vida*, e o Programa *São Paulo Faz Escola*, relacionados à implantação do currículo oficial único na rede estadual de ensino de São Paulo, em 2007.

O Programa Letra e Vida, que visa à formação de professores alfabetizadores, utilizou os materiais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), instituído pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, em dezembro de 2000, e o rebatizou com a denominação *Letra e Vida*.

Implantado em São Paulo, no ano de 2003, o Programa teve por objetivo “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever”, o que se justifica por “oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos”, como afirmou o próprio Ministério da Educação quando do lançamento do programa (BRASIL, 2001a).

Para a apropriação desses materiais a SEE promoveu muitos encontros para desenvolver formadores que, igualmente, se ocupavam da formação dos professores. De 2003-2006 foram formados em São Paulo aproximadamente 900 Coordenadores Gerais e de Grupos que, por sua vez, atenderam cerca de 38.000 professores cursistas (WEISZ, 2010, p. 21 apud SÃO PAULO, [S.d.]).

No entanto, aos professores da SEE/SP os cursos eram oferecidos para frequência fora do seu horário de trabalho, assim como os formadores de grupo. Os coordenadores de grupo atuavam também fora do seu horário de trabalho, sem remuneração. Os participantes do curso recebiam um certificado para a evolução funcional via não acadêmica e, desta maneira, muitos professores aderiram ao curso e outros profissionais da educação dispuseram-se à formação.

Em 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo instituiu o Programa Ler e Escrever, por meio da Resolução SE n.º 86, de 19 de dezembro de 2007, como um aprimoramento do Letra e Vida, pois, diferentemente deste, o Programa Ler e Escrever contemplou não só as ações visando à formação dos professores, como também material didático próprio, atendendo aos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007).

O programa Ler e Escrever está incluído nas dez metas do Plano de Educação do Estado de São Paulo de 2007 e tem o objetivo de viabilizar a alfabetização plena de todas as crianças de até oito anos de idade, matriculadas na rede estadual de ensino, além de contemplar propostas a fim de recuperar a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos que o requeiram (SÃO PAULO, 2007).

Em sua fase inicial a formação continuada para a execução das propostas do programa era realizada por um grupo de formadores externos, que formavam professores coordenadores do Núcleo Pedagógico, supervisores de ensino e

diretores e estes, por sua vez, formavam os professores. Atualmente, a formação continuada dos professores é coordenada pelos professores coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino. Nos encontros, promove-se a discussão de conteúdos visando aperfeiçoar a didática de alfabetização e a formação de professores nas escolas, tanto em relação à fundamentação teórica, como nas orientações didáticas e sistematização do trabalho docente para as séries iniciais.

O Programa São Paulo Faz Escola consiste em uma nova proposta curricular didático-pedagógica, elaborada e implantada em 2008 pela SEE para a rede estadual de ensino. Ele contém os conteúdos curriculares e as expectativas de aprendizagem para o ciclo II do ensino fundamental e para o ensino médio, disseminando sua concepção educacional para todas as escolas da rede e tem, como foco, a unificação do currículo escolar dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Faz parte do programa os materiais de apoio, compostos pelos cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos.

Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem, também, sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.

Há um segundo conjunto de documentos, com orientações para a gestão do Currículo na escola, intitulado Caderno do Gestor, dirigido, especialmente, às unidades escolares e aos professores coordenadores, diretores, professores coordenadores das oficinas pedagógicas, hoje denominados de professores coordenadores do Núcleo Pedagógico, das Diretorias de Ensino e supervisores de ensino, com a finalidade específica de apoiar o gestor para que ele estimule e oriente a implementação do Currículo nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

Catanzaro (2012, p. 70) observa que, durante o ano de 2007, foi formada uma equipe com profissionais das áreas do conhecimento, dispostas nos materiais de apoio à implementação do Programa São Paulo Faz Escola, além de professores

ligados às propostas dos exames regionais e nacionais do rendimento escolar com a finalidade de organizarem o material de apoio para professores e alunos, a partir dos resultados da avaliação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Os cadernos para a implantação do currículo oficial do Estado de São Paulo idealizado pela SEE, no início chamado de proposta curricular, foram produzidos por alguns profissionais das universidades, convidados por intermédio da fundação Vanzolini, ou seja, sem a participação dos profissionais da rede que a colocariam em prática nas salas de aula.

Todavia, aos professores, coube a responsabilidade de executar as propostas idealizadas e, para tanto, receberam como suporte os materiais acima mencionados. Em 2010, houve dois reforços, a criação de um *site* com todo o acervo do programa São Paulo Faz a Escola (SPFE) e roteiros com sugestões de atividades. O outro reforço foi um curso preparatório, à distância, com provas eliminatórias presenciais, aos aprovados em uma primeira fase do concurso para professores.

O curso, com duração de quatro meses, tinha o conteúdo dividido em duas fases, a primeira de formação pedagógica e a segunda de conteúdo específicos da disciplina que o candidato pretendia ingressar (CATANZARO, 2012). O autor afirma, ainda, que aos professores em exercício também foi oferecida a formação continuada pela Rede do Saber, por meio de videoconferências ou em cursos presenciais com carga horária de 40 horas.

Atualmente, pela Escola de Formação de Professores a SEE/SP disponibiliza cursos relacionados ao currículo oficial para professores em exercício e para professores aprovados em concurso, no entanto, este último sem o auxílio dos tutores.

No aspecto pedagógico o atual modelo de formação continuada adotado pela SEE/SP tem como pressuposto a apropriação do currículo pelo corpo docente e técnico das escolas, de modo que as diretrizes propostas se acomodem à diversidade que se apresenta em cada uma delas.

Estar presente no cotidiano das escolas e na Diretoria de Ensino possibilita a esta pesquisadora verificar que os professores, assim como outros profissionais da educação, ainda não se apropriaram adequadamente da concepção educacional

prescrita no currículo oficial do Estado de São Paulo.

Ciente das dificuldades, volta-se ao problema da eficácia da formação continuada e como ela pode afetar ou não a prática do professor na sala de aula.

3.3 Programa Educação Compromisso de São Paulo

A partir de 2011 a SEE, por meio de parcerias com as instituições privadas, implantou o programa governamental denominado *Educação-Compromisso de São Paulo*⁸. O sentido do termo parceria está relacionado à “capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade” (BEZERRA 2008, p. 63-64 apud ADRIÃO; PERONI, 2009).

O Programa, de acordo com os documentos oficiais, estabelece diretrizes estratégicas para vários projetos já implementados e prevê novas frentes de atuação e tem como objetivo desenvolver o ensino de qualidade para que a rede estadual de ensino alcance níveis de excelência. Dentre as ações destacam-se a implantação do novo modelo de escola de Ensino Médio, a instituição de esforço concentrado nas escolas mais vulneráveis, denominadas pela SEE de Escolas Prioritárias⁹, e a Reestruturação da Secretaria da Educação¹⁰.

O novo modelo de escola refere-se ao Programa de Ensino Integral para escolas de Ensino Médio, conforme Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011,

⁸ O **Programa Educação - Compromisso de São Paulo** tem como visão de futuro que a Educação de São Paulo figure entre as mais avançadas do mundo, até 2030, com base nos dados mais recentes divulgados pelo Pisa, sigla em inglês para o Programa Internacional de Avaliação de Alunos. O exame, que considera a média dos estudantes em língua portuguesa, matemática e ciências, é realizado desde 2000 e repetido a cada três anos. Na última edição, em 2009, o Brasil ficou na 53.^a posição, de um total de 65 do *ranking*. Considerando apenas a média entre português e matemática, o Estado de São Paulo ocuparia o mesmo 53.^o lugar, com base em uma estimativa da proficiência média no Pisa a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do MEC.

⁹ **Escolas Prioritárias** - os documentos oficiais justificam: para reduzir a desigualdade de aprendizado no Estado, o programa Educação - Compromisso de São Paulo prevê intervenção e monitoramento permanentes em 1.206 unidades de ensino consideradas de maior vulnerabilidade, tanto no aspecto socioeconômico, como nos de infraestrutura e de aprendizagem, entre eles o desempenho no Saresp 2010. Para essas unidades, haverá prioridade na formação continuada de professores, investimentos em infraestrutura, implantação do programa Professores-Mediadores, salas de leituras e projetos especiais de recuperação do aprendizado dos alunos.

¹⁰ A reestruturação da SEE/SP trata da questão administrativa que, de acordo com os documentos oficiais, tem por finalidade a “desburocratização do trabalho dos diretores para facilitar suas atividades pedagógicas [...] que tornara mais ágeis e mais eficientes as atividades dos órgãos centrais da Pasta e das 91 diretorias regionais de ensino”.

(SÃO PAULO, 2011b). Iniciado em 2012, em 16 escolas de Ensino Médio, expandiu-se em 2013 também para escolas de ensino fundamental, de maneira que no ano de 2016, "25 escolas atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental e 87 escolas o Ensino Médio. As unidades oferecem estrutura com laboratórios, disciplinas eletivas e jornada de oito a nove horas em média" (SÃO PAULO, 2016c). Embora se constate a ampliação da ação, os números de professores e alunos atendidos no programa são ínfimos se comparados à dimensão da rede estadual.

O Programa Ensino Integral oferece aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, implantar as diretrizes educacionais do novo modelo de escola. A implantação do programa implicou "mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar" (SÃO PAULO, 2013a, p. 11).

Quanto às escolas prioritárias, ressalte-se que o critério para assim serem consideradas está relacionado a porcentagens de alunos com desempenho insuficiente nas avaliações do SARESP, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa porcentagem foi definida pela Secretaria da Educação e divulgada à rede.

Dentre os esforços despendidos às escolas prioritárias destaca-se a instituição de uma ferramenta de planejamento, pensada e elaborada pelos órgãos centrais, com o objetivo estratégico de contribuir para a disseminação e aperfeiçoamento da cultura de gestão democrática, participativa e orientada para resultados. As ações consistem na elaboração de um Plano de Ação Participativo (PAP), como sugere o nome com a participação da comunidade escolar, em um processo de diagnóstico escolar e planejamento de ações, no âmbito escola, para resolução dos problemas identificados. O PAP é elaborado a partir da análise de quarenta focos divididos em cinco dimensões, a saber:

- a) Gestão Pedagógica;
- b) Gestão Participativa;
- c) Gestão de Recursos Humanos;
- d) Gestão de Recursos Físicos e Financeiros;

e) Gestão de Resultados Educacionais.

Em orientações técnicas para a implantação das ações nas escolas denominadas prioritárias o supervisor de ensino tornou-se o principal orientador e divulgador do PAP.

Essas escolas também passaram a ter direito ao Professor Mediador Escolar e Comunitário, que tem como principal função trabalhar com práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar, orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo e orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos. Muitas delas também receberam reformas ou ampliações dos seus espaços pedagógicos, como, por exemplo, salas de leitura.

No entanto, de acordo com manifestação da SEE por meio de documentos enviados às Diretorias de Ensino, a cada ano aumentava o número de escolas com porcentagens elevadas de alunos com desempenho insuficiente na avaliação do SARESP. Muitas escolas, mesmo tendo elaborado o PAP, tendo recebido reformas em seus espaços pedagógicos e contando com o professor mediador não conseguiam sair da condição de prioritária, o que, por si só, evidenciou a ineficácia das medidas no processo de ensino e da aprendizagem.

Uma reorganização dos ciclos foi instituída pela SEE, ao final do ano de 2014, por meio da Resolução SE n.º 73/2014, com objetivo de melhoria da qualidade do ensino oferecido à crianças e jovens. Com essa mudança o sistema de progressão continuada, nessa fase da escolaridade, fica dividido em três etapas: do 1.º ao 3.º ano, do 4.º ao 6.º ano e do 7.º ao 9.º ano.

Com a adoção dos três ciclos, os estudantes podem ficar retidos ao final de cada uma das etapas. Se retidos, passam por uma recuperação intensiva, ao longo de um ano, quando se submetem à revisão dos conteúdos com estratégias pedagógicas diferenciadas e específicas, de acordo com as suas necessidades.

Como mecanismos de apoio à nova reorganização do ciclo foram assegurados, por meio da legislação, os estudos de Recuperação Contínua e de Recuperação Intensiva e o Professor Auxiliar para classes de 1.º ao 5.º ano e do 6.º ao 9.º ano.

Após breve apresentação de alguns dos principais programas instituídos na SEE nos últimos 30 anos, cabe lembrar que não se tem a pretensão de esgotar essa temática, tampouco apresentar todos os impactos dos Programas para a rede das escolas públicas da SEE. A proposta visa à compreensão da situação concreta que se impõe aos profissionais que atuam nas unidades escolares e nas Diretorias de Ensino.

A reorganização do Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem, a instituição do regime de progressão continuada, a implantação de propostas curriculares unificadas e currículos oficiais pressupõem profundas mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, o que exige dos docentes, assim como dos demais profissionais da área da educação, uma mudança qualitativa na concepção e na prática pedagógica, de modo que as diretrizes propostas sejam colocadas em prática na escola e sala de aula.

Ao longo das três últimas décadas, foram muitas as alterações na legislação, vários programas instituídos, renovação de conteúdos curriculares e medidas prescritas em documentos orientadores, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, assim como a qualidade da educação básica. Entretanto, o relatório do Conselho Estadual da Educação, mostra que se por um lado se constata um resultado regular no atendimento à demanda, por outro lado, apresenta resultados que deixam muito a desejar quando se observa o desempenho da aprendizagem dos alunos nas avaliações nacionais - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - e internacionais - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Além disto, há desigualdades significativas quanto à apropriação do conhecimento por parte de alunos, ou seja, está muito longe de uma educação de qualidade para todos (SÃO PAULO, 2008a).

Em face disto, pensa-se que a melhoria de qualidade da educação também está ligada à formação dos professores. É ele, pois, professor, que executa as propostas planejadas nos órgãos centrais. Portanto, são imprescindíveis medidas e esforços para melhorar a qualidade da formação continuada oferecida aos professores em exercício, assim como a formação adequada para os profissionais da unidade escolar, responsáveis pela organização e execução da formação

continuada que ocorre na ATPC.

3.4 Da HTPC à ATPC

Considera-se Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), hoje denominada Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), uma atividade historicamente construída, fruto de conquista dos professores de São Paulo, oriunda da necessidade de existência de um espaço na carga horária de trabalho do professor, no qual possa ocorrer, além da formação continuada, a discussão em grupo sobre os rumos de cada unidade escolar. Portanto, este espaço e horário, se bem planejado e organizado, pode se tornar ideal para propiciar o desenvolvimento profissional dos professores.

Pesquisas como as de SOUSA (2007), YAMAMOTO (2008) e SOUZA (2013) evidenciam que, apesar do reconhecimento de que a escola é um espaço de formação continuada, a reunião da HTPC não é o local mais importante e as formações realizadas nesse espaço, segundo os pesquisadores, ainda estariam em processo de constituição e têm muito a melhorar.

A constituição oficial das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo integrada à jornada de trabalho dos professores foi instituída pela Portaria CENP-1, de 08 de maio de 1996 e Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997 (SÃO PAULO, 1996; 1997b).

A Portaria CENP-1/96 dispõe que os trabalhos pedagógicos coletivos devem possibilitar a articulação dos diversos segmentos da escola com vistas ao fortalecimento da unidade escolar, constituindo-se lugar privilegiado para aperfeiçoamento do projeto pedagógico e também expressa a importância do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas em sala de aula e a reflexão sobre a prática docente.

As disposições sobre a HTPC estão preconizadas na Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997, que instituiu o plano de carreira, vencimentos e salários para integrantes do quadro de magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Em seu artigo 13, dispõe sobre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): “As horas de trabalho pedagógico coletivo na escola

deverão ser utilizados para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudos, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento de pais e alunos”. A referida lei reforça que os espaços das reuniões pedagógicas podem ser utilizados para estudos, ampliando para atendimento aos pais (SÃO PAULO, 1997b).

Nos anos de 2008 e 2009, o Comunicado CENP de 29 de janeiro de 2008 e Comunicado CENP de 06 de fevereiro 2009 ressaltaram a importância da HTPC e a caracteriza como espaço: de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão das propostas curriculares e melhoria da prática docente; e trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno (SÃO PAULO, 2008b, 2009a).

Neste sentido, propõe atenção especial dos dirigentes de ensino, supervisores de ensino e diretores de escola para garantir a integração do conjunto de professores de cada segmento, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Orienta ainda sobre ações específicas para as reuniões, ou seja:

- a) considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;
- b) elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;
- c) dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos);
- d) planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;
- e) prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas;
- f) organizar as ações de formação continuada com conteúdo voltado às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE, atualmente denominado Núcleo Pedagógico.

No ano de 2008, a SEE, conforme já apontado anteriormente, apresentou um currículo oficial e os materiais de apoio à sua implementação com um rol de competências e habilidades a serem construídas pelos alunos no decorrer dos bimestres letivos.

Para os gestores, foram disponibilizados documentos de orientação relativos às Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo e demais reuniões pedagógicas. Também neste ano, a Secretaria implantou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), com metas a cumprir para cada unidade escolar e vincula o alcance das metas às gratificações monetárias, bônus.

Neste contexto é compreensível que as disposições legais apontem a responsabilidade da instância regional, por meio dos Dirigentes Regionais e Supervisores de Ensino, e local, por meio do diretor da escola que tem a incumbência de agrupar os professores para o horário de trabalho pedagógico coletivo, por segmento, e garantir que as reuniões tornem-se espaços para apropriação do currículo oficial, cabendo a estes profissionais as ações de controle para a implantação.

A composição da carga de trabalho do professor, com observância ao limite máximo de 2/3 para trabalho efetivo com os alunos foi disciplinada pela Lei Federal n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, o que significa que o mínimo de 1/3, 33,33%, da jornada de trabalho será destinado às atividades de planejamento, coordenação e avaliação do trabalho didático. Ressalte-se que o tempo destinado às horas-atividade já havia sido definido no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e proposta nas Diretrizes para elaboração da carreira do magistério do CNE. O percentual girava em torno de 20% a 25% do total da jornada.

Para atendimento ao disposto na Lei Federal, a SEE estabelece que as jornadas de trabalho docente passam a ser exercidas em aulas de 50 (cinquenta) minutos, incluindo as aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola e aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha. Portanto, a reorganização da jornada de trabalho do professor afeta diretamente o tempo destinado às Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) que passa a denominar-se Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Verifica-se pelo texto legal que para assegurar o direito conquistado pelo professor, por meio da legislação federal, a SEE altera o tempo destinado às horas de trabalho pedagógico coletivo e muda sua denominação de hora (sessenta minutos) para aula (cinquenta minutos). Por consequência, o tempo de duas ou três horas de reunião semanal, passa para uma hora e quarenta minutos ou duas horas e trinta minutos, de acordo com a carga horária de trabalho do professor. Portanto, não se trata apenas de mudança de denominação, mas significa também a diminuição do tempo previsto para as reuniões, fato que pode parecer simples, mas as consequências são amplas, pois afeta a prática dos diferentes profissionais da educação e, por consequência, o aluno.

Outra mudança nos textos legais que afetaram diretamente a ATPC foi o disposto no Comunicado Conjunto CGEB-CGRH, de 27 de fevereiro de 2014, que com o objetivo exclusivo de atender professores que exercem situações de acumulação, possibilitou a distribuição e organização da ATPC em até dois dias semanais, sendo que uma aula é cumprida de forma coletiva e as demais distribuídas e organizadas individualmente (SÃO PAULO, 2014c). O comunicado também dispõe que a referida decisão fica a critério do diretor da escola com o controle do supervisor de ensino.

Portanto, é possível identificar nos textos legais e documentos oficiais que a Secretaria da Educação tem nos últimos anos procurado garantir legalmente aulas para o desenvolvimento do trabalho coletivo, mas é preciso destacar que a quantidade de aulas semanais é insuficiente para atender todas as demandas pedagógicas.

Outro fator a ser considerado é a carga semanal de trabalho do professor, conforme afirma Muramoto (1991, p. 41):

[...] para compensar os baixos salários, a maioria dos professores dá muitas aulas semanais, [...] Fora desses horários, a maioria assume outros compromissos de trabalho em escolas ou não. Daí resulta que, para os momentos comuns entre os professores, por série, por disciplina ou da escola como um todo, muitas vezes não consegue a presença de todos [...].

Ante a dificuldade de reunir todos os professores em um horário comum para o trabalho coletivo e demanda de assuntos e informações para as reuniões, cabe à direção da escola observar os dispositivos legais e organizar o trabalho para atender

às necessidades dos docentes. Resulta que as escolas, para atender aos dispositivos legais e às necessidades do corpo docente, organizam suas atividades coletivas em duas ou três reuniões semanais ou até mesmo em orientações individuais, o que gera, em algumas situações, a impressão de se ter muitas escolas em uma única instituição.

Embora seja preciso realizar os ajustes necessários para atender às necessidades dos professores, os órgãos centrais e regionais da Secretaria da Educação, assim como os diretores de escola, precisam garantir que essa organização não prejudique o processo de ensino e aprendizagem.

O supervisor de ensino deve, pois, observar, analisar, pesquisar e acompanhar as práticas realizadas na escola e, em ação colaborativa com os diretores e professores coordenadores, tendo em conta as características da escola e da sua comunidade, propor e desenvolver ações coordenadas para superação dos problemas identificados, a fim de assegurar a qualidade das atividades desenvolvidas na ATPC.

4 O SUPERVISOR DE ENSINO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

4.1 Da Inspeção de Ensino à Supervisão de Ensino

Sendo a ação supervisora foco desta pesquisa, busca-se evidenciar como se constitui a supervisão de ensino, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo¹, com suas diferentes nomenclaturas e intencionalidades, de acordo com os períodos históricos.

Para Silva (2004),

A compreensão e caracterização da função supervisora no contexto educacional brasileiro não ocorrem independentemente ou de forma neutra. Ao contrário, essa função decorre do sistema social, econômico e político e está intimamente relacionada a todos os determinantes que configuram a realidade brasileira ou por eles condicionada. A relação se estabelece como um processo dinâmico, com seus elementos interagindo, evidenciando contradições e comportando-se ao mesmo tempo como condicionante e condicionada do contexto em que está inserida. Tal relação se refere a dois aspectos inerentes àquela função: ao mesmo tempo em que decorre do sistema social, econômico e político, ela está em sua função. Em outras palavras: explícita ou implicitamente, ela é reflexo de uma política e está a serviço de uma política (SILVA, 2004, p. 27).

A supervisão no caso brasileiro é uma prática relativamente recente e surge no contexto de influência taylorista para uma função de controle. Neste momento histórico o supervisor é considerado agente de execução das políticas públicas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador da efetivação dessas mesmas políticas (ALARCÃO, 2008, p. 11).

Esse modelo de supervisão foi praticado no Brasil no início da sua criação e foi introduzida no sistema educacional com a finalidade de controlar: “para uma sociedade controlada, uma educação controlada; um supervisor controlador e também controlado” (SILVA JR, 1997, p. 93). Para o autor, os supervisores de ensino tiveram suas práticas atreladas às condições históricas de seu surgimento.

¹ Diante da diversidade de cargos e funções nos diferentes sistemas de ensino, cumpre esclarecer que o termo supervisão de ensino, adotado neste trabalho, refere-se à denominação específica empregada no sistema estadual paulista.

Concebida como parte de um processo de dependência cultural e econômica e integrada a seguir a um projeto militarista-econômico de controle de povo e de nação, a supervisão escolar apenas recentemente passou a emitir sinais de que seu significado e seus propósitos tornavam-se objeto de discussão entre seus praticantes (SILVA JR, 1997, p. 93).

Em pesquisa recente relativamente à supervisão de ensino da Secretaria da Educação de São Paulo, Chede (2014, p.228) afirma que

as características da supervisão, ao final da década de 1970, centravam-se no controle, fiscalização, avaliação, orientação, de acordo com os dispositivos legais, numa relação verticalizada e hierarquizada. A partir dos anos de 1980, apesar da permanência dessas características, há o favorecimento da tomada de consciência crítica sobre o fazer, incorporando uma comunicação dialógica e uma postura investigativa, que relaciona teoria e prática, que desvela a divisão e fragmentação a que foi submetida a ação supervisora historicamente. A realidade concreta passa a ser o ponto de partida e de chegada dos supervisores de ensino.

Para retomar a problematização desta pesquisa e seus objetivos, foi necessário compreender o papel do supervisor de ensino e suas atribuições, para, assim, chegar às possibilidades de sua atuação junto a diretores e professores coordenadores com a intenção de buscar soluções e formas adequadas para o aprimoramento da ATPC, com vistas a garantir nesse espaço a formação continuada dos professores.

Com relação à supervisão ao longo da história da educação paulista, importa destacar a existência do supervisor, de forma sistemática, desde os anos 50, sob a denominação de Inspeção Escolar, com característica de mediação entre a escola e a administração superior do ensino, em continuidade às tarefas de inspeção de grupos escolares da década anterior que foram sendo ampliadas (APASE, [S.d.]).

Já, a figura oficial do agente de supervisão, sob a denominação de Supervisor Pedagógico, surgiu pela primeira vez no Estado de São Paulo, em 1974, com o Estatuto do Magistério estabelecido pela Lei Complementar Estadual n.º 114, de 13 de novembro de 1974 (SÃO PAULO, 1974a). Suas atribuições foram definidas pelos Decretos 5.586/75 e 7.510/76 (SÃO PAULO, 1975, 1976).

Em 1978, a Lei Complementar Estadual n.º 201, consolidou a denominação Supervisor de Ensino. No entanto, suas atribuições foram efetivamente alteradas apenas com a promulgação da Lei Complementar 744/93, quando as atribuições antes destinadas aos supervisores pedagógicos e assumidas pelo supervisor de

ensino foram ampliadas. A referida lei também definiu sobre setor de trabalho da supervisão de ensino (SÃO PAULO, 1978, 1993).

Por meio dos documentos legais da SEE, pelas pesquisas de Muramoto (1991, 1993, 1994), Ferini (2007), Chede (2014) e Boldarine (2014), assim como textos e documentos divulgados pela APASE, foi possível identificar as ações requeridas aos supervisores de ensino para cada período da educação paulista.

De acordo Chede (2014):

A inspeção escolar ao longo do Império e, praticamente, até o início dos anos trinta, apesar das várias reformas de que fora objeto, manteve suas características institucionais inalteradas na essência, quais sejam: contemplavam tanto a dimensão pedagógica quanto a administrativa em sua atuação; atribuições voltadas para articulação entre o professor, a escola, pais e os órgãos centrais, proporcionando uma visão ampla e de conjunto; atuação tanto em escolas estaduais quanto particulares, caracterizando a dimensão de sistema certa autonomia no processo orientativo aos professores no tocante às práticas metodológicas e currículos desenvolvidos; e, para a garantia dessas características, o conhecimento e experiência no magistério eram condições a serem garantidas para a contratação dos inspetores, proporcionando uma visão de carreira no sistema de ensino (CHEDE 2014, p. 108).

No entanto, a pesquisadora também identifica alterações relevantes na ação dos inspetores que parecem sobreviver até hoje:

A partir da Reforma Sampaio Dória, na busca de universalização do ensino primário, articulada às iniciativas de organização da máquina burocrática estatal que se complexifica na medida em que se amplia o número de escolas, aumentam as matrículas de alunos, com a tentativa sempre voltada de estruturação de um sistema de ensino, a inspeção vê seu campo de atuação restringido.

[...] os inspetores começaram a distanciar-se das atribuições pedagógicas em favorecimento de um novo conjunto de práticas administrativas, voltadas para a elaboração de relatórios estatísticos e de acompanhamento da estrutura burocrática do sistema, que alimentavam os Relatórios, nesse momento histórico, de outros interlocutores, os delegados regionais. Com essa nova hierarquização, a atuação direta dos inspetores começa a ficar disseminada em relatórios dos delegados, em tabelas e mapas estatísticos, perdendo a consistência crítica avaliativa e propositiva [...].

As possibilidades de ações transformadoras são neutralizadas com o fortalecimento de práticas fiscalizatórias e controladoras, e mais, com a restrição dos espaços de reflexão e estudos (CHEDE, 2014, p. 108-9).

O período entre 1930 e 1970 foi marcado por grandes transformações políticas e econômicas, tanto no cenário mundial quanto no cenário brasileiro, com

mudanças na estrutura financeira, nas relações de trabalho, no campo educacional brasileiro, e, por conseguinte, na educação paulista.

No início da década de 1930, a crise do capitalismo, agravada no Brasil pela crise do café, e a urgência de uma reestruturação e recuperação econômica formaram um cenário favorável à estatização das indústrias e o controle do Estado tanto na economia quanto nas relações de trabalho. Países da América Latina, como Brasil e Argentina, apresentaram surtos de industrialização com as chamadas “Indústrias de Substituição”, diminuindo as importações e assumindo características mais nacionalistas no âmbito econômico.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, o pensamento humanista e democrático corroborou para uma significativa melhoria nas relações de trabalho, regulamentando trabalhadores e sindicatos em áreas industriais ao redor do mundo. No Brasil, a ditadura Getulista viu-se fora de contexto e mesmo com todo o prestígio de Vargas junto às classes trabalhadoras uma deposição era iminente. Com Juscelino Kubitschek no poder, o Brasil presenciou um acelerado desenvolvimento econômico e industrial, numa continuação aos avanços iniciados na Era Vargas.

A economia mundial passou por um período de expansão incentivada pelas superpotências rivais, Estados Unidos e União Soviética, que polarizaram a economia e as disputas por mercados consumidores, num período de total afirmação do capitalismo Neoliberal Ocidental contra o sistema estatal comunista.

No cenário educacional, a Constituição de 1946 já havia fixado a necessidade de novas leis educacionais que substituíssem as anteriores, consideradas ultrapassadas para o novo momento econômico e político que o país passava a viver. O final da Segunda Guerra também imprimiu ao país novas necessidades que a educação não podia ignorar. Era um período de transitoriedade em que havia intensa manifestação a respeito dos rumos do sistema educacional.

Ressalte-se, também, que no período 1964 e 1968 foram assinados e executados os acordos Ministério da Educação e Cultura - *United States Agency for International Development* (MEC-USAID) - alguns com vigência até 1971 -, acordos que definiram assistência técnica e cooperação financeira que influenciaram a educação brasileira. Ao analisar os acordos internacionais e as reformas educacionais brasileiras, relativamente ao referido período, Chede (2014, p.121-2), afirma:

Sob a influência de acordos internacionais MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development) [...] segue-se um período de reformas educacionais, dentre elas a reforma Universitária (Lei Federal nº 5.540/68) e do Ensino de 1 e 2º graus (Lei Federal nº 5.692/71 em alteração à LDB nº 4.024/61), além do Plano Nacional de Desenvolvimento, enfatizando o planejamento educacional e a educação como prioritária.

Com a publicação da Lei Federal n.º 5.692/71 a SEE precisou reformular seu sistema educacional, dando início por meio da Lei Complementar n.º 114, de 13 de novembro de 1974, que instituiu o Estatuto do Magistério Paulista, em que surge a figura do supervisor pedagógico, em substituição aos, até então, inspetores (SÃO PAULO, 1974a).

Quanto ao sistema de supervisão, este é disposto no Decreto n.º 7.510/1976, que reestruturava a Secretaria de Estado da Educação (SÃO PAULO, 1976). A reestruturação da SEE previa um núcleo pedagógico, representado pela CENP, e outros órgãos como a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), antiga Divisão Regional de Ensino (DRE), antiga Delegacia de Ensino (DE) e Unidades Escolares.

O decreto evidencia um sistema de supervisão articulador do planejamento macro e o planejamento curricular em nível de escola, num modelo de administração centralizado, hierarquizado e burocratizado, com atuação na área administrativa e pedagógica.

No início de 1981, por pressões dos profissionais que integram a categoria, a SEE assumiu a responsabilidade de realizar concurso público de provas e títulos para os supervisores de ensino com campo de trabalho definido, sendo composto pela educação infantil, ensino especial de 1.º e 2.º graus das modalidades regular, supletivo e profissionalizante para escolas e cursos das redes estadual, municipal e particular (APASE, [S.d.]).

Com o fim do regime militar e o advento da Constituição Cidadã, em 1988, o Brasil passou por momentos de transição política e econômica o que produziu transformação também no campo educacional. A Constituição Federal trouxe em seu bojo princípios entre os quais está a gestão democrática do ensino público na forma da lei, que implicou na responsabilidade, além do Estado, da família e da sociedade sobre a educação básica.

As transformações no campo educacional foram expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n.º 9.394/96, que estabeleceu novas diretrizes para a educação brasileira, como a autonomia e flexibilização dos sistemas de ensino, a introdução dos sistemas de avaliação, a municipalização do ensino, além de abrir espaço para a educação a distância e, principalmente, a educação especial (BRASIL, 1996). Igualmente, a LDB representou um importante instrumento de realização dos direitos educacionais.

De modo geral, desde sua promulgação, a LDB, além de afetar diretamente a legislação educacional de todo o país, também abordou a profissão docente e os demais profissionais da educação que, inseridos em um novo contexto educativo, precisaram rever suas concepções e suas práticas para atender aos novos dispositivos legais.

Para o exercício da supervisão, a LDB estabeleceu em seu art. 64 a obrigatoriedade da graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. A partir dessa exigência, os supervisores passam a ser corresponsáveis também pelo trabalho pedagógico da escola (BRASIL, 1996).

No estado de São Paulo essas mudanças foram evidenciadas, por meio da reestruturação da carreira do magistério, prescrita na Lei Complementar Estadual n.º 836, de 1997. A referida legislação excluiu o supervisor de ensino da classe de especialista da educação e o inseriu na classe de suporte pedagógico, o que implicou em mudanças em suas atribuições.

De acordo com os artigos 2.º, 3.º e 4.º da referida norma, o Quadro do Magistério estrutura-se pelo conjunto de cargos e funções de docentes e de profissionais que oferecem suporte direto à docência, aos quais cabem as atribuições de ministrar, planejar, inspecionar, supervisionar, orientar e administrar a educação básica (SÃO PAULO, 1997b).

Essa mudança resultou em alterações relativamente às atribuições do supervisor, pois implicou num acompanhamento mais pedagógico da escola e dos profissionais que nela atuam (BOLDARINE, 2014, p. 34).

Em 2002, houve outra mudança na ação supervisora, evidenciada no documento que dispõe sobre o perfil do supervisor de ensino que passou a ser propositor e executor partícipe de políticas educacionais e elemento primordial de

articulação e mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas das redes pública e privada, ao:

- 1) assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema;
- 2) retroinformar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas (SÃO PAULO, 2002a).

O Comunicado definiu o supervisor de ensino como membro de equipe da supervisão que compõe a estrutura básica da instância regional, diretoria de ensino, participe na definição de política pública educacional referente à educação básica e educação profissional, que atua junto aos órgãos formuladores dessas políticas, em nível central, regional e local para:

assegurar diretrizes e procedimentos que garantam o cumprimento dos princípios e objetivos da educação escolar estabelecidos constitucional e politicamente;
favorecer, como mediadores, a construção da identidade escolar por meio de propostas pedagógicas genuínas e de qualidade (SÃO PAULO, 2002a).

O documento oficial da Secretaria ainda especifica as atividades do supervisor de ensino na instância regional, junto às unidades escolares como agente, corresponsável pela qualidade de ensino e seu compromisso com a educação pública. Para tanto, ele deve ter domínio de competências de gestão, organização, legislação e relações humanas.

Com tais responsabilidades, o supervisor de ensino não pode concentrar suas ações nos limites da unidade escolar ou na diretoria de ensino. A supervisão precisa articular escolas, órgão regional e central e desenvolver um trabalho para atender as finalidades maiores da Educação.

A SEE, por meio da Instrução Especial SE-3, de 11 de abril de 2008, dispõe acerca das atribuições do supervisor de ensino. A alçada é abrangente e redefine o papel fundamental que este profissional exerce enquanto educador, na avaliação da qualidade das instituições escolares públicas e privadas e o responsabiliza diretamente pela assessoria, acompanhamento e apoio às escolas para o desenvolvimento de uma gestão democrática bem-sucedida (SÃO PAULO, 2008c).

Segundo a Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010, o supervisor de

ensino é agente fundamental para o desenvolvimento das políticas educacionais, promovendo a qualidade de ensino e o cumprimento da legalidade. E passa a exercer o papel de proponente, articulador e mediador entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas de cada uma das escolas da rede pública. O supervisor deve exercer liderança fundamental na construção da identidade escolar, favorecendo, enquanto mediador, o envolvimento e o compromisso da equipe técnico-pedagógica com a aprendizagem bem-sucedida dos alunos e parceiro da equipe escolar, compartilhando responsabilidades na consolidação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública, na implementação de ações integradas voltadas para a gestão da escola visando a melhoria dos resultados da aprendizagem (SÃO PAULO, 2010).

Uma reorganização da SEE ocorreu em 2011, com a premissa da qualidade da educação básica, tendo como princípios organizacionais:

- I - foco no desempenho dos alunos;
- II - formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores da educação básica;
- III - gestão por resultados em todos os níveis e unidades da estrutura;
- IV - concentração da produção e aquisição de insumos em unidades próprias;
- V - articulação, entre as unidades centrais da Secretaria e destas com as unidades regionais, no gerenciamento da aplicação de recursos;
- VI - integração colegiada das políticas, estratégias e prioridades na atuação da Secretaria;
- VII - monitoramento e avaliação contínua de resultados;
- VIII - atuação regional fortalecida na gestão do ensino;
- IX - escolas concentradas no processo de ensino/aprendizagem (SÃO PAULO, 2011a).

A referida legislação, em seu art. 72, também especificou as atribuições do supervisor de ensino. Observe-se no texto a abrangência da ação do profissional, que passou a

exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade, conforme previsto no inciso I do artigo 9º da Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993;

[...]

assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema;

[...]

assessorar e/ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou de sindicâncias, a fim de apurar possíveis ilícitos

administrativos;

[...]

acompanhar a utilização dos recursos financeiros e materiais para atender às necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam o gerenciamento de verbas pública (SÃO PAULO, 2011a).

A partir da análise da legislação, é possível verificar, além dos termos assessorar, acompanhar, orientar, avaliar, também as expressões controlar, fiscalizar e corrigir falhas administrativas, o que indica que a ação supervisora, ao mesmo tempo em que deve atuar em uma relação de controle das ações escolares, deve ainda acompanhar e orientar as atividades.

Assim, é possível identificar a estreita ligação entre os resultados educacionais e a ação do supervisor de ensino na formulação de propostas pedagógicas das escolas da rede pública, na implantação de ações integradas voltadas para a gestão da escola visando à melhoria dos resultados da aprendizagem.

As atribuições são reafirmadas na Resolução SE n.º 52, de 14 de agosto de 2013:

Cabe ao Supervisor participar da organização, desenvolvimento e avaliação dos trabalhos na Diretoria de Ensino direcionados às escolas. Sua atuação é fundamental para assegurar a organização de condições que propiciem estudos de teorias e práticas educacionais e orientações sobre as normas que regulamentam a universalização da educação escolar: o acesso e a permanência do aluno na escola e a qualidade do ensino ofertado. O Supervisor é um dos responsáveis pela consolidação de políticas e programas desse Sistema, por meio de ações coletivas, que envolvam um movimento de ação, reflexão e ação. É um dos participantes do processo de construção da identidade da Diretoria de Ensino e da escola [...] (SÃO PAULO, 2013b).

Ao apresentar os documentos oficiais dos últimos anos que dispõem sobre a função supervisora, as competências e atribuições, reconhece-se a necessidade dos órgãos centrais do sistema de ensino, nesse caso a SEE, de organizar, planejar, disciplinar e coordenar suas ações a fim de assegurar a qualidade da educação. Entretanto, é necessário que o trabalho de ação, reflexão e ação, disposto no texto legal seja abrangente, incluindo órgão central, regional e local.

Na visão de Schön (1995), a reflexão na ação diz respeito às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele desenvolve sua prática.

A descrição consciente dessas ações pode gerar interesse na busca de soluções para os problemas. Esse movimento de reflexão possibilita ao profissional o pensamento crítico sobre sua atuação e pode contribuir para elaborar novas estratégias de atuação.

Para tanto, a possibilidade do supervisor, mesmo inserido num contexto em que os assuntos administrativos tomam relativo tempo do seu trabalho, efetivar ações de orientação e acompanhamento que contribuam para colocar diretores e professores em comunicação, estudo e reflexão crítica da prática pedagógica, para que possam, conjuntamente, buscar soluções adequadas para aprimorar as atividades da ATPC, com o objetivo de contribuir para a formação continuada dos professores.

Para Muramoto (1991, p. 81), “o querer, aglutinando uma minoria que seja, aproveitando o burocraticamente instituído, faz a cunha para ampliar mais e mais a comunicação horizontal, a conscientização e a transformação da realidade dialogada”.

É nesse querer que o supervisor de ensino pode reforçar o aproveitamento de todos os espaços/tempos disponíveis para promover um conjunto de reflexões, recriadas à luz de perguntas e discussões a fim de “iluminar” a realidade (FREIRE; SHOR, 1986, p. 25).

4.2 Possibilidades de Atuação do Supervisor de Ensino

Comprometer-se com a transformação da realidade, por meio da comunicação horizontal e dialogada é uma das tarefas dos supervisores de ensino. Significa dizer que esses profissionais precisam se ver como agentes de mudanças, ao mesmo tempo em que reconheçam diretores e professores coordenadores, também, como agentes de mudança. É uma modificação na organização da rotina de trabalho do supervisor de ensino, tanto na Diretoria de Ensino como na unidade escolar. Com esta intenção é necessário observar o que afirma Muramoto (1993, p. 147), ou seja,

Buscar alternativas para a organização de nosso trabalho como supervisores de ensino não significa, portanto, mexer aqui e ali, do ponto de vista de tornar eficiente nosso desempenho, conservando a "lógica" da organização social e escolar, sem visão crítica.

Alternativas para a organização do trabalho devem significar iniciativas, criações, no sentido da superação de padrões de convivência social, educacional, profissional.

Importa organizarmo-nos de forma diferente, tanto internamente, na Delegacia, como na nossa relação com as equipes escolares, no sentido da transformação do social, no processo mesmo de sua produção e reprodução.

Tal reflexão enuncia a responsabilidade que o supervisor tem ao assumir o compromisso de organizar o seu trabalho supervisivo de forma diferente e reafirma que essa transformação não se restringe à reprodução de novos modelos ou metodologias sem a real compreensão ou leitura crítica da realidade.

Acrescente-se, ainda, que a transformação produzida pelo trabalho que se pretende realizar deve ir além do cumprimento das tarefas a serem cobradas e o cumprimento das determinações legais deve se comprometer com a transformação social. Para tanto, cumpre planejar, organizar e executar o trabalho de forma que, significativamente, seja mudado o cenário da escola.

Além disto, é preciso cuidar para que em sua atuação o supervisor de ensino não se reconheça apenas como agente do governo e que transforme os diretores e professores coordenadores em sujeitos que se limitem a receber as orientações e prescrições repassadas dos órgãos regionais (Diretorias de Ensino) e órgão central (Secretaria de Estado da Educação).

Muramoto (1994) chama a atenção para a lógica do capital e o cuidado que se deve tomar quando da gestão administrativa e pedagógica da escola para propiciar, aos docentes e demais profissionais da educação, a discussão, a negociação e decisões sobre os projetos e programas a serem desenvolvidos.

Nos sistemas escolares, como em todas as outras áreas da atividade humana, a administração e suas diversas funções dizem respeito à racionalidade, à ação planejada, buscando o máximo de resultados com o mínimo de recursos, de gastos, de desgaste etc. Acontece que, pela lógica do capital, não só recursos materiais são tomados como coisas, que realmente são, mas também as pessoas acabam "coisificadas", vistas como "recursos humanos". Ora, numa visão crítica da administração escolar, pessoas não podem ser legitimamente administradas como "coisas". Aí se coloca a questão da gestão administrativa e pedagógica na Escola e no sistema escolar. Pessoas devem-se ordenar a si mesmas, em relação a projetos assumidos; devem (ad)ministrar seus esforços, habilidades à empreitada comum, discutida, negociada, contratada, estabelecida em

consenso (MURAMOTO, 1994, p.135).

Portanto, pensar nas possibilidades de atuação do supervisor de ensino junto às escolas, de maneira a contribuir com a transformação das práticas instaladas em suas rotinas, exige uma reflexão crítica sobre o fazer desse profissional, cuidando para que as orientações técnicas e as orientações realizadas nas visitas periódicas sejam amparadas na perspectiva da ação educadora, ou seja, “deve ser a da comunicação, se quiser chegar ao homem, não ao ser abstrato, mas ao ser concreto inserido numa realidade histórica” (CHONCHOL, 1983, p. 7).

É possível, pois, observar que não cabe ao supervisor de ensino a tarefa de, em visitas à unidade escolar ou em orientações técnicas, somente transmitir ou conduzir os diretores e professores coordenadores a uma prática ou um fazer que não lhe seja próprio.

Ao contrário, deve estabelecer um canal efetivo de diálogo com os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional, evitando que ocorram somente orientações verticalizadas.

Assim, o diálogo passa a ser o núcleo da perspectiva humanista como indica Freire (1996, p. 22):

o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos [...] é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de saber de que sabemos, que é algo mais do que só saber. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

O diálogo, segundo Freire (1983, p. 43) “é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para humanização de todos”.

Assim, o grande desafio do supervisor de ensino, na relação com as unidades escolares é romper com as orientações verticalizadas, criar espaços que estimulem a participação, a motivação e as competências pessoais entre os profissionais da educação em que se substituam as orientações parceladas e hierarquizadas pela

construção de saberes coletivos ajustados às necessidades de aprendizagem dos profissionais.

Para Freire (1987, p. 86), a construção da Ação Dialógica caracteriza-se pela colaboração, na união, na organização e na síntese cultural e afirma que na teoria dialógica da ação “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração [acrescenta] não há, portanto, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado [mas] há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”.

Desta forma, Paulo Freire ajuda a pensar na necessidade de mudança e mostra alguns caminhos que, seguramente, podem nortear a ação do supervisor de ensino junto às unidades escolares.

Na proposta da ação dialógica Freire (1987) aponta o quanto é importante o diálogo para a construção de um trabalho educativo, fundamenta o diálogo no amor e esclarece que a práxis tem como dimensões: a ação, a reflexão e a ação transformadora.

É possível compreender, portanto, que a possibilidade de o supervisor contribuir com a formação continuada dos professores implica uma ação que tenha como referencial o instituído na legislação e nas normas educacionais, articule a função administrativa e pedagógica e promova encontros entre sujeitos para que, em conjunto, voltados para a realidade, problematizem-na de maneira a conhecê-la criticamente, busquem respostas e, por fim, levem, a bom termo, a transformação necessária.

Rios (2011, p. 73), ao discutir competência e utopia na prática profissional dos educadores, explana no sentido de que “a nova escola só pode nascer desta que aí está [...] o desafio está em superarem os problemas e se encontrarem, criarem recursos para transformação” e isso se concretiza na elaboração de projetos de ação.

Destarte, é possível observar que outras formas de organização da ATPC, também só podem ser transformadas a partir dos modelos já instalados. No entanto, a necessidade de mudança deve ser percebida por aqueles que organizam, executam e dele participam, sendo possível ao supervisor de ensino, em colaboração com os profissionais da unidade escolar, organizar reuniões

sistematizadas e acompanhamentos regulares para vivenciar o cotidiano da escola e de seus profissionais e juntos analisarem suas práticas, o contexto e, assim, desvelar novas possibilidades de se organizarem, planejarem e desenvolverem a ATPC.

Por fim, percebe-se, a partir dos estudos da legislação e de todos os autores aqui apresentados e discutidos que, ao supervisor de ensino, cabe a tarefa, nada fácil, de promover junto aos professores coordenadores e diretores a reflexão crítica e dialógica, para além das orientações verticalizadas, e a transmissão ou entrega das normas e textos legais ou outros procedimentos relativos às suas atribuições. Significa dizer que se deve estabelecer ação que possibilite um processo reflexivo sobre a realidade tal como a fazem e refazem, refletindo juntos sobre o que sabem, para, a seguir, atuar criticamente e transformar a realidade, considerando os professores coordenadores e diretores como agentes dessa transformação, consoante manifesta Freire (1996).

5 DA POSSIBILIDADE À AÇÃO: ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Neste capítulo, são discutidos os dados que revelam a construção de um canal dialógico entre supervisor de ensino, professores coordenadores e diretor, voltado para a realidade das atividades desenvolvidas na ATPC.

O que se busca evidenciar nesta análise é a possibilidade de as professoras coordenadoras, diretora da escola e supervisora de ensino, por meio do diálogo, refletirem criticamente sobre as práticas de formação continuada desenvolvidas na ATPC e, em colaboração, construir encaminhamentos para novas práticas.

O referencial teórico utilizado nesta dissertação servirá de apoio para a discussão realizada ao longo da análise, sobretudo os conceitos e princípios que conduzem à compreensão da formação continuada e a construção dialógica. São eles: reflexão crítica sobre a prática; diálogo; participação; agir colaborativo; e transformação.

As evidências trazidas para a análise são compostas por extratos das falas dos participantes da pesquisa ocorridas nos encontros, registradas em áudio e transcritas, além de anotações realizadas durante as observações da ATPC e das reuniões com a Diretora e as Professoras Coordenadoras. Para preservar a identidade dos sujeitos participantes desta pesquisa, seus nomes serão omitidos.

Importa destacar que, nas primeiras reuniões, após a leitura do registro da ATPC, as participantes passaram a levantar os problemas com os quais se confrontam no seu dia a dia. Os pontos de tensão foram bastante heterogêneos, envolvendo desde a má formação dos professores, o seu desinteresse pela profissão, pelos alunos e pela escola, até problemas de ordem estrutural e funcional, como falta de funcionários e de espaço físico. É uma realidade com a qual o supervisor de ensino se depara em suas visitas às unidades escolares, no entanto, por meio do diálogo estabeleceram-se os objetivos das reuniões e, nesta linha, o registro da observação da ATPC auxiliou muito.

O processo de observação da ATPC possibilitou o levantamento de algumas situações que se interpõem à formação continuada dos professores e que, posteriormente, foram ratificadas pelas professoras coordenadoras e a diretora da escola em suas falas.

Do conjunto de dados coletados foram destacados os itens para a análise, como se vê a seguir.

5.1 Aspectos Organizacionais

5.1.1 Organização do tempo

Neste aspecto, observam-se os horários de início da reunião, o cuidado da equipe gestora em adequar os assuntos de acordo com o tempo previsto para as reuniões, a mediação realizada quanto aos atrasos dos professores e interrupções das reuniões para atendimento a eventuais ocorrências.

A dificuldade com a organização do tempo foi registrada pela Diretora da escola:

É difícil fazer com que todos os professores cheguem no horário, pois a maioria deles acumulam [...] Com os que estão na escola e ficam para a reunião nós não temos problemas [...] Já a organização da sala e dos equipamentos também é bem complicada; nós não temos um espaço só para a ATPC, quero dizer não temos espaço para nada [...] dependemos da sala dos professores e da sala de aula que só pode ser usada quando termina a aula e aí precisa esperar varrer, limpar, organizar as carteiras e montar os equipamentos, o que acaba por atrasar as reuniões.

A fala revela problemas gerados pelo fato de os professores poderem acumular um maior número de aulas, escolas e períodos. Essa intensificação do trabalho docente reduz a disponibilidade para as atividades coletivas e traz à tona a falta de salas específicas para as reuniões da ATPC, assim, é necessário esperar que os alunos saiam para que se possa usar a sala de aula.

Ao mesmo tempo em que o problema foi colocado, a Professora Coordenadora "A" argumentou,

Mas, nós estamos pedindo para que os professores cheguem no horário da reunião (Excerto da gravação do áudio da reunião com Diretora e Professoras Coordenadoras).

Evidenciaram-se, pois, problemas para iniciar as reuniões no horário, pelo atraso dos professores e pela falta de espaço para as reuniões, mas também que houve um trabalho de conscientização das coordenadoras para que os professores chegassem no horário. Quanto ao espaço foram feitas solicitações ao poder público para a construção de uma nova escola, o que já foi aprovado.

5.1.2 Organização do espaço

Neste aspecto foram observados a organização do ambiente, os equipamentos disponibilizados e a disposição do mobiliário para garantir a interação entre os participantes. A Professora Coordenadora "B" manifestou-se:

A falta de um espaço específico para a realização das ATPC prejudica toda a sua organização. Inicialmente as reuniões ocorriam na sala dos professores e, posteriormente, foram transferidas para uma sala de aula e em todas as reuniões é necessário montar o equipamento de multimídia. A disposição das carteiras também precisa de ajustes para os agrupamentos e quando elas permanecem em filas os professores dispersam-se pela sala. Os materiais didáticos também precisam ser levados para a reunião, porque eles não podem permanecer na sala de aula.

A fala evidenciou que nas reuniões são utilizados materiais didáticos para os professores, meios midiáticos, organizam-se agrupamentos, no entanto, a organização do espaço só ocorre quando termina a aula e isso é praticamente no horário de início da reunião, o que gera a dificuldade.

Outra fala mostrou que o tempo é insuficiente para a quantidade de atividades ou informações planejadas para a reunião, sobretudo para o desenvolvimento das atividades conjuntas.

A quantidade de informações era grande o que consumiu um tempo considerável. Faltou tempo para a execução das atividades propostas, que era o trabalho dos professores em grupo para elaborarem proposta de ações conjuntas para sanar as dificuldades dos alunos nas habilidades em que eles apresentaram menor desempenho, de acordo com os resultados da Avaliação da Aprendizagem em Processo, 9.^a edição (professora coordenadora "A").

A Professora Coordenadora deu prosseguimento a sua fala justificando que não tinha como deixar de ler todos os informes e comunicados

[...] Não há como, pois, esses avisos são importantes e os professores precisam saber (Excerto da gravação do áudio da reunião com Diretora e Professoras Coordenadoras).

Ficou evidenciada a priorização das atividades informativas em detrimento das atividades de formação continuada.

A identificação das situações relativas à otimização do tempo e a organização do espaço apontou outra situação, qual seja, o planejamento das atividades da ATPC e a elaboração da pauta da reunião.

5.1.3 Organização da pauta

No que diz respeito às pautas, ressalte-se que no início desta pesquisa elas não existiam na referida unidade escolar, os assuntos eram listados e apresentados aos professores. A questão foi problematizada na reunião, a partir da fala da Professora Coordenadora "B":

São muitos os assuntos e a gente tenta dar conta de todos eles. Como a ATPC é realizada na quarta, geralmente nos sentamos segunda-feira e elaboramos o que vai ser passado para os professores, o que vamos estudar e o que eles precisam fazer durante a semana. Quando tem algum

problema grave, como falta, indisciplina ou outra coisa procuramos dar preferência para estes assuntos.

Esta fala reforça a quantidade de assuntos tratados nas reuniões, falta de tempo das professoras coordenadoras para planejarem a pauta com antecedência e preferência para os assuntos de frequência irregular e indisciplina.

5.2 Aspectos Pedagógicos

Quanto aos aspectos pedagógicos foram observados na ATPC e problematizado nas reuniões, além das estratégias utilizadas pelas professoras coordenadoras nas reuniões pedagógicas, o relato das práticas e a participação dos professores na ATPC e atuação das Professoras Coordenadoras.

5.2.1 Processos e estratégias utilizados na ATPC

Nas observações da ATPC verificou-se que as Professoras Coordenadoras e a Diretora, embora tratem os assuntos emergentes da escola como prioritários, utilizam nas reuniões os textos teóricos e compreendem que teoria e prática andam juntas, bem como reconhecem a importância de se pensar em momentos de formação continuada voltados às discussões teóricas.

No entanto, a fala da Diretora e das Professoras Coordenadoras, como as descritas abaixo, indicam as dificuldades a serem superadas para que os estudos teóricos possam contribuir para a formação continuada dos professores.

a) por parte da Diretora:

[...] mas fundamentação teórica não tem. Eles não gostam. Tem uma professora que fala mais e ela declara que não acredita em nenhuma teoria. Quando levamos um texto ela já faz aquela cara. Ela ainda fala, e os outros que fazem cara e não falam nada [...].

E outra, não tem como você trazer um texto de dez páginas pra ATPC, você tem que fazer o resumo do resumo do resumo

porque colocar um texto grande também não funciona, tem que trazer mastigado.

b) por parte da Professora Coordenadora "A":

Então... Assim... Dizer que não tem que mudar é ingenuidade. Os professores do ensino médio são resistentes, eu tenho que ser bem dinâmica no sentido de que se eu quero que eles leiam um texto, eu tenho que, primeiro, conquistá-los, mostrando a importância do assunto.

É possível identificar que há professores que não gostam dos estudos teóricos e não acreditam nesses princípios. Há outros que são resistentes, todavia, se compreendem a importância do assunto, parecem aceitar.

Um dado a se destacar é, exatamente, quando a Professora Coordenadora "A" fala em "primeiro conquistá-los", fato que remete à importância das interações do grupo de trabalho.

Neste sentido, Vygotsky (1998 apud SILVA; SCHNEIDER, 2007, p. 83), "afirma que o ser humano se constrói nas suas relações e trocas com o outro e que é a qualidade dessas experiências interpessoais e de relacionamento determinam o seu desenvolvimento, inclusive afetivo [...]".

5.2.1.1 Da prática dos professores e sua participação nas atividades

Pelas observações da ATPC, é possível identificar que os professores relatam atividades que desenvolvem em sala de aula, situação confirmada nas reuniões com a Diretora e as Professoras Coordenadoras, o que revela a participação dos professores nas reuniões.

Neste sentido, a fala da Professora Coordenadora "A" mostra como os professores participam das reuniões:

[...] as professoras Julia e Maria em todas as ATPCs descrevem um pouco as práticas que elas estão

desenvolvendo na sala de aula. É uma 'prática praticada', pois elas realmente compartilham o que estão desenvolvendo, é o que realmente acontece, como elas fazem, como os alunos realizam as atividades e os resultados do trabalho realizado. E por conta de termos tido alguns ATPCS com essas ações, concluímos que servem de modelo para que outros professores perceberem que também podem compartilhar suas práticas e também são modelos para pensarem nas atividades que desenvolvem com os alunos.

A fala da Professora Coordenadora "A" apresenta uma das estratégias utilizadas na ATPC que é o relato de prática que propicia, aos professores envolvidos, a reflexão sobre situações de ensino e aprendizagem concreta, situação que também pode contribuir com os professores que estão iniciando na atividade docente.

No entanto, uma pergunta da Professora Coordenadora "B", chamou a atenção do grupo:

Será que essa atividade de relato da prática, influencia, mobiliza outros professores a pensarem na sua prática?

A pergunta pôs em dúvida a eficácia da estratégia utilizada e o diálogo teve continuidade coma a fala da Professora Coordenadora "A":

Eu acho que, além disso, essa oportunidade que é uma carta na manga para nós, uma carta do baralho, um coringa, eu diria que quando o professor apresenta uma prática na da sala de aula, a partir daí é que acho que vai começar 'cutucar' outros professores que estão em uma zona de conforto, com práticas arcaicas [...]. Eles também se sentem mais motivados a participarem da reunião, só que eu tenho que ir ajustando para que todos os professores se sintam à vontade para participar.

Em relação à prática do professor do Ensino Médio, o trabalho é mais a longo prazo.

A dúvida suscitada pela Professora Coordenadora "B" gerou reflexão sobre os benefícios dos relatos das práticas e a confirmação pela Professora Coordenadora "A" de que a estratégia é importante, pois motiva à participação dos professores. Também destaca a preocupação em garantir a participação de todo o grupo, assim como a necessidade de um trabalho a longo prazo com os professores do ensino médio.

As falas evidenciaram que há, por parte das Professoras Coordenadoras, certa propensão à revisão crítica das atividades que desenvolvem na ATPC, pois levantam situações das suas práticas e avaliam as estratégias que utilizam.

5.2.1.2 Atuação da equipe gestora

As observações permitem identificar que o planejamento e as pautas para a ATPC são realizados na própria semana da reunião, considerando as demandas da Diretoria de Ensino, as ocorrências escolares da semana ou problemas aflorados no referido período. Ao conversar sobre a elaboração da pauta e o plano de trabalho para as reuniões, algumas afirmações ratificaram o observado.

Destacam-se algumas:

Professora Coordenadora "A":

[...] a gente chegou nessa pauta por conta do calendário, em que estava prevista uma festa que mexe com a escola toda. Precisa de tempo para organizar as atividades e decidir o que cada professor vai fazer. Então, nós levamos um esquema do que vai ter na festa e eles vão se organizando, decidindo quem vai fazer o quê.

Professora Coordenadora "B":

A diretora já tinha falado que queria que os professores se

apropriassem da proposta e, então, o ideal seria levar para a ATPC e, aí, nós sentamos com a diretora repassamos as impressões da proposta, para que eles também se manifestassem quanto às sugestões e, aí, a gente deixou aberto para eles mexerem.

Quando o Professor Coordenador tem clareza de que no espaço escolar sua primeira função é a formação docente, ele se preocupa em organizar situações em que os professores possam participar do processo formativo, pelo envolvimento efetivo nas discussões dos projetos, nas decisões e definições do trabalho pedagógico da escola (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 45).

A diretora também mostra preocupação com o desenvolvimento do trabalho o coletivo e com a participação dos professores nas decisões e definições do trabalho escolar.

Será que a gente consegue construir um trabalho coletivo quando a maioria não está interessada em participar. Dá vontade de fazer um projeto político-pedagógico com quem quer participar. A gente tem mil planos, mil coisas, aí a gente vai passar e vem um 'baldão' de água bem gelada na cabeça da gente, e não precisa fazer nada é só dá uma olhada e eles dizem, já vem essa diretora inventar coisas.

[...] a gente tem de falar e construir a proposta coletivamente [...] eu mando os documentos várias vezes por e-mail, falando: 'gente, tem que construir a proposta'.

Eu peguei a proposta que a gente tinha e falei que era preciso reavaliar e atualizar . Às vezes dá vontade de levar pronto, mas é capaz de falar que a gente não passou a proposta para eles.

Apesar de a organização da ATPC permitir a participação e a decisão dos professores, a fala da Diretora destaca sua dúvida quanto ao trabalho coletivo e permite constatar que nem todos os professores se interessam ou participam das atividades. A questão do trabalho coletivo numa perspectiva colaborativa tem sido sustentado por Nóvoa (2011) em processo de formação continuada e o autor defende que a escola torna-se o lócus de referência para o desenvolvimento

profissional.

A constatação do que se passa nos processos de formação continuada é a primeira iniciativa para compreender as reações dos professores. É do entendimento de que, por ser singular, o professor pode se mostrar diferente daquilo que o grupo espera, manifestando-se das mais diversas formas diante do trabalho que lhe é proposto (BENACHIO; PLACCO, 2012, p. 60)

É importante ressaltar a presença do Diretor, de Professores Coordenadores ou mesmo de um professor constituído pelo grupo, como um elemento mais desenvolvido que possa articular os projetos ou conteúdo a serem trabalhados, com questionamentos, intervenções, proposições de desafios, ajudando o grupo em seu processo, por meio de uma articulação que respeita, recolhe e, conjuntamente, encaminha questões, tornando-se corresponsável pela formação continuada no contexto escolar (BENACHIO; PLACCO, 2012, p. 60).

5.3 Reflexão Crítica das Atividades da ATPC

A reflexão é indispensável quando se propõe a aprimorar as práticas instaladas no cotidiano, pois possibilita a descoberta de novos caminhos para melhorar o trabalho desenvolvido. Para Freire (2015, p. 15), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

O primeiro desafio que se apresentou para a reflexão crítica das práticas de formação continuada da ATPC foi a garantia de participação das Professoras Coordenadoras, haja vista que, nas primeiras reuniões, as reflexões pareciam uma prestação de contas do trabalho realizado. Gradualmente, por meio da ação dialógica ocorreu a compreensão de que o trabalho era colaborativo, com o intuito de voltar-se para a realidade e buscar respostas para o aprimoramento da formação continuada dos professores. Cada vez mais, foi-se esclarecendo que, “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2015, p. 25).

Constatou-se, então, que a ATPC não se iniciava no horário e as causas, além do atraso dos professores, era a falta de espaço reservado para as reuniões e

de equipamentos necessários para as projeções. Perceptível, também, foi o fato de o tempo não ser suficiente para o desenvolvimento das atividades planejadas, portanto, os assuntos e discussões ficavam inconclusos e, na maioria das vezes, não eram retomados na reunião posterior. Como, inicialmente, as reuniões ocorriam na sala dos professores, estavam sujeitas a interrupções por parte de professores que chegavam para ministrar aulas, de alunos e funcionários para retirar materiais didáticos. Isso era uma constante e distraía os participantes tirando-os do foco do assunto em pauta.

Todos esses entraves colaboram para a dispersão do grupo e prejudica o desenvolvimento dos assuntos em qualquer reunião.

Este aspecto foi objeto de discussão e análise, considerando a importância de se iniciar a reunião no horário previsto, caracterizando a seriedade com que se deve realizar o trabalho, o compromisso e o reconhecimento da relevância desse momento para os professores, bem como a necessidade de concentração de todos os participantes nas atividades desenvolvidas, devendo caminhar, portanto, sem interrupções.

A reflexão resultou na seguinte manifestação da Diretora:

Vamos tentar organizar de outra forma e também conscientizar os professores para ver se eles chegam no horário.

A Professora Coordenadora "B" observou, também, a necessidade de reorganização da reunião, pois os acontecimentos não atendiam às expectativas do planejado e as atividades ficavam concentradas nos problemas, faltando tempo para a proposição de soluções.

A Professora Coordenadora "A" observou:

É! precisamos rever mesmo, pois a reunião não ocorre de acordo com nossas expectativas: o grupo não consegue ir além dos problemas, não dá tempo para discutir soluções, os alunos não têm bons resultados no SARESP, toda hora os professores ficam falando da indisciplina dos alunos.

Empolgada, a Diretora reforçou a necessidade de continuidade do trabalho de conscientização:

Pessoal, precisamos reforçar a importância da ATPC.

A ATPC surgiu por uma reivindicação e está aí, há vinte anos. Como fazer para não perder esse espaço? Como valorizar esse espaço?

Porque não tinha ATPC, nunca teve e, aí, de repente, teve uma reivindicação e aconteceu a ATPC, como valorizar esse espaço para não deixar ele se perder? Porque daqui a pouco, o governo vai dizer que a ATPC não 'tá' adiantando nada e baixa um decreto retirando a ATPC. Então, se esse espaço existe, a gente tem que aproveitar o máximo possível, não deixar virar um problema.

E toda vez que você senta em grupo para conversar, se você não tiver um foco, falar que é sobre isso que nós vamos falar, vai virar conversa de botequim e não vai chegar a lugar nenhum.

A fala da Diretora e da Professora Coordenadora "A" indicam reconhecimento da necessidade da mudança. Também revela que, ao perceberem os problemas reais da escola, sentiram-se motivadas em intervir na realidade.

Outra fala animou a discussão:

O que vocês acham de, na próxima reunião da ATPC, a gente resgatar com eles a importância da ATPC, retomando com eles um pouco da história da ATPC e, também, resgatar com os professores as atribuições do professor coordenador e as atividades que precisam ser contemplados na ATPC? (Professora Coordenadora "B").

A proposta foi aceita, abrangente, e exigiu do grupo a preparação de matérias para a referida reunião, como a elaboração de uma pauta de trabalho estabelecida em conjunto, com a colaboração da Professora Coordenadora do Ensino

Fundamental, Professora Coordenadora do Ensino Médio, Diretora e Supervisora de Ensino.

Behrens (2002, p. 106), ao tratar da postura colaborativa reforça a importância das decisões em grupo, pois, segundo o autor, a colaboração está intimamente relacionada com a interação o que exige “troca e conflitos sociocognitivos, consciência social, reflexão individual e coletiva, respeito às diferenças, responsabilidade pelo seu aprendizado e pelo aprendizado do grupo e ações conjuntas e coordenadas”.

Ao elaborar esse rol, já se considerou a importância das pautas como instrumento de apoio ao trabalho do Professor Coordenador e o fato de sua produção tornar-se um momento de estudo para os que a elaboram, ao mesmo tempo em que se exige compromisso, conhecimento e entendimento para esse fazer.

O diálogo foi mediado pela Diretora que considerou a relevância da elaboração da pauta como instrumento para a organização do trabalho do Professor Coordenador:

Uma pauta de trabalho bem estruturada, conseqüentemente auxilia na organização do tempo, no desenvolvimento das atividades e no alcance dos objetivos propostos com condições de se distribuir adequadamente os assuntos que precisam ser tratados, cuidando para reservar um período da reunião para a formação continuada (Excerto da fala da Diretora).

A elaboração e organização da pauta de uma reunião deve traduzir um processo reflexivo em que sejam considerados o professor como sujeito da reunião, as necessidades do grupo, seus objetivos e a escolha de estratégias adequadas, não de apenas um processo mecânico em que se listam os recados e as demandas administrativas.

Na observação da ATP subsequente, foi possível observar o interesse dos professores, sobretudo dos mais novos, ao mesmo tempo a tranquilidade das Professoras Coordenadoras ao desenvolverem a atividade que havia sido planejada em conjunto e com bastante antecedência.

Na análise e reflexão com as Professoras Coordenadoras e a Diretora sobre o planejamento e execução das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, o termo planejamento obteve total relevância, posto que é o passo inicial para integrar outros termos observados e analisados, como: plano de trabalho; registro; intervenções; trabalho coletivo; teoria, estabelecendo relação com a prática e domínio dos temas ou conteúdos por parte dos Professores Coordenadores e Diretora.

Padilha (2008) pontua aspectos do ato de planejar com destaque para o acompanhamento e avaliação da própria ação.

A atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar improviso, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever acompanhamento e avaliação da própria ação (PADILHA, 2008, p. 45).

Para Padilha (2008, p. 62), quando se pensa em planejamento na escola, este deve ser pensado em uma perspectiva cidadã, ativa, sendo

parte essencial à reflexão sobre como realizar e organizar todas as atividades no âmbito escolar e educacional o que significa encarar os problemas da instituição e do sistema educacional como um todo. [...] planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (PADILHA, 2008, p. 62).

Outras situações analisadas na reunião foi a participação dos professores na ATPC e o trabalho com os textos teóricos e a prática dos professores. As falas das Coordenadoras e da Diretora refletem suas análises:

As Professoras Coordenadoras são firmes, só que às vezes acaba virando um monólogo e os professores acham que não têm espaço para eles, mas esse espaço é para eles, precisa ser planejado se não vira conversa de botequim. Então, tem que ter pauta, abrir espaços para os professores falarem, se colocarem, discutirem [...]

Eu tinha até pensado assim: tem alguma escola que o ATPC dá certo? Que é feito um cronograma? Eu tenho vontade de visitar algum ATPC de alguma escola para ver se é diferente. Vamos tentar fazer diferente? (Professora Coordenadora "B").

Eu penso assim: que, aí, é uma decisão que a gente tem que tomar no coletivo. Eu vejo assim: por que a fundamentação teórica não está funcionando? Por que na ATPC não tem fundamentação teórica? Por que os professores não gostam de fundamentação teórica? Como a gente vai planejar e resolver isso? (Diretora).

O que é que a gente tem feito na ATPC? Os nossos professores têm sido receptores? Ele só recebe, assim como o aluno tem sido um receptor. Será que o nosso professor também não está sendo só um receptor? Porque se ele não discute... Por que ele não discute? Ele não discute porque o assunto não é interessante? Ele não discute porque ele não vê significado no que está sendo proposto? Ou ele não discute porque ele não tem fundamentação para discutir? E, aí, se eu descubro que são as três coisas, o que é que eu faço para reverter esse quadro? É isso que a gente precisa pensar junto, entendeu? (Professora Coordenadora "B").

As falas das Professoras Coordenadoras e da Diretora trazem a amplitude do processo reflexivo, pois elas realizam a análise da situação, olhando para o outro, e também para si mesmas na busca de respostas. Trata-se de perceber que, mais importante do que as respostas, são os questionamentos, pois a partir deles pode-se chegar a muitas possibilidades para a resolução dos problemas.

Esse diálogo foi muito interessante e demonstra a capacidade de os sujeitos pensarem criticamente suas práticas na busca de desvelar a realidade, os sentidos e os significados explícitos e implícitos nas ações. "Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica" (FREIRE;

NOGUEIRA, 1993, p. 40).

Para Freire (2015, p. 42), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, “no pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”.

Foi perceptível também o clima de colaboração e confiança das participantes ao apresentarem suas práticas e, ao mesmo tempo, questioná-las, diante do grupo.

Dialogar com a Diretora e as Professoras Coordenadoras permitiu observar que elas reconhecem a importância da ATPC e que há situações a serem superadas quanto aos estudos teóricos, à participação dos professores, à construção do trabalho coletivo, ao mesmo tempo em que compreendem que os professores têm sido objeto das formações e não sujeito.

Neste aspecto, percebe-se a importância de criar espaços para reflexões que contribuam para a compreensão de que a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade, não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis (PIMENTA, 2005, p. 26).

Diante da constatação, foram sugeridos diálogos no sentido de compreender melhor a epistemologia da relação entre teoria e prática, com discussões sobre os estudos de Pimenta (2005) e Freire (1996) por esclarecerem que essa não é uma relação de aplicar a teoria à prática, e, tampouco, de derivar a teoria da prática, mas, que, por meio da autorreflexão crítica interpreta-se teoria e prática como mutuamente constituídas e dialeticamente relacionadas.

Marcante durante as sessões de estudo foi perceber que as participantes compartilhavam uma grande vontade de melhorar o seu fazer. Compareciam às reuniões com os textos lidos, grifados, traziam questionamentos e apresentavam síntese do estudo realizado, o que enriquecia as discussões.

A manifestação das Professoras Coordenadoras e Diretora evidenciam que, ao refletirem criticamente sobre situações que se interpõem à formação continuada dos professores na ATPC, descobriram caminhos para aprimorar o trabalho.

Acho importante discutir nossos problemas, analisar as necessidades reais. Sem dúvidas nenhuma, tem de refletir; nós

como profissionais temos de fazer uma reflexão sempre, mesmo porque facilita o nosso trabalho (Diretora).

[...] quando nós estamos em grupo, nós discutimos e cada um coloca o pensa e eu acabo aproveitando mais do que quando estudo ou monto a pauta sozinha, surgem várias ideias, sugestões e quando a gente vai para a reunião, como tudo foi decidido junto, eu fico mais segura (Professora Coordenadora "B").

[...] deveria acontecer mais vezes, onde um possa ajudar o outro com o conhecimento; tem troca, diálogo, ninguém se fecha; aqui nós temos condições de falar das nossas experiências. É importante, facilita a aprendizagem. Eu acredito que esse espaço é válido e ajuda bastante (Professora Coordenadora "A").

Dentre os aspectos apontados para o aprimoramento da ATPC, destacam-se a reflexão, a colaboração e o diálogo entre Professores Coordenadores, Diretor e Supervisor de Ensino.

Outro aspecto relevante refere-se à identificação dos elementos que devem compor as ações de formação continuada na ATPC.

Ao refletirem criticamente sobre as atividades da ATPC, as Professoras Coordenadoras e a Diretora ampliaram suas compreensões sobre formação continuada de professores. São exemplos dessa compreensão os registros que seguem:

[...] Nas atividades da ATPC o professor tem que ser sujeito ativo; ele precisa ser ouvido, participar, dar ideias. A ATPC precisa ser conduzida de uma maneira em que os professores possam refletir sobre a prática da sala de aula. É interessante levar o professor a refletir, só assim ele pode melhorar a qualidade das aulas, pensando, construindo e reconstruindo a

prática (Diretora).

Fazer o professor refletir sobre a ação para uma nova ação, sem dúvida, é para isso que serve a ATPC, pois, assim, ele vai se perceber, ele vai reconhecer quando fez um bom trabalho, quando não foi bom e se há necessidade de mudar (Professora Coordenadora "B").

Então, precisamos planejar reuniões que ajude a entender os problemas presentes nas práticas dos professores ao invés de só levar textos teóricos. Precisamos aliar à prática, a teoria (Professora Coordenadora "A").

Portanto, formação continuada com vistas à transformação da ação dos professores na sala de aula não deve se resumir em relatos de práticas docentes ou estudo de textos teóricos, pois não são os relatos de práticas, de palestras ou exposições de teorias que será capaz de modificar a ação dos professores. (BARRETO; BARRETO, 2007 p. 83).

Para os autores, toda ação está diretamente relacionada a uma teoria e só é possível transformar a prática quando alterada a teoria de quem a pratica.

Isto ocorre porque nenhum educador é capaz de apagar completamente de si as ideias que tinha até o momento em que é apresentado a novas teorias. Pelo contrário são estas ideias que servirão de base para o entendimento e o julgamento destas novas teorias (BARRETO; BARRETO, 2007 p. 83).

É com esse enfoque que se compreende a necessidade da construção dialógica entre supervisor de ensino, diretores e professores coordenadores para a compreensão do real significado dos estudos teóricos e como estes devem estar diretamente relacionados à prática do docente, mas, ao mesmo tempo, não se pode transferir aos professores coordenadores o que se espera dele. É preciso que também que o coordenador seja considerado sujeito em um processo dialógico em que, ao refletir sobre o seu fazer, possa refazê-lo, se assim julgar necessário.

5.4 Formulação de Propostas para as Atividades da ATPC

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

- a) Organização dos horários da ATPC, antes do início do ano letivo;
- b) Integração da equipe técnica – diretor, vice-diretor e professoras coordenadoras, por meio de reuniões sistemáticas;
- c) Agir colaborativo para elaboração das pautas da ATPC;
- d) Registro escrito das reuniões da equipe técnica e das reuniões da ATPC e sua leitura no início de cada reunião;
- e) Dar a palavra a todos os professores, escutando suas expectativas, queixas e dificuldades, para que os problemas sejam compreendidos a partir dos diferentes pontos de vista;
- f) Mapear e analisar as situações que se interponham à formação continuada dos professores e analisá-las, para que as soluções possam ser pensadas e planejadas de acordo com as prioridades e as condições existentes;
- g) Negociar e articular as diversas demandas, avaliando continuamente os encaminhamentos dados;
- h) Elaborar plano de formação continuada para a ATPC, a partir do Projeto Político-Pedagógico e dos problemas identificados e priorizados pelos professores. A diretora e as professoras coordenadoras sistematizarão o documento. Após as correções e adequações sugeridas, o plano será apreciado pelo grupo para as modificações que julgarem necessárias e, finalmente, apresentado em sua versão final a todos.

A partir das propostas elaboradas observa-se que as reuniões foram importante instrumento de aperfeiçoamento do trabalho das Professoras Coordenadoras e Diretora.

Esta proposta de formação apoia-se em:

- a) discussões referentes à construção de um canal dialógico;
- b) registro da prática, como condição de conhecimento;
- c) reflexão crítica da prática e sobre a prática;
- d) construção de saberes coletivos;
- e) agir colaborativo.

Quando os processos formativos levam em consideração que cada escola tem uma história, uma cultura, uma identidade própria e seus profissionais são sujeitos que trazem uma bagagem acumulada dos diferentes meios pelos quais passaram, tem maior possibilidade de sucesso, mais, ainda, se considerarem que as intervenções devem envolver toda a instituição escolar, não apenas docente desta ou daquela área (ALMEIDA, 2013, p. 12).

Aprimorar as atividades instaladas no cotidiano da escola não é tarefa fácil, haja vista que a ação requer disponibilidade de tempo, pessoas qualificadas e tomada de decisões. A ação deve se iniciar com o diagnóstico das principais dificuldades encontradas pelos profissionais da unidade escolar e pode ser intermediada pelo supervisor de ensino, seguida de reflexão crítica que deve envolver todos os participantes e a proposição de ações para a superação dos problemas identificados.

Ao observar as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, agregada à experiência como supervisora da escola, esta pesquisadora propôs a discussão envolvendo a diretora e as professoras coordenadoras sobre a organização da ATPC, a fim de reconhecer como se faz. Ao analisar a prática, elas identificaram os problemas, propuseram meios para superá-los e planejaram um novo fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta pesquisa foi possível verificar na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ao longo das três últimas décadas, além de muitas reformas na legislação, implantação de programas educacionais, renovação de conteúdos curriculares e instituição do currículo oficial, com o intuito de promover a melhoria da qualidade da educação.

Isso exigiu dos docentes, assim como dos demais profissionais da educação, mudanças em suas concepções de ensino, aprendizagem, avaliação e práticas pedagógicas.

Essas alterações produziram impactos na ação dos docentes na sala de aula, na ação dos professores coordenadores, responsáveis por garantir a formação continuada na escola, na ação dos diretores e supervisores de ensino responsáveis por orientar, acompanhar e intervir, quando necessário, nas ações de formação continuada desenvolvida na ATPC.

Neste sentido, torna-se relevante a formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas, formação crucial por materializar as políticas públicas pensadas e decididas, na maioria das vezes, pelos órgãos centrais e comunicadas aos executores, por meio de pareceres, decretos, resoluções, comunicados e videoconferências.

Não se trata aqui de uma pseudoformação continuada que consiste em momentos aligeirados e pragmáticos que dissociam teoria e prática, estabelecem análises fragmentadas e simplistas e que promovam a cultura do repasse de informações.

Na trajetória de elaboração desta pesquisa, puderam-se constatar várias maneiras de se desenhar um programa de formação continuada, com destaque à compreensão de uma formação que reconheça a importância dos processos formativos ao longo da docência, relacionada às constantes mudanças, sejam elas sociais, econômicas ou políticas

Importante, também, segundo se inferiu a partir da pesquisa, é a possibilidade de se tomar como referência o contexto dos próprios profissionais da educação, a

partir da reflexão da sua própria prática, além de possibilitar aos profissionais envolvidos a condição de sujeitos da formação, para que, em colaboração com o coletivo da escola, possam analisar suas ações pedagógicas, compartilhar seus significados e tomar decisões sobre os problemas identificados.

Paulo Freire, na condição de referencial teórico desta investigação, auxiliou na compreensão de que a possibilidade de atuação do supervisor de ensino junto a professores coordenadores e diretores, de maneira a contribuir com o aprimoramento das práticas de formação continuada, demonstra que somente serão atingidos os objetivos se o supervisor de ensino comprometer-se com a transformação da realidade, por meio da comunicação horizontal e dialogada.

A partir destes pressupostos, o trabalho caracterizou-se pela prática dialógica de formação continuada em um espaço/tempo no qual professoras coordenadoras e diretora puderam tomar consciência sobre o seu fazer. A partir dos registros das observações, puderam-se expressar, escutar, identificar o que julgavam ser problemas de suas práticas, analisar criticamente os problemas identificados e construir novos conhecimentos.

As reuniões caracterizaram-se por momentos em que as Professoras Coordenadoras e Diretora manifestavam seus dilemas, intenções, conflitos, preocupações, avanços e dificuldades e, ao se colocarem diante da realidade, tinham a oportunidade de diagnosticar e propor soluções passíveis de execução.

Dentre os problemas identificados pela Diretora e Professoras Coordenadoras, destacam-se a dificuldade com a organização e a quantidade de horas destinadas à ATPC, insuficientes diante do volume de informações e assuntos que precisam ser discutidos com o grupo.

Na escola pesquisada, a exemplo de outras, a maioria dos professores acumulam cargos ou funções públicas e há outros que exercem outras atividades remuneradas além da função docente, o que dificulta a organização e escolha de um horário comum a todos os envolvidos. Outra agravante é a condição de trabalho dos professores, que, em sua maioria, tem atividade em três turnos, com jornada de até 60 horas semanais de docência, o que naturalmente reduz a possibilidade de dedicação para outras atividades escolares.

O fato de os professores poderem acumular maior número de aulas, escolas e períodos evidencia a intensificação do trabalho docente, que de acordo com Dal Ri (2015), é um dos fenômenos da precarização, que tem como consequência a redução do tempo do professor para as atividades coletivas e sua disponibilidade para as atividades de aprimoramento profissional.

A quantidade de horas destinadas à ATPC também é muito reduzida, a se tomar por referência o fato de que este momento deve favorecer o desenvolvimento das capacidades reflexivas individuais e coletivas dos professores.

Para casos assim, a solução não virá do nível local, escola, ou regional, Diretoria de Ensino, o que se faz nesses níveis é a tentativa de organizar as reuniões coletivas de acordo com o instituído na legislação e as necessidades locais.

Outros problemas identificados foram a reduzida participação dos professores nas discussões e tomadas de decisão, a falta de elaboração das pautas, a falta de planejamento das atividades para a ATPC e dificuldades em se trabalhar com estudos teóricos.

As reuniões com as professoras coordenadoras e diretoras propiciou a compreensão do verdadeiro sentido da ATPC e das atividades que desenvolvem, ao mesmo tempo em que puderam tomar decisões coletivas sobre práticas possíveis de serem desenvolvidas pelos profissionais da escola para resolução dos problemas que lhes foram apresentados.

É preciso, contudo, ressaltar que não se pode ser ingênuo e imaginar que a escola, por si só, suprirá a formação continuada de seus professores e de que somente a formação continuada solucionará a questão da qualidade da educação.

O enfrentamento dessa situação envolve decisões no âmbito da escola, mas, também e principalmente, dos responsáveis políticos que podem decidir sobre a valorização dos profissionais da educação a partir da relação articulada entre formação inicial, continuada, carreira, salários e condições de trabalho, que são elementos indispensáveis para se alcançar a qualidade da educação.

Ressalte-se que os relatos aqui realizados constituem parte inicial de um trabalho em continuidade, com destaque o fato de que, neste ano, está em construção o plano de trabalho de formação continuada.

Para concluir, o supervisor de ensino da rede estadual de São Paulo, por princípio ético e político deve trabalhar coletivamente por uma escola atenta à comunicação dialógica entre si e sua comunidade, de sorte que todos se responsabilizem por desenvolver diálogos, jamais monólogos.

Esta é uma das funções do supervisor de ensino, ser mediador do processo de construção dialógica da escola. É preciso saber ouvir, dar a palavra e dialogar numa via de duas mãos, pois as escolas têm singularidades, assim como os profissionais que nela atuam têm suas experiências, saberes e cultura. Se não houver permissão para que se expressem, não haverá padrão corretivo para as suas falhas ou incoerências, tampouco reforço para seus acertos.

Espera-se, pois, com este trabalho, vez que não há qualquer pretensão de esgotar este assunto, que carece, ainda, de grandes colaborações, apresentar uma singela contribuição com o debate sobre a importância da comunicação dialógica, como possibilidade para que o supervisor de ensino colabore com professores coordenadores e diretores na reflexão crítica das suas práticas, caminhando para a proposição de soluções para eventuais problemas que se interponham à formação continuada dos professores na ATPC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V.M.V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos na Escola**, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

_____; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre/RS, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.

ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 5. ed. Campinas/SP: Papirus, 2008, p. 11-55.

ALMEIDA, L.R. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: _____; PLACCO, V.M.N.S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

ANDRADE, M.F.C.C. **Saberes e fazeres do supervisor de ensino de uma diretoria da rede estadual paulista, em relação ao trio gestor**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica - São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15197>. Acesso em: 05 set. 2014.

ANDRÉ, M.E.A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

APASE - Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo. **Conheça a história do Sindicato-APASE e o perfil do Supervisor de Ensino**. [S.d.]. Disponível em: <<http://www.sindicatoapase.com.br/quem-somos>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BARBOSA, R.F. **A função supervisora de ensino: encontros e desencontros**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica - São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp071222.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.

BARRETO, J.C.; BARRETO, V. A formação dos alfabetizadores. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria e prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 79-87.

BENACHIO, M.N.; PLACCO, V.M.N.S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA; ALMEIDA, L.R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 57-70.

BEHRENS, M.A. Projeto de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas/SP: Papirus, 2002.

BOLDARINE, R.F. **Supervisores de ensino da rede estadual de São Paulo**: entre práticas e representações. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

BRASIL. **Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. **Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001a**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. **Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001b**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Lei Federal n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CANÁRIO, R. A escola: **o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados, São Paulo, PUC-SP, n. 6, p. 9-27, 1998.

CANTAZARO, F.O. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Mimeografado.

CAMPOS, C.J.G. **Metodologia qualitativa e método clínico-qualitativo**: um panorama geral de seus conceitos e fundamentos. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/poster1/05.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

CAMPOS, P.R.I.; ARAGÃO, A.M.F. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 37-55

CHEDE, R.A.F.V. **A história da supervisão de ensino paulista**: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2014. Disponível em: <http://www.sindicatoapase.com.br/noticiasanexo/foto_000046/Tese_Rosangela_2014.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

CHEDE, R.A.F.V. O Sindicato - APASE frente à atual conjuntura apresentada pela educação paulista. Revista APASE, São Paulo, a. 14, n. 16, p. 10-13, maio 2015. In: ENCONTRO ESTADUAL DOS SUPERVISORES DO MAGISTÉRIO, 29., 2015, São Paulo. São Paulo: APASE, 2015.

CHONCHOL. J. Prefácio. In: Freire, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

DAL RI, N.M. Balanço das políticas e reformas educacionais: lições aprendidas, desafios e contrapontos dos profissionais da educação. Revista APASE, São Paulo, a. 14, n. 16, p. 62-73, maio 2015. In: ENCONTRO ESTADUAL DOS SUPERVISORES DO MAGISTÉRIO, 29., 2015, São Paulo. APASE, 2015.

DURAN, M.C.G.; ALVES, M.L.; FILHO, J.C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 124, p. 83-112, jan. /abr. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n124/a0635124.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

FERINI, R.A. **Supervisão de ensino**: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosiska Darcy de Oliveira. 6 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da esperança: **um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.102

_____; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

IMBERNÓN, F. A formação como elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor. In: _____. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo. Cortez, 9. ed. 2011. p. 45-49.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MURAMOTO, HELENICE MARIA SBROGIO. **Supervisão da escola, pra que te quero?** uma proposta aos profissionais da educação na escola pública. São Paulo: Iglu, 1991.

_____. Alternativas para a organização do trabalho de supervisão. **Série Ideias**. São Paulo, n. 16, p. 145-150, 1993.

_____. Ação/reflexão/diálogo: o caminhar transformador. **Série ideias**. n. 24. São Paulo, p. 133-142, 1994.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro/Portugal: Univ. Aveiro, 1991.

_____. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____. NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza. Processos multidimensionais a formação de professores. In: ARAUJO, M.I.O.; OLIVEIRA, L.E. (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI**. Aracaju/SE: UFS, 2008, p. 185-198.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

SÁEZ, Andrea Bueno. **O perfil profissional do supervisor de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1216> Acesso em: 05 set. 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Estadual n.º 50.851, de 18 de novembro de 1968**. Dispõe sobre a estruturação dos sistemas de administração financeira e orçamentária da Administração Pública Estadual, centralizada ou direta, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1968/decreto-50851-18.11.1968.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Decreto Estadual n.º 52.363, de 19 de janeiro de 1970**. Dispõe sobre a reestruturação dos sistemas de administração financeira e orçamentária, de que trata o decreto n.º 50.851, de 18 de novembro de 1968, no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=80601>>. Acesso em 9 jan. 2016.

_____. **Decreto Estadual n.º 52.508, de 20 de julho de 1970**. Altera dispositivos do Decreto n.º 52.324 de 1.º de dezembro de 1969. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1970/decreto-52508-29.07.1970.html>>. Acesso em 9 jan. 2016.

_____. **Lei Complementar Estadual n.º 114 de 13 de novembro de 1974a.**

Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1974/lei.complementar-114-13.11.1974.html>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

_____. **Lei Estadual n.º 500, de 13 de novembro de 1974b.** Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/lei_500.htm>. Acesso em 30 abr. 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Estadual n.º 5.586, de 5 de fevereiro de 1975.** Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1975/decreto-5586-05.02.1975.html>>. Acesso em 12 jan. 2016.

_____. **Decreto Estadual n.º 7.510, de 29 de janeiro de 1976.** Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1976/decreto-7510-29.01.1976.html>>. Acesso em 12 jan. 2016.

_____. **Lei Complementar Estadual n.º 201 de 09 de novembro de 1978.** Dispõe sobre o estatuto do magistério e da providencias correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar-201-09.11.1978.html>>. Acesso em 2 maio 2015.

_____. **Lei Complementar Estadual n.º 444 de 27 de dezembro de 1985.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Lei Complementar Estadual n.º 744, de 28 de dezembro de 1993.** Institui vantagens pecuniárias para os integrantes da classe de supervisor de ensino do Quadro do Magistério. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1993/lei.complementar-744-28.12.1993.html>>. Acesso em 29 dez. 2016.

_____. Portaria CENP-1, de 08 de maio de 1996. **Diário oficial do Estado.** São Paulo: Imesp, 9 maio 1996.

_____. CEE, Secretaria de Estado de Educação. Deliberação 9, de 30 de julho de 1997a. Fixa as normas para elaboração do regimento dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial do Estado**, 01 ago. 1997.

_____. **Lei Complementar Estadual n.º 836, de 30 de dezembro de 1997b.** Instituiu o Plano de Carreira, vencimentos e salários para Integrantes do quadro de magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>>. Acesso em 15 fev. 2016.

_____. S.E.E. Subsídios: **implementação do regime de progressão continuada no ensino fundamental.** Escola de Cara Nova. Planejamento 98, São Paulo: S.E.E., 1998, 8p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Comunicado SEE, de 30 de julho de 2002a**. Dispõe sobre o perfil do supervisor de ensino, referenciais teóricos e bibliografia relativos ao concurso público de provas e títulos que fará realizar para o preenchimento dos Cargos de Supervisor de Ensino. Disponível em: <http://drhu.edunet.sp.gov.br/Centro_de_selecao_legislacao/ING_001.asp>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Formação continuada gestores de educação: circuito gestão**. SÃO PAULO: SEE, 2002b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Letra e Vida - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: coletânea de textos. Módulo 1. São Paulo: SEE, 2005.

_____. Conselho Estadual de Educação. CEE-SP n.º 61/2006. Fixa normas sobre a implantação do ensino fundamental de 9 anos. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 09 dez. 2006.

_____. **Resolução SE n.º 86, de 19 de dezembro de 2007**. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=14/07/2016%2021:51:00>. Acesso em 10 abr. 2016.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE n.º 78, de 3 de dezembro de 2008a**. Fixa normas complementares para a formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura para a educação básica, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual ressalvada a autonomia universitária. Disponível em: <[http://www.sieeesp.org.br/uploads/sieeesp/arquivos/delibera%C3%A7%C3%A3o/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20N%C2%BA%2078-08%20-%20Fixa%20normas%20compl.%20forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20prof.%20docentes%20em%20cursos%20de%20licenciatura%20p%20ed.%20b%C3%A1sica%20\(2\).doc](http://www.sieeesp.org.br/uploads/sieeesp/arquivos/delibera%C3%A7%C3%A3o/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20N%C2%BA%2078-08%20-%20Fixa%20normas%20compl.%20forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20prof.%20docentes%20em%20cursos%20de%20licenciatura%20p%20ed.%20b%C3%A1sica%20(2).doc)>. Acesso em 01 fev. 2016.

_____. **CENP de 29 de janeiro de 2008b**. Dispõe sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC. São Paulo: SEE, 2008b. Mimeografado.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Especial SE n.º 3, de 11 de abril de 2008c**. Expede e torna públicas as Instruções Especiais que regerão o Concurso Público de Prova e Títulos, para provimento de 372 (trezentos e setenta e dois) cargos, e outros que vierem a surgir no decorrer do prazo de validade do concurso de Supervisor de Ensino - SQC-II-QM. Disponível em: <http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Inst_Esp_SE_3_11_4-2008.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. **CENP de 6 de fevereiro de 2009a**. Subsídios para a organização e o funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs. São Paulo: SEE, 2009a. Mimeografado.

_____. **Lei Complementar Estadual n.º 1.093, de 16 de julho de 2009**. 2009b. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá providências correlatas. Disponível em: <

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE n.º 7, de 26 de outubro de 2010**. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070_10.HTM>. Acesso em: 10 maio 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Estadual n.º 57.141, de 18 de julho de 2011a**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em:
<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>>. Acesso em 15 março 2016.

_____. **Decreto Estadual n.º 57.571, de 2 de dezembro de 2011b**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em:
<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>>. Acesso em 28 out. 2015.

_____. **Lei Complementar Estadual n.º 1.164, de 4 de janeiro de 2012a**. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em:
<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>. Acesso em 28 out. 2015.

_____. **Lei Complementar Estadual n.º 1.191, de 28 de dezembro de 2012b**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em:
<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>>. Acesso em 28 out. 2015.

_____. Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2013a. Disponível em:
<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE n.º 52, de 14 de agosto de 2013b**. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em:
<<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-SE-52-de-14-8-2013-PERFIS-PARA-CONCURSO.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2016.

_____. Secretaria da Educação. Grupo de Legislação Educacional –

Reorganização da Secretaria de Estado da Educação - Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama. São Paulo, SE/GLE, 2011. v. único Educação – 1. Legislação 2. Reorganização da SE - I Título. p.05 e 99.

Disponível em:

http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/SEE_OBRA_IMESP_06807_inter.net. Acesso em 10/04/2015

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE n.º 73, de 29 de dezembro de 2014a**. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. São Paulo: SEE, 2014. Mimeografado.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE n.º 75, de 30 de dezembro de 2014b**.

Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em:

<<http://decarapicuiba.educacao.sp.gov.br/Documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE%2075.docx>>. Acesso em: 10 fev 2016.

_____. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. Comunicado Conjunto CGEB-CGRH, 27 de fevereiro de 2014c. **Diário Oficial do Estado**, caderno 1, p. 56, São Paulo, 28 fev. 2014.

_____. **Resolução SE n.º 12, de 29 de janeiro de 2016a**. Altera a Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: <http://www.dersv.com/RES_SE_12_2016.pdf>. Acesso em: 10 fev 2016.

_____. **Resolução SE n.º 15, de 5 de fevereiro de 2016b**. Altera a Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em:

<<http://demojidasacruz.es.educacao.sp.gov.br/Paginas/Not%C3%ADcias/ResSE15-2016.aspx>>. Acesso em: 10 fev 2016.

_____. Ensino Integral. **Um novo modelo de escola de tempo integral**. 2016c disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

_____. Secretaria da Educação. **Por uma educação de qualidade**. [S.d.].

Disponível em: <http://efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/153004,12/Assets/modulo_zero/pdf/porumaeducacaobasicadequalidade.pdf>.

Acesso em: 12 abr. 2016.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos in: Nóvoa, António. **Os Professores e sua Formação**. 2. ed. Portugal/ Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: USP, 1971.

SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

SILVA JR, Celestino Alves da. **Nove olhares sobre a supervisão**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

SILVA, J.B.C.; SCHNEIDER, E.J. aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 11, jul./dez. 2007, p. 83-87.

http://www.miniweb.com.br/ciencias/artigos/aspectos_socioafetivos.pdf

SOUSA, Paula Raquel Gonçalves de. **HTPC**: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido? Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007. Disponível em:

<<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/jspui/1807/1/Paula%20Raquel%20Goncalves1.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SOUZA, Vera L. T., **O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores**. In. ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S., O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. São Paulo, Ed. Loyola, 2001. p. 27-34.

SOUZA, Reginato Gabriela de. **Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?** 411 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/92363>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

YAMAMOTO, C. **Formação continuada na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1224>. Acesso em: 25 set. 2014.

WEISZ, Telma. Formação, avaliação e políticas públicas. **Revista Latino Americana de Fectura**, a. 31, n. 4, dez. 2010.

APÊNDICE "A"
ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA REUNIÃO DE ATPC

Data:

Local:

Nº de professores participantes:

Tema desenvolvido:

Objetivo apresentado na pauta:

INFORMAÇÕES GERAIS

1) A reunião tem início no horário?

() sim () não

Há atraso? De quanto tempo? Por que?

2) O ambiente é organizado de modo a facilitar a reunião, a interação entre os professores e o desenvolvimento do trabalho em grupo?

3) As atividades são planejadas?

() sim () não

4) No desenvolvimento da atividade há um tema a ser discutido ou estudado?

() sim () não

5) A pauta é elaborada de acordo com o tempo dos encontros?

() sim () não

6) A pauta é lida no início do encontro?

() sim () não

7) Há momentos em que o professor pode incluir assuntos na pauta?

() sim () não

8) O grupo faz registro das principais discussões?

() sim () não

9) Há leitura da síntese do encontro anterior?

() sim () não

10) Os professores têm uma tarefa a ser desenvolvida, com a busca de objetivos comuns?

() sim () não

11) O professor coordenador apresenta aos professores a forma como irá desenvolver o trabalho para atingir os objetivos propostos?

() sim () não

12) Há troca de experiências práticas dos professores?

13) Há estudo teórico sobre o tema escolhido?

() sim () não

14) Os textos são adequados às necessidades dos professores?

() sim () não

15) O professor coordenador tem domínio do tema estudado?

() sim () não

16) Durante ou após a leitura do texto os professores são questionados sobre o que entenderam ou sobre o que acharam?

() sim () não

17) Há um levantamento dos pontos principais do texto?

() sim () não

18) O professor coordenador ou o diretor chama o grupo de volta ao texto explicitando as ideias e fazendo perguntas, estabelecendo relações com a prática?

() sim () não

19) Há uma avaliação ao final do encontro?

() sim () não
