

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

Fernando Mansano Cruz

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE O ESTUDO E O PLANEJAMENTO PARA
FORMAÇÃO DE FORMADORES: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES
COORDENADORES DO NÚCLEO PEDAGÓGICO**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

**São Paulo
2016**

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

Fernando Mansano Cruz

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE O ESTUDO E O PLANEJAMENTO PARA
FORMAÇÃO DE FORMADORES: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES
COORDENADORES DO NÚCLEO PEDAGÓGICO**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de formadores, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

CRUZ, Fernando Mansano. Sentidos e significados sobre o estudo e o planejamento para formação de formadores: uma experiência com Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico. São Paulo, 178f., 2016.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Formação de Formadores - FORMEP

Orientadora: Profa. Dr.^a Fernanda Coelho Liberali

Palavras-chave: Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, Sentidos e significados, Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, Formação de formadores.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Fernanda Coelho Liberali (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Elvira Maria Godinho Aranha

Prof.^a Dr.^a Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

“Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam história e se fazem seres histórico-sociais”.

(Paulo Freire)

Dedico este trabalho aos meus pais, Valdecy e José Emidio, pelo incentivo, apoio e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, responsável pela minha existência, condutor de minhas ações e grande responsável por colocar em minha vida as pessoas que serão citadas abaixo.

Aos meus Pais, Dona Valdecy e Seu José Emidio, minhas grandes inspirações de vida, pessoa, ética e bondade. Tudo que sou hoje passa necessariamente pela importância e pelos ensinamentos que essas pessoas me deram.

À minha esposa, Milene Mansano Cruz, que sempre me apoiou nos momentos de cansaço, me dando conforto nos momentos de angústia e desespero. Uma pessoa que sempre me incentivou.

À minha orientadora Fernanda Coelho Liberali, pessoa que tive a oportunidade de conhecer e, desde o primeiro contato, fiquei encantado com sua alegria, simplicidade, humildade e genialidade.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP) por ter me dado a oportunidade e a honra de poder fazer um curso de Mestrado, algo que até pouco tempo atrás era uma situação inalcançável para mim.

Às professoras Marli André, Vera Placco e Laurizette (Mestrado Profissional: Formação de Formadores) por terem construído um curso que tive a oportunidade de me identificar como formador e por todo carinho demonstrado desde o processo seletivo, nas aulas, nos corredores da PUC.

Em especial, aos amigos Eliana Maciel Cacero e Ednaldo Torres, pelos momentos de incentivo, companheirismo e ensinamentos.

Aos companheiros da tutoria: Adriani, Rafael e Alexandre Saul, por estarem sempre dispostos a colaborar e pela dedicação demonstrada ao meu trabalho.

Aos meus amigos do NP: Alex, Ednaldo, Eliana, Erly, Káátia, Lopes, Nalva, Reis, Rosimeire Boschesi, Walter, Claudia, Mari, Cleide, Paulo, Roseli, Regiane, Raquel, Lilian, Patricia e Rose, pois foi pelo motivo de trabalhar com pessoas tão maravilhosas que meus estudos fizeram e fazem sentido.

À Márcia Giupatto e a Claudia Codollo, por terem acreditado em mim quando nem eu acreditava.

À amiga Edna Guellere, por ser uma pessoa que me incentivou muito para ingressar no Mestrado e por ser uma inspiração no que diz respeito à força que um coletivo de pessoas tem para poder transformar uma realidade desumanizadora.

À minha dirigente de ensino, Maria Helena Tambelini Faustino, pela flexibilidade no horário e pelos afetivos diálogos que tivemos nos corredores.

Ao Humberto, secretario do FORMEP, por toda atenção e dedicação dada a mim e a todos do Mestrado Profissional – Formação de Formadores.

Aos meus colegas do Seminário de Pesquisa, graduandos, mestrandos e doutorandos, pelas ótimas colaborações durante as reuniões e também durante a miniquali.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender criticamente os sentidos e significados compartilhados na atividade de planejamento de pauta de formação para professores coordenadores. Fundamentado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (ENGESTRÖM, 1987), considera-se que, por meio da atividade vivenciada, nas relações sociais, no diálogo e na constante reflexão sobre as ações, os diferentes sujeitos vão construindo suas práticas de formadores. Esta pesquisa foi realizada com um grupo de formadores que trabalha no Núcleo Pedagógico (NP) de uma Diretoria de Ensino da capital, jurisdicionada à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e focaliza a perspectiva intervencionista e transformadora da realidade por meio da reflexão sobre o trabalho com a Cadeia Criativa (LIBERALI, 2013). Tem como base metodológica princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2012) que busca, no paradigma dialético entre o objeto desejado e a vida que se vive, a transformação crítica das condições sociais de um determinado contexto. O trabalho buscou responder as seguintes perguntas de pesquisa: 1. Como se constitui a atividade de construção coletiva de pauta cheia? e 2. Quais sentidos e significados são construídos nesta atividade? Foram participantes desta pesquisa um grupo de onze Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs) dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, incluindo este pesquisador, e uma supervisora do ensino. Esta pesquisa investigou a Atividade de estudar desse grupo. Os dados foram coletados/produzidos a partir da aplicação de um questionário para cada sujeito da pesquisa e pelo registro de 8 reuniões em áudio. Foram utilizados como objeto de análise as respostas do questionário na busca dos sentidos declarados pelos sujeitos e os áudios das reuniões na Atividade de estudar, para a discussão dos sentidos e significados vividos. As unidades de análises foram os componentes da Atividade (ENGESTRÖM, 1991): sujeitos, objeto, instrumentos, regras, divisão do trabalho e comunidade.

Palavras-Chave: Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico. Sentidos e significados. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Formação de formadores.

ABSTRACT

This study aims to critically understand the senses and meanings shared during the planning of the agenda for the education of teacher coordinators. It is based on the Socio-Historical-Cultural Activity Theory (ENGESTRÖM, 1987), which considers that through the experienced activity, in social relations, in the dialogue and constant reflection upon their actions, the different subjects build their practices as educators. The research was conducted with a group of teacher educators working in the Pedagogical Center (NP) of an Education Department under the jurisdiction of the State Secretary of Education of São Paulo and focuses on the interventionist and reality-transforming perspective through the reflection on the work with the Creative Chain (LIBERALI, 2013). The methodological framework is based on the Critical Collaborative Research (MAGALHÃES, 2012) that aims the critical transformation of social conditions of a given context; in the dialectic paradigm between the desired object and the life that is lived. The study sought to answer the following research questions: 1. How is the collective construction activity of the full agenda constituted? and 2. Which senses and meanings are built in this activity? One Supervisor and eleven Teacher Coordinators of the Pedagogical Center (PCNPs) from final years of elementary and high school (including this researcher) participated in the research. The research investigated the Activity of studying in this group. Data were collected/produced with the application of a questionnaire to each research subject and the audio recording of 8 meetings. The questionnaire answers were used as object of analysis in search for the meanings declared by the subjects and the audio of the meetings in the Activity of studying, to discuss the senses and meanings that were experienced by them. The analysis units were the components of the Activity (ENGESTRÖM, 1991): subjects, object, instruments, rules, division of labor and community.

Keywords: Teacher Coordinator of the Pedagogic Center. Senses and meanings. Socio-Historical-Cultural Activity Theory. Education of teacher educators.

LISTA DE ABREVIATURAS

ATP	Assistente Técnico Pedagógico
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
FUNDAP	Fundação do Desenvolvimento Administrativo
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
NP	Núcleo Pedagógico
PC	Professor Coordenador
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: OS ESTUDOS CORRELATOS	20
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
2.1 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.....	27
2.2 Sentidos e significados na perspectiva sócio-histórico-cultural	40
2.3 Cadeia Criativa e a Atividade de estudar	42
2.4 Formação de formadores	47
2.4.1 Formação crítica de formadores	50
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA.....	54
3.1 Contexto específico da pesquisa	54
3.2 Proposta de pesquisa.....	56
3.3 Procedimento de coleta e produção de dados.....	56
3.4 Procedimentos de análise de dados	59
3.5 Garantias de credibilidade da pesquisa	60
CAPÍTULO 4: HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO E CRIAÇÃO DO GRUPO DE FORMADORES NA SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO	68
4.1 A atual estrutura da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.....	68
4.2 Formadores da SEESP – Escola de formação e aperfeiçoamento de professores	70
4.3 Formadores da SEESP – Núcleo Pedagógico (NP) e os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP).....	74
4.4 Historicidade dos PCNPs da Diretoria de Ensino Leste 3.....	94
4.5 Historicidade da reunião de construção coletiva de pauta cheia	100
CAPÍTULO 5: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	105
5.1 Sentidos e significados declarados sobre as reuniões de construção coletiva de pauta cheia.....	105
5.1.2 Avaliação e interpretação dos significados declarados sobre os componentes das reuniões	124
5.2 Sentidos e significados vividos nas reuniões de construção coletiva de pauta cheia.....	129

5.2.1 Reunião 1.....	130
5.2.2 Reunião 2.....	134
5.2.3 Reunião 3.....	139
5.2.4 Reunião 4.....	143
5.2.5 Reunião 5.....	146
5.2.6 Reunião 6.....	159
5.2.7 Discussão geral sobre as reuniões.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	170

INTRODUÇÃO

É surpreendente como ao olharmos para o passado, para o decorrer de nossa vida e para nossas experiências e vivências, deparamo-nos com situações que talvez nos façam entender o porquê nos transformamos no que somos no presente.

Início meu texto com o parágrafo acima porque ao ingressar em um programa de mestrado, neste caso o Programa do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, eu tinha o objetivo profissional de fortalecer-me como formador de formadores, já que atuo como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) de uma Diretoria de Ensino e essa competência está diretamente vinculada a minha prática profissional. Também tinha como objetivo tornar as formações mais produtivas e ricas em aprendizagens para os Professores Coordenadores (PCs) e os PCNPs.

Em minha função, tenho como uma das principais atribuições oportunizar a formação continuada de professores de Educação Física e PCs que atuam na educação básica na rede pública estadual de São Paulo.

Ao pensar sobre qual caminho de pesquisa seguir, assim como sobre meu objeto de estudo, veio à memória o tema de trabalho de conclusão de curso da minha primeira graduação e principal área de atuação que é Educação Física: “Educação Física e a formação de um cidadão crítico: possibilidades e limites”. No processo de construção desse trabalho de conclusão de curso, identificamos (eu e minha orientadora) a necessidade de nos aprofundarmos nos estudos referentes à formação de professores que têm papel importantíssimo na construção da identidade crítica de seus alunos e, assim, voltamos nossa pesquisa para a formação profissional de professores.

Atualmente, trabalho no órgão intermediário da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Diretoria Leste 3. Nessa Diretoria, faço parte do Núcleo Pedagógico (NP). Esse setor é composto por PCs de cada disciplina e exerce a função de PCNP de Educação Física, tendo como principal atribuição oportunizar a formação continuada de professores de Educação Física e PCs por meio de formações centralizadas e descentralizadas. As formações centralizadas são aquelas em que os PCs são convocados uma vez por mês a comparecer na

Diretoria de Ensino. As descentralizadas são oportunizadas pelos PCNPs numa perspectiva mais individualizada de formação *in loco* na escola.

Atualmente, 77 escolas são jurisdicionadas à Diretoria Leste 3 e sou responsável pelo acompanhamento pedagógico e pela formação continuada dos PCs dos anos finais de Ensino Fundamental e Ensino Médio de três escolas. Além disso, no ano de 2014, ocorreu uma nova divisão de trabalho e assumi a função de líder do grupo no NP, em parceria com outra PCNP. Uma das ramificações dessa atribuição foi oportunizar a formação continuada dos demais PCNPs.

Essa divisão ocorreu pelo fato de nossa Diretoria de Ensino participar de uma parceria com uma empresa de assessoria educacional, voltada para a transferência de tecnologia de tutoria, que corrobora para o desenvolvimento profissional dos PCNPs e também dos Supervisores de Ensino como formador de formadores.

Como parte integrante desse processo, realizamos a formação de dois PCNPs de forma sistemática (eu, de um PCNP e minha parceira, de outro) com intencionalidades de desdobramento para os demais, ou seja, participamos dessa parceria entre Diretoria de Ensino e a empresa de assessoria educacional com o foco de nos apropriarmos dessa tecnologia para, assim, conseguirmos fazer com que outros PCNPs também se apropriassem.

Mesmo quando eu não tinha tal atribuição no grupo, sempre possuí um ótimo relacionamento profissional e pessoal com meus demais companheiros de trabalho e acredito que esse também tenha sido um dos motivos de ter sido escolhido para a missão. Todavia, foi essa nova função que despertou em mim, de forma mais forte, a vontade de entender melhor nosso grupo, de poder colaborar com nossas decisões, de preocupar-me com nossa formação e com os possíveis resultados dessas preocupações e seus desdobramentos nas escolas, uma vez que, como já citado anteriormente, somos formadores de formadores.

A partir da participação no programa de transferência de tecnologia em tutoria em formação de formadores, do posterior ingresso no Programa de Mestrado em Educação: Formador de Formadores e, principalmente, do trabalho no Núcleo Pedagógico de uma Diretoria de Ensino juntamente com outros profissionais, percebi, nesse processo de desenvolvimento profissional e pessoal, que me constituo como formador de formadores pelo contato com esse grupo ao mesmo

tempo em que também interiro na formação dos outros sujeitos que dele fazem parte. Desse modo, posso aqui afirmar que minha prática como formador perpassa minha real prática nas formações, seja na/pela participação no programa de mestrado, seja no/pelo ambiente de trabalho com meus parceiros, o que, em algumas situações, dificulta a distinção desses momentos.

Placco e Souza (2006) discutem a aprendizagem do adulto professor. Seu estudo é baseado na vivência de um grupo de educadores na busca de entender como professores aprendem. Como resultado, os autores encontraram três conceitos relacionados aos modos de aprendizado: grupo e autoria; memória, subjetividade, registro e metacognição.

O conceito grupo e autoria apresentado por Placco e Souza (2006) foi uma leitura de fundamental importância no meu papel como formador do grupo de PCs como um “ser” participante de um grupo de formadores, que se reúne no mínimo durante 48 horas mensais para a construção coletiva de pautas de formação e, também, como uma pessoa que se considera em constante formação. É nesse processo que me considero ao mesmo tempo formador do meu grupo de PCs, do nosso grupo de PCNPs e um formando desses sujeitos, ou seja, sinto-me autor e sujeito das formações.

As reuniões de construção coletiva de pauta cheia são um grande desafio, pois somos 13 pessoas com histórias pessoais e experiências profissionais bem diferentes. Nosso grupo vem percebendo, no entanto, que, embora exijam muito trabalho, essas reuniões nos fortalecem como grupo.

As reuniões de construção coletiva de pauta cheia são encontros marcados por momentos de estudo de teóricos nas quais o grupo se reúne e realiza avaliações de encontros anteriores, analisa práticas, socializa experiências vivenciadas nas escolas e planeja a formação de PCs. Para que esses momentos aconteçam, o grupo reúne-se de uma a três vezes por semana no local de trabalho.

Em um dos encontros do grupo, em que avaliávamos nossa formação, um dos PCNPs trouxe em sua fala: “A construção coletiva dessas pautas é muito cansativa, demora muito para sair (ser construída) porque são muitas ideias diferentes, mas também é por meio desses diferentes saberes nossos, do registro

da pauta cheia e de nossas discussões que me sinto mais fortalecido nos momentos com os professores coordenadores”.

A fala do PCNP pode ser relacionada ao pensamento de Pierini e Sadalla (2012) quando afirmam que é intrigante constatar como pensar junto pode nos impulsionar à revisão de nossas concepções, crenças, nossos valores e nos obriga a redefinir nossas funções no complexo ensinar-aprender. Com base nessa ideia e na práxis do grupo, posso constatar como é complexo e desafiador o processo de construção coletiva.

Placco e Souza (2006, p. 18), ao escreverem¹ sobre a aprendizagem do adulto e o grupo de estudo, afirmam que

identificamos fatores e motivos internos que influenciam nossa aprendizagem como: desejo, interesse, compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, gosto pelo que faz [...]. Reconhecemos também fatores e motivos externos no processo, como: exigência de rigor, diversidade de campos de atuação, amplitude e profundidade exigidas, natureza do conhecimento, desafio permanente, contexto sociopolítico-pedagógico, respeito a diversidade cultural, entre outros, que facilitam e medeiam essa aprendizagem.

Entender o conceito de grupo e vivenciá-lo como prática vem facilitando minhas ações como formador, pois, por ter tido a oportunidade de experimentá-lo como sujeito, é que consigo compreender melhor as individualidades de cada PC e suas vivências, ou seja, a heterogeneidade e os benefícios que essas diferenças trazem ao nosso momento formativo. São nessas diferenças que me constituo como formador e percebo-me como formando.

Com base na compreensão de que o adulto professor já possui vivências pessoais e profissionais, pois somos seres sociais, interferimos em nossas formas de ser e pensar. Assim, entendo que a compreensão dos conceitos de sentido e significado seja importante e deva subsidiar nossa prática como professores e a forma como aprendemos, formamos e somos formados.

Segundo Placco e Souza (2006), o **significado** trata da parte mais estável do signo, construído sócio, histórico e culturalmente e entendido como de ordem do

¹ A citação dos nomes de Placco e Souza ocorre por uma necessidade acadêmica. No programa de Mestrado profissional de Educação: Formação de Formadores, Vera Placco afirmou que toda a elaboração do livro foi construída por todos os integrantes do grupo de estudo.

público. O **sentido** é a interpretação que cada sujeito atribui aos significados, é dinâmico, mutável e mais complexo, já que dificilmente é exposto em sua plenitude.

Ao falar sobre a constituição do sujeito e as relações sociais, Placco e Souza (2006, p. 43) afirmam que é a

característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social.

Acredito que, nas formações, nosso grupo de PCNPs busca ter como premissa a questão da construção de sentidos e significados. O objetivo geral e os específicos de cada construção de pauta permeiam nossas ações formativas e acreditamos que eles precisam estar claros tanto para nós quanto para “o outro”, pois, mesmo estabelecendo o objetivo geral e os específicos para a formação, temos a consciência de que cada um pode atribuir sentidos diferentes a eles. No contexto de nossas reuniões, além da quantidade de PCs, também existe o fato de sermos 13 formadores diferentes, ou seja, cada um possui sua própria história de vida sendo, assim, um ser único.

Considerar os sentidos e significados dos formandos e dos formadores nos momentos de formação não significa dizer que tudo cabe naquele espaço-tempo. Ao contrário, significa que ao respeitar e considerar os diferentes conceitos e interesses e as diferentes percepções e experiências naquele espaço/tempo, a exigência da seriedade, da sistematização e da intencionalidade são fatores condutores de nosso trabalho, acompanhados por instrumentos de avaliação e por autoavaliação do grupo a cada encontro de formação.

Placco e Souza (2006, p. 48) afirmam que

não é o formador, mas o grupo que estabelece os rumos, os conteúdos, as estratégias, enfim, o quê, o como e o porquê dos encontros formativos, pois a intencionalidade e a escolha deliberada são duas das principais características da aprendizagem do adulto.

Também permeiam nossas formações a memória e o pensar sobre o nosso pensar, ou seja, a metacognição, que é o conhecimento ou a percepção dos processos do pensamento do sujeito pelo próprio sujeito (PLACCO; SOUZA, 2006). Esse processo ocorre em alguns momentos das reuniões por realizarmos a leitura do registro da Ata² e, em outros, por meio de síntese feita pelo próprio grupo ou pela retomada do encontro anterior com os PCs a partir de perguntas norteadoras.

O processo metacognitivo é buscado nos processos de construção das pautas em que o próprio grupo, ao deparar-se com situações de conflitos de ideias, utiliza-o por meio de perguntas provocativas para fazer com que o “outro” possa refletir a partir de perspectivas diferentes do seu pensar. Assim, se chegar a mudar de ideia ou considerar novos aspectos até então desconsiderados, o sujeito o faz de forma consciente, deliberada e intencional.

Trabalhar nessa perspectiva com nosso próprio grupo nos provoca e, de certa forma, facilita a condução das reuniões de formação com a mesma prerrogativa. Pensar sobre nosso pensar e mediar nossas formações com a intencionalidade de que nossos PCs também vivenciem esse processo corrobora para que consigamos tomadas de decisões mais assertivas.

O processo metacognitivo provoca a tomada de consciência, é intencional, favorecido pela memória, numa relação intensa e dinâmica [...]. [...] A metacognição é uma atividade mental em contínuo processo de construção, que permite ampliar as possibilidade de autocompreensão e de compreensão do outro. (PLACCO; SOUZA, 2009, p. 57).

Tendo como ponto principal que o sujeito aprende por meio da atividade social que vive, este estudo tem como objetivo compreender criticamente os sentidos e significados compartilhados na atividade de planejamento de pauta de formação para professores coordenadores. Como objetivos específicos, elenco: 1. Identificar os significados declarados sobre a atividade “construir coletivamente a pauta cheia”; 2. Identificar e analisar quais são os sentidos e significados vividos na atividade “construir coletivamente a pauta cheia” e 3. Compreender como se realiza a construção de sentidos e significados na construção coletiva da pauta cheia”. Para alcançar tais objetivos, foram definidas as seguintes perguntas de pesquisa:

² Relato ou resenha por escrito das reuniões de construção coletiva de pauta cheia.

1. Como se constitui a atividade de construção coletiva de pauta cheia?
2. Quais sentidos e significados são construídos nesta atividade?

Tais perguntas nortearão minha pesquisa no intento de uma melhor compreensão da vivência desse grupo de formadores e, a partir desse entendimento crítico, buscar caminhos para avanços. Para entender melhor a realidade dos dados apresentados nesta pesquisa, identificarei os componentes da atividade “construir coletivamente a pauta cheia”, os conteúdos das reuniões relacionados aos temas que se materializam nas discussões realizadas e os modos de participação dos formadores.

Este estudo está dividido em cinco capítulos. No capítulo 1, trago os estudos correlatos a esta pesquisa, as aproximações e a relação com meus objetivos. No capítulo 2, apresento a fundamentação teórica e os principais autores utilizados em minha pesquisa. Como grandes eixos, apresentarei a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e seus componentes: sujeito, objeto, instrumento, regras, comunidade e divisão do trabalho (ENGESTRÖM, 1987), o conceito de Cadeia Criativa (LIBERALI, 2011) e de formação crítica de professores, tendo como foco sentidos e significados.

No capítulo terceiro, delinheiro os caminhos da pesquisa, apresentando o contexto específico, os sujeitos participantes, os procedimentos de produção, coleta e análise de dados e as garantias de credibilidade da pesquisa. No capítulo 4, apresento a historicidade da formação e criação da função do PCNP na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), em 4 seções, sendo elas: Formadores da SEESP; A função do PCNP; O PCNP da Diretoria de Ensino Região Leste 3 e A historicidade da “reunião de construção coletiva de pauta cheia”.

No quinto capítulo, discuto os dados a partir das questões de pesquisa para, enfim, apresentar as considerações sobre a pesquisa e o processo vivenciado.

CAPÍTULO 1

OS ESTUDOS CORRELATOS

Neste capítulo, serão apresentados estudos correlatos a esta pesquisa, discutindo como eles se assemelham e se diferenciam dela. Também serão mais detalhados os objetivos que norteiam a realização deste trabalho.

Para a busca de estudos correlatos, realizei um levantamento no site de busca da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD); no banco de dados da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES); na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e nas bibliotecas digitais de algumas universidades do Brasil como PUC-SP, USP e UNICAMP. Em cada sítio visitado, foram utilizadas as palavras chave: Formação de professores, aprendizagem coletiva, Núcleo Pedagógico (NP), Oficina Pedagógica (OP), Assistente Técnico Pedagógico (ATP), Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica (PCOP), Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP), sentidos e significados e Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

Com base nos resultados encontrados com as palavras-chave, iniciei a procura pelo título dos trabalhos que tivessem uma relação com a formação de professores que atuam na rede educacional de ensino básico com o trabalho da OP/NP ou PCOP/PCNP como sujeitos de pesquisa. Após a escolha dos trabalhos pelo título apresentado, foram lidos os resumos e, posteriormente, o restante do trabalho.

Seguinte à leitura dos trabalhos, foram escolhidos os estudos conforme o quadro 1.

Ano	Título	Autor	Orientador	Local de pesquisa
2013	Formação de formadores como agentes de transformação	Daniela Miranda da Costa Macambira	Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali	PUC-SP

2012	A formação continuada de professores na concepção de agentes formadores em Oficina Pedagógica do Estado de São Paulo	Wellynton Rodrigues da Silva	Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni	PUC-SP
2010	Um centro de educação e formação de adultos que aprendem	Armando Paulo Ferreira Loureiro	Artigo científico	Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)
2009	Formação de professores de Língua Inglesa numa abordagem Sócio-Histórico-Cultural: a produção do currículo em questão	Larissa Bassi Piconi	Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus	Universidade Estadual de Londrina
2008	Oficina Pedagógica como espaço formativo da docência	Marceline de Lima	Profa. Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito	PUC-SP
2008	O perfil e a atuação do Assistente Técnico-Pedagógico na rede de ensino público do Estado de São Paulo	Valéria de Souza	Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni	PUC-SP
2006	Oficina Pedagógica: necessidades e objeto da atividade em contradição	Rosineide Albuquerque da Silva	Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali	PUC-SP

Quadro 1: Resumo dos estudos correlatos

Os estudos citados no Quadro 1 apresentam pesquisas na área de formação em espaços educacionais.

O estudo de Macambira (2013) trata de uma pesquisa que buscou compreender criticamente como as atividades de um projeto de formação continuada de professores e coordenadores colaboram para a produção de significados sobre leitura e escrita.

O estudo foi realizado com base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e estruturada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que busca a transformação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Participaram como sujeitos da formação dessa pesquisa a própria pesquisadora; seis coordenadoras do projeto, sendo duas graduadas em Letras, três em Pedagogia e uma em Sociologia; dezesseis formadoras do projeto, com formação em Letras e Pedagogia, além de professores e coordenadores

Esse estudo colaborou com minha pesquisa em sua base teórica sobre a TASHC e o papel da colaboração na formação dos sujeitos e mostrou caminhos de como eu posso compreender os sentidos e significados construídos na atividade aqui pesquisada. Entretanto, meu trabalho se difere desse estudo, que focou a produção de significados sobre leitura e escrita em um processo de formação com base na assessoria educacional, pois minha pesquisa focará a construção de sentidos e significados numa atividade que ocorre entre pares que trabalham juntos e possuem as mesmas atribuições.

O estudo de Silva (2012) focaliza as ações de formação continuada de professores da rede estadual de São Paulo, no âmbito das Oficinas Pedagógicas (OP), e teve como objetivo identificar e analisar as concepções dos agentes das oficinas. A pesquisa teve natureza qualitativa e foi realizada por meio de análise de legislação, entrevista com os sujeitos e observação do ambiente de trabalho. Participaram da pesquisa a supervisora responsável pela OP e a PCNP dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Silva (2012), os dados analisados indicam que as concepções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) sobre formação continuada são tradicionais e enfatizam uma espécie de treinamento em serviço e que os sujeitos pesquisados repetem esse modelo em suas ações. O estudo de Silva (2012) com sua pesquisa de legislações sobre a função do PCNP colaborou com minha pesquisa para uma melhor compreensão de minhas vivências e do meu grupo de pesquisa.

As conclusões do estudo do autor parecem apresentar diferenças da minha leitura do ambiente do meu trabalho, que é o mesmo pesquisado por Silva, mostrando-me que talvez eu necessite ter um olhar mais refinado sobre minha pesquisa.

A pesquisa de Silva (2012) se aproxima do meu estudo no que se refere ao ambiente (OP) e a função (PCNP) pesquisados. Todavia minha pesquisa é diferente, pois tenho como participantes focais os PCNPs responsáveis pelos segmentos dos anos finais do Ensino Fundamental em uma perspectiva sócio-histórico-cultural desse local de trabalho e dos sujeitos inseridos nele.

Loureiro (2010) realizou um estudo sobre a aprendizagem no local de trabalho e tentou perceber se e como uma equipe de educação de adultos pode, ela própria, aprender em local de trabalho. O foco era verificar se a instituição que enquadra a sua atividade se constituía como uma organização que aprende.

O autor estudou um grupo de uma equipe técnica de educação de adultos de um Centro de Educação e Formação de uma associação de desenvolvimento do norte de Portugal, que era constituída por seis sujeitos, cinco do sexo feminino, com idades entre 25 e 45 anos. Todos tinham licenciaturas na área da educação ou de sociologia e possuíam experiência profissional.

Loureiro (2010) analisou esse grupo fundamentado nas/pelas teorias da aprendizagem organizacional, situada, experiencial e aprendizagem social. A análise dos resultados demonstrou que é possível ocorrer a aprendizagem em grupo, ou seja, uma comunidade de aprendizagem, e que ela acontece pelas relações humanas, mas deve ser constituída de alguns elementos essenciais para que de fato aconteça. Os elementos essenciais mencionados por Loureiro são: negociação e renegociação, entreajuda, generalização do fazer, reformulação do fazer e processos de reflexão na e sobre a ação, organizados mediante processos diferenciados de racionalização.

A equipe pesquisada tinha como objetivo chegar a um mesmo produto final: a educação de adultos por eles realizada, a introdução de recursos externos ao grupo com especialistas de outras instituições, a busca de espaços de formação; a memória coletiva, ou seja, como os saberes de cada um colabora com a constituição dessa comunidade de aprendizagem. Outro resultado importante é o fato de que

mesmo com as características citadas acima, o grupo não está imune a contradições e são essas contradições que favorecem as inúmeras possibilidades de desafios e novas aprendizagens.

Piconi (2009) apresenta um estudo cujo objetivo foi a análise da produção do currículo em um sistema de atividade de aprendizagem colaborativa de professores de Inglês em formação inicial e contínua forjada em um projeto integrado intitulado “Aprendizagem sem Fronteiras”. Fundamentou-se no referencial sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1934/2001; LEONTIEV, 1977; ENGESTRÖM, 1987) e direcionou o estudo a partir da noção de conhecimento como instrumento-e-resultado da atividade humana, portanto, social e colaborativo na sua natureza, além de engajado em transformações a partir da prática.

A autora realizou um estudo longitudinal a partir da gravação e transcrição de encontros realizados ao longo do ano de 2007 em que os participantes do projeto traçavam objetivos e dialogavam acerca das ações desenvolvidas na escola pública e também pela análise do discurso dos sujeitos.

Participou da pesquisa um grupo composto por uma professora de professores; duas professoras colaboradoras; seis professores novatos; um bolsista e duas professoras-pesquisadoras, sendo ela própria uma delas. A escolha desse grupo se deu pelo fato de ele já ter iniciado a prática de ensino colaborativo na escola pública conveniada ao projeto no período de coleta de dados.

O estudo de Piconi (2009) contribui para esta pesquisa por esclarecer que é por meio da atividade exercida nas relações sociais, no diálogo e em constante reflexão sobre as ações que os diferentes sujeitos vão aperfeiçoando sua prática docente. À medida em que entendem aquele espaço/atividade como sendo possível de mudança e discussão ao mesmo tempo em que todos compartilham a ideia de produzir conhecimento por meio de sua prática, surge o aumento das possibilidades de mudanças.

O estudo de Lima (2008) trata de uma pesquisa que buscou analisar criticamente a formação continuada, via OP, de professores de Ciências, tendo em vista a transformação de práticas pedagógicas. A metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica e documental acerca da formação continuada de professores, em especial, de professores de Ciências. Utilizou o grupo focal combinado com uma

entrevista semiestruturada e a metodologia apoiou-se numa abordagem de natureza qualitativa.

Os sujeitos da pesquisa foram dez professores de Ciências, sendo seis professores e quatro professoras, com idade entre 29 e 46 anos. A experiência dos sujeitos na docência do magistério era de 6 a 22 anos.

A autora concluiu que as ações formativas oferecidas pela OP, na qual a pesquisadora faz parte, contribuem para a profissionalidade docente à medida que são concebidas de forma contínua.

O estudo de Lima (2008) corrobora com minha pesquisa ao trazer a historicidade do NP e a função dos seus integrantes. Sua pesquisa aproxima-se da minha pelo fato de a autora ter analisado criticamente as ações de formação continuada desenvolvidas pela OP. No entanto, distingue-se em razão de minha pesquisa buscar compreender criticamente a formação continuada dos PCNPs pelos próprios sujeitos na atividade.

Souza (2008) realizou um levantamento do perfil e das condições de trabalho dos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP), atual PCNP, no ano de 2007. Buscou identificar o papel desses sujeitos no sistema educacional paulista e resgatar a história das OPs do Estado de São Paulo.

O estudo foi elaborado numa perspectiva qualitativa e quantitativa. Foram utilizados documentos para a reconstrução da história das OPs e também a história contada pelos próprios sujeitos da pesquisa (20 ATPs) por meio de formulário eletrônico e questionário respondido. Participaram da pesquisa novecentos e sessenta e seis ATPs da rede de ensino estadual de todo Estado de São Paulo, sendo que vinte desses profissionais participaram de outra etapa da pesquisa.

O estudo desenvolvido por Souza (2008) possibilitou a minha compreensão da historicidade da função do PCNP e como ela está situada no tempo e no espaço da Educação do Estado de São Paulo. Meu trabalho pode complementar a pesquisa de Souza no que se refere a compreender o que acontece com esses sujeitos em seus locais de trabalho.

O último estudo correlato investigou a formação em serviço de profissionais em Educação da SEESP (SILVA, 2006). A pesquisa discute as contradições entre o

objeto construído em uma das ações de formação da SEESP e as necessidades declaradas de seu público-alvo, da ATP, dos PCs e dos professores.

Silva (2006) estuda o programa de formação “Ensino Médio em Rede” e as necessidades declaradas do público alvo. Fundamentando-se na TASHC (VYGOTSKY, 1934/2001; LEONTIEV, 1977; ENGESTRÖM, 1999) e na Metodologia Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 1992, 1996, 2002, 2003, 2004). A coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2005 em três momentos: videoconferência em 16/03/2005, reunião em 16/03/2005 e nova videoconferência em 17/03/2005.

Participaram da pesquisa, dois especialistas de um grupo de assessoria educacional, duas ATPs, trinta e seis PCs e a pesquisadora (professora do Ensino Médio e Ensino Fundamental da rede estadual do ensino do Estado de São Paulo). Os resultados apresentados por Silva (2006) demonstraram que houve contradição entre o objeto construído na videoconferência e as necessidades declaradas pelos sujeitos.

A leitura desses estudos correlatos colaborou para que eu me fortalecesse nos objetivos da minha pesquisa, visto que todos os estudos são voltados para as práticas dos PCNPs e dos NPs associados as suas atribuições de função. Além disso, colaboraram com a construção de meu trabalho por ampliar minha compreensão de quais fatores são importantes na constituição de um grupo e das atribuições e dos processos históricos da função do PC e do NP. Contribuiu ainda na direção de criar possibilidades de caminhos para minha pesquisa como a abordagem da teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC).

Outra contribuição foi em relação à metodologia de pesquisa, uma vez que as pesquisas de Macambira (2013), Piconi (2009) e Silva (2006) apresentaram a análise do discurso em seus estudos e considero esse tipo de análise importante uma vez que é por meio do discurso que os sujeitos materializam seus sentidos (MAGALHÃES, 2014). Finalmente, como inquietação, esses estudos me trouxeram o anseio de buscar compreender criticamente a atividade “construir coletivamente a pauta cheia” em uma perspectiva sócio-histórico-cultural.

CAPÍTULO 2:

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentarei a fundamentação teórica da pesquisa. Dissertarei sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e seus componentes construídos historicamente por Vygotsky (1934/2001) e por seus discípulos Leontiev (1977) e Engeström (1987). Essa discussão tem como objetivo uma melhor compreensão sobre a atividade “construir coletivamente a pauta cheia”, executada pelo grupo pesquisado.

Prosseguirei na minha escrita com uma discussão sobre sentidos e significados. Com essa seção, busco obter bases para entender, no grupo pesquisado, como ocorre a construção de sentidos e significados na e sobre a atividade pesquisada.

Avançarei ao apresentar o conceito de Cadeira Criativa e a construção de significados compartilhados (LIBERALI, 2013) e, por último, ao expor a concepção que defendo sobre formação de formadores.

Assim, este estudo trata-se de uma pesquisa que vislumbra a compreensão e a transformação dos sujeitos envolvidos na atividade pesquisada, incluindo o próprio pesquisador, e busca possibilidades de intervenção (MAGALHÃES, 2012).

2.1 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

A Teoria da Atividade está ligada ao período do capitalismo industrial. Esse período promoveu diversas mudanças conceituais e metodológicas. Na filosofia, essas mudanças aconteceram por meio das ideias de Hegel; na Biologia, por Darwin; nas ciências Sociais, por Marx e, posteriormente, na Psicologia, por Vygotsky. Os estudos de Marx e Engels estão diretamente ligados a uma tentativa de explicar a atividade humana por meio da mediação do trabalho e também de superar a perspectiva capitalista da época.

Engeström (1987) afirma que existem dois aspectos que representam tais mudanças. O primeiro deles considera que organismo, ambiente, homem e sociedade são entidades únicas. Seus sistemas são integrados, alimentam-se e retroalimentam-se num círculo fechado e totalmente dependente, no qual as transformações dinâmicas prevalecem. O segundo aspecto mostra que o organismo, o ambiente, o homem e a sociedade devem ser entendidos como entidades mutáveis e variáveis, caracterizadas, assim, por transformações qualitativas com representações históricas. Isso significa que o homem não é apenas um produto da evolução e de uma cultura; ele é também capaz de criar e transformar.

O ser humano relaciona-se com o outro e com a natureza pelo trabalho, ou seja, é por meio do trabalho que o homem convive socialmente em comunidade. Trago abaixo um exemplo com minha compreensão da atividade humana mediada pelo trabalho.

O homem (sujeito) que mora perto de um rio percebe, em suas tarefas diárias, a necessidade de atravessar para a outra margem. Todavia, observa que a largura do rio é muito grande e que dificilmente conseguirá atravessá-lo utilizando apenas os recursos produzidos por seu corpo. Então, ele percebe a necessidade de criar algo para que seu objetivo seja concluído como, por exemplo, uma canoa (objeto). O recurso natural que ele possui é a árvore, que no seu estado bruto é apenas a natureza pura. Para conseguir transformar aquela árvore em uma canoa (objeto) ele encontra dificuldades. Para superar as dificuldades que se apresentam, ele cria artefatos como serrote, martelo, entre outros (instrumentos) para que a canoa seja construída.

Todavia, podemos afirmar que essas relações são relações vivas, ou seja, dependendo de como observamos a atividade, essas referências - sujeito, instrumento, objeto - podem ser alteradas ao pensarmos que o objeto central da atividade era atravessar para a outra margem do rio e, nessa ocasião, podemos configurar outras referências da atividade.

A seguir, trago uma ilustração para facilitar a compreensão do exemplo acima:

A Atividade central:*Sujeito:* homem*Instrumento:* canoa*Objeto:* atravessar para a outra margem do rio

A descrição representa a atividade central que pode desencadear outras atividades. Seguindo Engeström (1985), trago dois exemplos que chamarei de atividades secundárias:

Atividade secundária 1:*Sujeito:* homem*Instrumento:* serrote, martelo etc.*Objeto:* construir uma canoa**Atividade secundária 2:***Sujeito:* homem*Instrumento:* linguagem (fala)*Objeto:* compartilhar conhecimento para viabilizar a construção de artefatos (serrote, martelo etc.)

Ao mesmo tempo que essas representações da atividade sofrem mudanças, podemos afirmar que os produtos dessas atividades também interferem no meio social e cultural do homem. Quando o homem constrói instrumentos para facilitar o seu trabalho, ele transforma o meio social em que vive na mesma medida que também se transforma. Exemplificarei melhor essa fala criando um exemplo atual, utilizando a televisão.

Quando a televisão surgiu, ela era considerada apenas mais um eletrodoméstico, como a geladeira, o fogão etc. Hoje, a televisão é o principal meio de comunicação que existe no mundo, mesmo com a chegada da *internet*. Atualmente, por meio dela, as pessoas assistem a programas de entretenimento, documentários, jornalismo, arte, entre outros. Nesse caso, o objetivo principal da televisão é entreter, informar etc., mas nos dias atuais a sociedade percebe que a televisão possui uma capacidade muito maior que simplesmente entreter e informar.

Podemos mencionar a maneira com que a sociedade vem utilizando esse meio de comunicação para, por exemplo, denunciar problemas sociais de seus bairros e reivindicar soluções ou, ainda, como diferentes programas podem influenciar no comportamento dos jovens. Esses novos, movimentos que se relacionam à televisão vêm de alguma forma modificando, por exemplo, o modo com as emissoras fazem jornalismo.

Esse exemplo da televisão mostra como o homem, ao mesmo tempo em que interfere na natureza e na sociedade, é modificado por ela, isto é, o homem produz cultura e constrói sua história à medida que também é influenciado por sua cultura e história. Assim, o homem é um ser social em sua essência.

Segundo Daniels (2003), Vygotsky, na tentativa de superar as teorias da psicologia de sua época que viam o homem dissociado da natureza e do meio social, busca nos trabalhos de Marx e Engels um novo paradigma para a psicologia, ou seja, uma perspectiva social, no qual o homem é entendido como produtor de sua história e cultura.

Marx e Engels (1845-46/2007) defendiam que a atividade humana é mediada pelo trabalho. Vygotsky (1934/2001) traz o desenvolvimento humano como mediado por ferramentas psicológicas superiores; o homem se desenvolve por meio da relação na sociedade em que vive. Ferramentas psicológicas humanas para Vygotsky (1934/2010) são “a atenção voluntária; memória voluntária e pensamento racional, volutivo, dirigido a um objeto” (apud MINICK, 2013, p. 36). Sendo assim, o meio social no qual vivemos influencia no que somos e a maneira com a qual agimos, assim como influenciemos o meio em que vivemos, o que aponta para uma perspectiva dialógica da existência humana.

Partindo dessa perspectiva, podemos apontar que a TASHC é uma teoria que refere-se à atividade social prática que se justifica em minha pesquisa pelo fato de ter como objeto de estudo a prática de um grupo de profissionais em seu ambiente de trabalho.

A TASHC é definida pela práxis humana. O termo práxis é utilizado partindo-se do princípio de que se trata de uma atividade prática. O desenvolvimento da consciência nessas práticas e seus impactos psicológicos podem mostrar quais

resultados e consequências uma atividade pode trazer para seus sujeitos e para as pessoas que se beneficiam dela.

A atividade pesquisada em meu trabalho são as reuniões de construção coletiva de pauta cheia para formação de PCs, realizadas por um grupo de PCNPs. As reuniões fazem parte da jornada de trabalho desse grupo com o objetivo de proporcionar a formação continuada de PCs.

A historicidade dessa atividade será apresentada no Capítulo 4 e o que essa pesquisa defende sobre formação de formadores, no Capítulo 2. No entanto, realizo essa breve introdução da atividade pesquisada para uma melhor compreensão do leitor sobre a relação da TASHC e a atividade pesquisada.

As abordagens que possuem como base a TASHC apresentam como perspectiva principal a negação da dicotomia entre o individual e o social. Para Daniels (2003), a partir dos estudos de Vygotsky com base em suas leituras de Spinoza, podemos compreender o individual, o social e o cultural como um fenômeno único. Nessa perspectiva, o conceito de atividade para a psicologia de Vygotsky passa a compreender a consciência humana como elemento a ser estudado.

Segundo Daniels (2003), a consciência humana para Vygotsky deve ser estudada a partir do meio em que o homem vive e não dissociada dele, ou seja, a consciência humana deve ser vista na atividade sociocultural do sujeito, apontada por Vygotsky como “principio explanatório”, que é o conceito de consciência que considera a historicidade do sujeito, o caráter social (experiências partilhadas de outros) e a dupla natureza (imagens e esquemas mentais prévios a ação concreta).

Com isso, entende-se que o desenvolvimento humano se concretiza por meio da atividade prática humana, mediada por sua cultura e historicidade, no entanto, podemos considerar o conceito de mediação como um conceito fundamental na TASHC (DANIELS, 2003). O autor ainda afirma que a atividade humana propicia a interiorização das ações externa aos processos mentais internos.

A seguir, apresento o triângulo da atividade com base nos pensamentos de Vygotsky. A apresentação desse processo de atividade tem como intento demonstrar como se configura o ato mediado (ferramentas) entre os sujeitos e o produto final (objeto), superando o dualismo indivíduo/social

está além da caçada. Juntas, essas pessoas têm em vista obter comida e roupa – permanecer vivas. Para entender por que ações separadas são significativas, é preciso compreender o motivo por trás da atividade com um todo. A atividade é guiada por um motivo (LEONTIEV, 1977, p. 62-63 apud DANIELS, 2003, p. 115-116).

No trabalho cotidiano, os PCNPs, para realizarem suas tarefas diárias e atender a função social do NP, em que uma das atribuições é implementar ações de apoio pedagógico nas escolas (SÃO PAULO, 2007), individualmente, possuem diferentes metas e realizam diferentes ações para que o NP atenda seu papel. Nessas ações, alguns estão estudando para alguma reunião, outros atendem ao telefone, outros estão em tarefas fora do ambiente de sala de aula, entre outras ações. Todos, naquele ambiente de trabalho, realizam ações individuais e buscam alcançar metas imediatas que possuem desdobramentos que ultrapassam a perspectiva de divisão de tarefas para o cumprimento das atribuições do NP e de todos os PCNPs. Suas ações e metas buscam a melhor organização possível para atender o objetivo maior que é uma educação pública de qualidade para a sociedade.

Segundo Leontiev (1977, p. 62-63), “para entender porque ações separadas são significativas, é preciso compreender o motivo por trás da atividade como um todo”. Para o autor, a atividade é guiada por um motivo.

Esses dois exemplos mostram as transformações dos três níveis da atividade e como elas acontecem de forma dinâmica e simultânea. Para Daniels (2003), Leontiev deixa clara sua oposição ao congelamento de uma estrutura da atividade.

Outra evolução da TASHC apresenta-se como uma tentativa de Engeström expandir a teoria apresentada por Vygotsky e seus seguidores Leontiev e Lúria (DANIELS, 2003). Segundo o autor, Engeström (1987) apresenta uma visão da atividade em um nível mais macro do coletivo: a comunidade.

A busca de Engeström em expandir o sistema de atividade para um modelo que visa à sociedade como um todo vem ao encontro de apresentar um sistema que supere o nível micro de concentração no agente individual, operando com ferramentas.

Para isso, Engeström (1987), com base em Leontiev (1977), adiciona três elementos à atividade: comunidade, regras e divisão de trabalho, como pode ser observado na figura abaixo.

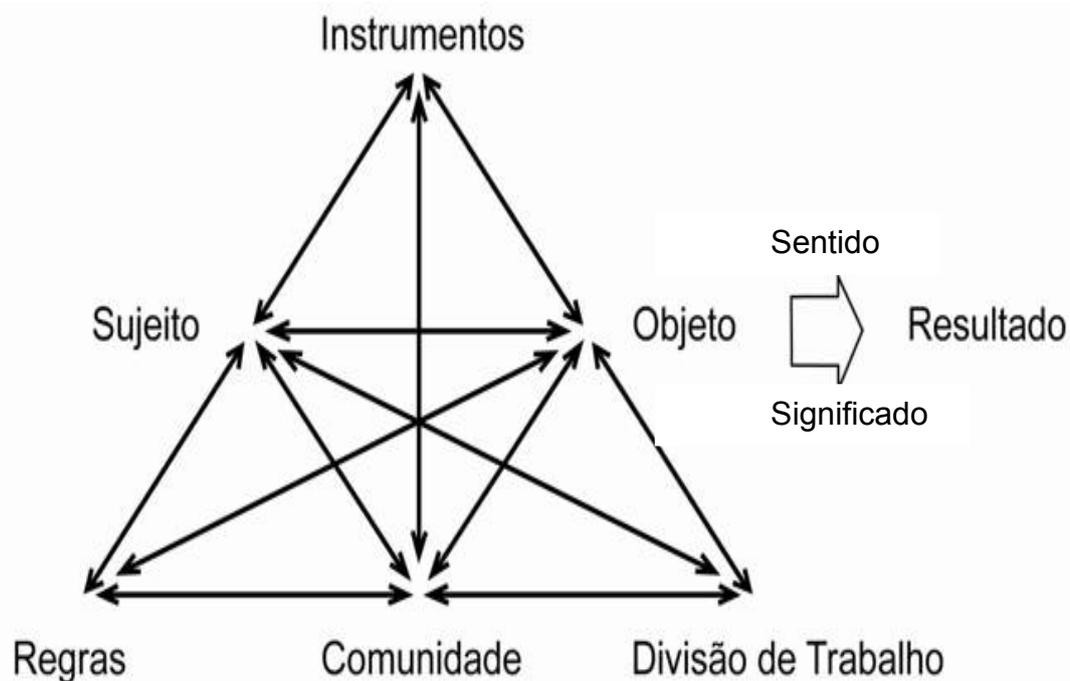


Figura 2 – Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (ENGESTRÖM, 1999)

Liberali (2009) desenvolveu o quadro a seguir explicando os componentes da atividade apresentados no triângulo.

Sujeitos	Aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	Aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão do trabalho e das regras.
Divisão do trabalho	Ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançaram independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos na atividade.
Objeto	Aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado.

	Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou o produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade
Artefatos/ instrumentos/ ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade instrumento e resultado) (Newman; Holzman, 2002)

Quadro 2: Componentes da atividade (LIBERALI, 2009, p. 112)

Ao adicionar esses três novos elementos à atividade, Engeström coloca o foco nas inter-relações entre o sujeito individual e a sua comunidade. Por ela ser social em sua essência e também buscar a transformação, a atividade deve ter um foco nas inter-relações do sujeito (individual ou grupo) e sua comunidade (DANIELS 2003). Ao mesmo tempo, Engeström baseou-se em Ilyenkov (1977) para enfatizar a importância da contradição nos sistemas de atividades como força motriz da mudança, portanto, do desenvolvimento.

Engeström (1999, apud DANIELS, 2003) reconhece a dificuldade em encontrar evidências sobre os três novos elementos (comunidade, regras e divisão de trabalho) no sistema de atividades, todavia, ao ampliar o olhar sobre a Teoria da Atividade para uma perspectiva mais macro, ele reforça um dos princípios fundamentais dessa teoria: como o sujeito modifica e é modificado pelo meio social em que vive e como a natureza coletiva da atividade humana influencia nesse processo. Desse modo, podemos dizer que a atividade deve ser entendida em um panorama de sistemas de atividade em processos dinâmicos de desenvolvimento e que os sujeitos envolvidos nela devem se perguntar a quem e a o que aquela atividade está servindo.

Outro ponto do escrito de Daniels (2003) é a importância da contradição que ocorre entre os sistemas de atividade e entre os sujeitos da atividade, o que será abordado em capítulo posterior, e outra evolução da Teoria da Atividade,

historicamente construída, baseia-se no desenvolvimento de ferramentas conceituais para compreender os sistemas de atividades.

Para ampliar a Teoria da Atividade, segundo Daniels (2003), Engeström, com base em toda a produção sobre a Teoria da Atividade já construída, recorre às ideias de dialogicidade e multivocalidade. Dialogicidade é o ato de dialogar e a multivocalidade são as diferentes vozes na atividade.

Ao partir dessa premissa, Engeström analisa a atividade não mais com ênfase na atividade individual, mas sim na perspectiva de que a Teoria da Atividade é uma atividade conjunta e pertencente a uma rede de atividades que possuem como foco a transformação social e que considera o conflito natural da prática social. Para Engeström (1999, apud DANIELS, 2003) a instabilidade (tensões internas) e a contradição funcionam como alavancas ou propulsores que favorecem a mudança e o desenvolvimento.

Engeström (1987) afirma que a contradição na atividade humana surge da dualidade entre a produção social total, ou seja, o que a sociedade realmente necessita para sua existência, e o que realmente ela produz. Isso significa que toda atividade humana deve, ao mesmo tempo, ser independente de e subordinada à necessidade da sociedade.

Na estrutura de qualquer atividade produtiva, a contradição é renovada no conflito das ações individuais ou grupais e o sistema de atividades total (ENGESTROM, 1999). Com essa afirmação, o autor aponta que toda a atividade humana deve estar diretamente ligada à transformação da sociedade e, assim sendo, atender a necessidade de sua comunidade.

Segundo Daniels (2003), Engeström se interessa pelo processo de transformação social e sua relação conflituosa e pelas transições e reorganizações dos sistemas de atividade. O autor afirma que não é apenas o sujeito, mas também o ambiente que é modificado pela atividade mediada. Ao se apropriar de modelos reflexivos e ferramentas psicológicas avançadas em atividades mediadas, o sujeito consegue superar as contradições internas e, assim, obter como resultado novos sistemas de atividade.

Como mencionado anteriormente, o grande avanço desse modelo da Teoria da Atividade foi recorrer às ideias de multivocalidade e dialogicidade para

compreendê-la em seus diálogos, suas múltiplas perspectivas e sua compreensão da rede de atividade.

Segundo Pinheiro (2010), essa evolução da Teoria da Atividade é a que nos permite observar que cada componente de uma atividade interfere em um ou vários outros sistemas de atividade formando uma rede de sistemas de atividades.

O grande desafio da terceira geração de pesquisadores da Teoria da Atividade é compreender como funciona essa rede e como os sistemas de atividade, sua interdependência e suas interações possibilitam a transformação social.

A figura abaixo representa uma rede de sistemas de atividades.

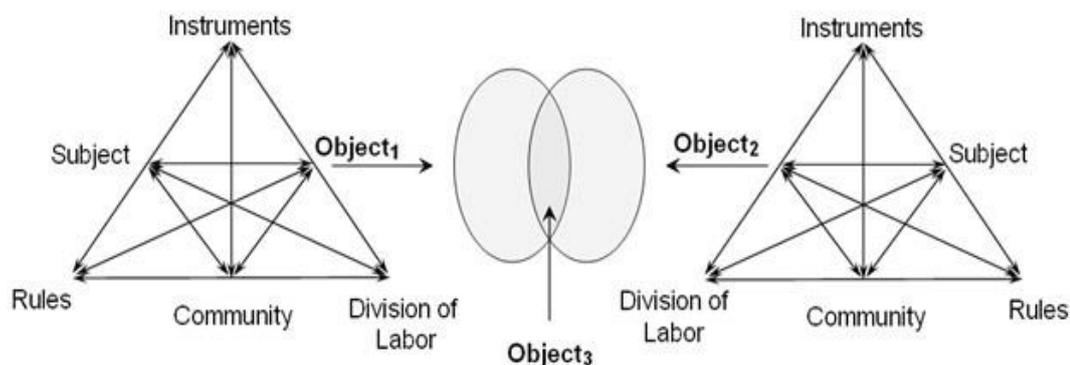


Figura 3: Modelo com a interação de dois sistemas de atividade (ENGESTRÖM, 1999)

Com o modelo representado na Figura 4, Engeström (1999) apresenta um modelo mínimo de dois sistemas de atividade em seus padrões de contradição e tensão. Nessa situação, o autor aponta que o objeto passa de um estado inicialmente particularizado para um objeto engendrado coletivamente pelos sistemas de atividade e também para um objeto dividido ou construído coletivamente, gerando um terceiro objeto (DANIELS, 2003).

Engeström (1999, apud DANIELS, 2003, p. 121-122), ao recorrer a um exemplo do campo da saúde afirma que

o objeto passa de um estado inicial de “matéria bruta” irrefletida, situacionalmente dada (objeto 1; por exemplo, um paciente específico entrando num consultório médico) para um objeto coletivamente significativo, construído pelo sistema de atividade (objeto 2; por exemplo o paciente construído como um espécime de uma categoria biomédica de enfermidade e, portanto, uma instanciação do objeto geral de doença/saúde) e para um objeto potencialmente compartilhado ou

conjuntamente construído (objeto 3; por exemplo, uma compreensão colaborativamente construída da situação de vida e do plano de saúde do paciente). O objeto de atividade é um alvo móvel, não redutível e metas consciente de curta duração.

O autor aponta que as metas das ações são revistas ao passo que a pessoa age sobre a atividade, ou seja, à medida que os sistemas de atividades se relacionam, os sujeitos envolvidos são modificados, criando um novo objeto/meta. Ao pensar que esses sujeitos são seres histórico-culturais socialmente relacionados naquele espaço/tempo, dizemos que trazem consigo experiências que influenciam os outros sujeitos. Quando essa prática é proporcionada de uma forma duradoura e longínqua, ela proporciona uma transformação no sistema de atividades.

Engeström (1987) apresenta três importantes características da Teoria da Atividade. Primeiro, a atividade deve ser contextual e orientada para a compreensão da historicidade local, de seus objetos, artefatos mediadores e de sua organização social. Segundo, ela deve ter como base uma perspectiva dialética de conhecimento e pensamento, com foco no desenvolvimento da cognição humana. Terceiro, a atividade deve ter princípios para um desenvolvimento social qualitativo e possibilitar que as pessoas tenham possibilidades de enxergar melhor sua realidade para buscar meios de transformá-la.

Engeström (1999, apud DANIELS, 2003) sugere cinco princípios da Teoria da Atividade. O primeiro princípio apresenta a Teoria da Atividade como um sistema de atividade coletivo, mediado por ferramentas e orientado para um objeto. A relação entre os sistema é vista como análise primária, seja em ações individuais ou grupais. Os sistemas devem ser analisados e entendidos como pertencentes a uma rede de sistemas de atividade.

O segundo princípio é permeado pela multivocalidade, ou seja, as diferentes vozes, os múltiplos pontos de vista que os sujeitos têm, construídos por suas vivências, pelo meio social em que vivem, pelas oportunidades dispostas no decorrer de sua vida, por suas tradições e seus interesses. Engeström aponta o elemento divisão de trabalho como destaque desse princípio, visto que, numa atividade, criam-se diferentes posições nas quais os sujeitos trazem consigo sua história e, assim sendo, carregam para o sistema de atividades toda sua particularidade social-histórica-cultural. Para Engeström (1999 apud DANIELS, 2003,

p. 124), “a multivocalidade é multiplicada em redes de sistemas de atividades interativas. É uma fonte de problema e de inovação, exigindo ações de tradução e negociação”.

O terceiro princípio é a historicidade. A historicidade de sistemas de atividades nos apresenta o modo como são transformados em longos períodos de tempo. Para se compreender porque um sistema de atividades se desenvolve de determinada maneira, é imprescindível que compreendamos principalmente sua historicidade local e global, bem como as ferramentas e os objetos que moldaram a atividade.

A contradição é o foco do quarto princípio. As contradições são tensões geradas pelos processos históricos no e pelo sistema de atividades. A contradição não se equipara a problemas e conflitos. Nesse caso, elas são fontes de mudança e desenvolvimento e funcionam como motores de inovação e descobertas.

Ao falar sobre contradições, Engeström (1987) as divide em quatro níveis. O nível primário é uma perspectiva capitalista, o conflito interno entre o valor de troca e o valor de uso. O nível secundário pode ser apresentado na divisão de trabalho e nas regras do sistema de atividades, pois apontam para conflitos, perturbações, possibilidades de avanço e inovações pelo uso de novos instrumentos. O nível terciário manifesta-se quando os representantes de uma forma de cultura mais avançada inserem na atividade central seu objeto e motivo. Por fim, o nível quaternário é o conflito existente entre o objeto das atividades individuais e o objeto da atividade central.

Engeström (1987), com base nos escritos de Leontiev, afirma que precisamos refletir sobre a relação de uma atividade individual/grupal e o motivo da atividade central, ou seja, refletir sobre a importância da atividade realizada para a atividade central. No contexto desta pesquisa, precisamos refletir sobre o NP e sua atividade de construção coletiva de pauta cheia e como ele deve considerar a comunidade para que se beneficie dela.

De acordo com Ilyenkov (1977 apud ENGESTRÖM, 1987), as contradições não são características simples da atividade, na verdade, elas são fatores essenciais para a evolução da Atividade.

O quinto princípio anuncia a possibilidade de transformações expansivas nos sistemas de atividades, permeados por longos ciclos de transformação, e a contradição tem fundamental importância nesse sistema por corroborar para que os sujeitos envolvidos comecem a se questionar e a se distanciar das normas já estabelecidas.

Esse movimento em inúmeros casos promove uma inquietação para além do individual, expandindo para um esforço de mudança coletiva. Segundo Engeström (1999 apud PINHEIRO, 2010, p. 37), “quando os sujeitos questionam práticas aceitas, iniciam um novo ciclo expansivo. Desta forma, ele acreditou que conflitos, questionamentos e insatisfação são primordiais para a ideia de desenvolvimento na Teoria da Atividade”.

A transformação expansiva ocorre quando o objeto/motivo da atividade é transformado para atender um objeto mais amplo de um sistema de atividade ou de uma rede de sistemas de atividades.

Visto que este estudo tem como objetivo geral compreender criticamente os sentidos e significados compartilhados na atividade de planejamento de pauta de formação para professores coordenadores e que o próprio pesquisador é um dos integrantes desse grupo, acredito que os princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural podem corroborar para uma maior compreensão da Atividade realizada por este grupo.

A seguir, avançarei dialogando sobre sentidos e significados compartilhados e a formação de formadores.

2.2 Sentidos e significados na perspectiva sócio-histórico-cultural

Nesta sessão, apresento os conceitos de sentidos e significados culturalmente construídos pela sociedade. A explicação desses dois conceitos colabora para o cumprimento do objetivo deste trabalho, uma vez que pretendo compreender os sentidos e significados declarados e vividos por um grupo de PCNPs na atividade de estudar, como já trazido na introdução deste trabalho.

Por sua própria atividade, por sua existência, o sujeito, mediado por seus pares, constrói conhecimento, adquire experiências, produz/vive a história, sua própria história, assim como produz cultura. Segundo Miller e Arena (2011), o sujeito não nasce humano; ele humaniza-se ao longo de sua existência, com o contato com outros sujeitos, com seu patrimônio histórico e cultural. Nesse sentido, a linguagem é ponto essencial no processo de humanização do desenvolvimento do ser. Como aponta Aranha (2015), o entendimento da linguagem é a chave fundamental para a compreensão humana.

A linguagem para Vygotsky (apud HOLZMAN, 2009) está ligada aos processos histórico e socioculturalmente construídos. É por meio dela que o homem interage e se comunica com o outro e entra em contato com toda a produção cultural da humanidade, bem como com os conceitos sobre o mundo que o rodeia.

As aproximações e assimilações são possibilitadas porque os objetos construídos pelo homem e as situações vividas em seu meio social são representadas por signos (MILLER; ARENA, 2011). A palavra é um signo construído pela humanidade; ela é a materialização do pensamento humano que, por sua vez, afirma-se no processo de interação dos homens.

Segundo Vygotsky (1934/2001, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Nesse sentido, o pensamento humano é compreendido por meio dos signos, que possuem um sentido para o indivíduo, o sentido pessoal, e um significado para o meio social, no qual está inserido num processo dialético.

O significado, de acordo com Vygotsky (1934/2001), é considerado a unidade entre o pensamento verbal e a consciência. É pela atividade que o homem, em seu meio social, constitui os significados, que são temporariamente definidos e criados pela combinação dos sentidos, materializados na linguagem (LIBERALI, 2006). Os significados, então, tratam da parte mais estável do signo, construído sócio, histórico e culturalmente, entendendo-se como de ordem do público (PLACCO; SOUZA, 2006).

O sentido, por sua vez, é a soma dos eventos psicológicos, é pessoal, vinculado à própria relação com o mundo, a partir de suas experiências e sua história. O sentido está relacionado à experiência emocional e afetiva, é aquilo que

está externo, sendo experimentado por ela e o que ela atribui de experiência vivida (VYGOTSKY, 1934/2001). Sendo assim, o sentido é a interpretação que cada sujeito atribui aos significados, é dinâmico, mutável e mais complexo, já que dificilmente são expostos em sua plenitude.

O conceito de sentidos e significados está sendo tratado aqui de forma separada apenas para uma melhor compreensão dos dois conceitos. Todavia, eles são inseparáveis; um não existe sem o outro; eles dependem do momento histórico social em que o sujeito vive, ou seja, o sentido que o sujeito atribui em um dado momento a algo dificilmente será o mesmo em outra experiência.

Segundo Leontiev (1977 apud MILLER; ARENA, 2011) o sentido não é projetado pelo significado, mas sim pela vida. Placco e Souza (2006, p. 44) complementam afirmando que “o meio social, em que se articulam significados e sentidos, é produto das interações entre sujeitos, que criam uma organização com características próprias da linguagem e cultura”.

Dessa forma, o significado é construído socialmente, mas cada sujeito, por ser histórico, social e culturalmente constituído, dá um sentido particular para o significado, elaborando assim um novo significado, num movimento dialético e permanente.

2.3 Cadeia Criativa e a Atividade de estudar

A Cadeia Criativa, segundo Liberali (2006, 2010, 2014), advém da perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e efetiva-se quando sujeitos em parceria esforçam-se em uma atividade, ou um sistema de atividades, produzindo significados que, posteriormente, serão compartilhados com outros parceiros por meio dos sentidos em outra atividade ou outro sistema de atividades.

Liberali (2006, 2009, 2014) afirma que a perspectiva apresentada por Engeström (1987), a qual aponta que as atividades estão em rede, em processo de expansão e objetivam o conhecimento e a busca para seu fim ou desejo, corroborou para a formulação do conceito de Cadeia Criativa. A autora declara que “a observação de Atividades em rede intencionalmente interligadas levou a formulação do conceito [...]” (2014, p. 3).

Liberali (2006, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013) e Liberali e Lemos (2014) apresentam em seus estudos discussões nas quais o objetivo foi compreender a Cadeia Criativa, principalmente em espaços de formação.

A Cadeia Criativa parte do princípio de parceiros em uma atividade, produzindo significados compartilhados, que, ao se tornarem sentido para os envolvidos, serão compartilhados com outros pares, que não estavam na primeira atividade; em outros espaços sociais, produzindo assim novos sentidos e significados e mantendo a característica da primeira atividade.

Liberali (2010, p. 8) afirma que

o conceito de Cadeia Criativa é fundamental na produção de artefatos coletivamente idealizados. Diferentemente da ideia de simples repasse e uso de artefatos para o alcance de resultados, na Cadeia Criativa, os resultados de uma atividade A – artefatos A, juntamente com outros artefatos B/C/D produzidos em outras atividades B/C/D, farão parte da produção inovadora de artefatos X, na atividade X. Esses artefatos Y da atividade Y e assim sucessivamente.

Liberali (2011) aponta que para uma melhor compreensão desse processo, é importante compreender como a argumentação, como ferramenta na Cadeia Criativa na construção de significados compartilhados, age como mediadora na produção de significados em cadeia. Argumentar em espaços de formação aparece como forma de questão controversa, apresentação de ponto de vista, sustentação de falas, busca de evidências, produção de explicações com emprego de conhecimentos científicos e cotidianos, produção de contra argumentos e busca de conclusão ou acordo.

Para a autora, a argumentação pensada como artefato/instrumento possibilita a mediação entre os sujeitos em busca de um objeto no processo de negociação e não de imposição. Portanto, a argumentação na Cadeia Criativa é base para a relação de sentido e significado (LIBERALI, 2011).

A Cadeia Criativa, mediada pela argumentação, possibilita a produção de objetos idealizados e a produção de significados criativos, todavia, não em uma perspectiva individual, mas de uma totalidade interdependente em que a melhoria das condições da comunidade seja o foco de toda a rede de atividades. As palavras de Liberali (2014) corroboram para compreender a atividade pesquisada, uma vez

que ela não está dissociada do mundo, e sim parte integrante de uma rede de atividades.

A perspectiva desta pesquisa busca uma maior compreensão da atividade de formação de formadores. Para isso, com o intuito de um melhor entendimento da rede de atividades da qual a atividade aqui pesquisada faz parte, apresento o estudo de Cacero (2016), que pesquisou as atividades para **acompanhar** os coordenadores, ao passo que esta pesquisa insere-se na atividade para **estudar**, que se compreende na ação dos sujeitos se prepararem para os momentos da formação, buscando na teoria científica já produzida pela humanidade e na necessidade da comunidade os conteúdos da formação.

Liberali e Lemos (2014) apresentam a Cadeia Criativa sob a perspectiva de formação em três esferas: **estudar, formar e acompanhar**. A seguir, trago exemplos das três esferas e explico porque a atividade pesquisada insere-se na esfera do estudar, bem como a pesquisa de Cacero na de acompanhar.

Magalhães (2011) apresenta em seus estudos uma experiência de sistemas de atividades em Cadeia com o Projeto de Extensão *Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas* (LEDA), no qual destacou 5 sistemas de atividades: 1. Atividade de formação de pesquisadores, que representa a esfera do **estudar** desse grupo. Nesses encontros quinzenais, segundo a autora, os pesquisadores reuniam-se na PUC-SP para discussão de teóricos sobre leitura e escrita, planejavam e avaliavam o desenvolvimento do trabalho realizado e também analisavam dados; 2. Atividade de formação da equipe Gestores, que envolvia a formação do diretor, de seu vice e dos PCs; 3. Atividade de formação de grupo de apoio, que tinha como foco a formação de professores; 4. Atividade de construção de um espaço cultura, em que se envolviam os professores formados e os alunos e 5. Atividade de formação de professores em HTPC.

Liberali (2010), num estudo referente ao Projeto Aprender Brincando do Programa de Extensão Ação Cidadã (PAC) –, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades do Contexto Escolar (LACE) da PUC-SP, apresenta como foi a esfera **estudar** desse grupo. De acordo com a autora, os pesquisadores reuniam-se uma vez por mês e discutiam textos teóricos, comentários, vídeo-gravações e avaliações dos participantes que permitiram a discussão, elaboração e formação de toda a equipe para o trabalho com os educadores, coordenadores e

diretores. A Cadeia Criativa coordenada pela autora possuía, além das reuniões com o grupo de pesquisadores, reuniões com gestores e educadores.

Liberali e Lemos (2014), no projeto com a Prefeitura Municipal de São Paulo, cujo foco foi o planejamento de gestão para 2012 para Escolas de Ensino Fundamental e Médio, descrevem outra esfera do **estudar**. De acordo com as autoras, ocorreram reuniões mensais na Secretaria de Educação a fim de desenvolver um conceito de gestão e de Cadeia Criativa de atividades para gestão; reuniões mensais com a consultora-pesquisadora a fim de planejar e estudar as necessidades e a fundamentação teórica para o trabalho a ser desenvolvido nas Diretorias Regionais com os coordenadores e reuniões de formadores de professores nas Diretorias Regionais a fim de planejarem suas ações com as escolas.

Portanto, com base em Magalhães (2011), Liberali (2010) e Liberali e Lemos (2014), podemos afirmar que as reuniões analisadas nesta pesquisa correspondem a esfera do **estudar**, pois em seu contexto há 12 PCNPs e uma Supervisora de Ensino reunidos para a construção de uma pauta para formar PCs. Esses encontros são marcados por momentos de estudo de teóricos, avaliação de encontros anteriores, análise de práticas, socialização de experiências vivenciadas nas escolas e de planejamento para a formação de PCs. Para que esses momentos aconteçam, esse grupo reúne-se de uma a três vezes por semana em um espaço do local de trabalho.

Sobre a esfera do **formar**, Liberali e Lemos (2014) afirmam que ocorreram reuniões mensais com a consultora-pesquisadora, os formadores de professores e os coordenadores a fim de trabalhar com os coordenadores no desenvolvimento do conceito de gestão e no planejamento e na organização da Cadeia Criativa de suas atividades. Além disso, houve reuniões mensais com formadores de professores e coordenadores a fim de trabalhar com questões mais específicas da gestão de cada escola.

Segundo Liberali (2011), no Programa Ação Cidadã (PAC), a esfera do formar acarretou na organização e condução de oficinas que serviram de espaço para vivência e desenvolvimento de unidades de ensino preparadas pelo grupo de formadores, bem como análise e discussão dessas unidades.

Na esfera do **acompanhar**, Liberali e Lemos (2014) afirmam que construíram tutoriais com as escolas por meio de reuniões e visitas às escolas.

Liberali (2010), no projeto desenvolvido entre 2011 e 2012, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, apresenta como ações da esfera **acompanhar** visitas às salas de aula, visitas ao bairro, acompanhamento das apresentações, produções e realizações de atividades feitas pelos alunos na escola e na comunidade, além do acompanhamento das reuniões dos moradores.

Tomando como premissa as ações citadas, podemos afirmar que o estudo de Caceró (2016) atende a esfera do acompanhar, uma vez que a pesquisadora estudou os possíveis resultados das formações realizadas pelo grupo de sua pesquisa, bem como as ações individuais da autora nas escolas. Caceró (2016) aponta como acontecem ações da esfera do formar nas reuniões mensais de formação de PCs, do grupo de escola do qual é responsável, e as do acompanhar nas formações realizadas pelos PCs de uma mesma escola e em formações/sessões individuais com o PC.

A ideia de rede de atividade em Cadeia Criativa está associada a uma visão crítica dos sujeitos sobre sua realidade e contém como foco a melhoria da vida nas comunidades. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos numa Cadeia Criativa de construção de significados compartilhados possuem a tarefa de, para além de refletir a realidade, transformá-la (LIBERALI, 2011). Assim, ao mesmo tempo em que o sujeito transforma o exterior, ou seja, sua comunidade, também ele próprio é transformado.

De acordo com Liberali (2012), numa visão monista, com base nos conceitos spinozanos, ao aproximar-se um do outro, e ao combinar suas ideais parciais, os sujeitos se potencializam e permitem um maior entendimento da totalidade, que implica em uma das formas de compreender a coexistência da mente e do corpo.

Segundo a autora, ao citar Davidov (1990), não seria possível fazer a distinção entre mente e corpo, uma vez que a Atividade é responsável em transformar propositalmente a vida que se vive, a realidade natural e social. É nessa interação, na busca do pensamento crítico e da transformação ampla da sociedade, das comunidades desfavorecidas que, a partir da transformação de cada um, e por consequência do meio social, a Cadeia Criativa se realiza.

O desenvolvimento do pensamento crítico, essencial para o incremento de uma Cadeia Criativa de Atividades, pauta-se na ação consciente e realmente participativa dos sujeitos envolvidos. Por meio das relações com o outro, mediados pelos princípios da argumentação e negociação entre os diferentes pontos de vista, os sujeitos ampliam suas possibilidades de transformar o meio e, conseqüentemente, a si mesmos (LIBERALI, 2010).

Assim, a Cadeia Criativa de Atividades realiza-se no envolvimento de ações continuadas e interdependentes, em que os sujeitos possuem objetos em comum e buscam resultados compartilhados. Liberali (2008, 2014) afirma que a argumentação torna-se um instrumento mediador na produção de objetos idealizados e na negociação de significados compartilhados, tendo potencial para superar perspectivas dogmáticas, advindas dos sentidos pessoais e significados historicamente cristalizados.

2.4 Formação de formadores

Nesta seção, discutirei a formação de formadores. Faço uma escolha por aprofundar a discussão apenas sobre a formação contínua, uma vez que tanto os sujeitos pesquisados e suas funções de trabalho, bem como o espaço social da pesquisa possuem características dessa fase.

Muitos são os desafios de ser formador de formadores, no contexto específico desta pesquisa, formador de professores das diferentes disciplinas e formadores de PCs, seja no espaço da escola ou da Diretoria de Ensino.

Apresento como indicação a coleção de livros sobre o Coordenador Pedagógico. Essa coleção, coordenada por Vera Placco³ e Laurinda Almeida⁴,

³ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza Placco é professora e pesquisadora na área de Educação e Formação de Professores há mais de 40 anos, docente no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação e no Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, atuando com instituições escolares públicas e particulares. cursou mestrado e doutorado em Psicologia da Educação na PUC-SP e pós-doutorado em Psicologia Social na École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/4292131898988204>>. Acesso em: 15/12/2015.

⁴ ALMEIDA, Laurinda Ramalho é professora e pesquisadora na área de Educação e Formação de Professores há mais de 40 anos, é docente no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação e vice-coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da PUC-SP. cursou Pedagogia e Orientação Educacional na

possui atualmente dez livros e trata do cotidiano escolar. São pesquisas que estudam as situações vividas pelos PCs em seus espaços de trabalho, ou seja, a vida que se vive.

Dentre os diversos títulos, gostaria de destacar alguns aqui, uma vez que acredito que possam subsidiar o leitor em pesquisas futuras, assim como colaborar para subsidiar em qual tipo formação esta pesquisa pauta-se e qual defende.

No primeiro livro da série, Bruno (2012), no estudo com o título *O trabalho coletivo como espaço de formação*, apresenta três possíveis visões do papel do PC. A primeira visão está relacionada ao papel do PC como representante de objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (estadual, municipal ou privada), o que nos remete a ideia de rede de sistemas de Atividades (ENGESTROM, 1987). A segunda, ao papel de formador de professores e a terceiro, ao de um sujeito que tenta fazer valer suas convicções.

No livro *O Coordenador Pedagógico e a formação docente*, Placco e Silva (2012) nos insere em uma discussão sobre a formação de professores e sua construção social. A autora nos apresenta a formação e suas dimensões: a dimensão técnico-científica; a formação continuada; do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico; dos saberes para ensinar; a crítico reflexiva e a dimensão avaliativa.

As dimensões da formação apresentadas por Placco (2012) favorecem a compreensão da formação como um processo complexo multideterminado por estar inserido num espaço/tempo histórico, social e cultural.

No terceiro livro, o grande tema é o espaço de mudança. Souza (2001), ao escrever sobre o PC e a constituição de grupo, afirma que o PC precisa garantir que os professores discutam suas práticas, estudem e que os diferentes se posicionem expressando seus diferentes pontos de vista. O conjunto dessas ações pode favorecer que as pessoas cresçam no grupo e pelo grupo.

Placco e Souza (2006), no oitavo livro da série, apresentam uma pesquisa que mostra o PC na visão dos outros sujeitos inseridos na escola. A pesquisa trouxe uma discussão da visão do diretor e do professor sobre a ação do PC, além da

própria visão do PC sobre si mesmo. Essa pesquisa nos possibilita perceber os conflitos existentes entre o que eu sou, na minha visão, e o que eu sou para o outro, colaborando, assim, para um melhor desenvolver da função do formador uma vez que esse sujeito está inserido em um espaço social, ou seja, interligado a outros sujeitos. Conforme afirmam Placco e Souza (2012, p. 19), “é preciso que ele [o coordenador] trabalhe com o coletivo, o que implica o envolvimento dos demais atores da escola, cujo processo de construção identitária deverá provocar mudanças em seus modos de pensar e agir [...]”.

Ainda sobre o estudo de Placco e Souza (2012) e fazendo uma ligação entre o conceito de contradição apresentado por Engeström (1987), o autor afirma que nós devemos refletir sobre a relação de uma atividade individual e o interesse e o motivo da atividade central, ou seja, esse conflito apresentado por Placco e Souza favorece o avanço das ações do formador para que ele amplie suas possibilidades de pensar e agir, de uma forma que contribua para o crescimento de todos.

Os estudos de Gouveia e Placco (2013), baseados na dissertação de mestrado de Gouveia (2012), mostram que para o coordenador pedagógico atuar como formador ele necessita contar com a interlocução de formadores mais experientes, que atuem em rede, numa espécie de cadeia formativa. Essa ideia nos remete ao conceito de Cadeia Criativa, discorrido na sessão anterior.

Gouveia e Placco (2013) discutem uma Cadeia Criativa que envolveu diversas esferas como Secretaria de Educação, equipes técnicas de um grupo de assessoria educacional, coordenadores pedagógicos e diretores escolares, professores e alunos. As autoras também apresentam a rotina como um importante instrumento de apoio ao trabalho do coordenador pedagógico. Elas afirmam que quando o formador compreende seu papel interligado com os demais sujeitos, ao construírem/pensarem em instrumentos (rotina) para que os objetivos sejam alcançados, ao planejarem e acompanharem seus planejamentos, ele reconhece sua necessidade e assegura momentos para sua formação e de seus pares.

Nesta seção, apresentei um breve resumo das pesquisas inseridas na série de livros referente ao PC, compreendido nesta pesquisa como formador, com o intuito de posicionar-me sobre que tipo de formação estou discutindo. Desse modo, defendo aqui uma formação construída coletivamente, em que o sujeito/formador tenha oportunidade de olhar para sua própria prática e a reconheça em seu

processo histórico; uma formação que possibilita que os sujeitos compreendam suas ações em um sistema de ações, ou seja, compreendam a si mesmos e o espaço social, cultural e histórico, no qual o diálogo e a construção de significados compartilhados sejam premissa principal. A seguir, apresento as possibilidades de viabilização do tipo de formação defendida.

2.4.1 Formação crítica de formadores

Nesta seção, apresento a formação crítica. Esse tipo de formação tem base na pedagogia/reflexão crítica que, por sua vez, possui seus princípios na proposta de Freire. Freire (1970) vê na relação do homem com o mundo a base da consciência humana, assim como na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, Vygotsky (1934/2001) afirma que os sujeitos se constituem na relação com os objetos mediados pela sociedade.

A reflexão é fundamental para o processo de formação e podemos afirmar que nesse contexto são inúmeras as interpretações sobre o que seja refletir. Segundo Liberali (2008), pautada nos estudos de Habermas (1973) e Van Manen (1977), são três os tipos de reflexão: reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica, foco desta pesquisa.

A reflexão técnica tem como foco objetivos previamente pensados, estabelecidos e decididos. O formador preocupado com esse tipo de reflexão estaria atento ao desenvolvimento de produções científicas com base na instrumentalidade e na aplicação de conhecimentos teóricos (ANDRÉ; VIEIRA, 2011) que, muitas vezes, estão desconectadas da necessidade da sociedade.

Esse tipo de reflexão é marcada pela mudança da prática com base em uma teoria, desconsiderando as vivências anteriores dos sujeitos, ou seja, está embasada em teorias historicamente construídas, e pouco considera o sujeito.

Segundo Liberali (2008), esse tipo de reflexão sustenta-se na eficiência dos meios para se chegar a um resultado, todavia, não está aberta a críticas ou mudanças. André e Vieira (2011) afirmam que nessa perspectiva de formação o

profissional docente não é visto como produtor de conhecimento e sim como um consumidor da produção científica.

A reflexão prática pauta-se na compreensão dos fatos, apoiada na própria prática para encontrar as soluções para as necessidades do cotidiano. De acordo com Liberali (2008, p. 35), a “reflexão era vista como um processo cognitivo deliberado e ativo, envolvendo sequencias de ideias interconectadas, que dessem conta das crenças e dos conhecimentos subjacentes às ações”, ou seja, a reflexão, é considerada intrínseca ao ser humano. Compreendo o que está acontecendo comigo, penso/reflito e, assim, posso encontrar outro caminho para o problema a ser superado.

Esse tipo de reflexão muitas vezes parte de uma visão pragmática na qual as discussões tomam uma dimensão local, desconectadas do mundo externo, da história dos sujeitos e da própria ação.

A reflexão crítica seria uma junção dos dois tipos de reflexão anteriores, com uma proposta de relacioná-los ao contexto sócio-histórico-cultural em que os sujeitos estão inseridos.

Com base na pedagogia crítica, que tem Freire (1970) como um dos precursores, a reflexão crítica parte do princípio de que o sujeito deve ter a capacidade de compreender sua realidade social e cultural e tomar decisões com o objetivo de transformar aquela realidade social desfavorável, com foco em princípios éticos (LIBERALI, 2008).

Nesse caso, o homem é considerado um ser em situação. Pensar dessa forma é pensar o homem como um ser situado no tempo e no espaço; um ser histórico, social e cultural que age no mundo. Assim, a práxis do sujeito apresenta um momento específico de sua história (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007) e o sujeito tem uma origem social, é plural e seus saberes evoluem ao longo de sua vida (ANDRÉ; VIEIRA, 2011).

Com base nos princípios de Freire (1970) sobre os conceitos de imersão, caracterizada pelo fato de que o homem encontra-se totalmente envolvido pela realidade; emersão, assinada pela capacidade humana de distanciar-se de sua realidade e inserção, implicada na volta desse sujeito a sua realidade para transformá-la, Liberali (2008) apresenta algumas características de um profissional

crítico. O sujeito crítico buscaria o desenvolvimento de menor quantidade de medidas de desempenho profissional; formas de identificar o silenciamento de vozes dos educadores; formas de possibilitar aos educadores descreverem e analisarem suas práticas, no sentido de transformar maneiras autoritárias de agir; oportunidades de o educador confrontar práticas negativas de autoritarismo e permissão para o envolvimento em estudos sobre formas ativas e informadas de agir.

Sendo assim, um formador crítico teria em sua base dar voz aos formandos, que no contexto desta pesquisa seriam os professores e os PCs, tanto da escola como do NP, e utilizar a linguagem crítica como fio condutor para tratar dos problemas do dia a dia.

Liberali (2008), apoiada nos escritos de Smyth (1992), aponta quatro grandes ações como essenciais para um processo crítico. Seriam elas o descrever (O que faço?), o informar (Onde minha ação está situada historicamente?); confrontar (Como me tornei assim? ou Quero ser assim?) e o reconstruir (Como posso agir diferente?).

Liberali (2008, 2011, 2013), numa perspectiva da TASHC e crítica freiriana, aponta a argumentação como instrumento potencializador na construção de um formador crítico. De acordo com a autora, a argumentação pode ser vista como responsável pela expansão e construção de significados, pois traz às discussões as múltiplas vozes que circundam o sujeito, a sua palavra e a sua fala. Por ser histórico e socialmente construído, torna-se parte de um todo transformador coletivo, ou seja, da totalidade.

Segundo Magalhães; Ninin e Lessa (2014), um espaço de formação com princípios da reflexão crítica e argumentativa deve criar contextos que permitam a compreensão teoria-prática e espaços que favoreçam o diálogo entre os profissionais. Ao dialogar, ao expressar-se por meio da linguagem, o sujeito constitui a si e ao outro em discursos historicamente construídos. Segundo Bakhtin (2010 apud MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014), o discurso estabelece duas categorias: o de autoridade e o internamente persuasivo.

O discurso de autoridade é monológico, busca a imposição em relação aos demais, não existe abertura para a negociação e os questionamentos e possui uma característica hierárquica. Já o discurso internamente persuasivo é aberto às

situações dialógicas, permitindo a expansão de significados coletivos, uma vez que ao dialogar o discurso torna-se metade meu e metade nosso (MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014).

Quanto maior forem as oportunidades em que os sujeitos envolvidos possam considerar o objeto em discussão, em seus próprios discursos e dos demais, maior será a possibilidade desses sujeitos em colaborar criticamente um com o outro. Como apontam Liberali e Magalhães (2009), é em contextos de entrelaçamento de vozes, tendo como princípio o discurso internamente persuasivo, que há compreensão e compartilhamento de sentidos e é por meio desse compartilhamento que os sujeitos selecionam, adequam e ampliam seus sentidos para assim agir de forma colaborativa.

As questões apresentadas nesta seção corroboram diretamente para a compreensão de uma formação contínua com princípios da reflexão crítica, defendida neste trabalho.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, delinearei os caminhos da proposta de pesquisa escolhida, os procedimentos de produção, coleta e análise de dados e as garantias de credibilidade da pesquisa.

3.1 Contexto específico da pesquisa

Este estudo está sendo realizado com um grupo de Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Leste 3 (DE Leste 3), que atuam com formação de professores de suas respectivas disciplinas e com a formação de professores coordenadores e de uma supervisora de ensino, responsável pelo Núcleo Pedagógico. Doze PCNPs compõem o grupo que participa das reuniões que são analisadas nesta pesquisa, sendo três de Língua Portuguesa, um de Matemática, um de Filosofia, um de Educação Física (este pesquisador), um de Química, um de Língua Estrangeira - Inglês, um de Arte, um de Ciências e Biologia, um de Tecnologia e um de História. O grupo também é formado por mais 5 PCNPs que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um PCNP de Tecnologia Educacional e um PCNP de projetos especiais (PCNP da Escola da Família), que não farão parte da pesquisa por possuírem uma rotina própria e por não participarem da atividade de construção coletiva de pauta cheia.

Todos os participantes da pesquisa atuam como gestores de escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A DE Leste 3 fica localizada na região do bairro de Itaquera, extremo leste da capital paulista, conforme pode-se observar na figura 8. São jurisdicionadas a essa Diretoria de Ensino setenta e sete escolas, sendo cinquenta e duas delas exclusivas do segmento dos anos iniciais e cinquenta e três dos anos finais e do Ensino Médio.

A Região Leste fica situada no município de São Paulo (capital) e é dividida em 5 partes denominadas Leste 1, Leste 2, Leste 3, Leste 4 e Leste 5. A Diretoria pesquisada atende os distritos da 3ª Divisão/Jardim Limoeiro/Recanto Verde Sol,

Cidade Tiradentes, Conjunto Habitacional José Bonifácio, Guaianases, Jardim Iguatemi, Lajeado, Parque São Rafael e São Mateus.

Segundo indicadores externos como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) de 2010, a DE Leste 3 tem predominância de vulnerabilidade média, alta e muito alta.

Os distritos atendidos são formados, em sua maioria, por domicílios, grandes e pequenos comércios e por uma pequena quantidade de empresas.



Figura 4: Mapa da Zona Leste do Município de São Paulo.⁵

A escolha do grupo de PCNPs que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio ocorreu devido a seus integrantes possuírem em suas ações cotidianas momentos coletivos de aprendizagem como construção coletiva de pauta e formação continuada feita por seus próprios pares.

⁵ Fonte do Mapa: <<http://www.zonalestedesp.com.br/mapa-da-zona-leste-de-sao-paulo/>> Acesso em: 23/01/2016.

3.2 Proposta de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada numa perspectiva de leitura crítica da realidade, tendo como base teórica a TASHC. Busquei uma compreensão crítica da realidade do grupo de PCNPs na atividade “construir coletivamente a pauta cheia” com o intento de corroborar com o grupo, numa perspectiva intervencionista, para a transformação de sua realidade. Para poder compreender e transformar a atividade em foco, analisei como os participantes utilizam a linguagem e colaboram na transformação do seu meio social, na construção de sentidos e significados.

A pesquisa possibilitou aos sujeitos desse grupo, incluindo o pesquisador, uma imersão em sua realidade, um entendimento mais aprofundado da vida que se vive, contribuindo, assim, para a construção de um significado compartilhado sobre a atividade em foco (MAGALHÃES, 2012).

3.3 Procedimento de coleta e produção de dados

Como já exposto, o grupo de formadores, foco desta pesquisa, reúne-se para construção coletiva de pauta cheia de 6 a 8 vezes, além do período de formação que terão com seus PCs⁶. A duração dessas formações, realizadas mensalmente na terceira quarta-feira de cada mês, é de 8 horas e, portanto, o grupo tem cerca de 48 horas para a construção da pauta. Especificamente para esta pesquisa, foram gravadas 30 horas de reuniões, realizadas em uma sala das dependências do prédio da Diretoria de Ensino.

A rotina desses encontros é feita sempre na última segunda-feira do mês anterior ao da formação, quando todos os PCNPs e a supervisora do NP reúnem-se e agendam os encontros. Essa agenda tem como objetivo que todos os PCNPs priorizem esses encontros em relação às demais demandas. Outro objetivo é que todos os PCNPs saibam as ações uns dos outros em relação a outras atribuições, eventuais convocações pela SEESP e possíveis ausências por assuntos particulares.

⁶ A historicidade dessas reuniões será melhor trabalhada no Capítulo 4.

No dia da formação com os PCs, todos os PCNPs são responsáveis por desenvolvê-la. A formação é realizada em 4 ambientes diferentes e em cada um deles ficam de 3 a 4 formadores que possuem a mesma pauta. No início da pesquisa, havia a intenção de também coletar dados dessas reuniões, mas, por conta do tempo disponível para a pesquisa, decidimos que focaríamos apenas na atividade de estudar.

O grupo focal é formado por 4 professores mestres, sendo um deles doutorando; 5 mestrandos do Programa de Mestrado em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP e uma supervisora de ensino.

Um questionário foi enviado aos participantes desta pesquisa com o objetivo de identificar os sentidos e significados declarados que cada PCNP atribui a atividade pesquisada em cada elemento da atividade (sujeito, objeto, instrumento, regras, divisão de trabalho e comunidade) e excertos foram transcritos com o intuito de analisar os sentidos e significados compartilhados sobre os mesmos elementos durante as reuniões.

Cinco PCNPs e o pesquisador responderam ao questionário enviado, cujas perguntas são apresentadas a seguir.

1. Quais são os objetivos/ as necessidades dessas reuniões?
2. Quem participa dessas reuniões?
3. O que foi necessário fazer para as reuniões acontecerem?
4. Quem são as pessoas envolvidas com essas reuniões?
5. Quais instituições estão representadas nessas reuniões?
6. Quais grupos de pessoas e instituições se beneficiam dessas reuniões?
7. Como são organizadas essas reuniões?
8. Quais as regras de participação nessas reuniões?
9. Quais funções sociais são vividas pelos participantes dessas atividades?
10. Qual o papel de cada um dos participantes nas reuniões de construção de pauta cheia de abril?
11. Para você, quais são os objetivos dessas reuniões?
12. Como você atua nas reuniões de pauta cheia?
13. Como a construção da pauta cheia contribui para a sua formação?

Quadro 3: Perguntas enviadas aos PCNPs participantes da pesquisa

Foram registradas todas as reuniões da esfera do estudar da atividade “construir coletivamente a pauta cheia” do mês de abril. As reuniões foram registradas por áudio. Decorrente de outras atividades exercidas no NP, o pesquisador não conseguiu estar presente em todas as reuniões. Nos dias em que o pesquisador não esteve na reunião, foi solicitado que outro integrante gravasse os áudios. Os dados foram coletados por meio de aparelhos smartphones.

Pelo fato de ser pesquisador e próprio sujeito da pesquisa e conseguir identificar por meio da voz cada participante, não foi solicitado a identificação dos participantes antes do início de cada fala.

A coleta de dados seguiu cronograma a seguir:

Data da reunião	Quantidade de horas / Horário
30/03	3 horas, das 14h às 17h
01/04	6 horas, das 9h às 12h e das 14h às 17h
06/04	3 horas, das 14h às 17h
07/04	6 horas, das 10h às 12h e das 14h às 17h
13/04	3 horas, das 14h0 às 17h
14/04	6 horas, das 9h às 12h e 1das 14h às 17h

Quadro 4: Cronograma de reuniões para criação da pauta cheia

A análise de dados foi realizada com base nos elementos da TASHC): sujeitos, comunidade, divisão de trabalho, objeto, regras e artefatos/instrumentos/ferramentas, como apresentado no Capítulo 2.

Após essas reuniões serem gravadas, ouvi todas elas, buscando identificar nas falas dos sujeitos como os elementos da atividade são vivenciados, ou seja, quais regras existem nessas reuniões; como a divisão do trabalho acontece, quais papéis sociais são vividos, o que se fala sobre a comunidade que se beneficia da atividade pesquisada e qual é o objeto das reuniões.

Buscou-se ainda identificar na interpretação do pesquisador, os eventos dramáticos em cada reunião da Atividade pesquisada. Tais interpretações foram também influenciadas pelos momentos ocorridos fora da atividade, como em conversas entre alguns PCNPs sobre o assunto tratado na reunião ou em diálogo com os próprios PCNPs sobre os ocorridos nas reuniões.

Em todas as reuniões, além dos eventos dramáticos, foram identificados o número do encontro, o tempo real de cada reunião, o número de participantes e quais sujeitos participaram, o tema foco em discussão e os temas que surgiram durante a reunião.

O quadro a seguir representa os elementos de produção de dados e, na sequência, apresento os procedimentos de análise.

Número do encontro:
Dia da Reunião:
Tempo:
Número de participantes:
Tema em discussão:
Elementos da TASHC:
Atividade:
Sujeitos:
Instrumento:
Objeto:
Regras:
Divisão do trabalho:
Comunidade:

Quadro 5: Elementos de produção de dados

3.4 Procedimentos de análise de dados

Nesta seção, descrevo como foi realizada a análise de dados do questionário respondido pelos PCNPs, que objetiva identificar os sentidos e significados

declarados pelos sujeitos, bem como a análise do áudio das reuniões, com o objetivo de identificar os sentidos e significados vividos pelo grupo.

Para analisar os questionários, reuni e li todos eles, buscando identificar quais elementos da atividade cada resposta atendia. Após esse procedimento, busquei identificar os sentidos de cada elemento da atividade.

Foi criado um quadro para cada elemento da atividade (sujeitos, comunidade, divisão de trabalho, objeto, regras e artefatos/instrumentos/ferramentas) contento as escritas dos sujeitos que responderam a pesquisa.

Para identificar os significados vividos por esse grupo, foram analisados o contexto das reuniões e o discurso das reuniões, buscando palavras e expressões que apontassem os sentidos e significados em construção.

3.5 Garantias de credibilidade da pesquisa

Desde meu ingresso no Programa de Mestrado em Educação: Formação de Formadores, tive a oportunidade de participar de vários momentos que me fortalecessem como sujeito que aprende, produz conhecimento e pesquisa.

Foram muitos os momentos de discussão e reflexão sobre minha pesquisa durante a disciplina de tutoria, com meus colegas de curso, com professores do programa, com meus pares do trabalho (sujeitos da pesquisa) e com minha orientadora durante as orientações individuais e também na disciplina de Seminário de pesquisa.

A escolha dos dados coletados, dos sujeitos da pesquisa, dos procedimentos de coleta de dados e análise desses dados e das delimitações da pesquisa foram constantemente objeto de discussão e reflexão.

A apresentação da intenção da pesquisa para meus pares, a confirmação da disponibilidade deles em participar dela, os constantes diálogos com demais pesquisadores, o momento de qualificação do trabalho, as orientações individuais com minha orientadora e as sessões de miniquificação⁷ podem representar a credibilidade da pesquisa e a colaboração para uma reflexão crítica da pesquisa no

⁷ Miniquificação é o nome dado às performances de bancas de qualificação feitas pelos orientandos e ex-orientandos da Prof. Dra. Fernanda Coelho Liberali, durante os Seminários de Orientação.

que se refere ao aporte teórico, às categorias de análise de dados e à própria análise.

Com a intencionalidade de continuar a sustentação da credibilidade desta pesquisa, a seguir apresento as atividades realizadas nas disciplinas no primeiro e no segundo semestre de 2014 e 2015.

<p>Disciplina: Ação formadora dos profissionais da educação – Profa. Dr^a Vera Maria Nigro de Souza Placco</p>	<p>Esta disciplina tinha como objetivo propor uma reflexão sobre a ação formadora dos profissionais da educação (coordenadores, diretores, professores e coordenadores), os princípios e as metodologias que esta ação envolve, considerando a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos. Nela, li e discuti textos com os temas sobre a formação profissional como campo de pesquisa; a ação profissional como campo de conhecimento; a formação continuada de educadores: conceitos, modelos, condições de sua efetivação, a identidade profissional do formador, a relação formador/equipe de educadores como espaço privilegiado de aprimoramento de práticas pedagógicas; a avaliação como elemento norteador de mudanças e análise crítica dos instrumentos do formador; observação, registros, avaliação de práticas e o itinerário formativo.</p> <p>Além das leituras, pude participar de dinâmicas de grupo e de análises de situações práticas e de minhas próprias vivências de formador.</p>
<p>Disciplina: Prática Profissional do Formador – Profa. Dr^a Laurizete Ferragut Passos</p>	<p>Nesta disciplina, estudamos sobre a ação formadora dos profissionais da educação e a metodologia que essa ação envolve. Durante as aulas, participei de aulas expositivas, discussões de leituras, dinâmicas de grupo, sínteses de textos teóricos, elaboração de mapas conceituais e relacionei textos com a minha</p>

	prática profissional.
<p>Disciplina: Tutoria – Adriane Fin, Alexandre Saul e Rafael Conde</p>	<p>As sessões de tutoria eram realizadas por alunos doutorandos de outros programas da PUC, que assumiam o papel de tutores e colaboravam conosco no planejamento de nossas dissertações. Eles foram de fundamental importância, uma vez que foram ponto de partida na escrita acadêmica sobre meu tema e no meu papel de pesquisador. Na tutoria, realizei atividades relacionadas ao projeto de pesquisa, como elaboração de resumo; fiz discussões referentes às formas de coleta de dados; elaborei a atividade Meu tema e Eu; aprendi a fazer pesquisas correlatas, a construir resumos, participei do grupo de discussão sobre nossas pesquisas e introdução ao trabalho de qualificação.</p>
<p>Disciplina: Pesquisa e Prática Reflexiva – Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André</p>	<p>Nesta disciplina, tive contato com as diversas metodologias de pesquisa. Aprendi o papel da pesquisa na formação de profissionais reflexivos, o papel mediador da pesquisa do tipo etnográfico, a pesquisa sobre a própria prática e a dimensão emancipatória da pesquisa.</p> <p>Estudei sobre os elementos para realizar pesquisas, abordando aspectos como: formulação do problema de pesquisa, elaboração de objetivo, seleção de procedimentos de coleta e de análise de dados; sobre o uso de instrumentos de coleta como: registro escrito, questionário, entrevista, observação, grupo de discussão e análise documental.</p> <p>Iniciei também a pesquisa dos estudos correlatos relacionados a minha pesquisa.</p> <p>Tivemos a participação de cursistas de outros programas, apresentando suas pesquisas e</p>

	<p>dialogando sobre elas.</p> <p>Foi entregue um trabalho escrito, no qual deveria conter todos os elementos estudados durante a disciplina: O tema e eu, estudos correlatos, objetivo de pesquisa e metodologia. Essa prática colaborou diretamente para a construção do trabalho de qualificação e também para que minha orientadora compreendesse os caminhos de minha pesquisa.</p>
<p>Disciplina: Ação Pedagógica do Formador: Saberes e Práticas – Profa. Dr^a Vera Maria Nigro de Souza Placco</p>	<p>Por meio desta disciplina, tive a oportunidade de conhecer, de modo mais aprofundado, a relação entre o saber e o trabalho, a pluralidade de saberes, a temporalidade do saber, a experiência enquanto fundamento do saber, os saberes humanos a respeito de seres humanos e o saber pensar a formação de professores. Esses conhecimentos me fortaleceram para assumir os compromissos de promoção do desenvolvimento profissional dos professores, o acompanhamento do projeto político pedagógico da Instituição e a mediação das relações interpessoais entre os diferentes atores da prática educativa.</p> <p>Na minha prática como formador, ajudaram-me a compreender o papel de articulador e transformador para instaurar na escola e no meu ambiente de trabalho o significado do trabalho coletivo como transformador e estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação.</p>
<p>Disciplina: Gestão da Leitura e da Escrita como Fator de Produtividade na Escola Básica – Profa. Dra. Lilian Maria Ghiuro Passarelli</p>	<p>Nesta disciplina, tive a oportunidade de compreender os processos de construção de sentidos na perspectiva da leitura e escrita. A discussão mais abrangente sobre a “avaliação” favoreceu a ampliação do meu conhecimento sobre o conceito e também a reflexão e a aplicação de</p>

	<p>avaliações na minha prática profissional. Outro fator favorecedor foi a elaboração do projeto sobre avaliação, a ser aplicado em nossa prática.</p> <p>A estratégia de vincular o trabalho feito na disciplina a nossa apresentação no I Seminário FORMEP foi um grande facilitador na minha participação no evento, uma vez que o trabalho elaborado teve desdobramentos na minha prática profissional, na própria disciplina e também na participação em eventos acadêmicos.</p>
<p>Disciplina: Projetos de Formação em Educação a Distância - Profa. Dra. Alda Luiza Carlini</p>	<p>Esta disciplina focou a formação continuada de profissionais de educação apoiada em ambientes virtuais de aprendizagem. Ela se constitui como espaço de reflexão e experimentação de práticas de planejamento de ensino e avaliação no contexto de ambientes virtuais e de comunidades de aprendizagem.</p> <p>Nesta disciplina, tive uma dupla tarefa que se constituiu em vivenciar um curso como cursista e também como formador de meus colegas que cursaram a disciplina. O trabalho final que possuía como tarefa a construção de um projeto de formação em EaD, apoiado em uma visão crítico-reflexiva dos limites e potencialidades dessas ações, possibilitou-me relacionar o conhecimento adquirido nas leituras referentes ao embasamento teórico escolhido para minha pesquisa de dissertação, Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Social, com a prática vivenciada na disciplina e na construção de um curso em que a TASHC fosse objeto e ao mesmo tempo instrumento.</p>
<p>Disciplina: Cátedra Paulo Freire - Profa. Dra. Ana</p>	<p>Nesta disciplina, tive a oportunidade de vivenciar a metodologia numa perspectiva humanizadora da</p>

<p>Maria Saul e Alexandre Saul</p>	<p>educação, que considera o sujeito em seu processo sócio-histórico-cultural. Realizei leituras do autor Paulo Freire e, como já citado, vivenciei sua metodologia criticamente, numa perspectiva intervencionista do meu próprio processo de formação, assim como do planejamento da disciplina. Nesta disciplina, foram vivenciados diversos caminhos da aprendizagem: lemos textos, assistimos à palestra dialogada, convidamos especialistas de outras áreas além da educação, dialogamos e assistimos a uma peça teatral.</p> <p>Outro ponto importante desta disciplina ocorreu pelo contato com pessoas de outros programas de mestrado. A oportunidade de relacionar-me com esses sujeitos, teve como resultado uma aprendizagem muito significativa e enriquecedora.</p>
<p>Disciplina: Seminário de Pesquisa – Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali</p>	<p>Assim como ocorreu na disciplina Cátedra Paulo Freire, a disciplina Seminário de Pesquisa possibilitou-me o contato com pessoas de outros cursos, principalmente do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). O contato com esses sujeitos veio a colaborar diretamente com minha pesquisa, pois compreender a linguagem como materialização do pensamento e seu potencial de transformação ocasionou uma melhor compreensão dos dados coletados para a pesquisa.</p> <p>Poder ouvir e dialogar com sujeitos de outros programas, de diferentes níveis de pesquisa (doutorandos, mestrandos e graduandos) e com os mais diferentes objetos de pesquisa tornou-se uma excelente possibilidade de refletir melhor sobre minha pesquisa.</p>

	<p>Durante esta disciplina, também ocorreram as sessões de miniquificações que consistem em apresentações do desenvolvimento da pesquisa para os colegas da turma e orientadora. Em cada miniquificação, há pelo menos dois colegas do grupo que assumem o papel social de avaliadores da sua pesquisa. Esses avaliadores possuem, geralmente, a tarefa de colaborar com as pesquisas, realizando apontamentos do que pode ser melhorado.</p>
<p>Disciplina: Formação crítica de educadores e a Teoria da Atividade – Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali</p>	<p>Nesta disciplina, tive a oportunidade de aprofundar, discutir e refletir sobre a formação crítica de educadores e a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Os conceitos bakhtinianos como discurso de autoridade e internamente persuasivo, colaboração e linguagem, coerência na formação e Cadeia Criativa permearam os diálogos durante as aulas. A leitura de textos, diálogos na perspectiva argumentativa, vídeos que contemplam momentos de formação, combinado com análises das concepções, reconstrução desses vídeos e análises coletivas dessas reconstruções permearam as aulas. Esta disciplina corroborou com minha pesquisa, uma vez que os textos e as vivências durante as aulas oportunizaram uma melhor compreensão da teoria que fundamenta meu trabalho.</p>
<p>Orientação individual – Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali</p>	<p>Os encontros de orientação individual possibilitaram o elo das minhas experiências nas disciplinas cursadas e a pesquisa. Nestes encontros, dialogamos sobre os princípios da fundamentação teoria TASHC; sobre objetivos e problemas da pesquisa; coleta, produção e análise de dados e</p>

	<p>sobre a escrita acadêmica.</p> <p>Foram nestes encontros que identificamos conjuntamente as possibilidades e os limites da pesquisa, a colaboração dela com o meio acadêmico e também com meu local de trabalho.</p>
--	---

Quadro 6: Credibilidade da Pesquisa – Disciplinas cursadas

CAPÍTULO 4

HISTORICIDADE DA FORMAÇÃO E CRIAÇÃO DO GRUPO DE FORMADORES NA SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo, apresentarei a historicidade da formação e a criação do grupo de formadores na Secretaria do Estado de São Paulo (SEESP). Em seguida, aduzirei, por meio das legislações, decretos e documentos da SEESP sobre a historicidade da função do PCNP, as transformações de nomenclaturas, as atribuições etc. Depois, trarei a historicidade dos PCNPs da DE Leste 3 por meio de narrativas dos próprios sujeitos da pesquisa e, por fim, discutirei como os PCNPs dessa Diretoria de Ensino vem construindo a história da atividade “construir coletivamente a pauta cheia”.

4.1 A atual estrutura da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

A SEESP é uma das maiores Secretarias de Educação do Brasil. Atualmente, conta com mais de 5.300 escolas, 300 mil colaboradores (240 mil professores e 60 mil servidores) e aproximadamente 4,5 milhões de alunos. Sua estrutura é regulamentada pelo Decreto 57.141 de 18 de julho de 2011.

Para atender todos esses números apresentados, a SEESP apresenta a seguinte estrutura (Figura 6), chamada de Estrutura Básica - SEE, descrita conforme o organograma (SÃO PAULO, 2013, p. 21) abaixo.

ESTRUTURA BÁSICA - SEE

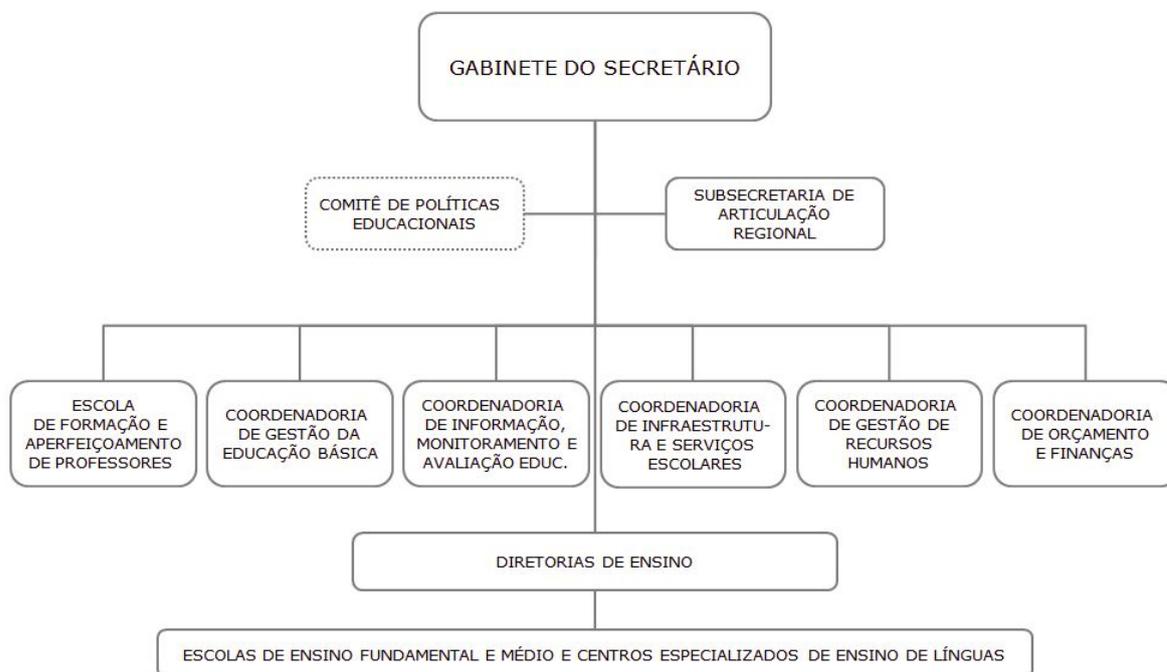


Figura 5: Estrutura Básica da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Como podemos observar no organograma, a estrutura básica da SEESP é dividida em 4 grandes esferas. A primeira esfera é o Gabinete do Secretário, apoiado pelo Comitê de Políticas Educacionais e Subsecretaria de articulação regional; a segunda é composta por 6 coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional; Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares; Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos e Coordenadoria de Orçamento e Finanças. A terceira esfera é formada pelas Diretorias de Ensino, consideradas um órgão Intermediário, ou seja, um órgão que é o elo entre os órgãos centrais e as escolas e, por fim, a quarta esfera é constituída pelas escolas.⁸

O território do Estado de São Paulo conta com 91 Diretorias de Ensino e cada uma delas possui um NP, entre outros departamentos, como mostra a Figura 7.

⁸ Para uma melhor compreensão de toda a estrutura administrativa e as atribuições de cada Coordenadoria, indico a leitura do Decreto 57,141 de 18/07/2011.

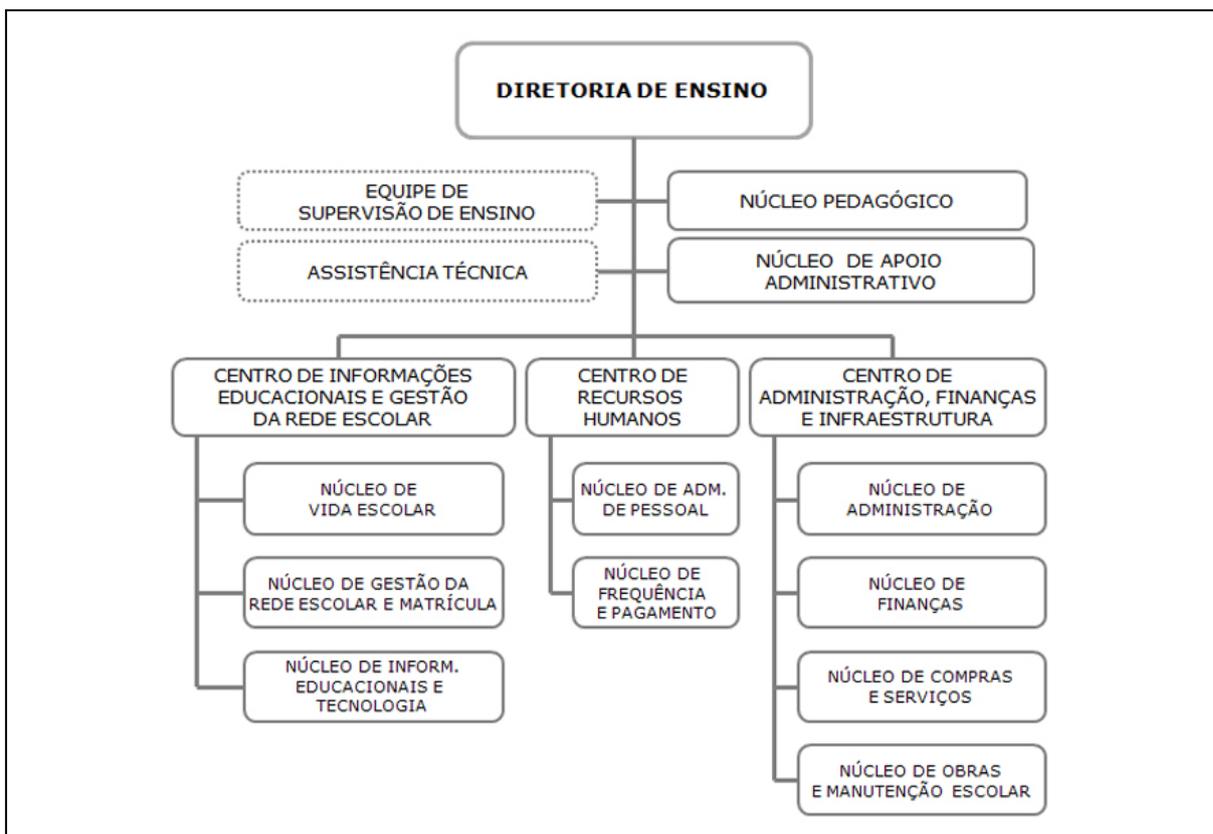


Figura 6: Organograma das Diretoria de Ensino

A estrutura administrativa atual da SEESP foi apresentada para podermos compreender melhor o meio social em que o NP e os PCNPs, local e sujeitos focais dessa pesquisa, estão inseridos.

4.2 Formadores da SEESP – Escola de formação e aperfeiçoamento de professores

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento de professores (Paulo Renato Costa Souza) (EFAP) surgiu em 2009, por meio do Decreto 54.297 de 5 de maio de 2009, no Governo de José Serra, como uma das ações do programa “Mais qualidade na escola”. Esse programa possui como objetivo contribuir para a melhoria do ensino público de São Paulo.

A EFAP surgiu no período em que a SEESP passava por uma das maiores mudanças de estrutura administrativa de sua história. Segundo São Paulo (2013), em 2008 a Secretaria de Educação, por meio da Fundação do Desenvolvimento

Administrativo (FUNDAP), órgão vinculado à Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo, iniciou um grande processo de estudos e pesquisas em que ouviu todos os níveis hierárquicos da SEESP com o intento de realizar um diagnóstico atual, na época, da Secretaria.

Esses estudos e pesquisas apresentaram alguns diagnósticos:

- a) A Estrutura da SEESP estava desatualizada, a última reforma havia sido em 1976;
- b) 70% das tarefas nas Diretorias eram de natureza administrativa e realizadas pelo trabalho docente;
- c) O quadro de funcionários era insuficiente, somado ao fato da má qualificação e remuneração. Como resultado dessa situação, vários professores abandonaram suas salas de aula para realizar trabalhos burocráticos.

Diante desses resultados, definiu-se que a premissa da SEESP seria uma **Gestão de resultados com foco no desempenho do aluno**. Com base nessa premissa, todas as unidades da estrutura, entendendo-se como uma única rede, seguiriam os mesmo princípios.

Assim, os princípios de todo o processo podem ser resumidos em poucas palavras: *Foco* (no ensino, na informação, no monitoramento e no fornecimento de recursos); *Resultados* (fruto da clareza no fornecimento de cada unidade); *Articulação* (para serem estabelecidas prioridades, estratégias e políticas, assim como também na gestão de recursos); e *Monitoramento* (para se chegar às metas e resultados) (SÃO PAULO, 2013, p. 15, grifo do autor).

Somados a esses princípios, apresentaram também 4 condutores de atuação: **centralizada**, no estabelecimento de políticas e metas educacionais ao propor os conteúdos, organizar o ano letivo, aplicar e gerir recursos; **descentralizada** na execução do ensino aprendizagem, na aplicação e gerência dos recursos locais; **articulada** na definição de prioridades e **corresponsabilidade** na obtenção de resultados e metas, monitoramento e avaliação dos resultados (SÃO PAULO, 2013).

Portanto, a EFAP surgiu como unidade possível de efetivar na prática alguns dos princípios e os quatro grandes condutores dessa nova estrutura administrativa e também pedagógica.

Com o Decreto 55.717 de 19 de maio de 2010, assinado pelo então governador Alberto Goldman⁹, a EFAP tornou-se um dos mecanismos centralizados da SEESP para proporcionar a formação continuada não só dos professores, mas também dos demais servidores.

O Decreto de lei 55.717 estabelece como atribuição da EFAP:

Artigo 3º - São objetivos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo:

I - a formação continuada e o desenvolvimento permanente dos integrantes do Quadro do Magistério e dos demais quadros de pessoal da Secretaria;

II - o desenvolvimento de estudos e meios educacionais voltados ao apoio da educação continuada dos quadros de pessoal da Secretaria.

Artigo 4º - Para a consecução de seus objetivos, cabe à Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo:

I - qualificar os profissionais da educação para o exercício do magistério e da gestão do ensino, desenvolvendo estudos, planejamentos, programas, avaliação e gerenciamento da execução de ações de formação, aperfeiçoamento e educação continuada;

II - realizar os cursos de formação compreendidos em concursos públicos e processos seletivos de pessoal para a educação, em especial o previsto no artigo 7º da Lei Complementar 1.094, de 16 de julho de 2009;

III - disponibilizar infraestrutura e tecnologias de ensino presencial e a distância para os programas de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação;

IV - reunir e disponibilizar acervos físicos e virtuais, livros e outros recursos para o desenvolvimento profissional continuado de professores, especialistas da educação básica e de seus formadores;

V - manter atualizada a agenda de eventos e oportunidades de desenvolvimento profissional para os servidores da Secretaria e divulgar informações a respeito;

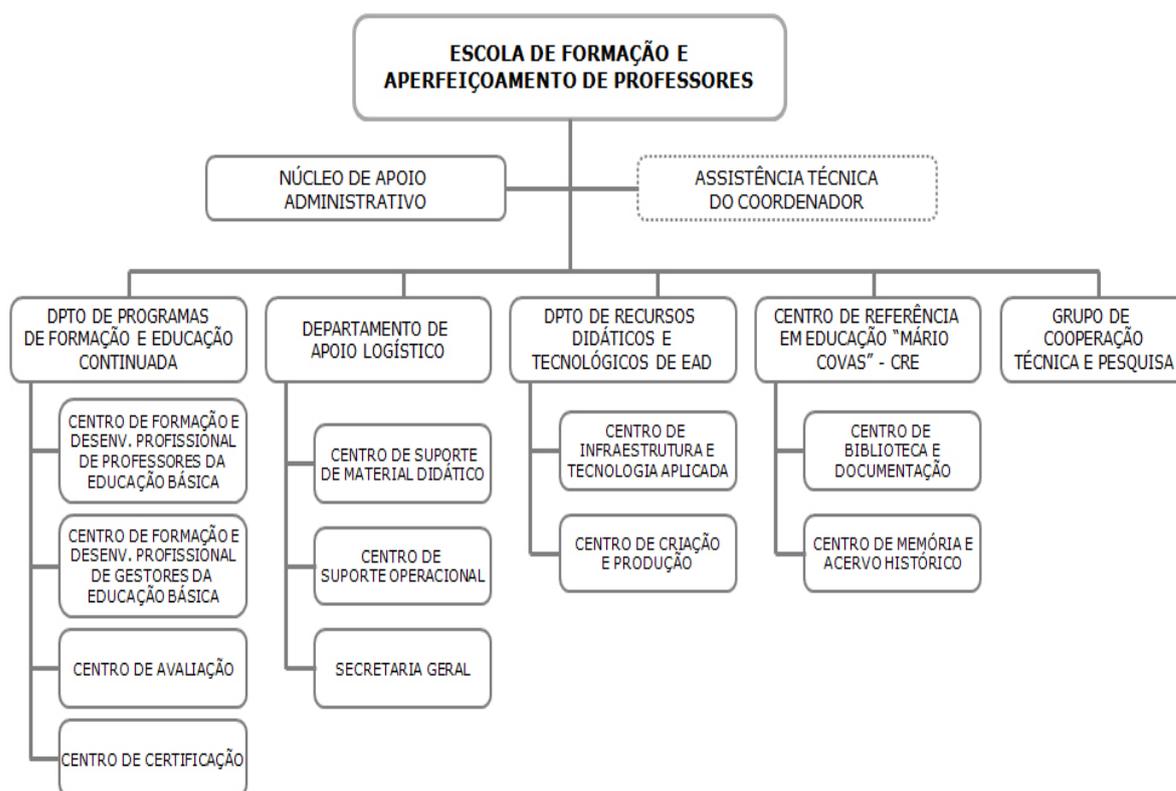
VI - promover o estabelecimento de parcerias e a celebração de convênios com universidades e instituições congêneres para operacionalização das políticas de formação e aperfeiçoamento do pessoal da Secretaria.

Os artigos 3º e 4º apontam a EFAP como a grande responsável pela formação continuada dos integrantes do quadro do magistério e dos demais quadros da SEESP.

Penso que para este capítulo cujo objeto é apresentar a historicidade dos formadores da SEE, é de fundamental importância situar historicamente e socialmente essa unidade da SEESP.

⁹ José Serra havia renunciado ao cargo para concorrer às eleições presidenciais de 2010.

Segundo São Paulo (2013), desde sua implementação, a EFAP teve grandes ações relacionadas a oportunidades de formação de seus profissionais, em especial, os docentes. Algumas das ações apresentadas são: curso inicial para os professores que ingressaram na rede, por meio do concurso público em meados de 2011; curso para os professores da rede que ocupavam funções burocráticas e por conta da nova estrutura voltaram para sala de aula; cursos a distância; qualificação dos próprios funcionários da rede para atuarem como tutores dos cursos; criação do Programa Rede São Paulo de formação docente (REDEFOR), desenvolvido em parceria com 3 universidades públicas de São Paulo.



A EFAP atualmente possui o seguinte organograma:

Figura 7: Organograma da EFAP

Como podemos perceber no organograma apresentado acima, a EFAP além de ser responsável pela formação continuada dos profissionais da rede de educação estadual, é responsável por toda a estrutura que subsidia sua principal atribuição.

Com a nova estrutura realizada em 2011, o órgão passa a atender o Decreto 57.141 de 18 de julho de 2011.

4.3 Formadores da SEESP – Núcleo Pedagógico (NP) e os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP)

Nesta seção, apresentarei a historicidade da atual função do PCNP na Secretaria de Educação e também a historicidade de seu departamento, atual Núcleo Pedagógico, onde a maioria de suas ações são realizadas. As marcas históricas de ambos dialogam entre si, por esse motivo, vejo neste trabalho essa necessidade.

As Oficinas Pedagógicas (OPs), atual NP, surgiram em 1987, no período do governo de Orestes Quécia, como locais para a reflexão e troca de experiências entre professores (SÃO PAULO, 1987). Segundo um levantamento histórico realizado por Souza (2008), a criação das OPs despontaram em uma consequência de fatos históricos da educação de São Paulo e também brasileira.

Souza (2008) apresenta em sua pesquisa uma retrospectiva histórica do final das décadas de 1960, 1970 e 1980. Apresento um resumo dessa retrospectiva para situar no tempo e espaço o que é o atual NP e os PCNPs. Para um maior aprofundamento, indico a leitura da pesquisa realizada por Souza¹⁰.

Segundo a autora, o final da década de 1960 e a década de 1970 são marcados pelo regime militar. São Paulo (2013) e Souza (2008) apontam mudanças socioeconômicas no país nessas décadas, como a industrialização, que provocaram um agravamento da crise no sistema educacional. A migração populacional do campo rural para a cidade teve como resultado a ampliação da taxa de matrícula.

No estado de São Paulo, como consequência desse aumento, destacam-se 3 fases (SOUZA, 2008): o período de intensa ampliação (1960 – 1975), o período de

¹⁰ SOUZA, Valéria de. 2008. **O perfil e a atuação do Assistente Técnico-Pedagógico na rede de ensino público do Estado de São Paulo**. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2008. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6234>. Acesso em: 02/08/2015.

desaceleração do ritmo de crescimento (1975 – 1985) e a retomada de crescimento (a partir de 1985).

No início da década de 1970, em 11 de agosto de 1971, é promulgada a Lei Nº 5692, conhecida como LDB do autoritarismo, que trouxe a fusão dos anos primários e ginásial (denominando-se 1º grau) e profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau.

Segundo Souza (2008), o aumento do atendimento educacional levou a redefinição política da formação inicial e continuada de professores. A autora aponta em seu estudo algumas ações e programas da SEESP voltados para o treinamento e a capacitação. Entre 1964 e 1968, surge o Serviço de Expansão e Cultura (SEC) e o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP)¹¹. Segundo Gatti (1972, p. 14), “[...] de início foram assistidos nove grupos escolares da capital e aos poucos estendeu-se essa assistência a outras unidades do sistema [...]”.

O trabalho consistia em montar unidades de ensino e enviá-las aos grupos para os professores realizarem. A montagem compreendia definição de objetos, métodos, material e avaliação. Embora se recomendasse adaptações, isso ocorria muito pouco. O material era padronizado e o professor pouco o modificava.

Em 1968, o SOP passou a ser denominado Serviço Pedagógico (SEP). Vinculado ao SEP, foram criados os Serviços Regionais de Orientação Pedagógica (SEROP), compostos por um coordenador e professor especialista da área, cujo objetivo era promover atividades de orientação. O SEROP atuava à nível regional, enquanto a SOP à nível central.

Ainda em 1968, no ato nº 239 de 19/10/1968, foram criados os Serviços Regionais de Assistência Técnica Pedagógica (SERAPs), que se subordinavam à divisão de orientação técnica do departamento de ensino secundário e normal, que, entre outros objetivos, tinha como atribuição promover o aperfeiçoamento do magistério secundário e normal da respectiva região, segundo diretrizes fixadas pela chefia do ensino secundário e normal. De acordo com Souza (2008), os SERAPs

¹¹ Para maior aprofundamento, ler: GATTI, Bernadete A.; Mello, Guiomar N.; Bernardes, Nara M. G. 1972. Algumas Considerações sobre Treinamento de Pessoal do Ensino. Cadernos de Pesquisa n. 4, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/208.pdf>>. Acesso em: 02/08/2015.

eram constituídos por 1 coordenadora e 3 assistentes técnicos escolhidos entre diretores de escola ou professores secundários efetivos.

A partir da reforma de 1968, os professores começaram a ter responsabilidades pelo conteúdo e pelas provas, que eram elaboradas e controladas à nível central. A figura utilizada para esse controle era o inspetor escolar e a função era exercida por professores ou diretores com experiências reconhecidas no magistério.

Em 1970, foi criada a divisão de Assistência Pedagógica (DAP). A DAP foi o primeiro órgão responsável pela função do desenvolvimento docente (SOUZA, 2008). Essa divisão incorporou as atividades de treinamento do quadro administrativo, técnico e docente das escolas, muito parecido com o papel da EFAP abordado na seção anterior. Segundo Teixeira (1983 apud SOUZA, 2008), a criação desse órgão foi uma ação centralizadora, pois tornou-se responsável pelo planejamento e pela execução do desenvolvimento pessoal em todo o estado.

Com a LDB 5692/1971, importantes mudanças ocorreram, entre elas a unificação do primário e ginásio, então 1º grau. No 2º grau, foram criadas habilitações profissionais.

São Paulo (2013, p. 34) afirma que

diante desse quadro a Secretaria estabeleceu alguns objetivos: Implementar uma reforma do ensino de 1º e 2º grau; reorganizar administrativamente a Secretaria; redimensionar seus recursos físicos; regularizar os quadro do pessoal docente, técnico e administrativo; oferecer atendimento educativo nutricional ao pré-escolar.

Em 1973, criou-se o Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais (CERHUPE), substituindo a DAP e tendo como uma das atribuições aperfeiçoar o trabalho docente, assim como o do quadro administrativo e técnico, conforme Decreto 2.204 de 22 de agosto de 1973, artigo 2º, inciso III:

III. avaliar as necessidade de capacitação de recursos humanos para a educação, bem como propor política para seu desenvolvimento com vistas à adequada e progressiva formação, atualização e aperfeiçoamento de pessoal para funções administrativas, técnicos e docentes.

Esse documento ainda apresenta o inciso IV, com atribuições específicas ao corpo docente:

IV. planejar, executar ou coordenar programas permanentes de aperfeiçoamento e atualização de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus, ajustados as condições do Estado.

Por meio do inciso IV, podemos perceber uma preocupação da Secretaria com seu quadro de docentes, porém, ainda com ações centralizadas de formação. Todavia, Teixeira (1983 apud SOUZA, 2008) afirma que nesse período o CERHUPE desenvolveu um importante programa de treinamento descentralizado, desenvolvido em 3 fases: coleta de dados sobre as necessidades do sistema, execução do programa de treinamento e avaliação.

Percebe-se que as ações do projeto foram descentralizadas, até por conta do tamanho da rede, contudo, ainda planejada e controlada de forma centralizada.

Com o Decreto 7.510 de 29 de janeiro de 1976, a CERHUPE foi extinta e dois órgãos foram criados, o Departamento de Recursos Humanos (DRHU), responsável pela execução dos programas de treinamento, e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), responsável pelo conteúdo dos programas.

De acordo com Souza (2008), nos primeiros dois anos, a CENP descentralizou suas ações de treinamento, executadas pela figura do monitor. A partir de 1978, já que a ação descentralizadora não obteve os resultados esperados, atribuídas a ação inadequada dos monitores, a coordenadoria decidiu centralizar suas ações e aumentou seu quadro de funcionários. Essa ação teve como resultado um maior distanciamento do órgão em relação à rede.

Também em 1976, os cargos de inspetores foram instintos e criaram-se os cargos de supervisores pedagógicos, com atribuições de caráter administrativo e pedagógico como diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualizar os professores.

Dias (2001 apud SOUZA, 2008) aponta que algumas atribuições não se efetivaram e em relação aos aspectos pedagógicos, ainda de fiscalização, notou-se a necessidade de envolver mais profissionais para tal demanda. Para o autor, esse momento histórico passa a ser a semente da criação das OPs.

No ano de 1982, o então governador Franco Matoro, com a abertura democrática na educação de São Paulo, realizou a reorganização institucional administrativa. Entre as medidas, destacaram-se as ações de descentralização,

com a transferência de responsabilidade às divisões regionais de ensino e a municipalização da pré-escola e do 1º grau, atual Ensino Fundamental.

Como resultados dessa reorganização e das ações de descentralização, originou-se a função do professor monitor. Segundo Silva (2012), seria o surgimento da atual função do PCNP, pois o monitor era um dos agentes formadores na época e implementador do currículo.

As atribuições dos supervisores de ensino e dos monitores convergiam, provocando, assim, alguns choques. Uma avaliação detalhada da função do monitor ao final do processo apontou como orientação para a continuidade da função a correção dos pontos negativos, como a falta de integração com a supervisão e a falta de uma posição determinada na estrutura da Secretaria, conforme aponta Souza (2008). Os pontos a serem revistos para possível manutenção da função apontados pela avaliação são: 1. Formação técnica pedagógica específica; 2. Elaboração de critérios para seleção deste profissional e 3. Condições mais autônomas nos aspectos legais administrativos e pedagógicos.

Pode-se destacar nesse resumo histórico que a estrutura da educação brasileira, e em especial do estado de São Paulo, sofreu transformações de resultados de outros fatores econômico, judiciais e sociais, bem como promoveu mudança no cotidiano das pessoas.

Outro ponto a ser destacado é o longo período em que as ações da SEESP voltaram-se para a melhoria do ensino público, mas, ainda, com instrumentos de controle, seja por meio da legislações ou dos diversos órgãos e departamentos que foram sendo criados. Destacam-se também os diversos movimentos para buscar a qualificação dos profissionais de seu quadro, mesmo que de forma controladora e fiscalizadora, consequência histórica da época.

Por último, no final da década de 1980, era ainda uma rede com perfil centralizador, mas mostrava indicativos de uma nova visão, isto é, uma rede que reconhece suas falhas, até por sua grandiosidade, e que busca, olhando para suas ações, possibilidades de avanços.

Retomando o início do capítulo, as OPs são criadas em 1987 (SOUZA, 2008). Elas surgem como local de trocas de experiências e reflexão para professores, para melhoria da qualidade de ensino e descentralização do processo. A

descentralização ocorre em dois sentidos: fortalecimento das Delegacias de Ensino, atuais Diretorias de Ensino, e diagnóstico das necessidades reais de formação dos docentes (LIMA, 2008). Além disso, surgem pela necessidade de o professor ter orientação pedagógica, uma vez que já se percebiam lacunas nos cursos de formação de professores; para diminuir a distância entre a CENP, órgão central responsável pelas orientações pedagógicas e as escolas (SOUZA, 2008) e para detectar na rede onde estava o talento docente. São Paulo (2013), em seu documento que explana sobre a nova estrutura da SEESP afirma que havia excelentes professores, que obtinham ótimos resultados com seus alunos, e continuavam anônimos na rede.

Segundo Lima (2008), a principal análise que podemos fazer é que a criação das OPs representou um marco para a formação continuada dos professores da rede pública estadual, concomitante ao processo de descentralização desses professores.

Nesse período, a OP era composta por monitores de área ou componentes curriculares, supervisores de ensino, um responsável pelo equipamento e sua manutenção e um auxiliar administrativo. Até o ano de 1989, foram instaladas uma OP em cada uma das 141 Delegacias de Ensino.

Dois pontos são importantes de serem destacados em relação a esse período: a formação continuada de professores e o processo de descentralização da formação em serviço.

Coube ao grupo relacionado à formação continuada instalar as OPs nas Delegacias de Ensino; ministrar cursos, reuniões de orientação pedagógica e outras atividades para professores, coordenadores e diretores e implementar os projetos da SEESP e as atividades de iniciativa local para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

No estudo feito por Souza (2008, p. 71), segundo os documentos de 1987, as OPs tinham como objetivos:

- promover encontros e cursos visando a capacitação e o aprimoramento da formação do educador;
- possibilitar a reflexão e troca de experiências entre os professores;
- possibilitar a discussão e o estudo de metodologias alternativas para os diversos componentes curriculares;

- oferecer orientação técnica e recurso didático que apoiem e instrumentalizem o professor na sua atividade docente;
- dinamizar o trabalho pedagógico através (sic) de projetos especiais, tais como: confecção de jornal, exposições, banco de textos, etc.;
- facilitar ao professor a localização, o empréstimo e a produção de material pedagógico.

Segundo Lima (2008), além da descentralização pedagógica, outro resultado foi a descentralização financeira. As OPs podiam custear as despesas de diárias e transportes dos profissionais convocados para participação nos cursos e nas orientações pedagógicas, bem como de suas próprias despesas e as de conferentes, palestrantes de oficinas e cursos.

A autora ainda realiza uma importante discussão referente ao processo de descentralização referindo-se ao estudo de Casassus (1995). Lima (2008) recorre ao estudo desse autor para sinalizar que o processo de descentralização da SEESP possui características de desconcentração. No estudo de Casassus, descentralização seria confiar poderes de decisão a órgãos diferentes do poder central e desconcentração seria um processo de cima para baixo que reflete em mecanismos para assegurar a eficácia do poder central.

Nesse sentido, mesmo compreendendo o momento histórico de transição, na busca de um processo mais democrático, o conceito de descentralização reflete melhor as ações da SEESP, como pode ser observado ainda nos dias atuais.

Como resultados dessa implementação, segundo os estudos realizados por Souza (2008) e Lima (2008), podemos destacar que, nas escolas, não existiam na época dados sobre os resultados alcançados pelas ações das OPs, mas que as ações de capacitação de professores previstas dialogavam com a perspectiva de efeitos positivos no ensino em sala de aula.

Em relação à própria OP, houve aproximação entre as Delegacias de Ensino e escolas formação continuada dos monitores e supervisores, ao considerarmos que a formação é uma via de mão dupla e o contato intensivo entre professores da rede, professores e monitores possibilitava que todos formassem e fossem formados; um processo inicial dos supervisores de ensino com uma atuação mais voltada para a prática pedagógica e um possível conflito entre os monitores e supervisores de

ensino, visto que a função do monitor ainda não era compreendida por ambos e também pela própria Secretaria,

Conforme Souza (2008), a CENP, por meio de seus técnicos, elaborou um documento afirmando que houve dificuldades na implementação das OPs devido a dois fatores: ausência de monitores-professores especialistas em cada área do conhecimento e falta de espaço físico nas Delegacias, ou seja, a ausência de uma sistematização sobre a figura do monitor. Ainda, segundo a autora, em 1989, pela Resolução SE 168/89, a Secretaria regulamenta as atividades dos monitores junto às Delegacias de Ensino, mas a decisão foi revogada alguns meses depois.

Em 1990, a figura do monitor teve um avanço com a Resolução SE de 08 de janeiro de 1990, no qual foram criadas as assistências técnicas administrativas (5 integrantes) e pedagógicas (5 integrantes).

Em relação à SEESP, houve, por meio da inovação educacional, a estratégia de capacitação docente, na qual os professores seriam os maiores beneficiados e, assim, os alunos, que devido a descentralização passaram a ter uma relação mais próxima e permanente com seus professores; início de ambiente de discussões pedagógicas nas Delegacias de Ensino, para implementação de formação continuada de professores de sua rede; criação de uma equipe de formadores constituída por monitores e supervisores com a preocupação do desenvolvimento pedagógico, ou seja, a melhoria da qualidade de ensino e a medida de descentralização financeira com a transformação das Delegacias de Ensino em unidades de despesa.

Esses acontecimentos na SEESP foram de grande importância na educação de São Paulo, no âmbito central da SEESP (CENP e outros órgãos), nas Delegacias de Ensino, nas universidades (parceiras em alguns projetos) e no chão da escola, pois é desse contexto que surgem as atuais Diretorias de Ensino e seus respectivos NPs.

Em 1995, com a Resolução SE 57 de 06 de abril de 1995, tivemos um outro marco importante na SEESP. Por meio desse decreto, realizou-se a reestruturação da rede estadual de ensino, no qual destacarei, principalmente, as mudanças relacionadas a OP e aos integrantes que compõem esse departamento.

Um dos objetivos da reforma foi a formação em serviço. Com esse objetivo, a resolução cria a função do Assistente Técnico Pedagógico (ATP) e a OP passa a ter a seguinte configuração: 8 integrantes do quadro do magistério, sendo um deles o responsável pela coordenação das atividades (SILVA, 2006).

A portaria conjunta COGSP/CEI/CENP/DRHU de 31 de maio de 1995 determina as atribuições do ATPC. Segundo Souza (2008, p. 77), o artigo 5º diz:

- I. Colaborar na difusão das diretrizes pedagógicas da Secretaria de Educação;
- II. Auxiliar na elaboração, acompanhamento e avaliação das atividades de natureza pedagógica presentes no plano da Delegacia;
- III. Prestar assistência e apoio técnico-pedagógico aos integrantes das unidades escolares no processo de elaboração e implementação de seu projeto educacional;
- IV. Realizar reuniões de estudos que promovam o intercâmbio de experiências regionais e/ou locais;
- V. Selecionar e divulgar materiais de apoio pedagógico aos docentes;
- VI. Auxiliar no diagnóstico das necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e especialistas, sugerindo medidas para atendê-las;
- VII. Acompanhar e avaliar parceria com entidades de reconhecida idoneidade para atuar no processo de aperfeiçoamento e atualização dos professores e especialistas.

A criação da função do ATP é um avanço no campo da formação de professores e no campo dos formadores, todavia, devemos esclarecer que ainda é uma função e não um cargo. De acordo com Souza (2008, p. 78),

necessário se faz esclarecer que há diferentes situações funcionais dentro da estrutura hierárquica da SEE. Os principais são cargos e funções. O primeiro é preenchido mediante concurso público de provas e títulos, que permitem aos aprovados ingressar como efetivos no serviço público estadual. O segundo é uma ocupação temporária, seu acesso se dá por meio de designações, ou seja, autorizações temporárias para que um funcionário realize, temporariamente, alguma atividade. Os ATP se enquadram na situação funcional por último descrita.

Atualmente, o ATP, atual PCNP, ainda ocupa uma função, porém diferente dos anos anteriores. Desde a criação da função, o PCNP não pode mais ter seu posto cessado pela dirigente antes do fim do ano, com algumas exceções. Essa determinação da SEESP garante ao PCNP sua permanência na função por força da

lei¹², todavia, em nada altera o fato de possivelmente sentir-se inseguro em relação a sua permanência e a um desenvolvimento de trabalho em longo prazo.

Segundo Souza (2008), nos anos seguintes a 1995, influenciado por fatores como o Banco Mundial, houve um grande investimento na formação continuada do quadro de magistério:

- A criação de Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARH) em parceria com convênios de universidades públicas e privadas e em conjunto com supervisores e ATPs. Conforme relatórios, as formações atingiram quase 200 mil docentes;
- A criação do PC para quase a totalidade das escolas da rede, antes apenas no ensino básico;
- O programa de Educação Continuada da SEE, conhecido como PEC¹³, atendendo todo o quadro de magistério, incluindo os ATPs. O PEC foi um programa que partia das necessidades reais do cotidiano escolar, num modelo de atuação circular “ação-reflexão-ação”.

Nos anos 2000, houve a criação do curso Circuito Gestão que possuiu como público alvo dirigentes, supervisores, ATPs, diretores, vice-diretores e PCs.

Mais uma grande ação do PEC foi a formação universitária entre os anos de 2001 e 2002, desenvolvida pela parceria CEFAM e universidades públicas. O objetivo da ação era oferecer a formação universitária aos professores efetivos da rede que atuavam da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Esse programa foi realizado em atendimento ao artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei LDB nº 9394/96).

Em 2005, o secretário da educação, por meio da Resolução SE nº 12/2005 e considerando a importância da articulação da OP com a Supervisão de Ensino na implementação das ações de formação continuada e na melhoria da qualidade de ensino, **ampliou** o módulo da OP e resolveu que ela contaria com um módulo básico, composto por 11 Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs), conforme consta do Anexo I que integra a presente resolução (SÃO PAULO, 2005, artigo 2º).

¹² Resolução Se 75/2013 de 28 de novembro de 2013, artigo 5º, item 2 e artigo 10º.

¹³ Acesse o trabalho de Souza (2008) para maiores detalhes sobre o PEC.

Com essa resolução, a OP passa a ter em seu módulo básico onze componentes, como apresentado no quadro a seguir.

Área de atuação		Nº de ATP	
Currículo de Educação Básica	Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	1
		Arte	1
		Educação Física	1
	Ciência da Natureza e Matemática	Ciências da Natureza	1
		Matemática	1
	Ciências Humanas	História	1
		Geografia	
		Filosofia/Sociologia/ Psicologia	
	Alfabetização	Ciclo II / Letra e Vida/Aceleração	1
	Tecnologia Educacional		2
Projetos Especiais	Teia do Saber	1	
	Escola da Família	1	
Total		11	

Quadro 7: Resolução SE nº 12, de 11 de fevereiro de 2005 (anexo 1)

O módulo básico é acrescido conforme o número de escolas jurisdicionadas às Diretorias de Ensino, segundo critérios do módulo complementar, como aponta o quadro abaixo:

Módulo	Nº escolas	Nº ATP
I	até 29 escolas	+1
II	de 30 a 42 escolas	+ 2
III	de 43 a 55 escolas	+ 3
IV	de 56 a 68 escolas	+ 4

V	De 69 a 81 escolas	+ 5
VI	82 ou mais escolas	+ 6

Quadro 8: Módulos da Oficina Pedagógica

O artigo 4º dispõe as atribuições dos ATPs.

Artigo 4º - Os Assistentes Técnico-Pedagógicos do Currículo da Educação Básica e de Tecnologia Educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional desta Secretaria e de forma integrada com a Equipe de Supervisão, terão as seguintes atribuições:

I - elaborar e implementar o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica, de forma articulada com o da Diretoria de Ensino;

II - participar da formulação, do acompanhamento e da avaliação das atividades de natureza pedagógica presentes no Plano de Trabalho da Diretoria de Ensino;

III - identificar as demandas de formação continuada, a partir da análise de indicadores, propondo ações voltadas para as prioridades estabelecidas;

IV - desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica;

V - prestar assistência e apoio técnico-pedagógico às equipes escolares no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola;

VI - estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação;

VII - orientar as equipes escolares para a utilização e otimização dos ambientes de aprendizagem e dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis;

VIII - promover ações que possibilitem a socialização de experiências pedagógicas bem-sucedidas;

IX - divulgar e estimular o acesso dos professores ao acervo da Oficina Pedagógica e auxiliá-los na seleção dos materiais disponíveis, incentivando-os a produzir outros materiais pedagógicos;

X - desenvolver ações a partir de demandas específicas das escolas e ou propostas pelos órgãos centrais. (SÃO PAULO, 2005)

Podemos perceber que a Resolução SE 12/2005, além de ser uma continuidade nos processos de descentralização das ações e da formação continuada, é um importante marco para o departamento (OP) e para seus integrantes (ATPs). Considero que a citação da articulação com a equipe de supervisores representa a continuidade de avanços, como já percebido desde sua criação.

Levanto três pontos importantes em relação ao processo histórico das OPs e os ATPs. Primeiro, o desenvolvimento de um documento orientador e regulador, tanto da OP como do ATP; segundo, a criação de um perfil profissional para exercer

a função e, por último, a definição de atribuições, que representam um início de autonomia do departamento. Identifico essa autonomia por meio das palavras do texto como: elaborar, participar, desenvolver, entre outras.

Reservo aqui essa breve análise, ainda sem o devido aprofundamento, pois ainda tivemos mais três resoluções que dispõem sobre a formação das OPs e dos ATPs.

A Resolução SE nº 91/2007 de 21 de dezembro de 2007 apresenta duas modificações importantes em relação a OP e o ATP. A primeira é a nomenclatura do ATP, que também recebe o nome de Professor Coordenador, ficando, assim, Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) e no número de integrantes em seu quadro básico, que de 11 passou para 16, não havendo alteração no módulo complementar.

O artigo 2º da Resolução nº 91/2007 apresenta:

Art. 2º - Os Professores Coordenadores nas Oficinas Pedagógicas atuarão como:

I - Especialistas das seguintes áreas/disciplinas:

a) Linguagens e Códigos, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física;

b) Ciências da Natureza e Matemática, compreendendo as disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas, Física, Química, Biologia e Matemática;

c) Ciências Humanas, compreendendo as disciplinas de História, Geografia e Filosofia.

II - Implementadores de ações de apoio pedagógico e educacional que orientarão as equipes escolares na condução de procedimentos que dizem respeito à organização e funcionamento dos diferentes níveis e modalidades de ensino (SÃO PAULO, 2007).

Em seu artigo 3º, afirma que a OP será composta por até 16 PCs, podendo o módulo, no caso das OPs das Diretorias de Ensino, ser acrescido na proporção do quadro anexo a essa resolução.

Comparando com a Resolução SE nº 12/2005, nota-se uma mudança na seção II, de Tecnologia Educacional e projetos especiais para ações de apoio educacional. Outra mudança foi apresentada expondo o reflexo da sociedade, mas também uma política educacional de preferência em algumas disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, pois limita a possibilidade de mais um componente apenas nessas disciplinas, conforme o paragrafo único, do artigo 3º.

Um outro parágrafo do documento mostra que

o preenchimento do módulo de Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino, respeitadas as necessidades e especificidades locais e regionais, somente os componentes Língua Portuguesa, Alfabetização e Matemática poderão contar com mais de um Professor Coordenador (SÃO PAULO, 2007).

No ano de 2011, ocorreu a última grande reestrutura da SEESP, vigente até os dias atuais. Segundo São Paulo (2013), a nova estrutura procura reestabelecer um ambiente efetivo para a aprendizagem, sem a antiga sobreposição de funções. Segundo a coordenadora do programa Educação - Compromisso com São Paulo¹⁴, Valéria Souza, “daí a importância de que todos tenham clareza sobre quais órgãos fim e os órgãos meio em nossa estrutura” (SÃO PAULO, 2013, p. 78)

Essa nova estrutura promove grandes mudanças nas Diretorias de Ensino, que passam a possuir a configuração apresentada na figura a seguir.



¹⁴ Os cinco pilares do programa Educação - Compromisso com São Paulo são: 1. Valorização do professor; 2. Gestão pedagógica; 3. Escolas de tempo integral; 4. Criação de políticas de longo prazo, com metas claras; 5. Mobilização e engajamento de todos os setores da sociedade ao programa. O programa possui um site com suas ações: <www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>. Acesso em: 20/07/2015.

Figura 8 - Organograma das Diretorias de Ensino, conforme DECRETO Nº 57.141, DE 18 DE JULHO DE 2011.

Ocorreram alterações na composição da OP, que a partir do decreto passa a se chamar Núcleo Pedagógico e, dessa forma, o PCOP a se chamar Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), todavia, as alterações surgiram apenas após a publicação da Resolução SE nº 75/2014 em 31 de dezembro de 2014.

O Decreto nº 57.141, que realiza uma reestruturação da SEESP e dispõe sobre as atribuições do NP em conjunto com a Resolução SE nº 75/2014, na qual se discute a função gratificada do PC (da escola e do NP), completa um ciclo de mudanças significativas para o NP e o PCNP.

Comparando as Resoluções SE nº 12/2005 somadas à Resolução SE nº 91/2007 e o Decreto nº 57.141 somado à Resolução 75/2014, não houve alteração em relação ao módulo básico; ocorreu apenas uma melhoria no texto ao especificar detalhadamente a distribuição dos PCNPs nas áreas/disciplinas.

Nota-se também, como já apontado neste texto, que a SEESP dá continuidade a sua política de privilegiar, no módulo complementar, apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

No tocante à atribuição dos PCNPs, podemos verificar inúmeras modificações. A primeira refere-se ao texto inicial das resoluções – Núcleo Pedagógico e Supervisão:

Resolução SE nº 12/2005	Resolução SE nº 91/2007	Decreto 57.141/2011
A importância da Oficina Pedagógica que, de forma articulada com a Equipe de Supervisão , desempenha papel relevante na implementação das ações de formação continuada e dos projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos	[...] a complexidade, amplitude e diversidade dessa área de atuação que demanda para sua efetiva operacionalização, a disponibilidade de professores de diferentes áreas curriculares que possam atuar nas oficinas curriculares, particularmente, subsidiando os	Artigo 73 - Os Núcleos Pedagógicos, unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, que atuam preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino. (grifo meu)

da rede estadual. (grifo meu)	Supervisores de Ensino das Diretorias de Ensino na área da assistência técnico-pedagógica. (grifo meu)	
-------------------------------	---	--

Quadro 9: Quadro com textos iniciais das respectivas Resoluções e Decreto

Com a leitura dos textos do quadro acima, pode-se perceber a forte ligação entre o trabalho realizado no NP e a Supervisão de Ensino. A Resolução SE nº 12/2005 e o artigo 73º do Decreto nº 57.141 apresentam em seus textos que o trabalho do NP e dos Supervisores de Ensino deve ser articulado.

O texto da Resolução SE nº 91/2007 apresenta uma visão diferenciada da SEESP sobre o NP ao apresentá-lo “[...] subsidiando os Supervisores de Ensino das Diretorias de Ensino na área de assistência técnica pedagógica” (SÃO PAULO, 2007).

Na Resolução SE 91/2007, o PCNP é reconhecido, pela primeira vez, por seu conhecimento técnico pedagógico, podendo, assim, subsidiar o trabalho da supervisão de ensino.

Na DE Leste 3, essa articulação vem sendo construída com o passar dos anos e à medida que o grupo de PCNPs vem assumindo essa condição de formador e de gestor pedagógico. Alguns fatores contribuem para que essa parceria se fortaleça. Primeiro, o fato de o NP e a Supervisão de Ensino estarem alocadas no mesmo prédio. Em algumas Diretorias de Ensino isso não acontece, o NP e a Supervisão de Ensino são alocadas em prédios distintos. Segundo, de existir uma supervisora com ações efetivas ligadas à formação dos PCNPs e dos PCs. Terceiro, de os PCNPs e os Supervisores de Ensino possuírem os mesmos setores de escolas para acompanhamento; o primeiro com foco no pedagógico e o segundo no administrativo e pedagógico. Quarto, de alguns projetos e programas da SEESP serem articulados conjuntamente e, quinto, de terem um bom relacionamento afetivo e profissional, guardadas as individualidades.

Essa parceria ainda necessita de vários ajustes, reflexões e vigilância de ambos os sujeitos. Essa é uma visão do pesquisador (PCNP) baseado em algumas evidências, mas ainda sem a devida rigorosidade acadêmica.

A Resolução SE 75/2014, em seu texto inicial, apresenta pela primeira vez um texto único para os PCs, que atuam nas escolas, e no NP e complementa com algumas especificações para o PCNP.

Outros dois fatores chamam a atenção nessa introdução da Resolução: A SEESP apontar que “os postos de trabalho do Professor Coordenador como os principais gestores de implementação do programa Educação – compromisso de São Paulo” (SÃO PAULO, 2014) e o fato de a Secretaria entender a importância que o PC representa “no fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade de ensino (SÃO PAULO, 2014).

Com os dois textos citados, consegue-se constatar uma continuidade na postura da SEESP em relação à valorização da função do PC, destacando-os como os principais gestores de implementação dessa política e também ao apontar a sala de aula como ponto de partida de diagnóstico e planejamento de ações para melhoria da qualidade do ensino.

Todavia, em contradição a esses dois trechos destacados, essa mesma resolução extingue a função do Professor Coordenador de Apoio a Gestão Pedagógica (PCAGP)¹⁵, função criada para atuar nas escolas consideradas prioritárias¹⁶ e escolas de Tempo Integral como um dos mecanismos do programa Educação – Compromisso de São Paulo, com o objetivo de reduzir a desigualdade de desempenho educacional da rede.

A Resolução SE nº 75/2014, artigo 3º, também redefine o módulo de PC da unidade escolar¹⁷, provocando uma diminuição drástica no número de PCs em algumas escolas. A principal mudança que corroborou para essa diminuição se concretiza na impossibilidade de ter dois PCs de um mesmo segmento (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio) na unidade escolar.

Finalizo aqui o diálogo feito referente aos textos iniciais das resoluções e passo a dialogar sobre os textos das atribuições.

¹⁵ Consultar Resolução SE nº 03/2013, publicada em 19 de janeiro de 2013.

¹⁶ São consideradas prioritárias as escolas com maior vulnerabilidade, tanto no aspecto socioeconômico, como nos de infraestrutura e de aprendizagem. Fonte: <www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-prioritarias>. Acesso em: 02/08/2015.

¹⁷ Anteriormente, o módulo dos PC da unidade escolar era definido pelas Resoluções SE 89 e 90/2007, publicadas em 19 de dezembro.

Reforço aqui que a Resolução SE 75/2014 não revoga em sua totalidade as Resoluções anteriores, ficando assim revogadas apenas as disposições contrárias. Porém, meus apontamentos estarão numa perspectiva de compreensão de mudança das expectativas da SEESP sobre a função dos PCNPs nos Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino.

Resolução SE 12/2005 + SE 91/2007	Decreto 57.141 + Resolução SE 75/2014
<p>Artigo 4º - Os Assistentes Técnico-Pedagógicos do Currículo da Educação Básica e de Tecnologia Educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional desta Secretaria e de forma integrada com a Equipe de Supervisão, terão as seguintes atribuições:</p> <p>I - elaborar e implementar o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica, de forma articulada com o da Diretoria de Ensino;</p> <p>II - participar da formulação, do acompanhamento e da avaliação das atividades de natureza pedagógica presentes no Plano de Trabalho da Diretoria de Ensino;</p> <p>III - identificar as demandas de formação continuada, a partir da análise de indicadores, propondo ações voltadas para as prioridades estabelecidas;</p> <p>IV - desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica;</p> <p>V - prestar assistência e apoio técnico-pedagógico às equipes escolares no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola;</p> <p>VI - estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas diferentes áreas do currículo,</p>	<p>Artigo 6º - As atribuições dos Professores Coordenadores integrantes dos Núcleos Pedagógicos - PCNPs das Diretorias de Ensino são as estabelecidas no Decreto 57.141, de 18-07-2011, em seu artigo 73, cujo detalhamento, previsto no inciso I do artigo 122 do mesmo decreto, encontra-se nas disposições do artigo 5º desta resolução, genericamente para todo Professor Coordenador, e nas seguintes especificações:</p> <p>II - das atribuições de:</p> <p>a) proporcionar aos PCs a reflexão sobre a metodologia da observação de sala e os princípios que a efetivam na prática;</p> <p>b) promover a construção de instrumentos colaborativos e de indicadores imprescindíveis ao planejamento, à efetivação da observação, ao feedback e à avaliação;</p> <p>c) acompanhar o processo de ensino e aprendizagem nas unidades escolares, bem como o desempenho de gestores, professores e alunos;</p> <p>d) verificar os registros de observação realizados pelo PC da unidade escolar sobre a Gestão da Sala de Aula, para análise e monitoramento de ações de formação;</p> <p>e) realizar ações de formação para os professores visando à implementação do</p>

<p>favorecendo a sua apropriação;</p> <p>VII - orientar as equipes escolares para a utilização e otimização dos ambientes de aprendizagem e dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis;</p> <p>VIII - promover ações que possibilitem a socialização de experiências pedagógicas bem-sucedidas;</p> <p>IX - divulgar e estimular o acesso dos professores ao acervo da Oficina Pedagógica e auxiliá-los na seleção dos materiais disponíveis, incentivando-os a produzir outros materiais pedagógicos;</p> <p>X - desenvolver ações a partir de demandas específicas das escolas e ou propostas pelos órgãos centrais.</p>	<p>currículo e colaborando na construção e no desenvolvimento de situações de aprendizagem;</p> <p>f) analisar as metas definidas na proposta pedagógica das escolas e os resultados educacionais atingidos, a fim de indicar estratégias que visem à superação das fragilidades detectadas na verificação:</p> <p>f.1 - dos resultados atingidos, identificando quais as habilidades a serem priorizadas;</p> <p>f.2 - dos Planos de Ensino/Aula dos professores, identificando a relação existente entre as habilidades/competências pretendidas e os conteúdos relacionados nos Planos de Ensino/Aula;</p> <p>g) promover orientações técnicas com a finalidade precípua de divulgar e orientar o planejamento, a organização e a correta utilização de materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e recursos tecnológicos disponibilizados nas escolas;</p> <p>h) acompanhar os processos formativos desenvolvidos pelo PC da unidade escolar, a fim de:</p> <p>h.1 - verificar o Plano de Formação Continuada do PC, bem como os registros das reuniões nos horários de trabalho pedagógico coletivo, para identificação das formas de implementação do currículo;</p> <p>h.2 - verificar o cumprimento das ações de formação contempladas no Plano de Formação Continuada do PC, em sua participação nas reuniões nos horários de trabalho pedagógico coletivo;</p> <p>h.3 - realizar intervenções pedagógicas, oferecendo contribuições teóricas e/ou metodológicas que visem à construção do espaço dialógico de formação;</p> <p>h.4 - analisar os materiais didáticos e</p>
--	--

	paradidáticos, identificando sua relação e pertinência com o currículo e seu efetivo uso.
--	---

Quadro 10: Atribuições dos PCNPs

Como já afirmado anteriormente, a Resolução SE nº 75/2014, artigo 5º, apresenta atribuições genéricas para os PCs, contudo quero destacar a ênfase que essa resolução disponibiliza ao PCNP e ao trabalho voltado à formação do PC.

Em uma análise quantitativa, percebe-se que a Resolução 12/2005 + 91/2007 não faz nenhuma menção direta ao PC, refere-se apenas de forma genérica utilizando o termo “equipes escolares”. Já na mais atual, todos os compromissos que o PCNP deve assumir possuem vínculo direto com o PC, conforme observamos no quadro abaixo.

Resolução SE 75/2014
<p>Artigo 6º - [...]</p> <p>I - do compromisso de:</p> <p>a) identificar e valorizar os saberes do Professor Coordenador - PC da unidade escolar;</p> <p>b) fortalecer o papel do PC como formador de professores;</p> <p>c) oferecer subsídios teóricos e operacionais de sustentação da prática do PC;</p> <p>d) organizar e promover Orientações Técnicas visando a esclarecer e orientar os PCs quanto à observância:</p> <p>d.1 - dos princípios que fundamentam o currículo e os conceitos de competências e habilidades;</p> <p>d.2 - dos procedimentos que otimizam o desenvolvimento das habilidades e competências avaliadas pelo SARESP (observar, realizar e compreender);</p> <p>d.3 - das concepções de avaliação que norteiam o currículo e a aprendizagem no processo - AAP e SARESP, articuladas com as avaliações internas das escolas. [...]</p>

Quadro 11: Quadro com os compromissos dos PCNP, conforme Resolução SE nº 75/2014

No quadro acima, observamos que as atribuições do PCNP ligadas à formação de professores de sua área são especificadas. Na Resolução SE 75/2014, há duas atribuições citando especificamente a palavra “docente”, enquanto nas resoluções anteriores a ocorrência é de 3 vezes.

Resolução SE 12/2005 + SE 91/2007	Decreto 57.141 + Resolução SE 75/2014
<p>Resolução SE nº 12/2005, artigo 4º.</p> <p>IV - desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica;</p> <p>VI - estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação;</p> <p>IX - divulgar e estimular o acesso dos professores ao acervo da Oficina Pedagógica e auxiliá-los na seleção dos materiais disponíveis, incentivando-os a produzir outros materiais pedagógicos. [...]</p>	<p>Resolução SE nº 75/2015, artigo 6º.</p> <p>IV - desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica;</p> <p>VI - estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação;</p> <p>IX - divulgar e estimular o acesso dos professores ao acervo da Oficina Pedagógica e auxiliá-los na seleção dos materiais disponíveis, incentivando-os a produzir outros materiais pedagógicos. [...]</p>

Quadro 12: Atribuições relacionadas a formação de professores.

Ainda que a SEESP na Resolução SE nº 75/2014 tenha diminuído a quantidade de PCs nas escolas, é possível verificar na leitura do texto a busca em subsidiar as ações desse sujeito, estabelecendo, assim, um importante momento histórico para o NP, os PCNPs, os PCs e os Supervisores.

Nesse resgate histórico, conseguimos compreender que a função do PCNP e o local onde se desenvolve a maioria de suas ações, o NP, está situado sócio-histórico-culturalmente. A função e o seu local de trabalho não mudaram apenas em suas nomenclaturas, mas respeitando a ordem histórica dos acontecimentos: monitor, ATP, PCOP, PCNP, OP e NP. À medida que a sociedade em seus diversos setores: econômico, populacional, educacional etc., foi passando por transformações, esses sujeitos também foram mudando e, de forma cíclica, interferindo igualmente no meio.

4.4 Historicidade dos PCNPs da Diretoria de Ensino Leste 3

A historicidade dos PCNPs da DE Leste 3 foi construída a partir de narrativas realizadas pelos próprios sujeitos da pesquisa. Para realização deste objetivo, foi elaborado um instrumento para que eles discorressem sobre sua própria historicidade. Com tal objetivo, indicou-se que eles escrevessem sobre os pontos que favoreceram sua ingresso no NP.

No instrumento enviado, foram solicitadas as seguintes informações: nome, idade, formação principal, tempo que atua no magistério, tempo no NP e um item solicitando a construção de uma narrativa: Faça uma narrativa, contando porque optou em trabalhar no NP, apontando os fatores que favoreceram e os que não favoreceram o seu ingresso no NP e o seu papel de formador e, após o ingresso, quais os fatores que favorecem e os que não favorecem seu papel de formador.

Devido aos compromissos profissionais e pessoais dos participantes da pesquisa, dos 13 PCNPs, apenas 6 puderam responder a pesquisa.

O grupo que participou da pesquisa é composto por 6 mulheres e 7 homens e todos possuem no mínimo 3 anos de trabalho no NP e 8 anos na rede estadual da educação. Dos 13 participantes, 12 trabalham em escolas jurisdicionadas à DE Leste 3 e uma veio de outra Diretoria de Ensino. Todos moram em bairros próximos à Diretoria de Ensino ou às escolas e alguns estudaram o ensino básico em escolas jurisdicionadas a essa Diretoria.

As experiências anteriores, nas funções de PC, professor e vice-diretor possuem grande influência para o ingresso no NP. Trago a relevância dessas experiências por meio de recortes das narrativas¹⁸ construídas pelos participantes.

PCNP 12: “Um fator que favoreceu a minha opção pelo Núcleo Pedagógico foi o fato de já estar há doze anos trabalhando em sala de aula”.

PCNP 4: “Iniciei no magistério em no ano de 2000, desde então fui professor eventual, professor regente e professor coordenador, antes de ir trabalhar no Núcleo Pedagógico. [...] Iniciei na coordenação na EE BBII em 2007, na época os

¹⁸ Os excertos retirados das narrativas são apresentados como produzidos pelos participantes da pesquisa, sem nenhum tipo de correção. Além disso, por questões de sigilo e ética, os nomes próprios, de pessoas e instituições, foram substituídos por siglas.

professores coordenadores coordenavam os períodos, não era por seguimento, eu atuava como coordenador do Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio”.

PCNP 7: "Comecei a lecionar quando ainda estava nos anos finais do Ensino Médio. Na época, um colega de classe que trabalhava como instrutor de informática em uma escola de cursos técnicos fez minha indicação para dar aulas de inglês e espanhol [...] Em 2000, ao entrar na UMC para estudar no curso de Licenciatura em Letras (português/inglês - tradutor) [...] Em 2003, no último ano da faculdade, pela necessidade de estabilidade financeira, ingressei, por meio de concurso público, no cargo de Guarda Civil Metropolitana da Prefeitura de São Paulo [...] Em 2004, participei do processo seletivo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para o curso de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) [...] No primeiro semestre de 2005, fiquei trabalhando na escola EE LR com as aulas de inglês e cursando as disciplinas do Mestrado. [...] Em 2007, ao terminar o curso, após a defesa, como estabelecido pelo Programa Bolsa Mestrado".

PCNP 8: “Minha experiência no Núcleo Pedagógico como formadora começou em 2012, ao participar do processo seletivo para trabalhar na função de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) na Diretoria de Ensino (DE) da Região Leste 3. [...] Naquela época eu trabalhava na EE JWF. Lembro-me que 2011 foi um ano especial em minha vida e bastante movimentado: tornei-se professora efetiva após passar no concurso público e nasceu minha filha EST, tirei a licença maternidade e retornei já no final do ano, por isso não foi possível desenvolver muita coisa em sala de aula”.

Sup 13: “O fator preponderante para chegar no Núcleo Pedagógico se deu quando assumi o cargo de supervisora de ensino e foi me apresentada a oportunidade de trabalhar como supervisora da então Oficina Pedagógica hoje Núcleo Pedagógico. [...] Penso que minha experiência como professora coordenadora de escola contribuiu e contribui para minha participação no NP, todavia minha experiência como vice diretora pode não ter favorecido, pois nessa função assumi uma postura de chefe e, por algum tempo, tentei assumir tal postura no NP o que pode ter deixado marcas, mas que atualmente devido meu desenvolvimento profissional assumo como desafio a desconstrução desse perfil”.

PCNP 5: “São inúmeros os fatores que favoreceram para meu ingresso no Núcleo Pedagógico da D.E Leste 3. Tudo iniciou com meu ingresso no curso de Educação Física, e no ano que me formei em Educação Física Plena, eu ingressei na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no cargo de Professor. Ter trabalhado 8 anos na mesma escola, antes do ingresso no NP foi outro fator, uma vez que foi após esse longo período na escola, e ao desenvolver, considerado pelos meus pares, um bom trabalho na escola, é que fui participar de um processo seletivo para exercer a função de Coordenador de Jogo no Núcleo Pedagógico, Oficina Pedagógica na época. O fator de ter trabalhado por 8 meses na Oficina Pedagógica foi um fator marcante para meu ingresso, pois no processo seletivo para a função de PCNP existiam mais 4 pessoas interessadas”.

Com base nos recortes das escritas é possível perceber o quanto são variadas as histórias de vida desse grupo, o que possui importância fundamental em sua constituição, uma vez que ao estarem juntos nas reuniões carregam suas histórias, isto é, ao estarem juntos suas histórias passam a ser de si e dos outros.

O anseio de ingressar no NP tem enorme relação com a visão de crescimento profissional que o setor possibilita, como podemos verificar nas escritas seguintes.

PCNP 12: “[...] **desta forma vi no NP uma possibilidade de continuar aprendendo**, de participar de palestras e debates, de promover eventos que contribuíssem para a ampliação de meus conhecimentos e de outras pessoas”.

PCNP 4: “[...] também a perceber que necessitava de desafios ainda maiores, **no Núcleo Pedagógico eu enxergava essa oportunidade de crescer profissionalmente** com pessoas que eu admirava, também reconhecia que ser coordenador de escola da DER Leste 3 e depois trabalhar como PCNP da mesma, seria um grande desafio, pois tinha o conhecimento de olhares críticos e cheios de boas expectativas dos colegas coordenadores”.

PCNP 7: “Em 2012, tive a possibilidade de retornar **ao Núcleo Pedagógico, por considerar um lugar privilegiado para meu crescimento profissional**”.

PCNP 8: “Porém, **como não costumo desperdiçar oportunidades**, ao ver o Edital para PCNP resolvi participar do processo seletivo”.

PCNP 5: “ingressar no Núcleo Pedagógico **era uma oportunidade de crescer profissionalmente**, de conhecer outros horizontes e de avançar em meus conhecimentos”.

Com os recortes acima, pode-se perceber como os participantes carregam em suas expectativas um crescimento profissional e veem no NP essa possibilidade; são pessoas que buscam um aperfeiçoamento profissional e enxergam no trabalho essa oportunidade.

Os anseios de crescimento profissional por meio do ingresso no NP são concretizados, como evidenciado por meio dos excertos abaixo.

Sup 13: “a parceria com a empresa de assessoria educacional¹⁹ que me trouxe a oportunidade de conhecer e reconhecer a metodologia de tutoria na formação continuada e o mestrado profissional formação de formadores, ambos fundamentais para meu desenvolvimento profissional”.

PCNP 8: “Ao longo de 2012 e 2013, em paralelo com as ações formativas centralizadas na DE, tínhamos também parceria com a empresa de assessoria educacional”.

Nos próximos excertos, evidencio como participantes veem no grupo a sua própria historicidade de crescimento profissional e pessoal.

PCNP 7: Ao retornar ao Núcleo Pedagógico, na equipe de PCNP dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, percebi que o grupo havia tido um crescimento

¹⁹ Nos dados de todos os participantes consta o nome da empresa. Pelo fato de não possuir autorização para divulgação de seu nome, optei por substituir o nome da empresa por “empresa de assessoria educacional”.

muito grande em relação a questões de formação, com princípios, propostas de estudo e práticas de formação em uma linha definida [...] Temos a Sup 13, que direciona e contribuiu imensamente para o caminho que trilhamos, desde que chegou à Diretoria de Ensino, como formadora da equipe de PCNP; também, em grande parte, somos favorecidos por colegas que fazem pós-graduação em Educação, com sugestões de leitura, atividades, discussões, construções de pauta e conversas, o que contribui para a formação de todos da equipe. Em específico, saliento também os ‘cafés filosóficos’ com os colegas e as várias conversas ‘reflexivas’ com o PCNP 5 sobre as dúvidas que surgem nas práticas e no planejamento de minhas formações, além do andamento do ‘nosso mestrado’, para o qual tento contribuir com esta narrativa/relato”.

PCNP 8: “Bom, depois de tudo que escrevi, penso que o fato de trabalhar com pessoas interessadas em melhorar o processo educativo, que pensam e respiram formação quase o tempo todo, que gostam de ler e discutir temas relacionados ao cotidiano da escola, me fazem ter certeza que escolhi uma profissão que gosto e me identifico com ela”.

Sup 13: “o reconhecimento dos PCNP em relação ao meu papel de formadora [...] o respeito do NP [...] Finalmente, penso que estar com os profissionais do NP é ter a oportunidade de continuar me desenvolvendo como pessoa e como profissional, pois todos os momentos que estamos juntos há compartilhamento de saberes”.

Enfim, com os excertos a seguir evidencio como os participantes desse grupo percebem seus papéis sociais na sociedade.

Sup 13: “Desta forma, primeiro devo falar da opção pela supervisão de ensino, a intenção primeira é continuar contribuindo com a melhoria do processo de ensino e aprendizagens nas escolas públicas, por isso ser supervisora de um Núcleo Pedagógico se torna fundamental nessa intenção [...]”.

PCNP 8: “Me sinto desafiada a ser cada vez melhor e para isso, não meço esforços para fazer um trabalho de qualidade”.

PCNP 12: “O que me motivou, e me motiva, a trabalhar na educação foi a perspectiva de contribuir para uma mudança social por meio da educação das pessoas”.

Nesta seção, busquei apresentar a historicidade do grupo de PCNPs da DE Leste 3 participantes desta pesquisa. A opção de contar a historicidade do grupo por meio de suas próprias escritas foi intencional, uma vez que considero de fundamental importância o entrelaçamento de vozes em todo esse processo.

Para tanto, busquei trazer os fatores históricos que favorecem esses sujeitos a ingressarem no NP, suas expectativas com o ingresso, as realizações conquistadas, as modificações ocorridas no grupo e, por fim, o real motivo de todas as ações praticadas.

Na seção a seguir, apresento a historicidade da atividade pesquisada “construir coletivamente a pauta cheia”.

4.5 Historicidade da reunião de construção coletiva de pauta cheia

A reunião de construção coletiva de pauta cheia é contextualizada neste texto como a rotina de um grupo de PCNPs voltada para o estudo e a produção final de uma pauta. O objetivo das reuniões é elaborar um documento que contenha o passo a passo detalhado de uma pauta, no qual destaque: tema, objetivo, estratégia, procedimentos e antecipação de falas do público da formação. Em outras palavras, configura-se como um documento que possa subsidiar o formador nos encontros de Formação para PCs de uma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo.

Os momentos de construção coletiva de pauta cheia, para este grupo, surgiram, inicialmente, após a oportunidade de participar de um projeto de parceria entre a SEESP e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Essa parceria, iniciada em 2010, tinha como foco principal

oportunizar a formação continuada dos PCNPs. Essa formação era voltada para o fortalecimento do grupo em seu papel de formador de formadores.

O projeto obteve vários formatos em seus processos. No primeiro momento, o trabalho de formação era realizado em dez escolas jurisdicionadas à DE Leste 3. O critério para a escolha dessas escolas foi baseado nos baixos resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)²⁰ e era realizado com os Professores de Língua Portuguesa e Matemática. Essas escolas foram denominadas “Escolas Prioritárias”.

O segundo formato da parceria incluiu também os PCs dessas escolas no processo de formação. Posteriormente, o projeto sofreu alterações, passou a ser desenvolvido nas esferas intermediárias da SEESP, Diretoria de Ensino, e o foco foi oportunizar a formação continuada dos PCNPs. Outra mudança que ocorreu com o decorrer do projeto foi em relação à instituição responsável pela sua execução, que passou a uma outra empresa de assessoria educacional, todavia, com os mesmos formadores do novo formato.

Considero importante reforçar que o grande foco desta parceria era uma formação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competência do “Ser” formador. Esse projeto foi desenvolvido durante 3 anos, de 2012 a 2014, e dentre os avanços que nosso grupo teve, quero destacar o legado deixado em relação aos momentos coletivos de construção e desenvolvimento das pautas de formação dos PCs.

Antes do início desse projeto, o NP desenvolvia o planejamento e a execução de suas pautas de formação dos PCs de forma individualizada; um, dois ou três PCNPs eram responsáveis pelo planejamento e pela execução da formação que acontecia quinzenalmente e com todos os PCs reunidos em uma única sala de

²⁰ IDESP (2010) é um indicador de qualidade da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino fundamental e do Ensino Médio, que considera dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar. (SÃO PAULO, 2012).

O **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)** é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

O **fluxo escolar** é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (séries iniciais e séries finais do EF e EM), coletadas pelo Censo Escolar. O indicador de fluxo (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos.

reunião. Geralmente, a escolha desses PCNPs era determinada pelo conhecimento que o(s) responsável(s) possuía(m) sobre o tema abordado e esses momentos de formação eram realizados de forma expositiva, assim como os temas eram escolhidos aleatoriamente.

Em muitos momentos, os outros PCNPs eram apenas suporte nos dias das formações, responsáveis apenas em colaborar com a estrutura do ambiente da formação como: data show, quantidade de cadeiras, som etc. Não tinham qualquer grau de aproximação com o assunto e com o modo como a formação se desenvolveria.

Com o desenvolver do projeto de formação continuada dos PCNPs, proporcionada pela parceria de uma empresa de assessoria educacional, o grupo se apropriou de algumas estratégias e procedimentos e foi, concomitantemente, incorporando esses saberes em nossas práticas, buscando a superação do formato citado no parágrafo anterior.

Atualmente, nosso grupo possui como combinado estabelecido e assumido que todos os PCNPs dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio participem dos momentos de construção coletiva de pauta cheia de formação e nossa rotina de ações do mês é construída com prioridade nesses momentos.

As reuniões voltadas para a formação dos PCs são realizadas uma vez por mês, por um período de 8 horas. O NP estabelece que nossas reuniões para a construção da pauta cheia tenha de 5 a 7 vezes mais horas que o tempo da formação, ou seja, mensalmente temos em nossa rotina um mínimo de 48 horas reunidos com o objetivo da elaboração dessas pautas.

Para que sejam garantidas essas horas de reunião em nossas rotinas, na última segunda feira de cada mês nos reunimos, juntamente com a Supervisora do NP, para um levantamento dos dias em que os PCNPs não estarão na Diretoria de Ensino devido a convocações dos órgãos centrais da SEESP e outras situações inegociáveis. Após essa delimitação, agendamos as reuniões para elaboração da pauta, priorizando dias e horários em que a maioria dos PCNPs estão presentes.

Simultaneamente à mudança na elaboração das pautas de formação, também houve modificação no formato do dia do encontro formativo dos PCs. Antes, todo público-alvo era reunido em um único ambiente. Atualmente, passou-se a utilizar

quatro ambientes de formação, com o intento de diminuir a quantidade de PCs em cada sala, favorecendo a maior participação de todos. Essa mudança exigiu que todos os integrantes do NP se apropriassem da pauta de formação, uma vez que, com o aumento do número de ambientes de formação, necessitamos de um maior número de PCNPs envolvidos no processo.

Desde 2013, o NP possui um plano de formação dos PCs tendo como eixo norteador a identidade profissional do PC como formador de docente. Nesse eixo, elencamos um foco de formação e algumas temáticas. Em cada reunião, escolhemos temas que estão sempre articulados entre si, com as necessidades apresentadas pelos PCs em momentos de formação e também com nosso foco.

Considerando todo esse processo, nas reuniões de elaboração da pauta, uma vez já estabelecido o tema, realizamos rodadas de ideias para construirmos os procedimentos do encontro formativo. Nas reuniões de construção de pauta, os participantes trazem ideias de propostas, seus conhecimentos sobre o tema abordado, complementam ideias de outros integrantes. Outra ação importante do grupo na construção coletiva da pauta está relacionada ao uso da tecnologia. No início dessa atividade, em 2013, a materialização do documento era realizada por, especificamente, um ou dois PCNPs.

No decorrer dessas construções, percebeu-se a necessidade de que todos os sujeitos do grupo assumissem essa responsabilidade, sendo assim, recorreremos aos recursos da tecnologia por meio do aplicativo *Google Docs*²¹, construindo a materialização do documento online, com a colaboração de todos. Com esse recurso, todos podem deixar comentários e sugestões de mudança sobre as etapas da reunião, sugestões de leituras, suas produções de escrita etc.

Posteriormente ao dia da formação com os PCs, realizamos reuniões para avaliação do encontro, apontando como as propostas ocorreram em cada sala, quais dificuldades foram encontradas para o desenvolvimento da pauta e com o público alvo, quais momentos favoreceram o objetivo da reunião etc. Essas reuniões de avaliação também proporcionam encaminhamentos para o encontro seguinte.

²¹ O *Google Docs* é um aplicativo de produtividade que permite criar diferentes tipos de documentos on-line, trabalhar neles em tempo real simultaneamente com outras pessoas e armazená-los on-line. Disponível em: <<https://support.google.com/docs/answer/49008?hl=pt-BR>>. Acesso em: 15/04/2015.

Neste capítulo, apresentei a historicidade dos sujeitos, bem como a historicidade do local onde trabalham, com o objetivo de contextualizar de forma histórica, social e cultural os dados da pesquisa.

No próximo capítulo, apresento a análise e discussão dos dados.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento duas seções. Na primeira, discuto os sentidos e significados declarados nos questionários e, no segundo, os sentidos e significados vividos pelos participantes nas reuniões enfocadas.

5.1 Sentidos e significados declarados sobre as reuniões de construção coletiva de pauta cheia

Para a organização desta seção, apresento em quadros os sentidos que os participantes da pesquisa externalizam sobre cada um dos elementos da atividade “construir coletivamente a pauta cheia” a partir de recortes das respostas dos questionários enviados a cada um deles. Em alguns casos, discuto as questões feitas e a forma como foram respondidas. Finalmente, apresento um resumo apontando um possível significado a ser depurado dessas questões para cada um dos componentes.

A seguir, apresento o quadro referente a Questão 1.

Quais são os objetivos/necessidades dessas reuniões?	
Sujeitos	Excerto
PCNP 4	Excerto 1: aprender , contribuir com a formação dos pares e construir a pauta do encontro de formação.
PCNP 5	Excerto 1: Essas reuniões possui o objetivo da construção coletiva de uma pauta de formação para os professores coordenadores dos anos Finais e Médio das escolas jurisdicionadas a esta Diretoria de Ensino. Excerto 2: Com o passar das reuniões descobriu-se também as possibilidades de nos formamos nessas reuniões e com o tempo transformou-se também num espaço de estudo desse grupo.
PCNP 7	Excerto 1: Além da construção da pauta de formação de PC,.

	Excerto 2: Há o objetivo de formação dos próprios PCNP
PCNP 8	Excerto 1: Geralmente meus objetivos são compartilhar ideias, opiniões, experiências a fim de contribuir na construção da pauta.
PCNP 12	Excerto 1: As reuniões são necessárias para a construção coletiva de pautas de formação dos PC, e contribuem para que o grupo construa conhecimentos coletivamente.
Sup 13	<p>Excerto 1: construir ações formativas, a partir de um plano formativo, para professores coordenadores.</p> <p>Excerto 2: promover formação continuada dos PCNP.</p> <p>Excerto 3: Identificar necessidades de auto formação dos PCNP</p> <p>Excerto 4: Construir uma equipe com uma identidade de formação de formadores</p>

Quadro 13: Quais são os objetivos/necessidades dessas reuniões?

O **excerto 1 – PCNP 4** mostra que para ele o primeiro objeto dos encontros é aprender, no entanto, pode-se considerar que ele vê as reuniões como espaço em que também aprende, demonstrando que acredita que os outros sujeitos contribuem para sua formação.

O recorte “contribuir com a formação dos pares” representa também o papel que o PCNP 4 assume no grupo. Ao mesmo tempo em que ele aprende, contribui para a aprendizagem de seus pares, tornando, assim, esse espaço como uma via de mão dupla de aprendizagem. A palavra “e” demonstra que, talvez, construir a pauta do encontro de formação seja um objeto secundário.

O **excerto 2 – PCNP 5** aponta para uma mudança na atividade. Ao citar que com o passar do tempo essas reuniões foram se modificando e tendo outros objetivos, PCNP 5 demonstra a evolução da atividade, as possibilidades que ela pode alcançar e também a forma com que a atividade pesquisada perpassa os seus próprios elementos, ou seja, as reuniões podem ser uma atividade que se transforme em instrumento, considerando que existe a possibilidade de serem momentos de formação desse grupo; um espaço/tempo em que os sujeitos utilizam para se formarem e atuarem em outras atividades..

O **excerto 1 – PCNP 7** demonstra que o principal objetivo das reuniões é a construção da pauta de formação dos PCs, que também compreendemos, nesse estudo, como o momento de planejamento. A palavra “além”, como apresentado pelos outros integrantes, demonstra que a formação desse grupo também é objetivo das reuniões.

Igualmente aos PCNPs 4, 7 e da Sup 13, a PCNP 8 demonstra que os objetivos das reuniões são para a construção da pauta de formação dos PCs. Todavia, o trecho “geralmente meus objetivos” demonstra que, para ela, os objetivos de compartilhar ideias, opiniões e experiências são pessoais e não de todo o grupo. Demonstra também uma divisão de trabalho implícita, uma vez que utiliza a palavra, “meus” para destacar o seu ponto de vista dos objetivos da reunião.

Diferentemente dos PCNPs 4, 7 e da Sup 13, para a PCNP 8, as reuniões e suas ações nelas possuem como objetivo a construção da pauta de formação dos PCs. Para o PCNP 12, assim como para os PCNPs 4, 7, 8 e a Sup 13, o objeto das reuniões é a construção e o planejamento das pautas de formação dos PCs.

O **excerto 1 – PCNP 12** demonstra que, diferentemente dos PCNPs 4 e 7 e da Sup 13, as reuniões contribuem para a construção coletiva de conhecimento, mas não que são planejadas para esse fim. As palavras “e contribuem” demonstram que essa contribuição é uma consequência dos encontros e não objeto delas.

O **excerto 1 – Sup 13** aponta que o objeto das reuniões é construir um plano formativo para os PCs, todavia, os **excertos 2, 3 e 4**, demonstram a divisão de trabalho. As palavras identificar, promover e construir denotam sua postura perante ao grupo.

Comparando a fala da Sup 13 com a do PCNP 4, percebe-se que em relação ao grupo, as reuniões possuem objetos diferentes. Enquanto o PCNP 4 afirma que o objetivo dos encontros é aprender e contribuir para a formação de seus pares, a Sup 13 demonstra que sua responsabilidade é criar situações favoráveis para que o aprender e o contribuir se realizem.

Faço agora uma análise da pergunta, uma vez que no decorrer do processo de análise e interpretação dos dados percebi, em alguns casos, essa necessidade.

Ao dialogar informalmente com a PCNP 3, antes da aplicação do questionário, sobre o meu entendimento de “objeto” das reuniões, ela disse que não

havia respondido a pergunta com o meu olhar. A fala da PCNP 3, conforme minha memória, foi: “Não tinha pensado no objetivo dessas reuniões/atividade pensando em mim e no nosso grupo, apenas no objetivo dessa atividade para o grupo”. Essa afirmação trouxe-me a preocupação de que, possivelmente, os outros PCNPs poderiam pensar da mesma forma.

Por isso, acrescentei a pergunta “Para você, quais são os objetivos dessas reuniões?”, bastante parecida com outra questão, para, então, identificar algo mais pessoal do sujeito em relação a essas reuniões.

A Sup 13 e os PCNPs 4, 7, 8 repetiram a mesma resposta. O PCNP 12 apresentou duas novidades em sua escrita e destaco aqui uma delas: “construir pautas de formação de forma que contribua para a formação dos PC no sentido **de alcançar a melhora no processo ensino aprendizagem**. O excerto do PCNP 12 é o primeiro e único que apresenta como objetivo o processo de ensino aprendizagem, o qual infiro que seja do aluno.

Com base nas respostas obtidas, interpreto que não havia a necessidade de outra pergunta para identificar o sentido pessoal do objetivo das reuniões, porém, é de fundamental importância a escrita do PCNP 12, que apresenta um novo elemento da atividade, uma vez que infiro que o processo de ensino aprendizagem ao qual ele se refere é o processo de ensino aprendizagem do aluno.

Na sequência, apresento o quadro com as respostas às questões 2 e 4.

2- Quem participa dessas reuniões?	
4 - Quem são as pessoas envolvidas nessas reuniões?	
Sujeitos	Excerto
PCNP 4	PCNP do Ciclo II e Ensino Médio, os quais são protagonistas da formação continuada dos PC nas formações centralizadas
PCNP 5	Os PCNP dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e a Supervisora.
PCNP 7	Os PCNP dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e a Supervisora do Núcleo Pedagógico
PCNP 8	Geralmente todos os PCNP dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e algumas vezes a Supervisora do Núcleo Pedagógico.

PCNP 12	Na medida do possível todos os PCNP dos Anos Finais/EM e a Supervisora do NP.
SUP 13	Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico do ciclo II e Ensino Médio e uma Supervisora de Ensino.

Quadro 14: Quem participa dessas reuniões? / Quem são as pessoas envolvidas nessas reuniões?

As respostas das questões 2 e 4 não necessitam de análise ou interpretação por serem autoexplicativas. Essas questões tiveram como objetivo identificar quem são os sujeitos que participam das reuniões.

Apresento, abaixo, o quadro referente à questão 3.

O que foi necessário fazer para as reuniões acontecerem?	
Sujeitos	Excerto
PCNP 4	<p>Excerto 1: Partiu da necessidade de agregar todos os PCNP em momentos de estudo coletivo e construção da pauta para os encontros formativos, essa ação foi iniciada com a parceria de Tutoria Pedagógica de uma fundação representada pela sujeito 1, sujeito 2 e sujeito 3.</p> <p>Excerto 2: Para esses momentos se consolidarem foi necessário colocar os dias de construção da pauta cheia na rotina dos PCNP e constante trabalho de reflexão e reconhecimento da representatividade destes momentos na formação continuada dos PCNP.</p>
PCNP 5	<p>Excerto 1: Para essas reuniões acontecerem foi necessário um agendamento coletivo dessas reuniões, em que na última segunda feira de cada mês estudamos quais serão os dias estipulados para essas reuniões.</p> <p>Nesse dia todos os PCNP explanam as convocações da SEE que terão no mês, as participações em ações que não podem ser desmarcadas e após esses procedimentos, agendamos os dias em que a grande maioria estará presente.</p>
PCNP 7	<p>Excerto 1: Houve um trabalho de formação inicial com a fundação Itaú Social e continuidade da Supervisora do Núcleo Pedagógico e PCNP, que fazem pós graduação em Educação.</p>
PCNP 8	<p>Excerto 1: Foi necessário entendermos que não tem como</p>

	<p>coordenar uma formação sem participarmos da construção da pauta. A responsabilidade pela qualidade da formação que promovemos aos PC é de todos nós, logo, todos temos que contribuir na construção da pauta. Dependeu muito também da determinação da SUP 13, no estabelecimento de agendas conforme a disponibilidade dos PCNP.</p>
PCNP 12	<p>Excerto 1: Lembro que este movimento de reunião coletiva com todos os PCNP teve início com as formadoras da (empresa de assessoria educacional), (1) houve resistência, pois era algo novo para nós. Novo, pois as formações de PC ficavam a cargo de um grupo específico de PCNP que iam se revezando conforme a temática. Naquela época eu acreditava que seria impossível todos os PCNP se reunirem para planejar uma ação conjunta de formação, pois haviam muitas demandas.</p> <p>Excerto 2: Fomos então, organizando nossas rotinas, estabelecendo prioridades, planejando melhor as ações, e após as primeiras ações coletivas de formação, fui percebendo que, adequando as demandas, seria possível realizar as reuniões.</p> <p>Excerto 3: Foi necessário, ainda, que a dirigente, supervisores e diretor do NP se sensibilizassem sobre a importância dessas reuniões e garantissem liberdade para que nós a realizássemos</p>
Sup 13	<p>Excerto 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definição de um plano de formação continuada para os professores coordenadores (Instrumento). • Articulação das agendas dos PCNP. • Estabelecimento de dias e horários na rotina dos PCNP.

Quadro 15: O que foi necessário para que as reuniões acontecessem?

No **excerto 1 – PCNP 4**, podemos perceber que a equipe teve uma assessoria educacional por um período. Já o **excerto 2 – PCNP 4** nos remete a uma regra da atividade, pois os PCNPs mudarem sua rotina de tarefas e acrescentarem a reunião em suas ações.

Mesmo após os PCNPs terem tido um tipo de assessoria (escritas dos PCNPs 4, 7 e 12), eles atribuíram um sentido particular para aquele espaço/tempo criado e modificaram suas rotinas de trabalho, ressignificando a primeira atividade.

O uso da palavra “necessário” indica que o grupo não vê aquele espaço/tempo da reunião como algo obrigatório.

O trecho destacado do **excerto 1 – PCNP 8** demonstra uma divisão de trabalho, aponta que no grupo a supervisora citada possui importante papel nas reuniões e, provavelmente, corrobora com a articulação do NP com outros departamentos da Diretoria de Ensino como, por exemplo, a Dirigente de Ensino.

Nos trechos em negrito dos **excertos 1, 2 e 3 – PCNP 12**, podemos ver a importância do elemento regra na atividade pesquisada e as mudanças ocorridas nessas reuniões.

No **início, o PCNP 12 aponta** que havia uma resistência do grupo em realizar uma reunião em que todos estivessem presentes, até mesmo pelo fato de as reuniões (formações com os PCs) acontecerem em um outro formato, como apontado no capítulo anterior.

O **excerto 2 – PCNP 8** aponta para uma mudança de ações no grupo e na forma com que o PCNP 8 assume aquelas regras para sua rotina individual, favorecendo, assim, os motivos que mobilizam o grupo. O **excerto 3 – PCNP 8** remete para a mudança de postura de outros sujeitos como dirigentes, supervisores e o diretor do NP para que as reuniões pudessem acontecer. Provavelmente, esses sujeitos e os setores ao qual eles pertencem também tiveram suas rotinas alteradas.

Engeström (1999) afirma que as metas são individuais, mas que o motivo pode ser coletivo. Assim, o PCNP 8 foi reorganizando suas ações individuais por perceber que faz parte de um ambiente coletivo, isto é, o meio interfere no sujeito, assim como o sujeito influencia o meio.

No **excerto 1 – Sup 13**, quando a supervisora fala da “definição de uma plano para PC” está falando de um instrumento, uma vez que a construção desse plano teve seu início em janeiro. Ao utilizar o plano durante as reuniões, interpreto que ele é um plano em movimento, em constante mudança. Assim, podemos pensar que esse plano possui um caráter híbrido, pois ele é instrumento, quando os sujeitos partem dele para discussão nas reuniões como o tema etc., e também objeto, uma

vez que está em constante construção: é uma das coisas que se materializam com o plano.

Pode-se perceber nos **excertos 2 e 3 – Sup 13** as regras estabelecidas para que as reuniões aconteçam.

A seguir, apresento as respostas para a questão 5 e, assim com nas questões 2 e 4 não apresentarei análise ou interpretação uma vez que as respostas são autoexplicativas.

Quais instituições estão representadas nessas reuniões?	
Sujeitos	Excerto
PCNP 4	Escolas, DER e SEE
PCNP 5	A Diretoria de Ensino, por meio da Supervisão e do Núcleo Pedagógico, as escolas, e as escolas por meio das coletas de dados das falas dos PC e dos alunos, ao utilizar os resultados das avaliações internas e externas e das observações de sala de aula.
PCNP 7	Diretoria de Ensino e Escolas
PCNP 8	As escolas/setores de cada PCNP, o Núcleo Pedagógico e a Supervisão de Ensino da DE Leste 3
PCNP 12	A Diretoria de Ensino
SUP 13	Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino Leste 3 da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo

Quadro 16: Que instituições estão apresentadas nessas reuniões?

Os excertos das respostas obtidas na questão 6 são apresentadas a seguir.

Quais grupos de pessoas e instituições se beneficiam dessas reuniões?	
Sujeitos	Excerto
PCNP 4	Escolas, DER, SEE, e por algum tempo uma empresa de assessoria educacional
PCNP 5	Os PCNP, PC, Professores, alunos, comunidade onde as escolas estão inseridas e a Secretaria de Educação.
PCNP 7	Os beneficiados diretos são as pessoas que participam dessas reuniões, e os formandos (PC) que

	participam das orientações técnicas.
PCNP 8	Os próprios PCNP, os PC, as escolas, e provavelmente os alunos, uma vez que (quase) tudo que fizemos tem a intencionalidade de contribuir para a melhoria do ensino oferecido a eles.
PCNP 12	PCNP PC Professores Alunos A Diretoria Escolas
SUP 13	Uma supervisora de ensino, PCNP, PC das escolas estaduais da D.E Leste 3

Quadro 17: Quais grupos de pessoas e instituições se beneficiam dessas reuniões?

Antes de realizar minha análise e interpretação das respostas, apresentarei a análise da pergunta.

Penso que colocar o termo “instituição” na pergunta não beneficiou a pesquisa para compreender o que os PCNPs entendem por comunidade que se beneficia das reuniões, uma vez que alguns PCNPs generalizaram sua resposta, utilizando, por exemplo, o termo “escola”, dificultando, assim, a compreensão do que entendem sobre qual comunidade se beneficia dessas reuniões.

Os dados apontam uma semelhança nas respostas da questão 6, que busca identificar o que os sujeitos participantes da pesquisa pensam sobre a comunidade que se beneficia da atividade pesquisada.

A escrita da PCNP 8 se diferencia das demais respostas ao citar os alunos. A palavra “provavelmente” possibilita interpretar que atingir o aluno é uma possibilidade e não necessariamente uma preocupação dessa atividade, demonstrando que ela não se encontra em uma Cadeia Criativa (LIBERALI, 2008, 2011).

Segundo a autora, para que a Cadeia Criativa realmente se concretize, é necessário que todas as atividades com as quais a atividade focal se interliga de modo direto, ou seja, essas reuniões (Atividade A), as reuniões dos PCs com seus professores (Atividade B), os professores com seus alunos (Atividade C) e, por fim, a escola com a comunidade devem possuir um objeto comum.

O quadro abaixo apresenta as respostas da questão 7.

Como são organizadas essas reuniões?	
Sujeitos	Excerto
PCNP 4	<p>Excerto 1: Na última semana de cada mês os PCNP se reúnem com a diretora do Núcleo entre outros assuntos está à elaboração da agenda dos encontros para construção da pauta cheia, durante as reuniões já com assuntos e temas definidos.</p> <p>Excerto 2: [...] os PCNP revezam a liderança no grupo conforme o assunto e propriedade, o grupo é organizado quase sempre em semicírculo, a conversa inicial visa realizar uma sondagem dos conhecimentos prévios do grupo, nas discussões e interações os saberes são construídos.</p> <p>Excerto 3: [...] se o grupo não possui repertório suficiente para discussões os PCNP se recolhem para estudos individuais ou em duplas para depois retomarem as discussões.</p>
PCNP 5	<p>Excerto 1: No horário pré-determinado no dia do agendamento dessas reuniões, o grupo reúne-se geralmente numa sala das dependências da Diretoria de Ensino, em formato de semicírculo.</p> <p>Excerto 2: Esta sala possui cadeiras, um data show, um computador.</p>
PCNP 7	<p>Excerto 1: Há uma agenda definida no início de cada mês.</p> <p>Excerto 2: um número de horas é estipulado para a construção de pauta, geralmente 32 horas.</p> <p>Excerto 3: Nos dias de reunião, todos os PCNP (anos Finais e Ensino Médio) que estejam no Núcleo Pedagógico participam.</p>
PCNP 8	<p>Excerto 1: Os PCNP se organizam em uma das salas/espacos disponíveis, geralmente ficam em semicírculo, uma pessoa fica no computador e vai digitando as contribuições dos colegas. Elas acontecem às segundas a tarde, quartas-feiras o dia inteiro e às vezes em algumas sextas-feiras (vésperas da formação).</p>
PCNP 12	<p>Excerto 1: No geral, temos um momento para definir quais os dias de reunião, dependendo da demanda, chegando o momento combinado nós nos organizamos e vamos até a sala onde será realizada a reunião. De forma espontânea, e, baseado no perfil da pessoa, alguém busca organizar a reunião,</p>

	definindo/retomando coletivamente qual será a pauta, quando a supervisora está presente ela assume este papel. Um PCNP é eleito ou se prontifica a realizar as anotações no <i>Drive</i> , este dever buscar sintetizar o que foi construído na reunião transpondo o que foi falado para uma pauta que é socializada on-line com todos os participantes.
Sup 13	<p>Excerto 1: “A partir de uma agenda previamente acordada, no final de cada mês, PCNP e uma supervisora de ensino se reúnem numa sala</p> <p>Excerto 2: [...] com disponibilidade de recursos para as atividades e, em círculo, apresentam ideias, proposituras e encaminhamentos para a pauta cheia.</p> <p>Excerto 3: Há sempre alguém para registrar o que os outros vão propondo, há momentos para discussões sobre temáticas educacionais; para leitura de textos teóricos; explicações, esclarecimentos e orientações pertinentes ao conteúdo.</p>

Quadro 18: Como são organizadas essas reuniões?

A resposta de todos os participantes indicam os elementos da atividade: instrumento, regras e divisão do trabalho.

Os PCNP 1, 5, 7 e a Sup 13 apontam os instrumentos que são construídos em outra atividade. As respostas evidenciam isso quando citam o instrumento “agenda”. Na atividade citada (Atividade 1), a construção dessa agenda é o **objeto** da atividade. Quando pensamos na atividade pesquisada, que nesse contexto chamarei de (Atividade 2), a agenda é **instrumento** que colabora para a organização dos sujeitos e para os estabelecimentos das regras da atividade 2.

O que quero afirmar é que as atividades estão todas interligadas umas as outras e que os elementos devem ser compreendidos em sua própria história.

Os **excertos 2 – PCNP 4** e **3 – PCNP 4** remetem à divisão de trabalho: “os PCNPs revezam a liderança no grupo” e “os PCNPs se recolhem para estudos individuais ou em duplas para depois retomarem as discussões”.

Por meio desses excertos, dos sentidos declarados, podemos interpretar que a divisão de trabalho, ou seja, os diferentes papéis sociais que os sujeitos assumem nas reuniões, possui uma forte ligação com os problemas encontrados pelo grupo. Segundo Daniels (2003), para Engeström (1999), a divisão de trabalho cria posições

diferentes para os participantes, que trazem consigo suas próprias histórias. Por consequência, essa atividade terá características únicas, porém, dentro do contexto social, histórico e cultural em que está inserida.

Todos os sujeitos que puderam responder ao questionário apresentam a forma como os sujeitos ficam disponibilizados na sala, em semicírculo. O formato de semicírculo possibilita aos presentes poderem olhar um para o outro, facilitando a circulação de vozes e trazendo outras leituras do contexto, para além do que se é dito nessas reuniões, como gestos com mãos e demais partes do corpo, posição de seus corpos nas cadeiras etc.

O **excerto 3 – PCNP 4** e o **excerto 2 – Sup 13** evidenciam a possível intencionalidade do grupo ao reunir-se em formato de semicírculo. O PCNP 4 afirma que “o grupo é organizado quase sempre em semicírculo, a conversa inicial visa realizar uma sondagem dos conhecimentos prévios do grupo, nas discussões e interações os saberes são construídos” e a Sup 13 afirma os sujeitos “apresentam ideias, proposituras e encaminhamentos para a pauta cheia”.

Com essas afirmações, posso interpretar que, para esse grupo, aprender com ele mesmo não é uma consequência dos encontros, mas que existem intencionalidades nas ações que tornam possível que esses sujeitos aprendam em grupo.

O **excerto 3 – Sup 13** revela os **instrumentos cognitivos** presentes nas reuniões pela afirmação: “apresentam ideias, proposituras [...] há momentos para discussões sobre temáticas educacionais; para leitura de textos teóricos; explicações, esclarecimentos e orientações pertinentes ao conteúdo”.

Outros instrumentos como cadeiras, computador, *datashow* e Google Drive também são revelados pelos sujeitos PCNP 5, 8 e 12.

Os **excertos** dos **PCNPs 8 e 12** e da **SUP 13** apontam para a **divisão de trabalho** que ocorre nas reuniões, respectivamente, em suas falas: “uma pessoa fica no computador e vai digitando as contribuições dos colegas”, “[...], alguém busca organizar a reunião, definindo [...] retomando coletivamente qual será a pauta, quando a supervisora está presente ela assume este papel. Um PCNP é eleito ou se prontifica a realizar as anotações no *Drive*” e “Há sempre alguém para registrar o que os outros vão propondo”.

Segundo Engeström (1999), a divisão de trabalho é uma fonte de problema e de inovação, exigindo ações de negociação, portanto, os diferentes papéis assumidos por esses sujeitos propicia a esse grupo a possibilidade de avanços na atividade.

O elemento **regra** é revelado no **excerto 1 - PCNP 8** quando afirma que "elas acontecem às segundas a tarde, quartas-feiras o dia inteiro e às vezes em algumas sextas-feiras" e no **excerto 3 - PCNP 7**, ao afirmar que "todos os PCNP (anos Finais e Ensino Médio) que estejam no Núcleo Pedagógico participam".

Por meio desses excertos, posso compreender os dias em que essas reuniões acontecem e também a regra que envolve a presença ou ausência nessas reuniões.

As respostas à questão 8 são apresentadas e discutidas a seguir.

Quais as regras de participação nestas reuniões?	
Sujeitos	Excerto
PCNP 4	<p>Excerto 1: Cumprir a agenda estabelecida.</p> <p>Excerto 2: Buscar repertório para discussões.</p> <p>Excerto 3: Discutir ideias não pessoas.</p> <p>Excerto 4: Para esses momentos se consolidarem foi necessário colocar os dias de construção de pauta cheia na rotina dos PCNP.</p> <p>Excerto 5: [...] e constante trabalho de reflexão e reconhecimento da representatividades destes momentos na formação continuada dos PCNP.</p>
PCNP 5	<p>Excerto 1: Todos contribuírem com falas referentes as discussões, estudar previamente a reunião anterior com foco para sugestões da reunião do mês vigente; apresentar sugestões como estratégias, atividades para reunião do mês; questionar ou melhorar as ideias apresentadas; estar presente nos dias e horários combinados; as decisões do grupo ou síntese das ideias serem registradas no documento online para consulta posteriores e os ausentes poderem ter acesso; escutar com a atenção as falas dos colegas;</p>

	<p>um PCNP fica responsável em não deixar a gente sair do foco da reunião, seja por falarmos assuntos paralelos ou seja por estarmos indo para outros caminhos; uma rotação entre os PCNP que ficam responsáveis em manter o foco e registrar a síntese do encontro.</p> <p>Excerto 2: E eu sempre tenho uma regra comigo mesmo, que é problematizar as falas dos colegas.</p>
PCNP 7	Alguns combinados que são feitos coletivamente.
PCNP 8	<p>Excerto 1: Todos os PCNP precisam participar.</p> <p>Excerto 2: Cada PCNP conta sua ideia, sugestão de conteúdo para a pauta conforme o título, o plano em andamento, o contexto das escolas.</p> <p>Excerto 3: [...] toda vez que alguém tiver uma ideia, devemos olhar para os objetivos do encontro e verificar se a ideia está alinhada com eles.</p> <p>Excerto 4: [...] cada PCNP fala de novo apenas quando outro (s) já tiver falado, isso para evitar que apenas uma ou duas pessoas fiquem falando.</p>
PCNP 12	<p>Excerto 1: Existem horários pré-estabelecidos.</p> <p>Excerto 2: Buscamos manter o foco.</p> <p>Excerto 3: [...] organizar disposição dos PCNP no ambiente de forma que todos sejam vistos.</p> <p>Excerto 4: a maioria dos PCNP busca respeitar o pedido de fala do outro.</p> <p>Excerto 5: [...] espaço para que todos possam se colocar.</p> <p>Excerto 6: buscamos nos preparar para as reuniões estudando os assuntos [...].</p>
Sup 13	<p>Excerto 1: Escutar uns aos outros.</p> <p>Excerto 2: Leitura prévia do que foi acordado nas reuniões anteriores.</p>

	Excerto 3: por meio do google drive, inserir sugestões ou comentários.
--	---

Quadro 19: Quais as regras de participação nestas reuniões?

Referente às respostas da questão 8, destaco a resposta de 3 PCNPs, uma vez que considero que todas as demais repostas possibilitam a compreensão de quais regras orientam essas reuniões.

O primeiro destaque encontra-se nos escritos do **excerto 4 - PCNP 8**: “cada PCNP conta sua ideia, sugestão de conteúdo para a pauta conforme [...] contexto das escolas [...]”, que aponta que essas reuniões são pautadas não somente no interesse do grupo de formadores, mas também nas necessidades da comunidade, a qual essa atividade tem como objetivo atingir. Segundo Liberali (2008), esse tipo de pensamento está ligado ao conceito de reflexão crítica, pois busca uma formação que considera as necessidades da comunidade que se beneficiará da atividade, como ponto central das discussões da atividade. A autora afirma que formar criticamente parte de uma consciência crítica da realidade, que são requisitos primários para a transformação.

O segundo encontra-se no **excerto 3 – PCNP 4**. Uma interpretação possível, seria que o PCNP 4 preocupa-se com o que se é vivido nessas reuniões. Segundo Almeida (2011), ao discutir a questão do cuidar em espaços escolares, com base nos princípios de Wallon, a relação de cuidar / preocupar-se envolve, necessariamente, a relação eu-outro. Acredito que ao escrever o excerto 3, o PCNP estava dialogando com os princípios trazidos por Almeida (2011).

“Discutir ideias e não pessoas” pode, igualmente, significar que ele valoriza os diferentes pontos de vista e possui a consciência que essa “multivocalidade” (ENGESTRÖM, 1999) pode gerar uma tensão no grupo, exigindo situações de negociação. É nesse processo de negociação que o grupo pode avançar.

O terceiro e último destaque encontra-se no **excerto 2 – PCNP 5**: “E eu sempre **tenho** uma regra **comigo mesmo**, que é problematizar as falas dos colegas. Esse excerto aponta para uma divisão de trabalho que esse PCNP assume no grupo, evidenciado nas palavras em destaque.

O quadro abaixo traz excertos das respostas dadas à questão 9.

Quais funções sociais são vividas pelos participantes dessas atividades?	
Sujeitos	Excerto
PCNP 5	As funções sociais vividas são de formadores e formandos, uma vez que considero que o grupo aprende com ele mesmo.
PCNP 7	Formadores e Formandos.
PCNP 8	Somos professores, ocupamos a função de coordenadores pedagógicos, somos formadores de formadores.
PCNP 12	Cada um tem a função de contribuir para que a pauta seja construída de forma que seja eficaz no alcance dos objetivos planejados no início do ano.
Sup 13	Profissionais da educação.

Quadro 20: Quais funções sociais são vividas pelos participantes dessas atividades?

Pode-se perceber uma semelhança nos sentidos declarados referentes aos papéis sociais vividos na reunião. Os PCNPs 5 e 7 apontam o seu papel de aprendizes ao citarem formadores e formandos. O PCNP 8 apresenta apenas que são formadores de formadores, enfatizando o papel social assumido pela atribuição que possui. Já a Sup 13 assume que possuem papel de profissionais da educação. Podemos interpretar que o papel social que possuem remete a uma responsabilidade que pode vir a interferir em outros meios sociais, para além daquele vivido, isto é, uma compreensão mais aprofundada da sua realidade.

Esses pontos que os sujeitos divergem em suas escritas podem colaborar com essas reuniões, visto que representam as diferentes visões e as diferentes histórias que possuem e, assim sendo, constroem juntos uma visão mais ampliada de seus papéis no meio social do qual fazem parte.

Na sequência, apresento as análises e interpretações referentes à questão 10.

Qual foi o papel de cada um dos participantes nas reuniões de construção de pauta cheia de abril?	
Sujeitos	Excerto
PCNP 5	Excerto 1: temos um rodizio entre os próprios PCNP de quem registrar as sínteses do grupo. Excerto 2: também em que manterá a vigilância do

	<p>foco da reunião. Geralmente cada dia é um PCNP.</p> <p>Excerto 3: Todos participam com falas melhorando a ideia dos pares ou apresentando sugestões.</p> <p>Excerto 4: Percebo que apenas alguns PCNP registram nos cadernos as falas dos demais pares. Para mim os que mais registram é a PCNP 7 e 10, a SUP 13 e as vezes eu.</p> <p>Excerto 5: A SUP 13 geralmente assume o papel de problematizar as falas do grupo [...] [...]Considero que ela é a grande líder desse grupo.</p>
PCNP 7	Excerto 1: Formadores e formandos.
PCNP 8	Excerto 1: Contribuir com a construção da pauta.
PCNP 12	Excerto 1: Dar sua contribuição para que a pauta seja construída de forma a alcançar nossos objetivos.

Quadro 21: Qual foi o papel de cada um dos participantes nas reuniões de construção de pauta cheia de abril?

Percebe-se no **excerto 5 – PCNP 5** a descrição de uma divisão de trabalho e também uma hierarquia no grupo. O PCNP 5 aponta tarefas gerais como registro, opiniões, proposições e também generaliza essa distribuição das tarefas entre os participantes. Todavia, o papel social de líder é atribuído apenas a um dos participantes, a Sup 13.

Esse fato fica mais evidenciado quando o PCNP 5 cita as PCNPs 8 e 11 como as que mais registram. Porém, no excerto 5 afirma que para ele e para o grupo a Sup 13 é a líder.

A fala “A Sup 13 assume” pode apontar que esse é um significado compartilhado do papel da supervisora na equipe mesmo quando ele apresenta um significado individual, com a palavra “considero”. Por conta da do excerto 4, podemos interpretar que o fato da Sup 13 ser a líder também é um significado compartilhado por esse grupo.

O quadro a seguir apresenta as respostas para a última pergunta do questionário.

Como você atua nas reuniões de pauta cheia?	
Sujeitos	Excerto
PCNP 4	Excerto 1: Atuo como um membro da equipe,

	<p>procurando contribuir com a construção da pauta e a formação dos colegas, não me sinto forte nessa segunda tarefa.</p>
PCNP 5	<p>Excerto 1: Por um grande período busquei problematizar as falas dos colegas. Como são muitas reuniões, quando é um assunto que eu domino eu falo mais apresentando ideias ou melhorando as dos demais colegas.</p> <p>Excerto 2: Por conta do mestrado percebo que consigo problematizar melhor as falas dos colegas, portanto, geralmente eu mais escuto do que falo e nos momentos em que não estou compreendendo o rumo dos diálogos peço para que os PCNP me ajudem.</p>
PCNP 7	<p>Excerto 1: Procuo auxiliar nas discussões com ideias e propostas</p>
PCNP 8	<p>Excerto 1: “Eu costumo participar bastante [...] falo minhas ideias ou comento ideias dos colegas”.</p> <p>Excerto 2: E também tem vezes que fico julgando a participação e o empenho dos colegas, pois alguns não demonstram muito entusiasmo na construção.</p> <p>Excerto 3: Algumas vezes eu fico preocupada com o tempo e fico chamando o pessoal para nos reunirmos.</p> <p>Excerto 4: [...] tomo a frente dos registros e vou sistematizando o que é discutido”.</p>
PCNP 12	<p>Excerto 1: Busco contribuir com minha opinião sobre as questões que estão sendo discutidas.</p> <p>Excerto 2: [...] busco equalizar três aspectos, o tempo [...], a construção de uma pauta de qualidade [...] e a construção coletiva de conhecimentos.</p>
Sup 13	<p>Excerto 1: Problematizando as falas, ideias e proposituras dos PCNP.</p> <p>Excerto 2: Fazendo proposituras para a formação dos professores coordenadores.</p> <p>Excerto 3: Explicando conceitos que fazem parte do conteúdo.</p>

	Excerto 4: Trazendo referenciais teóricos para formação dos PCNP e mediando as discussões.
--	---

Quadro 22: Como você atua nas reuniões de pauta cheia?

No **excerto 1 – PCNP 4**, o trecho em negrito demonstra um distanciamento do PCNP em relação a sua atuação na reunião. O termo “atuo como um membro da equipe” apresenta que ele se considera mais um nessas reuniões. Essa interpretação é reforçada ao analisarmos o termo “procurando contribuir”, que nos remete à compreensão de que ele possui dúvidas sobre sua contribuição e seu papel de sujeito ativo nas reuniões. Na fala seguinte, isso se confirma quando afirma “não **me** sinto forte nessa segunda tarefa”. Nesse caso, “me” demonstra o real sentido que ele atribui ao seu papel nessas reuniões, e realmente se posiciona.

Nos **excertos 1 e 2 – PCNP 5**, pode-se evidenciar o papel assumido por PSNP 5 quando presente nas reuniões e, assim sendo, como esse papel se apresenta na divisão de trabalho. Nos dados coletados, são consideráveis as vezes em que outros PCNPs citam o seu nome e diálogos como sustentação de seu ponto de vista perante ao grupo.

A resposta da PCNP 8 demonstra dois aspectos do papel que assume no grupo. O primeiro, a corresponsabilidade que assume nas reuniões, marcadas pelas diferentes tarefas que realiza nas atividades. O segundo, o papel centralizador, marcado pelas afirmações “Eu costumo”, “e também tem vezes que fico julgando a participação e o empenho dos colegas”, “Algumas vezes eu fico preocupada” e “tomo a frente”.

Com base nessas afirmações, podemos interpretar que a PCNP 8 assume um papel centralizador nas reuniões e, possivelmente, por assumir tantas tarefas ela sinta que os demais integrantes da equipe não estejam tão engajados: “pois alguns não demonstram muito entusiasmo na construção”.

O significado que ela atribui a participação dos demais integrantes da equipe e o significado que eles possuem de suas participações são contraditórios, já que não assumiram em suas escritas tal significado.

Segundo Souza (2001), se queremos que nossos professores considerem a heterogeneidade de seus alunos, é necessário que os formadores desses

professores propiciem a eles a mesma vivência, considerando as diferenças do próprio grupo em que estão.

Realizando uma transposição para a realidade do grupo pesquisado, penso que é de fundamental importância que esses diferentes significados do mesmo fenômeno sejam discutidos, pois assim esses sujeitos crescerão no e pelo grupo e se perceberão como iguais e diferentes, em um ciclo constante.

O **excerto 2 – PCNP 12** e o **excerto 3 – PCNP 8** demonstram uma preocupação com o tempo, não citado pelos outros PCNPs. A possibilidade é que, mesmo que implicitamente, esses PCNPs controlam o tempo da reunião e fazem o grupo voltar ao foco.

No **excerto 2 – PCNP 12**, PCNP 12 apresenta sua preocupação em construir uma pauta de qualidade, reforçando o objetivo da atividade para ele e trazendo adjetivos para esse objetivo.

No **excerto 1 – Sup 13**, a palavra “problematizando” apresenta a ideia que a Sup 13 assume o papel de uma pessoa externa às discussões. Todavia, no convívio diário com ela, percebo que o sentido está em colaborar com as ideias apresentadas.

Podemos perceber um paralelo entre o que a Sup 13 trouxe como objeto das reuniões e sua postura nesses momentos. Quando respondeu à questão sobre objetivos, afirmou, por exemplo, que o objetivo da reunião era “Promover formação continuada dos professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico”.

Assim, podemos constatar nas diversas respostas que a Sup 13 possui um papel muito importante no grupo, de líder, seja pela atribuição que os PCNPs atribuem a ela ou por ela mesma assumir tal papel.

5.1.2 Avaliação e interpretação dos significados declarados sobre os componentes das reuniões

Nesta seção, faço uma retomada de cada elemento da atividade, conforme quadro apresentado por Liberali (2009), bem como minha interpretação dos dados obtidos nas respostas dos sujeitos participantes da pesquisa e os significados

compartilhados dos elementos da atividade de reunião de construção coletiva de pauta cheia.

Segundo Liberali (2009), o componente **objeto** é aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade; trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou no produto.

Por meio dos dados obtidos, notam-se dois sentidos sobre o elemento **objeto** da atividade focal. O primeiro é que o objeto das reuniões é realmente a construção da pauta, ou seja, o planejamento da formação dos PCs. O segundo significado, conforme as respostas dos PCNPs 4, 5, 7, 8 e 12 e da SUP 13, é a formação dos próprios sujeitos da reunião.

Duas respostas que apontam para outro tipo de análise dos dados são as do PCNP 8, que diz: “Geralmente meus objetivos são compartilhar ideias, opiniões, experiências a fim de contribuir na construção da pauta” e da SUP 13, que afirma que o objeto é, “promover formação continuada dos PCNP”; “Identificar necessidades de autoformação dos PCNP” e “Construir uma equipe com uma identidade de formação de formadores”.

O termo “meu” aponta que a PCNP 8 compreende que os objetivos apontados por ela podem não ser o objetivo de todo o grupo. As escrita da Sup 13 demonstram objetivos diferentes dos demais sujeitos da pesquisa e também mais sistematizados em relação ao grupo. As afirmações “Identificar necessidades de auto formação dos PCNP” e “Construir uma equipe com uma identidade de formação de formadores” apontam que sua preocupação com a reunião está também na responsabilidade de formar o grupo e de construir uma equipe com identidade de formadores.

É de fundamental importância que todos compreendam o espaço/tempo da reunião como um momento potencializador de novas aprendizagens e de crescimento do individual e coletivo, uma vez que essa compreensão pode nos levar a assumir papéis que dialoguem com esses espaços, ou seja, papéis em que estejamos dispostos a ouvir, falar e refletir .

Termos um significado compartilhado sobre as reuniões como espaço de troca de experiência e aprendizagem amplia a possibilidade de uma tomada de consciência de uma coerência entre o que dizemos e o que fazemos.

Segundo Liberali (2009), os **sujeitos** da atividade são aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade. Em relação a esse componente, os dados demonstraram existir um significado compartilhado sobre quem são os sujeitos participantes das reuniões. O NP, conforme já citado no capítulo sobre a historicidade da criação do NP e da função do PCNP, é composto por PCNPs dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da área de Tecnologia Educacional e também de Projetos Especiais.

Os dados nos mostram que os participantes declarados dessas reuniões são os PCNPs dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e a Supervisora de Ensino do NP.

O componente **instrumento** é o meio de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado. São passíveis de serem controlados pelo seu usuário, revelam a decisão tomada pelo sujeito e são usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado) (LIBERALI, 2009).

A definição de um plano para PC, o agendamento e a rotina nas reuniões são instrumentos dessa atividade, uma vez que a construção desse plano teve seu início em janeiro. Percebe-se que ele é um plano em movimento, em constantes mudanças.

Podemos considerar que essa frase aponta que esse plano possui um caráter híbrido, ou seja, é ao mesmo tempo um instrumento para resultado e um instrumento e resultado, pois ele é **instrumento**, quando os sujeitos partem dele para discussão nas reuniões como o tema etc. e também **objeto**, uma vez que ele está em constante construção e as pautas são uma das materializações do plano.

Outros instrumentos para o resultado como cadeiras, sala, *data show*, *flipchart* e computador com acesso a internet são citados.

A escrita da Sup 13: “[...] apresentam ideias, proposituras e encaminhamentos para a pauta cheia. [...]”, demonstra que os saberes dos integrantes da reunião, materializados por meio da fala, ou seja, o conhecimento de cada é um também um instrumento nas reuniões.

Segundo Liberali (2011), o sujeito individual atribui vários sentidos para o que está vivendo. O fato de os PCNPs apresentarem ideias, proposituras e

encaminhamentos para a construção do objeto (pauta) nas reuniões demonstra que os participantes externalizam seus sentidos sobre as discussões e escolhem em sua consciência, fazendo um recorte de tudo o que pensaram e o que está relacionado ao interesse da reunião. Assim, materializam por meio da fala o significado que atribuíram para todo aquele processo.

Pensar em conhecimento como instrumento significa compreender que a negociação de sentidos é de fundamental importância para a construção de significados compartilhados. Partindo desse princípio e pensando no conceito da coerência na formação de formadores, ao vivenciar a negociação de sentidos e tendo consciência desse processo, os integrantes do grupo podem proporcionar aos seus formandos esse mesmo movimento.

De acordo com Liberali (2009), as **regras** são normas explícitas ou implícitas na comunidade. Elas regulam ações e interações dos sujeitos no decorrer da atividade e podem ser implícitas ou explícitas. São procedimentos que ajudam na intermediação entre o objeto e os sujeitos. Muitas delas constituem-se na própria atividade, geradas a partir de seu desenvolvimento.

As escritas do PCNP 8: “cada PCNP conta sua ideia [...]” e “Todos os PCNP precisam participar [...]”; as do PCNP 12: “a maioria dos PCNP busca respeitar o pedido de fala do outro” e “[...] espaço para que todos possam se colocar” e a da Sup 13: “Escutar uns aos outros” apontam que o espaço das reuniões é marcado pelo diálogo. Os trechos “respeitar o pedido de fala do outro”, “todos possam se colocar”, “cada PCNP conta sua ideia” e “escutar uns aos outros” demonstram que escutar e falar são regras valorizadas pelo grupo. A fala de PCNP 4: “Discutir ideias não pessoas” mostra que o diálogo é valorizado naquele espaço/tempo.

Considero que o significado compartilhado sobre o elemento regras, que busca desvendar normas explícitas ou implícitas na comunidade, é que nessa atividade as regras são dialogar, ou seja, escutar e se posicionar perante os diálogos, estar presente nas reuniões e preparar-se previamente para os encontros.

A **divisão de trabalho** é constituída de ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançaram independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos. Segundo Liberali (2009), refere-se à distribuição de responsabilidades e

papéis na atividade, tanto em relação à divisão horizontal de tarefas quanto vertical, relacionadas a poder e status dos sujeitos.

Podemos perceber que existe uma divisão de trabalho nessas reuniões e os papéis mais importantes são: um líder apontado pelo grupo. O papel de apresentar ideias e melhorar as ideias de colegas é assumida por todos. Apenas alguns assumem a preocupação com o tempo, o registro, a qualidade das discussões e os avanços nas discussões, conforme o que é declarado.

O trecho “Dependeu muito também da determinação da Sup 13, no estabelecimento de agendas conforme a disponibilidade dos PCNP” demonstra que no grupo a supervisora possui importante papel nas reuniões e, provavelmente, corrobora com a articulação do NP com outros departamentos da Diretoria de Ensino como, por exemplo, a Dirigente de Ensino.

A Sup 13, ao escrever os verbos no gerúndio, “**problematizando** as falas, ideias e proposituras dos PCNP [...] **fazendo** proposituras para a formação dos professores coordenadores [...] **explicando** conceitos que fazem parte do conteúdo [...] **trazendo** referenciais teóricos para formação dos PCNP e **mediando** as discussões” demonstra sua ação nas reuniões, apontando um papel social diferente dos demais.

Os diferentes papéis assumidos e atribuídos pelos integrantes são de fundamental importância no desenvolvimento da atividade. Segundo Leontiev (1977, p. 62-63), “para entender porque ações separadas são significativas, é preciso compreender o motivo por trás da atividade como um todo”, ou seja, a atividade é guiada por um motivo. Conforme o que é declarado pelos sujeitos, podemos perceber que diferentes ações e papéis assumidos nessas reuniões potencializam o desenvolvimento da atividade.

Segundo Engeström (1999), uma atividade é constituída por uma comunidade com múltiplos pontos de vista, interesses e papéis. De acordo com Liberali (2013), tal modo de organizar a atividade, ou seja, esses diferentes pontos de vista e papéis assumidos, em forma de elos encadeados, proporciona aos sujeitos em formação tratar dos problemas e conflitos encontrados na atividade, na responsabilização de todos, na sensação de coletividade, no cuidado com o outro e na construção de algo “nosso”. Esses pontos são fundamentais para um grupo de formadores que busca a

transformação do meio social em que vive e também da comunidade beneficiada pela atividade.

Segundo Liberali (2009), o elemento **comunidade** refere-se a aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras. Sobre esse elemento, podemos constatar nas escritas dos PCNPs 7, 8, 12 e da Sup 13 que a comunidade que se beneficia dessa Atividade são os próprios sujeitos, os PCs.

A escrita dos PCNPs 5, 8 e 12 se diferem dos demais quando eles citam professores e alunos, aproximando-se assim da rede de atividades apresentada por Engeström (1987).

Os termos “DER”, “Diretoria” e “Escolas” nos leva a interpretar que os beneficiados são as instituições escolares, que alunos, professores, diretores etc. frequentam ou toda a diretoria.

Segundo Liberali (2008), compreender as necessidades da **comunidade**, que se beneficia da atividade realizada, possui grande relevância ao pensarmos em formação. A autora afirma que conhecer melhor a comunidade em que se inserem os formandos e seus valores colabora para que no futuro os formadores confrontem as práticas e entendam as principais característica do contexto.

5.2 Sentidos e significados vividos nas reuniões de construção coletiva de pauta cheia

Nesta seção, discuto os sentidos e significados vividos nas reuniões a partir da seleção de eventos dramáticos que apontaram importantes considerações sobre cada um dos elementos da atividade²².

Por questões de organização, divido este capítulo em subseções, sendo cada uma delas representativa de uma das seis reuniões. Antes de cada contextualização e transcrição de excerto, apresento o quadro com os elementos de produção de dado.

²² As análises que faço dos discursos apresentados são com base em leituras que realizei, principalmente sobre argumentação, todavia, não seguirão nenhuma categoria da análise do discurso pré-estabelecida.

Na reunião 6, especificamente, aponto os elementos de produção e faço comentários acerca dele, mas nenhum excerto é apresentado.

Os elementos que serão destacados nas análises são negritados para melhor visualização.

5.2.1 Reunião 1

Dia da reunião:	30/03/2015
Nº do encontro:	1º encontro de reunião de pauta do mês de abril
Tempo:	1h58m
Número de participantes:	11
Tema em discussão:	Diálogo sobre a formação anterior em polo/setor; planejamento da formação centralizada de PC de abril e Planejamento anual da formação de PC (estudo dos temas).
Elementos da Atividade	
Atividade:	Construir coletivamente a pauta de reunião de PC de 15/04/2015.
Sujeitos:	Professores, Coordenadores do Núcleo Pedagógico.
Instrumento:	Falas, cadeiras, mesa, registro das avaliações das reuniões de Polo em 18/03/2015.
Objeto:	Avaliação das reuniões realizadas pelos PCNP nos polos, Plano de formação centralizada dos PCs
Regras:	Um PCNP ouvir o outro, não fica evidenciadas regras nessa atividade, as falas ocorrem de maneira aleatória, sem um foco específico, fato notado por um dos integrantes.
Divisão do trabalho:	Cada PCNP apresentar uma avaliação dos trabalhos desenvolvidos na reunião de Polo no mês de março.
Comunidade:	Professores Coordenadores, PCNP

Quadro 23: Características do Excerto 1

Nesta reunião, estavam reunidos 11 PCNPs da DE Leste 3 em uma sala das dependências da diretoria. A sala possuía aproximadamente trinta cadeiras, dois ventiladores, um *data show*, um computador e um suporte de *flipchart*. OS PCNPs

estavam sentados em semicírculo e reunidos com o objetivo “central” de construir coletivamente a pauta de formação centralizada dos PCs do mês de abril. Durante a reunião, há outros assuntos centrais como: rodada de conversa sobre como foram as reuniões de formação nos polos/setores, que transparecia uma avaliação do encontro; construção da pauta de formação de PC do próximo encontro e breve discussão sobre as escolhas dos temas de formação de PC para 2015.

Percebeu-se nessa reunião, principalmente em relação ao primeiro ponto, que as diferentes vozes foram escutadas. Todos os PCNPs, com exceção de dois, tiveram o momento de relatar como foi a reunião de polo/setor.

Durante a reunião, aconteceram vários momentos em que dois PCNPs iriam falar ao mesmo tempo, mas um sempre passava a palavra para o outro. Houve momentos em que alguns PCNPs fizeram tentativas de condução da reunião ou de combinados, mas todos sem sucesso. Assim, não é possível identificar um líder durante toda a reunião.

Apesar de notar-se que as interações entre os sujeitos possuíam um ponto em comum, os assuntos iam surgindo e sendo debatidos, às vezes com conflitos, às vezes não, mas ainda sem nenhum dos PCNPs chamar a atenção para o foco da reunião.

Sobre o aspecto lugar-tempo, percebe-se que a reunião foi pautada numa perspectiva dialógica, uma vez que houve fala de diversos PCNPs e os assuntos levantados, mesmo que de forma um pouco aleatória, eram debatidos numa perspectiva do diálogo, com defesa de pontos de vista, solicitações de justificativas de posicionamentos, apontamentos contraditórios às falas um do outro.

Durante a reunião, foram apontados vários assuntos. Um PCNP trazia uma pergunta ou uma dúvida que, às vezes, era discutida pelo grupo, porém, na grande maioria das vezes, a discussão não era encerrada de forma coletiva. O encerramento se dava, geralmente, no momento em que outro PCNP apresentava um novo assunto as discussões.

Apresento a seguir o primeiro excerto escolhido para análise.

PCNP 7: Eu teria uma sugestão de organizar essas discussões. Como a gente tá, e é a primeira reunião pra discutir isso aqui. Cada um tá falando aqui e não tá tendo

uma sistematização do que tá sendo feito. Mas sendo mais uma prévia do que cada um pensa do que outra coisa. Eu faria o seguinte: Cada um ficaria responsável por trazer uma proposta no dia tal, e aí cada um apresenta sua proposta e a gente vê as ideias, quais são ideias de forma sistematizada.

PCNP 10: De novo.

PCNP 6: Mas lá tá assim ó. Considerações, transformações. Então se a gente tá cobrando lá na escola que haja continuidade. Então eu penso que seja a partir dali que irá sair uma temática.

PCNP 7: Então, então. Mas partindo aqui de uma discussão.

PCNP 1: Em cima do que o PCNP 7 disse, sei lá 10 minutos para cada um sistematizar, obviamente aquilo que pensa e aí você vai conseguindo identificar os pontos de convergência, os sentidos comuns e incomuns de cada apresentação e aí, sei lá, vai fazendo uma votação ou por identificação e o grupo tem que tomar uma decisão.

PCNP 8: Isso na quarta feira.

PCNP 1: E quem não apresentar, na minha opinião, já teria que acatar o direcionar.

PCNP 7: Eu faria no sentido assim: De cada um traz sua proposta para poder organizar. Cada um apresenta mas o grupo avaliaria todas as propostas para chegar no consenso do grupo e seria mais um movimento organização de como chegar nas ideias a partir da discussão do grupo todo.

PCNP 8: E a proposta é agregar a outra e não eliminar.

PCNP 7: Não seria um combate.

PCNP 11: Eu tenho uma pergunta. A gente vai trazer uma proposta pronta ou situações para serem discutidas?

PCNP 7: Então. A gente precisa discutir em como a gente traria isso.

PCNP 1: O que é proposta? É um direcionamento para a próxima reunião ou um plano para todo o ano?

PCNP 7: Qual seria então, de acordo com o que o PCNP 1 falou. Seria para próxima reunião ou para a próxima ou para o ano todo.

PCNP 11: O que eu penso que a proposta da OT é construída nos encontros de pauta cheia. Justamente durante as discussões. É isso que eu penso. Agora eu posso trazer uma possibilidade para discutir isso. Não uma proposta pronta.

PCNP 1: Não vai ser uma orientação técnica, mas uma direção ...

Percebe-se nesse excerto uma negociação dos PCNPs com o objetivo de que as reuniões sejam mais produtivas e significativas para os sujeitos ali presentes. O PCNP 7, ao dizer “Eu teria uma sugestão de organizar essas discussões. Como a gente tá, e é a primeira reunião pra discutir isso aqui. Cada um tá falando aqui e não tá tendo uma sistematização do que tá sendo feito. Mas sendo mais uma prévia do que cada um pensa do que outra coisa” demonstra que está atento às discussões realizadas. Isso faz com que ele perceba que a reunião não está progredindo.

Quando o PCNP 7 utiliza a palavra “eu”, demonstra o papel social que está assumindo na reunião, mostrando, assim, a divisão de trabalho existente naquele momento. Segundo Engeström (1999), à medida em que as contradições de uma atividade são agravadas, alguns participantes começam a questionar e se afastar do que está sendo vivido pelo grupo. Nesse caso, podemos afirmar que o PCNP 7 apresenta uma contradição entre o objetivo daquela reunião e o que estava realmente acontecendo.

Engeström (1999) apresenta outra contribuição para a interpretação desse excerto. O autor afirma que, em alguns casos, a percepção individual evolui para uma visão coletiva, deliberando assim esforços coletivos para a mudança. Pode-se notar que após a proposta feita pelo PCNP 7 o grupo se mobilizou e aos poucos foi apresentando suas dúvidas, seus questionamentos e suas sugestões para que a primeira ideia fosse melhorada e atendesse a necessidade de todos e da atividade. Isso pode ser observado nas falas da PCNP 1: “Em cima do que o PCNP 7 disse, sei lá 10 minutos para cada um sistematizar”, do PCNP 7: “Cada um apresenta, mas o grupo avaliaria todas as propostas para chegar no consenso do grupo” e da PCNP 8: “E a proposta é agregar a outra e não eliminar”.

Esse recorte demonstra como a ideia iniciada pelo PCNP 7 vai se desenvolvendo nas discussões do grupo e como eles vão construindo um significado compartilhado da sugestão apresentada.

Na sequência a seguir, podemos perceber mais um momento de negociação de significados: PCNP 7: “Então. A gente precisa discutir em como a gente traria isso”; PCNP 1: “O que é proposta? É um direcionamento para a próxima reunião ou um plano para todo o ano?”; PCNP 7: “Qual seria então, de acordo com o que o PCNP 1 falou. Seria para próxima reunião ou para a próxima ou para o ano todo”.

Quando o PCNP 7 se expressa utilizando as palavras “A gente precisa discutir”, ele possibilita o prosseguir do diálogo, abrindo espaços para outras vozes e para a continuidade da negociação.

Nesse excerto, também podemos perceber tentativas de construção de regras na atividade. Algumas são acolhidas pelo grupo e parecem ser um consenso, como nos trechos a seguir: PCNP 7 - “Eu faria o seguinte: Cada um ficaria responsável por trazer uma proposta no dia tal”; PCNP 1 - “Em cima do que o PCNP 7 disse, sei

lá 10 minutos para cada um sistematizar”; PCNP 11 – “O que eu penso que a proposta da OT é construída nos encontros de pauta cheia”; “É isso que eu penso. Agora eu posso trazer uma possibilidade para discutir isso. Não uma proposta pronta”.

Essas falas apontam para algumas regras que esses sujeitos estão criando para conseguirem melhorar a atividade vivida. Percebe-se também que a regra trazida pelo PCNP 1 não foi acolhida pelo grupo: “ E quem não apresentar, na minha opinião já teria que acatar o direcionar”.

As falas seguintes dos demais PCNPs transparecem que aquela não será uma regra acolhida por esse grupo: PCNP 7 – “Eu faria no sentido assim” e PCNP 8 – “E a proposta é agregar a outra e não eliminar” Ambos os PCNPs apresentam outros pontos de vista e outras possibilidades de regras. Essas novas possibilidades de regras são acolhidas pelo PCNP 1, que ressignifica aquele seu primeiro posicionamento ao afirmar: “ Não vai ser uma orientação técnica, mas uma direção”.

Segundo Ninin (2013), as regras são procedimentos que ajudam na intermediação entre o objeto e os sujeitos da atividade e muitas delas constituem-se na própria atividade, geradas a partir de seu desenvolvimento. Mais importante do que as regras estabelecidas na atividade é a maneira com que foram sendo elaboradas por meio da negociação dos significados. Liberali (2013) afirma que o sujeito ao negociar seus significados cristalizados transforma-se e transforma o outro, todavia, com a consciência de sua parcialidade e incompletude.

Portanto, todo esse movimento vivido pelo grupo favorece uma transformação expansiva daquele momento formativo, concretizado quando o objeto e o motivo da atividade são ressignificados para atender um horizonte mais amplo, quando comparamos ao modo anterior (ENGESTRÖM, 1999).

5.2.2 Reunião 2

Dia da reunião:	01/04/2015
Nº do encontro:	2º encontro de reunião de pauta do mês de abril
Tempo:	5 horas – manhã e tarde
Número de participantes:	9
Tema em discussão:	Avaliar a ação formativa de março como um momento formativo do grupo; Definir os temas para as formações dos PC do ano; Discutir a formação do mês de abril;
Temas que surgiram na reunião:	Caminho de formação diferente do grupo dos PCNPs 4 e 7; Diálogo sobre estratégias formativas.
Elementos da Atividade:	
Atividade:	Construir coletivamente a pauta de reunião de PC de 15/04/2015.
Sujeitos:	Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico e Supervisora.
Instrumento:	Falas, cadeiras, mesa, <i>flipchart</i> .
Objeto:	Formação do grupo por meio da avaliação da ação formativa de março, planejamento das formações centralizada de abril e do decorrer do ano.
Regras:	Os objetivos trazidos serem discutidos na reunião.
Divisão do trabalho:	SUP 13 conduzir a reunião, os assuntos tratados serem diálogos pelo grupo
Comunidade:	Professores Coordenadores, PCNPs, Professores e alunos

Quadro 24: Características do Excerto 2

Estavam reunidos, com o objetivo de construir a pauta de formação de PCs, nove PCNPs da DE Leste 3 e uma Supervisora de Ensino em uma sala das dependências da diretoria. A sala possuía aproximadamente 30 cadeiras, dois ventiladores, um *data show*, um computador e um suporte de *flipchart*. Estavam reunidos no primeiro momento em semicírculo e no decorrer da reunião a Sup 13 ficou de frente para o grupo para, com o apoio do *flipchart*, conduzir a reunião e realizar os registros.

Nessa reunião, foram tratados os assuntos: roda de conversa; habilidades e competências cognitivas; situação problema; diferença entre dificuldades, fragilidades e intenções e oficina (todos em relações a elementos da pauta cheia).

A Sup 13 apresentou alguns combinados como, por exemplo, a ideia de que seria interessante que um dos PCNPs ficasse com a tarefa de “pessoa de fora” para observar se as discussões e estratégias propostas concatenavam com os princípios do grupo. Ela é considerada a condutora da reunião, uma vez que possui grande parte das falas e problematiza as falas dos demais. Apesar de ser claro o papel da Sup 13 como líder, pode-se notar que a reunião é marcada como um espaço dialogal, uma vez que existe a participação dos diferentes enunciadores no discurso.

Outro ponto que se percebeu na reunião é o fato de os integrantes terem discutido sobre problemas vividos dentro do próprio grupo.

Os excertos abaixo apresentam importantes aspectos para discussão.

Sup 13: Tá ali, no último. Até porque eu sei que vocês começaram alguma coisa na segunda porque eu li lá no googledrive. Por isso que eu coloquei lá o terceiro.

Nesse excerto, temos a citação do instrumento, *Google Drive*. Segundo Liberali (2009), instrumentos são meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário e que revelam a decisão tomada pelo sujeito, isto é, mesmo não estando presente na reunião anterior, esse instrumento alterou o modo de comunicação desses sujeitos, possibilitando as pessoas interagirem mesmo de outras formas.

Sup 13: Eu sei que eu posso tá colocando o carro na frente dos bois em relação ao como nós chegamos a essa temática. Só para refrescar a memória ai. **Então nós fizemos várias rodadas né de conversa**, colocando sempre **a pergunta de quais dificuldades de nossos PCs, também as nossas intencionalidades em relação a eles**. Nós enquanto formadores, no lugar de onde nós estamos. E aí a partir dessa pergunta né, o que nós queremos e, portanto, quais são as dificuldades. **Foram feitas várias falas, várias colocações. A gente vêm discutindo isso desde lá de dezembro** e aí janeiro a gente retomou essas discussões e ai eu sistematizei isso de alguma forma e aí **nós fomos fazendo a partir das nossas dificuldades**, do que **nós estamos vendo lá na ponta** e também fazendo o exercício de quais são as nossas intenções a gente chegou a esta frase. A esta temática. Foi esse o

caminho que fizemos. Nós não tiramos esta temática assim, de um livro, tiramos essa temática porque alguém nos falou, porque a Secretaria nos falou que é essa que nós temos que formar os PCs. Pelo contrário, **foram várias rodadas refletindo sobre o sujeito que nós formamos e tentando identificar quais são as dificuldades desses sujeitos, por meio de evidências**, não foi de achismo de nossa cabeça e principalmente refletindo sobre nosso papel de formador e quais são as nossas intenções.

Os trechos “Então nós fizemos várias rodadas né de conversa”, “Foram feitas várias falas, várias colocações” e “A gente vêm discutindo isso desde lá de dezembro” indicam que o diálogo e a negociação de significados estão presentes nas reuniões.

Pode-se perceber, com base nos trechos “colocando sempre a pergunta de quais dificuldades de nossos PCs”, “do que nós estamos vendo lá na ponta” e “foram várias rodadas refletindo sobre o sujeito que nós formamos [...] por meio de evidências”, que as vozes da comunidade que se beneficia dessa atividade foram chamadas para a reunião, nos apresentando evidências de que a formação criada pelo grupo pode estar também centrada nas necessidades do público alvo das formações. Segundo Liberali (2008), a formação pensada numa postura crítica implica em considerar os agentes como intelectuais, produtores culturais e sociais. Nesse trecho, quando um dos integrantes da reunião afirma que o plano de formação construído para o público alvo está considerando a vida que se vive desses sujeitos, podemos pensar nas afirmações acima apresentadas por Liberali.

Sup 13: Eu poderia traduzir o que nós fizemos, os dizendo o seguinte: **Está aí um princípio da metodologia de Paulo Freire**. Por que: Por que ele coloca também para nós que quando nós vamos fazer a formação, independentemente de qual espaço, se é professor ou alunos, se é no caso o nosso, formador de PC ou eu enquanto supervisora formadora de PCNP. Independentemente do espaço que vai acontecer a formação, **nós temos que ter claro que é a partir das necessidades de quem a gente está se formando**, mas não a necessidade que nós criamos, mas que os sujeitos em formação vão deixando claro, para que os temas, ele não chama de tema, ele chama de temática, eixo norteador seja significativo para esses sujeitos em formação. Tem que ser significativo.

Nesse excerto, podemos perceber dois elementos da atividade: os instrumentos, quando a Sup 13 apresenta no diálogo os seus significados da teoria

de Paulo Freire e quando afirma que os planos de formação dos PCs devem partir da necessidade dos sujeitos em formação. Nesse último caso, pode-se considerar que os dados coletados dos acompanhamentos na escola são instrumentos da atividade.

No excerto, a Sup 13 traz para a discussão a voz de teóricos, fazendo uma relação com a práxis do grupo e demonstrando uma perspectiva da reflexão crítica que defende o diálogo da prática, da vida que se vive e também as teorias criadas pela humanidade (LIBERALI, 2008).

PCNP 10: É tanto que, já confessei pro grupo essa coisa de falar para o PC levar dados para descentralizada lá na escola. Nosso grupo esqueceu de falar. Nós não tivemos dados concretos e alguns pensaram na hora e o nosso foco, eu e o PCNP 5 na hora, a gente conversou um pouco e falamos. Esse é o caminho e ele falou é, esse é o caminho. O foco podia ser qualquer objeto de discussão ali.

Sup 13: Sim. Tanto que no nosso grupo teve uma escola que também não levou, eu peguei o objeto de outra escola e dei, porque na verdade era o exercício. Agora lá na escola ele vai fazer com os próprios dados da escola. O que marcamos no encontro descentralizado foi o exercício. Porque não ia dar conta também em quatro horas ele levantar tantas evidência para fazer um plano. Ele precisa se debruçar em outras coisas. Tanto que em nosso encontro descentralizado houve PCs que falaram: Eu preciso cruzar isso com outro dado lá, eu não tô me sentindo segura só com essa informação, só com esse objetivo. Eu vou ter que cruzar com outro objeto, para poder ver se é isso mesmo. Olha o movimento, olha a fala extremamente significativa para nós formadores, um PC falar que isso não me dá consistência ainda.

Nesse excerto, podemos perceber uma preocupação do PCNP 10 com o que é produzido pelo grupo, demonstrando que as regras combinadas são valorizadas por ele e que existe uma ética vivenciada por este grupo.

As falas do PCNP 10: “a gente conversou um pouco e falamos. Esse é o caminho e ele falou é, esse é o caminho” e da Sup 13: “Tanto que no nosso grupo teve uma escola que também não levou, eu peguei o objeto de outra escola e dei, porque na verdade era o exercício” apontam que houve uma contradição entre o objeto idealizado e o realizado; demonstram, também, uma consciência do caminho a ser percorrido por eles, conforme o que se foi planejado por todo o grupo. Ao conseguirem, durante a ação de formação propriamente dita, modificar a pauta

inicial por conta das dificuldades encontradas na ação propriamente dita, demonstram que as reuniões para construção coletiva de pauta cheia ultrapassam o objetivo de uma construção de um documento a ser seguido, mas que possibilitam aos participantes ressignificar o que foi construído inicialmente. Isso remete à dinâmica do objeto em desenvolvimento na atividade.

A fala da Sup 13, que relata momentos da reunião em que participou em parceria com a PCNP 2, aponta como as vozes da comunidade que se beneficia dessa atividade se entrelaçam às vozes do grupo e ao seu planejamento. Ao afirmar “olha a fala extremamente significativa para nós formadores”, Sup 13 demonstra que analisou se os objetivos do encontro de formação foram alcançados a partir das vozes do público-alvo da formação, mostrando que as vozes desses sujeitos também são instrumento na busca do objeto idealizado.

5.2.3 Reunião 3

Data da reunião:	06/04/2015
Nº do encontro:	3º encontro de reunião de pauta do mês de abril
Tempo:	2 horas 54 minutos
Número de participantes:	9
Tema em discussão (objetivo):	Construir os elementos da pauta de formação de PC do dia 15/04/2015.
Temas que surgiram na reunião:	Publicação das convocações no site, blog e e-mail para as escolas; Informes sobre Formações do Programa Ler e escrever; Informe sobre o projeto Aventuras Currículo + ; Combinados em relação ao PCNP vigilante das discussões.
Elementos da atividade:	
Atividade:	Construir coletivamente a pauta de reunião de PC de 15/04/2015.
Sujeitos:	Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico.
Instrumento:	Falas, cadeiras, mesa.
Objeto:	Construção dos elementos da pauta de formação de PC

	do dia 15/04/2015
Regras:	Todos participam com sugestões e argumentos e constroem coletivamente algumas tarefas .
Divisão do trabalho:	Uma pessoa conduz a reunião, todos contribuem com falas e um integrante registra as decisões do grupo.
Comunidade:	Professores Coordenadores, PCNPs, professores e alunos

Quadro 25: Características do Excerto 3

Reuniram-se em uma das dependências da DE Leste 3 o grupo de PCNPs para a reunião de construção coletiva de pauta cheia. A sala possuía 37 cadeiras, um *data show*, um computador e um *flipchart*. Os PCNPs estavam organizados em semicírculo.

A reunião iniciou-se com a Sup 13 apresentando algumas informações referentes às formações de professores do programa Ler e Escrever sobre o currículo +. Os PCNPs 3, 9, 10 e 11 contribuíram com o informe referente ao currículo +, trazendo alguns esclarecimentos sobre o projeto.

A reunião pautou-se na construção da pauta cheia do encontro formativo centralizado dos PCs.

A Sup 13 é a principal condutora da reunião. Ela demonstra um perfil que possibilita a inserção de todos os presentes nas discussões, mas possui uma conduta centralizadora das discussões. Isso é evidenciado pelo fato de em alguns momentos ela cortar a fala de alguns PCNPs, sistematizar as falas dos PCNPs e dar sua opinião sobre as falas dos demais integrantes. Em alguns momentos, ela utiliza bastante o “nós”, evidenciando que aquele espaço é coletivo. Outro ponto que evidencia a liderança da Sup 13 é o fato dos PCNPs dirigirem a maioria de suas falas a ela.

O lugar-tempo está pautado na perspectiva dialogal. Todos os PCNPs têm a oportunidade de falar durante a reunião. Isso se constata nas vezes em que os integrantes iniciam suas falas ou trazem a pergunta para o grupo: “Não sei, o que vocês pensam?”

A maioria dos PCNPs apresenta seus pontos de vista e seus argumentos para defender suas ideias. Durante a reunião, ideias são apresentadas, algumas descartadas, outras discutidas e melhoradas. No entanto, nem todos os presentes

possuem a mesma quantidade de participações e o grupo não apresenta uma preocupação para que todos participem.

O objetivo da reunião foi alcançado, pois os integrantes conseguiram construir os elementos da pauta de formação de PC do dia 15/04/2015 e, no final da reunião, tiveram alguns combinados referentes à construção do estudo de caso.

Sup 13: Pessoal, hoje o objetivo da reunião é a pauta cheia, de que dia? Da formação do dia?

Alguns PCNP: 15/04

Sup 13: 15/04. Vamos lá. O que vocês pensaram?

Sup 13: Já tem cronograma de quando vocês vão se organizar, tudo né?

PCNP 3: Se é a terceira quarta-feira, tem que ser na outra, dia 22. É a terceira quarta-feira do mês e não a segunda.

Sup 13: Porque a segunda? Não é a terceira? Por conta do feriado.

PCNP 4: É a terceira e quarta, 15 e 22.

Sup 13: O que vocês pensaram?

Sup 13: Em abril, o que vocês chegaram a discutir?

PCNP 8: Nós não discutimos, Sup 13.

Sup 13: A nada. Começa agora.

Sup 13: O que que todo mundo entendeu o que vamos fazer em abril?

PCNP 12: Tema, isso eu escrevi naquele último minuto: A materialização do currículo por meio de situações de aprendizagem. O objetivo é diagnosticar concepções na centralizada e nas descentralizada reflexão sobre as concepções, pelo menos foi isso que eu entendi.

Sup 13: Concepções sobre o quê? Quando a gente levanta concepções, a gente levanta concepções sobre algo. Precisa completar ai. Eu não sei se é diagnosticar, mas identificar né.

Nesse excerto, é apresentado o objetivo das reuniões, objeto dessa pesquisa. A primeira fala de Sup 13 deixa claro que o grupo possui um objetivo nos encontros: a construção da pauta cheia. Ao perguntar “Já tem cronograma de quando vocês vão se organizar, tudo né?” demonstra uma regra estabelecida no encontro, que seria os dias em que os integrantes da equipe se reuniriam para a construção do objeto. Nesse caso, o cronograma do planejamento também se torna um instrumento, pois o tempo de cada um dos sujeitos foi modificado para as reuniões acontecerem.

As falas “Vamos lá. O que vocês pensaram” e “O que que todo mundo entendeu o que vamos fazer em abril?” demonstram que esse pode ser um espaço de diálogo, em que todos os sujeitos presentes podem se manifestar e colaborar para a construção do objeto. Ambas as falas convidam as pessoas a participarem da reunião. As perguntas iniciadas com “o que”, segundo Liberali (2013), são perguntas que possibilitam a enunciação de diferentes vozes, corroborando para que esse espaço seja construído coletivamente.

As marcas “vocês” e “todo mundo” mostram um distanciamento da Sup 13 do grupo, todavia, ela mostra que o grupo já havia se reunido anteriormente, sem sua presença.

PCNP 12: Tá, mas ai primeiro a gente precisa verificar quem vai escrever, e vai...

Sup 13: É verdade, nós chegamos a fazer esse encaminhamento.

PCNP 12: Quem que vai escrever e vai direcionar a pauta?

Sup 13: Exatamente, puxar o foco para gente não cometer alguns equívocos. [...] Ai tá faltando inclusive outro objetivo, que é marcar a estratégia formativa. [...] Todas as nossas formações terão esse objetivo. [...] Quem vai puxar? Quem vai ficar atendo? [...] PCNP 8 quer experimentar?

PCNP 8: Eu perco a paciência muito rápido.

Sup 13: Mas aí é uma forma de você se disciplinar, a aprender a não perder a paciência.

PCNP 8: (risos)

Sup 13: Eu tô aprendendo, (risos) e tenho a certeza que eu aprendi aqui.

PCNP 12: Só lembrando que a gente têm de 4 a 5 encontros e cada um vai ser uma pessoa diferente, né.

Sup 13: Exatamente, não é sempre o mesmo.

PCNP 8: Eu até fico, mas eu também posso participar.

Sup 13: Mas a proposta PCNP 8 é não participar.

PCNP 8: Pois é.

Sup 13: Pra você nos policiar. [...] Você pode participar dessa forma, nos policiando, nos fazendo perguntas, nos provocando, essa é sua função. [...] Não dar ideias. [...] Mas a sua participação é extremamente importante.

PCNP 3: Calma, PCNP 8.

PCNP 4: Sup 13, eu, o PCNP 7 aqui me lembrou. Teve alguns momentos em que bem, acredito que a pessoa que esta digitando dificilmente vai ficar neutra.

Sup 13: Simmmm.

PCNP 4: Ela é a pessoa que tá mais entendendo exatamente o que esta acontecendo ali.

Sup 13: Ela tem que checar constantemente, inclusive. É isso mesmo que nós queremos.

Podemos observar na primeira fala do PCN 12 uma divisão de trabalho que o grupo está tentando construir. A expressão “mas primeiro” indica que antes de começar qualquer outra ação na reunião, o mais importante seria decidir a divisão de trabalho, ou seja, os papéis que os integrantes assumiriam na reunião.

Quando pergunta “Quem que vai escrever e vai direcionar a pauta?” demonstra que a divisão de trabalho que será estabelecida partirá de uma negociação. A palavra “Quem”, nessa situação, convida todos a assumirem papéis na reunião, minimizando um discurso de autoridade. Mesmo quando se direciona a tarefa de registrar e mediar o encontro (“Só lembrando que a gente têm de 4 a 5 encontros e cada um vai ser uma pessoa diferente, né”), parte-se do princípio da negociação, uma vez que a expressão “quer experimentar” possibilita ao outro dizer sim ou não.

As falas da Sup 13: “Mas aí é uma forma de você se disciplinar, a aprender a não perder a paciência” e “Eu tô aprendendo, (risos) e tenho a certeza que eu aprendi aqui” também corroboram para que essa divisão de trabalho aconteça de uma forma negociável, pois quando a PCNP 8 traz um contraponto: “eu perco a paciência muito rápido”, a fala da Sup 13 “Eu tô aprendendo, (risos) e tenho a certeza que eu aprendi aqui” possibilita que a PCNP 8 sinta-se acolhida em fraqueza e veja no grupo uma possibilidade de avançar em suas competências.

O diálogo final entre a Sup 13 e os PCNPs 3, 4 e 8 apontam para as regras do papel social que o sujeito vai assumir. Podemos perceber que existe participação de grande parte das pessoas presentes, todavia, existem marcas nas falas da Sup 13 que demonstram uma outra divisão de trabalho. As marcas “Sim” e “Ela tem que checar constantemente, inclusive” apontam que as falas das demais pessoas passam por sua validação. A expressão “ela tem” fecha outras possibilidades de papel desse sujeito.

5.2.4 Reunião 4

Data da reunião:	07/04/2015
Nº do encontro:	4º encontro de reunião de Pauta do mês de abril
Tempo:	2 horas 21 minutos
Número de participantes:	8
Tema em discussão (objetivo):	Realizar uma retomada das tarefas determinadas na pauta
Temas que surgiram na reunião:	Pratica de ensino tradicional e construtivista;
Elementos da atividade:	
Atividade:	Construir coletivamente a pauta de reunião de PC de 15/04/2015
Sujeitos:	Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico
Instrumento:	Computador, falas, Datashow, cadeiras, mesa; textos com explicação sobre construtivismo, behaviorismo, cognitivismo, posição das cadeiras em formato de semicírculo.
Objeto:	Construção de pauta cheia de formação dos PC 15/04/2015, mais especificamente determinação do conceito de Construtivismo para esse grupo para concluir uma das “tarefas” da pauta,
Regras:	Todos apresentarem sua ideia do que é construtivismo. As ideias serem com base em conceitos já elaborados pela teoria já construída, ou seja, baseada em pressupostos teóricos.
Divisão do trabalho:	Cada PCNP apresentar uma ideia sobre o conceito construtivismo, PCNP 12 sintetizar as ideias e registrar no documento da pauta cheia.
Comunidade:	Professores Coordenadores, Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico.

Quadro 26: Características do Excerto 4

Estavam reunidos 7 PCNPs da DE Leste 3 em uma sala das dependências da Diretoria. A sala possuía aproximadamente 30 cadeiras, dois ventiladores, um *data show*, um computador e um suporte de *flipchart*. Os outros PCNPs estavam em outras atividades como aula do mestrado etc.

Os PCNP estavam sentados em semicírculo e reunidos com o objetivo de continuar a construção da pauta cheia de formação centralizada dos PCs de 15/04/2015.

Como objetivos específicos da reunião notaram-se: construir coletivamente o conceito de “construtivismo” e registrar no documento de pauta cheia as ideias apresentadas e debatidas e os encaminhamento para uma das tarefas da pauta.

Durante a reunião, todos os PCNPs apresentaram seu entendimento sobre o conceito “construtivismo”, respaldados em base teórica já construída a partir de leituras. Dois grandes assuntos foram discutidos na reunião:

- ✓ Os conceitos de construtivismo, cognitivismo e behaviorismo;
- ✓ O conceito de Zona de desenvolvimento Proximal.

Os diálogos sobre os conceitos de construtivismo, cognitivismo e behaviorismo aconteceram porque se tratava de uma das tarefas da pauta de 15/04/2015 e também por conta de o plano de formação centralizado dos PCs de 2015 estar fortemente articulado com o currículo do Estado de São Paulo, elaborado na perspectiva construtivista, na visão do grupo.

O lugar-tempo pode ser caracterizado numa perspectiva dialogal, pois houve a participação de diferentes enunciadorees durante a reunião e as ideias apresentadas geralmente era objeto de diálogo entre o grupo, gerando vários turnos de fala. A perspectiva dialogal no grupo pode ser percebida pela presença de perguntas ou paráfrases e pela forma como as falas foram organizadas, pois ocorreram pouquíssimos momentos em que as falas eram sobrepostas e também poucos momentos em que as falas não tinha uma ligação com a fala do enunciador anterior.

Ao final da reunião, nota-se que o grupo chega a um ponto comum, mas que ainda sentem a necessidade da opinião dos integrantes ausentes.

PCNP 12: Então nós já decidimos que eu vou ser o mediador né.

[...]

PCNP 12: A gente vai entrar no que você está falando. O que acho que a gente tá discutindo aqui agora, essa primeira atividade, esse primeiro movimento, para onde a gente está querendo ir? A gente tá querendo, identificar se tem concepção

construtivista? A questão que eu tava falando com o PCNP 8 agora pouco. **A gente** tá querendo identificar realmente se ele tem concepções construtivistas para que a gente traga ele pra essas concepções? Ou a gente quer simplesmente saber o que ele, sabe? Eu não tô conseguindo formular direito, mas **a gente** precisa entender o que **a gente** quer com esse primeiro momento. Quanto a identificar as concepções essa atividade esta sendo propicia para identificar essas concepções? Se for **a gente** definiria ali, já.

A primeira fala do excerto do PCNP 12 revela dois elementos da atividade. Primeiro, uma divisão de trabalho que se estabeleceu na reunião. Segundo, o papel social que o PCNP 12 assumiu na atividade, que ficou evidenciado nas falas posteriores.

A expressão “a gente”, utilizada várias vezes pelo PCNP 12, aponta que, para ele, todo aquele momento parte de decisões coletivas. Aponta também para o sentido que ele dá para as discussões e como elas estão agregando os diferentes enunciadorees.

Ao expressar-se dessa maneira, o PCNP 12 também potencializa a possibilidade de os outros integrantes do grupo assumirem para si o significado construído pelo grupo e apresentado pelo PCNP 12, uma vez que “a gente” pressupõe que todos ali presentes estão assumindo a voz do PCNP 12. Representa também um convite aos demais integrantes a participarem da reunião verbalmente e mentalmente.

5.2.5 Reunião 5

Data da reunião:	13/04/2015
Nº do encontro:	5º encontro de reunião de pauta do mês de abril
Tempo:	3h 27 minutos
Número de participantes:	11
Tema em discussão (objetivo):	Melhorar a construção do Estudo de caso – tarefa da Reunião de PC, já construído por alguns PCNP
Temas que surgiram na	PCNP 8 não esta compreendendo uma das tarefas da pauta.

reunião:	
Elementos da atividade:	
Atividade:	Construir coletivamente a pauta de reunião de PC de 15/04/2015
Sujeitos:	Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico e Supervisora de ensino
Instrumento:	Computador, falas, <i>datashow</i> , cadeiras, mesa, estudo de caso para a formação, posição das cadeiras em formato de semicírculo, o documento da pauta cheia.
Objeto:	Finalizar a construção de pauta cheia da formação de PC de 15/04/2015
Regras :	Não mudar o que já foi criado (estudo de caso) pelo grupo, afinar a construção do documento do Estudo de Caso, todos lerem o estudo de caso com foco na revisão do texto.
Divisão do trabalho:	PCNP 4 é responsável pela leitura do estudo de caso; todos os participantes ouvem a leitura; o grupo melhora a redação do estudo de caso; PCNP 8 registra decisões no documento; Sup 13 media o diálogo
Comunidade:	Professores Coordenadores, Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico.

Quadro 27: Características do Excerto 5

Estavam reunidos em uma das dependências da DE Leste 3 11 PCNPs para a realização da atividade de construção coletiva da pauta cheia da formação centralizada de PC de 15/04/2015. Esta reunião foi a penúltima antes do encontro formativo com os PCs. A sala possuía 37 cadeiras (estavam em formato de semicírculo), um ventilador, computador, *data show* e uma mesa.

Os integrantes estavam reunidos com o objetivo principal de finalizar a pauta. Com esse objetivo principal, surge a demanda do término da construção do estudo de caso, instrumento que seria utilizado em uma das tarefas no dia da formação.

Durante a reunião, percebe-se que um dos integrantes está responsável pelo registro das decisões no estudo de caso. Outra integrante é a que toma grande parte

das decisões, pois a grande maioria do PCNPs dirigem suas falas a ela, solicitando sua confirmação.

As interações acontecem com o objetivo de terminar a elaboração do documento do estudo de caso, que seria um dos instrumentos a serem utilizados no encontro de formação centralizado dos PCs. Em um dos momentos de interação, o objetivo é que um dos PCNPs compreenda melhor os objetivos que serão construídos com o estudo de caso.

Apesar de ser um momento coletivo em que todos possuem o direito e o dever de falar, em alguns momentos um dos integrantes diz “Vamos gente, a gente precisa terminar isso aqui” e apenas alguns participam efetivamente (nessa reunião, pois percebe-se que o documento já foi previamente produzido coletivamente) em outros momentos.

A tarefa do dia colabora para que as falas dos integrantes sejam pertinentes ao objetivo da reunião. Todavia, é possível perceber que há discordância em relação à ideia de que a reunião foi pautada numa perspectiva dialogal nos momentos de dúvidas, pois não se nota entrelaçamentos de vozes. Ao contrário, nota-se que apesar de existirem 11 pessoas naquele espaço tempo, a maioria das falas (dúvidas, sugestões etc.) era direcionada a um dos integrantes que, por sua vez, tomava grande parte das decisões, o que se aproxima de uma perspectiva monologal.

Nota-se, após nesse momento, uma reunião com características dialogais. Foram 17 minutos em que ocorreram turnos com o mesmo foco e diversos assuntos foram tratados, todavia, ainda com o objetivo de colaborar com a PCNP 8.

Percebe-se que todos possuíam o direito a fala, mas durante a reunião fica evidenciado que uma das participantes falava mais, às vezes promovida por ela mesma, quando sistematizava grande parte das falas dos outros integrantes ou quando explicava alguns conceitos, e também pelas falas dos próprios PCNPs ao direcionarem grande parte de suas falas a ela.

Outro ponto que chama a atenção é o fato de alguns integrantes terem poucas falas e o grupo não realizar nenhum movimento para que eles possam verbalizar seus pensamentos.

PCNP1: Na pergunta dois.

Sup 13: A, a pergunta dois.

PCNP 1: É porque no livro “o construtivismo na sala de aula de Tereza Amauri”, ela traz uma fala assim, que o conhecimento não é incorporado diretamente pelo sujeito mas que pressupõe uma atividade por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos ao já existentes. **Ai um pouquinho eu acho que ajuda a fundamentar esses dois**, porque a gente precisa levar em consideração os saberes dos alunos.

Por isso que vocês tem que estar muito firme dessas citações, inclusive não só a citação, falar um pouco da pessoa, porque né, quem é esse teórico o que que ele diz nas suas palavra principais, nas suas ideias principais, porque num...

Nesse excerto, podemos perceber que as vozes de teóricos são trazidas como instrumento para a reunião, uma vez que existia um conhecimento do grupo e fazia parte de seus objetivos.

Segundo Fuga (2003 apud LIBERALI, 2008), na reflexão técnica os profissionais enfrentam a prática aplicando de maneira rigorosa a teoria e as técnicas científicas. Podemos afirmar que a fala do PCNP 1 expande o conceito da reflexão técnica, uma vez que a produção teórica trazida em sua fala é apresentada como sustentação de sua fala: “Aí um pouquinho eu acho que ajuda a fundamentar esses dois [...]”. A palavra “fundamentar” nos remete à sustentação de uma posição assumida pelo PCNP 1 e no decorrer de sua fala, quando diz “esses dois”, demonstra a relação da teoria apresentada pela autora e a tarefa que estava sendo produzida pelo grupo durante a reunião, expandindo, assim, a concepção da reflexão técnica.

Sup 13: Então, e os saberes não só cognitivos viu gente.

PCNP 12: Uhum.

Sup 13: Isso que é importante. Saberes que ele traz enquanto sujeito, né. Não só saberes assim de A, b, c, d, e, né. **Saberes enquanto sujeito**, você tem que saber levar em consideração isso, porque ele é um sujeito, né. **Ela não é assim, é é, não é nada antes de entrar na escola. Ele já traz todo um conhecimento de mundo**, né, que precisa ter interseção **e que esse conhecimento de mundo precisa entrar em contato com o conhecimento sistematizado**. Né, pra ele construir conhecimento, então é, bem amplo mesmo.

PCNP 4: A citação dele. A sua citação PCNP 1, desculpa. Ela tá aqui ou você tirou agora do livro? A gente já vai lançar essa citação?

Sup 13: Então, aí, aí a gente precisa ter muito claro essas citações pra na hora de,

lá no movimento da estratégia, vocês colocaram que lança a pergunta e deixa livre, faz um preambulo como a PCNP 8 tá sugerindo, **lança a pergunta e espera a resposta, várias. Escuta bem ativa pra quando alguém responder algo próximo do que a gente, que o teórico, que a gente quer apresentar e vai responder tudo, mesmo que seja com palavras soltas, apresenta o teórico.** Aí eu sugeri que na hora de apresentar o teórico, voltasse novamente o movimento para os PC e perguntasse: O que tem a ver a fala de fulano com que esse teórico tá dizendo, pra que esse movimento de novo, deles, **eles interpretem o que o teórico da dizendo, não nós. Mas nós temos que ter muito claro o que o teórico tem a dizer, e também não ficar discursando depois que eles falarem, para não ter redundância.** Se não sair, né ao movimento que tem, aí sim o PCNP fala: Olha, o que eu penso sobre isso? Vamos prestar nessa frase, né. Tem relação com que fulano diz, olha aqui?. Aí faz o que a gente chama aí de sistematização teórica, né.

Nesse excerto, diferente das reuniões anteriores, podemos perceber uma contradição no que se é pensado (objeto idealizado) e a proposta de tarefa elaborada (objeto real), ou seja, como deveria ser a participação dos PCs na reunião e o que realmente será desenvolvido.

Quando o PCNP 1 apresenta uma citação de um autor para a reunião, a Sup 13 apresenta uma afirmativa sobre esse conceito. Ao levarmos em consideração o papel que ela exerce no grupo, nesse momento ela impossibilita que outras vozes discutam sobre a citação trazida. A Sup 13 apresenta seu ponto de vista do que foi lido pelo PCNP 1 e utiliza a expressão “viu gente”, que pode trazer a ideia de que a sua opinião deve ser aceita por todos os integrantes do grupo. Isso pode ser percebido na fala de PCNP 12, que faz um movimento apenas de confirmação/concordância, porém, não fala por que concorda.

De acordo com Liberali (2012), a argumentação estaria, pois, embasada na produção criativa de novos significados, o que possibilitaria o maior engajamento entre os participantes na atividade e ainda contribuiria para uma ação crítica do PCNP 12.

Segundo Magalhães; Ninin e Lessa (2014), quanto mais os sujeitos envolvidos considerarem o objeto em discussão, em seu próprio discurso e de outros, maior será a possibilidade de compreensão e expansão daquele conhecimento.

Portanto, podemos afirmar, com base nesse recorte, que esse momento poderia ter sido potencializado se possibilitássemos ao PCNP 12 e aos demais presentes uma abertura para que pudessem expor suas compreensões das discussões daquele momento.

Na fala seguinte, a Sup 13 continua explicando o sentido que ela está dando para todo o movimento que está acontecendo, no qual considero as apresentações das contradições, conforme os trechos recortados.

Primeiro, a Sup 13, por meio de sua fala, faz um movimento de afirmação que uma formação que seja significativa para o outro deve ser aquela que possibilite a esse “outro” pensar na sua própria história, em seu próprio contexto e que os formadores desses sujeitos devem oportunizar isso aos seus formandos: “Não só saberes assim de A, b, c, d, e, né”, “Saberes enquanto sujeito, você tem que saber levar em consideração isso, porque ele é um sujeito”; “Ela não é assim, é é, não é nada antes de entrar na escola. Ele já traz todo um conhecimento de mundo [...] que esse conhecimento de mundo precisa entrar em contato com o conhecimento”.

As frases citadas acima demonstram a compreensão de que um sujeito está situado no tempo e no espaço e é um ser sócio-histórico-culturalmente constituído, portanto, o formador deve considerar esse sujeito e possibilitar que construa por meio do entrelaçamento de vozes e da negociação de significados sua própria compreensão.

Todavia, nas falas seguintes, ao pensar na tarefa que será desenvolvida com os PCs, público-alvo da formação, apresenta-se uma contradição com a fala acima: “[...] lança a pergunta e espera a resposta, várias. Escuta bem ativa pra quando alguém responder algo próximo do que a gente, que o teórico, que a gente quer apresentar e vai responder tudo, mesmo que seja com palavras soltas, apresenta o teórico”.

Apesar de a formação ser pensada a partir de perguntas que possibilitam aos formandos da reunião sua participação por meio de suas experiências e vozes, essa fala demonstra que os sujeitos só serão ouvidos para que se faça uma relação com os teóricos escolhidos pelo grupo.

Nóvoa (2009), ao escrever sobre o trabalho docente, caracteriza a profissão docente como um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas

do ponto de vista teórico e metodológico, originando um novo conhecimento docente. Ou seja, se o objetivo é fazer com que os sujeitos pensem sobre suas práticas, são as práticas que devem ser objeto de diálogo e investigação.

Percebo dois momentos de contradição com base nessa fala. A primeira contradição, como já apontado, está no que é falado anteriormente sobre como o sujeito aprende e como o formador deve pensar no papel desses sujeitos na formação. O segundo é o caminho que esse grupo percorreu para chegar à compreensão desses conceitos: por meio do diálogo, da apresentação das diferentes vozes, com base no conhecimento que esse grupo tinha sobre determinado conceito e o que a humanidade já construiu sobre ele (significados cristalizados), com avanços e recuos. Em contrapartida, o que foi proposto para seu público alvo, ou seja, a comunidade que se beneficia dessas reuniões, foi algo diferente.

Com base no trecho e na interpretação que faço, pode-se afirmar que esse grupo teve dificuldade em transpor o objeto idealizado para a prática vivenciada por seu próprio grupo; a regra que os PCNPs viveram e vivem durante as formações não é a mesma sugerida para ser realizada com os PCs. Isso mostra uma contradição, pois, embora o debate e o alcance coletivo de propostas seja a base de atuação do grupo, sua proposta pressupõe um conhecimento a priori.

Sup 13: Eu tô achando vocês meio desanimados nessa parte aqui hein. Não sei, essa parte de, é, sistematizar teoricamente essas coisas e ai as vezes eu fico pensando que a gente tá tão acostumado a fazer atividades dinâmicas, atividades de ouvir, falar, ouvir, falar e que quando a gente vai pra sistematizar conceitualmente a gente tem um pouco de dificuldade. **(papel social de formadora do grupo, de um olhar de fora)**²³

PCNP 8: Eu não tenho pouco não, eu tenho muito. **(papel social de dúvida, aprendente)**

PCNP 4: Eu também. Uma por conta do material, **(papel social de dúvida, aprendente)**

PCNP 8: Até por que eu não sei direito o que é para amarrar aqui. Falar assim: Então agora fechamos assim nesse encontro de hoje ficou isso. **(levantamento de dúvida)**

²³ As análises que faço dos discursos apresentados, especificamente neste excerto, são com base em leituras que realizei, principalmente, sobre argumentação, todavia, não seguirão nenhuma categoria da análise do discurso pré-estabelecida.

Sup 13: Não tem como falar, fechar que ficou isso porque não acabou, ele tem continuidade.

PCNP 8: Eu tô sentindo dificuldade, porque é justamente porque tem que fazer uma pergunta pra fechar?

Edna: São essas três.

PCNP 8: E a gente nunca fez isso SUP 00.

PCNP 1: Mas ai, deixa eu ver seu eu(pensando). Vou retornar o que a gente tinha colocado como estratégia. A gente inicia uma pergunta, que na verdade não é uma, são três. Partindo da primeira, a gente faz uma pergunta pra eles né. Depois a gente espera varias respostas, quer dizer a gente vai ouvi-los. Atentos a essas respostas que a gente vai ouvir, a gente traz essas respostas, a gente procura uma resposta especifica pra fazer uma relação com o referencial teórico que a gente vai. **(Resgate da produção construída pelo grupo, esclarecimento)**

Sup 13: Apresentar...

PCNP 1: Apresentar. E ai a gente traz: olha em cima do que você acabou de dizer, do que fulano falou, vamos ouvir agora, vamos ouvir um trecho de um autor, ai a gente passa a ter um texto. **(tentativa de colaborar com a PCNP 8 e demais presentes)**

PCNP 4: O texto do Brandão fala sobre isso. **(demonstração de inicio de compreensão)**

PCNP 1: Até aquele momento talvez ainda não seja comentar profundamente, mas traz o trecho e depois volta pra eles de novo que você (SUP 13) mesmo sugeriu. O que que você, o que que a fala do fulano, que acabou de dizer que a gente tentou articular com a teoria se relacionou com que que, sei lá, Paulo Freire. **(resgate de diálogos anteriores)**

Sup 13: Não. Não. É com o próprio autor.

PCNP 1: Então, com o autor que a gente tá dizendo agora, o Brandão. O que que a fala do PC tal, enfim, se relacionou com o autor. Ai ele vai dizer, depois que ele disser, ainda caberia a nós PCNP.

Sup 13: Sim.

PCNP 1: Fazer uma sistematização, um fechamento final, quer dizer a nossa compreensão também daquilo que .

Sup 13: Sim, tem que tá explicita.

PCNP 1: E ser colocada.

Sup 13: Exatamente. Pode ser aos pedaços ou pode ser no final né. Pode ser aos pedaços, então olha a titulo de uma conclusão, mas de uma contribuição da minha percepção também sobre o conceito ensino aprendizagem, em Brandão, eu reconheço, tais e tais aspectos, em Paulo Freire eu reconheço tais, tais e tais. Em Zaballa eu reconheço tais, tais, tais. Então as minhas considerações sobre o conceito de ensino aprendizagem eu penso dessa forma. **(complementação do ponto de vista do PCNP 1)**

PCNP 6: Acho que é até mais fácil assim. **(fala que demonstra que também estava com dificuldades também)**

PCNP 4: É algo diferente, porque a gente fazia o contrario. **(demonstração de**

compreensão)

Sup 13: Sim.

Sup 13: Pode ser aos pedaços PCNP 4. **(tentativa de fazer o outro compreender)**

PCNP 4: Agora é da teoria para ir para pratica. **(demonstração de compreensão)**

PCNP 8: Não, isso é porque.

PCNP 4: Agora a gente tá pegando a vivência dele. Tá com uma situação da escola, do cotidiano. **(compreensão e nova argumentação)**

PCNP 8: Não, a gente nunca fez esse movimento. A gente ficou. A PCNP 2 um dia falou isso pra mim: A gente ficou prática, prática, prática. **(reformulação do que não esta compreendendo, com utilização de suporte)**

Sup 13: Sabe porque? A gente nunca mexeu com concepções e esse é o momento da gente mexer. **Foi decidido isso. (regra)**

PCNP 8: Não sei, porque a gente ficou pratica, pratica, pratica. Depois teórico, um dia a gente leu o texto teórico, mexeu com o texto teórico e agora a gente tá misturando pratica e teoria e ai esta embarçando e ai tá embarçando porque eu não tô sabendo o que fazer gente. **(complementação do que realmente não esta compreendendo)**

PCNP 9: eu acho PCNP 4... (interrompida pela PCNP 4))

PCNP 8: Vocês viram que até a parte do estudo de caso eu fui bem, aqui eu não tô conseguindo. **(nova explicação do que não está compreendendo)**

PCNP 4: É que esse aqui vai exigir da gente mais estudo.

PCNP 3: É.

PCNP 8: Eu não tenho essa bagagem. **(papel social de aprendente)**

PCNP 1: Eu acho que amanhã o que é mais importante pra gente se debruçar em cima dessas três perguntas, ler e estudar.

PCNP 8: Eu tô mais angustiada porque amanhã vocês tem o dia inteiro e eu só tenho até meio dia.

Sup 13: Então, mas eu fico pensando assim, onde tá a dificuldade na primeira pergunta? Talvez porque a gente não saiba responder? Porque quando eu não sei responder, eu também não sei perguntar. **(demonstração de que esta colaborando, mas que também esta busca identificar as fragilidades do grupo)**

PCNP 4: É, mas aaa....

Sup 13: Eu não sei dizer de mim, o que eu penso sobre? **(indagação ao grupo, pergunta para fazer a PCNP 4 e grupo pensar em qual realmente é a duvida)**

(Breve silêncio)

PCNP 8: Eu não sei se é o. Por que são três perguntas e porque são essas 3 perguntas. **(ampliando sua explicação sobre a dúvida)**

PCNP 6: Porque a gente tá olhando pra pratica dele, não é? **(tentativa de colaborar, outra informação)**

PCNP 11: Não teria que colocar o objetivo ai? Eu acho que a nós perdemos o objetivo dessa parte, é isso? **(tentativa de colaborar, outra informação)**

Sup 13: Por que que você acha que a gente se perdeu? **(pedido de explicação, que possibilita para a própria PCNP 4 pensar sobre o que ela vem falando)**

PCNP 8: Essa pauta não tá redondinha na minha cabeça, talvez seja por isso.

(explicação generalizada)

Sup 13: então, porque vocês acham que essas perguntas não conversam com o objetivo? Qual evidência? **(outra pergunta, agora para o grupo pensar e colaborar)**

Sup 13: Porque pra eu saber que não conversa eu tenho que ter evidências porque que elas não conversam.

PCNP 8: Não, não é que não conversa. No meu caso eu preciso ver que esse final ai, a gente tá fechando o encontro assim, amarrando. O primeiro, o segundo e agora fechou teoricamente e ai eu não tô entendendo direito a liga que tá dando, sabe, dessas três perguntas como se elas resumissem o principal desse encontro. **(continuação da dúvida, porém com outros elementos, que demonstra um início de compreensão)**

Sup 13: Olha por exemplo, você trouxe que pra fazer a primeira pergunta você traria o primeiro momento, falando exatamente, mais ou menos assim: Vocês se lembram que no primeiro momento nós propusemos que você pensassem na trajetória de vocês, o como vocês entraram em contato com o conceito ensino aprendizagem, diante disso nós gostaríamos de propor uma pergunta, essa pergunta pra vocês. **(tentativa de fazer o outro compreender por meio de sua própria fala, utilização de paráfrase)**

PCNP 8: Então, essa daí tá boa. **(PCNP 4 demonstra que esta compreendendo)**

Sup 13: No segundo movimento. Ainda na perspectiva de vocês trazerem a trajetória mas também no contexto de professor, por isso que a gente trouxe o estudo de caso também, nesta condição de professor como vocês também enxergam o processo de ensino aprendizagem. Pra isso vocês fizeram a atividade de estudo de caso. **(explicação do que a PCNP 4 deveria compreender, mudança de assunto sem que a PCNP 4 explique o que significa a expressão “essa daí tá boa”)**

PCNP 11: Aí vem a segunda pergunta.

Sup 13: Aí joga a segunda pergunta. **(participação no diálogo, demonstração de que esta atenta ao que esta sendo dialogado)**

PCNP 8: Aí sim. **(demonstra que esta compreendendo)**

Sup 13: Agora a terceira. Bom, vocês perceberam que no estudo de caso que tivemos aí concepções dos professores, também sobre o ensino aprendizagem, na hora que eles falam da AAP, na hora que o professor de português da uma aula daquele jeito, na hora que a aluna, é, responde ao ser perguntado o que ela aprendeu, contexto e estudo de caso. Por isso a terceira pergunta: Pra vocês o que que é um currículo tal, que é essa pergunta aí dessas competências.

Sup 13: Por que? Porque que na verdade qual é o objetivo: Identificar concepções de ensino e aprendizagem e ampliar os saberes sobre isso. Na hora que eles tiverem falando eles estão ampliando.

PCNP 11: Agora quando a gente relaciona com os outros, aí dá certo. Agora se ficar a pergunta, só pela pergunta não dá certo. **(Sua compreensão do que vem sendo dialogado)**

Sup 13: Não. Mas eu nunca imaginei que vocês fariam a pergunta pela pergunta. É

sempre relacionando com os movimentos. **(demonstração do seu papel no social no grupo, que acreditava na compreensão do grupo, mas como se tivesse fora da situação, expressão “vocês”)**

PCNP 8: Então, mas aí.

Sup 13: Você mesma...Você mesma fez esse movimento, por isso que eu não tô entendendo a sua dificuldade, porque você foi a que fez.

PCNP 8: Eu não, foi os outros.

Sup 13: Você PCNP 8. Você por exemplo falou assim: Quando a aluna, quando a aluna foi perguntada o que ela aprendeu, ela só respondeu o que fazia, logo o que que a gente pode refletir? O que que a gente pode refletir disso. Tão vamos lançar uma pergunta pra gente pensar sobre isso, e aí lança a pergunta. **(nova tentativa de fazer a PCNP 4 compreender, utilização de paráfrase)**

PCNP 8: Eu entendi. Aí, mas é porque teve uma parte que vocês falaram assim: Então, temos o objetivo de hoje, no primeiro momento, temos o que o autor diz e temos o que eu penso sobre ensino aprendizagem, não é. **(a palavra vocês, demonstra que o que tinha sido falado por esse grupo ainda não fazia parte dos seus significados)**

Sup 13: Mas ampliar saberes PCNP 4, eu também posso dizer o que eu penso, enquanto formadora, porque não? Pode ser diferente do outro. Vocês podem colocar também, eu acho que é aí que vocês tem a dificuldade, de vocês colocarem o que vocês pensam. **(nova informação, busca de fazer a PCNP 4 e demais presentes compreender)**

PCNP 8: Deve ser isso então. **(demonstração de compreensão, mas ainda sem exemplos)**

PCNP 4: Eu, tava angustiada, eu pensei que sua angustia também era a minha **(demonstração de que também está com dúvida)**

Sup 13: Porque a ideia é ampliar saberes, como vou ampliar saberes só ouvindo o que as pessoas falam, eu tenho falar o quem eu penso também. **(suporte)**

PCNP 11: eu penso que esta pergunta tem que ser respondida primeiro por nós PCNP.

Sup 13: Nos bastidores.

PCNP 4: Exatamente.

PCNP 11: Porque o que eu penso, sobre comunidade aprendente? **(novo assunto)**

Sup 13: Mas isso já foi dito PCNP 11. Isso já foi dito lá traz. **(Ponto de vista)**

PCNP 11: Eu sei SUP 13, mas nós não fizemos Edna. Nós não fizemos. Você viu que o estudo de caso nem estava pronto, então essa parte 3 não tá ainda. **(explicação do novo assunto)**

PCNP 4: Então o PCNP, ele respondendo a esta pergunta, ele voltando nos objetivos do primeiro e segundo momento e vendo como dá pra amarrar, e não só ele responder o que ele acha, mas dá uma lida nos autores, nas 3 questões eu acho que dá. Porque a principio a gente tava pensando assim: Meu como que a nós vamos fazer, eu não sei tanto do autor desse jeito. Não sei tanto. Por isso que eu fiquei um pouco angustiada antes, e aí depois eu peguei uma fala aqui, uma lá. A então beleza, eu vou responder com minhas palavras a pergunta, depois eu vou ver

o que eu acho, qual que é a minha resposta comparando com o autor em cada uma delas, depois eu penso a forma de amarrar com tudo e aí ficou mais fácil, eu acho que vai ser mais fácil assim. Eu acredito que seja. **(Explicação com exemplo de sua sustentação).**

Nesse excerto, podemos perceber os diferentes papéis que são assumidos por cada indivíduo do grupo. Nota-se que alguns integrantes (PCNP 4, PCNP 8) não possuem dificuldades em apresentar suas fragilidades. Podemos interpretar que eles veem no grupo a possibilidade de superarem essas fragilidades..

Outro ponto interessante foi a mobilização dos demais integrantes. Quando a PCNP 8 apresenta suas dúvidas, por exemplo, é possível inferir que naquele momento houve uma regra implícita na atividade. As falas, as perguntas, o parafrasear foram instrumentos para colaborar com a PCNP8. Dessa forma, a atividade é modificada, atualizada e desenvolvida visando alcançar as necessidades dos participantes.

A Sup 13 teve papel importante nas discussões utilizando, em alguns momentos, perguntas para que a PCNP 8 e os demais participassem do diálogo. Percebe-se que ela é uma integrante que busca colaborar com as discussões por meio de perguntas. Segundo Magalhães; Ninin e Lessa (2014), a pergunta cumpre o papel de abrir espaços para a voz de outros participantes e apresentação de novos pontos de vista.

A colaboração dos demais aconteceu pelo resgate de outros encontros, trazendo seus sentidos sobre o que havia sido discutido ou exemplos (respostas). A PCNP 8, por exemplo, utilizou o recursos da paráfrase e apresentou novos pontos de vista ou explicações na tentativa de colaborar com o avanço de todos. Essa forma de condução corrobora para a construção de um significado compartilhado entre todos os participantes. Se isso não ocorrer, a atividade não consegue obter sucesso, porque existe a possibilidade de os sujeitos criarem metas e objetivos individuais, não favorecendo que todos pensem na mesma situação problema.

De acordo com Liberali e Fuga (2012), ao pensar em formação, a diversidade das experiências de cada um e a chance de combinações diversas trazidas por experiências diferentes permite a interligação intencional e o envolvimento de todos os participantes, bem como a ação responsável, o que potencializa a coletividade.

Podemos perceber que houve um grande movimento do grupo para que a PCNP 8 conseguisse compreender a tarefa que seria dada aos PCs. Ela apresenta indicações de que o grupo vem colaborando com ela. No início, apresenta uma dúvida, mas sem muitas informações: “Eu não tenho pouco não, eu tenho muito”.

Com as falas dos demais presentes, ela começa a formular melhor suas dúvidas: “Não, a gente nunca fez esse movimento. A gente ficou. A PCNP 2 um dia falou isso pra mim: A gente ficou prática, prática, prática.”, “ “Vocês viram que até a parte do estudo de caso eu fui bem, aqui eu não tô conseguindo” e “Eu não sei se é o. Por que são três perguntas e porque são essas 3 perguntas”.

As falas acima da PCNP 8 mostram como o grupo vem colaborando para que ela pense melhor sobre suas angústias e dúvidas e demonstram como as diferentes vozes podem colaborar para que o sujeito saia de uma situação em que não consegue organizar suas ideias para um estado no qual já consegue melhor formular perguntas, isto é, consegue participar de forma mais ativa e melhor articulada.

Apesar de não conseguir afirmar, com exemplos, que está compreendendo, a PCNP 8, a PCNP 6 e o PCNP 4 apresentam um melhor entendimento do que vem sendo discutido. Podemos representar esse fato com a fala da PCNP 8: “No meu caso eu preciso ver que esse final ai, a gente tá fechando o encontro assim, amarrando. O primeiro, o segundo e agora fechou teoricamente e ai eu não tô entendendo direito a liga que tá dando, sabe, dessas três perguntas como se elas resumissem o principal desse encontro.”

Com essa frase, conseguimos identificar o processo de evolução do pensamento e da fala, como a PCNP 8 foi, por meio do diálogo com os demais colegas de grupo, passando de um estado em que não conseguia elaborar a pergunta para um em que conseguia, demonstrando o sentido que aquele diálogo estava tendo para ela.

Todavia, o grupo aponta que seu objetivo era que a PCNP 8 confirmasse que estava compreendendo o que vinha sendo discutido, porém, sem uma preocupação do que ela realmente estava internalizando de todo aquele diálogo. Essa afirmação é baseada nos momentos em que a PCNP 8 demonstra que está conseguindo avançar em seu entendimento com afirmações como “Aí sim” / “Então, essa daí tá

boa”. Todavia, não existe uma solicitação do grupo para que a PCNP 8 exemplifique como vem conseguindo avançar. Essa ação do grupo faz com que a PCNP não avance em sua compreensão, pois não teve a oportunidade de sistematizar e verbalizar o que vinha pensando e também a possibilidade de que os outros sujeitos também avançassem por meio das falas da PCNP 8.

5.2.6 Reunião 6

Data da reunião:	14/04/2015
Nº do encontro:	6º encontro de reunião de Pauta do mês de abril
Tempo:	2h 06 minutos
Número de participantes:	10
Tema em discussão (objetivo):	Finalizar a construção da pauta para o encontro formativo de PC de 15/04/2015.
Temas que surgiram na reunião:	Qualidade das comandas das tarefas da pauta; Estudo de caso como estratégia formativa.
Elementos da atividade:	
Atividade:	Construir coletivamente a pauta de reunião de PC de 15/04/2015
Sujeitos:	Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico
Instrumento:	Computador, falas, Datashow, cadeiras, mesa; estudo de caso para a formação, posição das cadeiras em formato de “U”, o documento da Pauta cheia, falas.
Objeto:	Finalizar a construção da pauta cheia (documento) do encontro centralizado dos PC de 15/04/2015.
Regras :	Todos colaborarem com ideias para registro na pauta.
Divisão do trabalho:	PCNP 8 digita as conclusões no documento da pauta, PCNPs apresentam sugestões para finalização do documento, PCNP 6 constrói uma das planilhas (instrumento) que será utilizada no encontro de 15/04 e PCNP 1 elabora o PPT da reunião.
Comunidade:	Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico, Professores Coordenadores, Professores.

Quadro 28: Características do Excerto 6

Nessa reunião, estavam reunidos os PCNPs da DE Leste 3 em uma sala das dependências da Diretoria. A sala possuía aproximadamente 30 cadeiras, dois

ventiladores, um *data show*, um computador e os PCNPs estavam sentados em semicírculo. Trata-se da última reunião, antes do dia da reunião com os PCs e o objetivo central era terminar o documento da pauta cheia.

Todos os participantes presentes assumiram o papel social de serem responsáveis pela construção do documento e também de colaborarem com as dúvidas dos colegas que foram surgindo durante a reunião. As dúvidas que surgem são relacionadas aos procedimentos da pauta no dia do encontro formativo com os PCs em outros momentos sobre alguns conceitos.

Durante toda a reunião, os PCNPs participaram em alguns momentos apresentado uma ideia, rememorando o que se tinha sido construídos anteriormente e, em outros, trazendo sua compreensão.

Os PCNPs presentes assumiram uma postura de ouvir os colegas. Em um dado momento, quando um PCNP faz um comentário que parece ser um processo individual de seu pensamento, alguns integrantes do grupo o incentivam para que trouxesse esse pensamento ao grupo, afirmando que isso é importante.

O objetivo/fim da reunião foi pautada na finalização da construção do documento da pauta cheia e o lugar-tempo é marcado numa perspectiva dialogal. Nota-se que nessa reunião, diferente das demais, todos os PCNPs, com exceção do PCNP 7, participam ativamente. Assim, os presentes assumem uma postura de coparticipantes da reunião e as falas são discutidas por todos.

5.2.7 Discussão geral sobre as reuniões

Por meio da atividade vivida, utilizando os elementos da atividade, pode-se identificar que o espaço-tempo das reuniões de construção coletiva de pauta cheia é um espaço em que os sujeitos envolvidos, no decorrer dos encontros, assumem diversos papéis sociais, caracterizando assim a divisão do trabalho na atividade.

Os dados apontam que existe uma hierarquia na divisão social do trabalho, pois a Sup 13 é a líder, tendo, em alguns momentos, falas marcadas pelo discurso autoritário e, em outros, falas que problematizam as ideias dos demais por meio de perguntas, paráfrases etc., colaborando para os avanços das discussões.

No decorrer das reuniões, pode-se perceber as regras explícitas (PCNP 7 - “Eu faria o seguinte: Cada um ficaria responsável por trazer uma proposta no dia tal”) e também implícitas. Essas regras são criadas e modificadas conforme a necessidade do grupo, como podemos evidenciar na reunião de 06/04/2015.

Os dados demonstram que essas reuniões possuem três focos principais. O planejamento da pauta de formação para os PCs; momentos de estudo para o planejamento da pauta, no qual apresentam estudos teóricos, dialogam no grupo e aprendem um com os outros e momentos nos quais o grupo discute as contradições geradas na convivência do próprio grupo, seja pelas ideias divergentes, pelo não cumprimento das regras por alguns ou por não cumprir algumas tarefas na divisão de trabalho.

Passoni (2012) afirma que é possível perceber na práxis que preza pela colaboração as potencialidades reveladas pelas contradições e como elas criam oportunidades de (re) construir as relações sociais, ou seja, são nessas contradições que esse grupo encontra seu potencial de avançar no objeto idealizado.

Referente à comunidade que se beneficia dessa atividade, os dados demonstraram que além dos PCs, os próprios PCNPs representam essa comunidade, já que transformam e são transformados por meio da atividade.

Apesar de os discursos do grupo não apontarem explicitamente que naquele espaço tempo eles são influenciados e transformados por seus discursos, à medida que vão se apropriando do seu próprio discurso e do outro, fica claro que aquele é uma espaço formativo para o grupo. Segundo Liberali (2008), um espaço-tempo no qual as pessoas reconhecem sua própria história, torna-se um espaço de compreensão da realidade. Não da realidade como que EU quero, mas da vida que se vive e as possibilidade de transformá-la.

Nesta seção, apresentei a análise e minha interpretação dos dados vividos nas reuniões.

No capítulo a seguir, apresento minhas considerações finais, retomo os objetivos da pesquisa, a metodologia e também respondo as perguntas de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, além de retomar os objetivos da pesquisa e a metodologia para poder responder as perguntas de pesquisa, apresento algumas proposições que pretendo levar para o nosso grupo e trazer reflexões sobre como a condução desta pesquisa já vem contribuindo para a atividade pesquisa. Apresento também uma análise pessoal de como essa pesquisa transformou o meu modo de agir.

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender criticamente os sentidos e significados compartilhados na atividade de planejamento de pauta de formação para professores coordenadores “reunião de construção coletiva de pauta cheia” e como objetivos específicos: 1. Identificar os significados declarados sobre a atividade reunião de construção de pauta cheia; 2. Identificar e analisar quais são os sentidos e significados vividos na atividade reunião de construção coletiva de pauta cheia e 3. Compreender como se realiza a construção de sentidos e significados na atividade.

Para atender tais objetivos, subsidiei-me na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural em razão de essa teoria pautar-se em atividades com sujeitos em sua relação com o mundo, vivenciando história e fazendo história, ou seja, a vida que se vive. (MARX; ENGEL, 1845-46/2007 apud LIBERALI, 2011).

Compreender a vida que se vive, ou a vida como ela é, significa compreender a vida social prática dos sujeitos, culturalmente mediada e desenvolvida de maneira histórica. Compreender a vida social prática dos sujeitos dessa pesquisa implica afirmar que as relações sociais são estabelecidas em contextos específicos, com características específicas, com formas de pensar e agir singulares. Essas relações são culturalmente mediadas porque os sujeitos da pesquisa estão inseridos em um contexto pessoal e profissional e em um determinado espaço-tempo, marcado por interesses, valores, necessidades e formas de agir particulares a uma cultura. Esses sujeitos também fazem história, porque nos constituímos ao longo de uma história com características pessoais e também por suas relações com o meio.

Ao considerarmos que os sujeitos são socialmente, historicamente e culturalmente constituídos, afirmamos considerar que as atividades que esses sujeitos realizam também são.

Segundo Leontiev (1977 apud LIBERALI, 2008), as atividades surgem a partir de uma necessidade vivida por um grupo social. A partir da percepção desse grupo sobre suas necessidades, os objetos são elaborados coletivamente e conduzem as ações dos sujeitos. Esta pesquisa vem ao encontro das escritas de Leontiev, uma vez que justamente vem desvendar a percepção do nosso grupo, buscando compreender os sentidos e significados dos sujeitos participantes sobre os componentes da atividade de construção coletiva da pauta cheia Assim, as necessidades do próprio grupo são observadas e, com base nos princípios de Freire (1970) de imersão, emersão e inserção, é possível enxergar melhor sua realidade para poder modificá-la.

Freire (1970, p. 21) afirma que

a práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, a inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro.

A fala de Freire é um grande incentivo a pensar os objetivos dessa pesquisa, trilhados a partir das perguntas de pesquisa: 1. Como se constitui a atividade reunião de construção coletiva de pauta cheia? e 2. Quais sentidos e significados são construídos na/sobre a atividade de reunião de construção coletiva de pauta cheia?

Essas perguntas de pesquisa querem desvelar o que realmente acontece nessas reuniões para, assim, poder transformá-la e ampliar a possibilidade de ela ser um instrumento transformador para a comunidade que se beneficia das reuniões.

Para que pudesse compreender criticamente a construção de sentidos e significados compartilhados nesse espaço-tempo e transformá-la, tomei como base os princípios apresentados pela abordagem teórico-metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que se apoia nas discussões da TASHC e na perspectiva vygotskyana que atribui à linguagem o papel de mediar e construir as relações humanas em seus contextos e em suas experiências diárias (MAGALHÃES, 2012).

Segundo Magalhães (2012), o foco da PCCol está nas relações colaborativas entre os agentes, pensadas e organizadas de modo voluntário e intencional, para a criação de reciprocidade na mútua compreensão e transformação de si e do outro [...] em práticas sócio-histórico-culturalmente produzidas” (p. 14).

É quando Magalhães realiza o apontamento “compreensão e transformação de si e do outro” que considero que minha pesquisa possui bases na PCCol. Faço essa afirmação pelo fato de eu ser um dos próprios sujeitos da pesquisa e ela ter como foco compreender uma atividade vivenciada pelo grupo a qual pertenço. Ao compreender melhor e buscar transformar uma atividade da qual sou integrante, juntamente com outros sujeitos, eu também serei modificado por esse espaço sócio-histórico-cultural.

Respondendo a primeira pergunta de pesquisa: como se constitui a atividade “reunião de pauta cheia”?, com base na coleta de dados e na análise e interpretação dos significados declarados e vividos que estavam subsidiados nos elementos da atividade, posso afirmar que existem momentos em que esse grupo aprende por meio do diálogo. Assim, essas reuniões se constituem como um espaço fértil para o aprender, um espaço no qual a negociação de significados compartilhados está presente.

Existem, também, marcas e discursos de autoridade em todos os sujeitos, todavia, percebe-se que esse tipo de discurso não ocorre intencionalmente, uma vez que os dados analisados apontam que esse é um espaço-tempo em que os sujeitos possuem a intencionalidade de colaborar com a aprendizagem um dos outros. Os dados da vida que se vive nas reuniões nesse ponto convergem com os declarados.

As reuniões são marcadas pelas histórias individuais dos sujeitos, que quando reunidos possuem uma postura de negociar seus sentidos para construir algo em conjunto. O que se é construído coletivamente não satisfará a todos da mesma maneira, mas, independente dos seus significados já cristalizados, buscam realizar a construção do coletivo.

Tanto os dados declarados como os dados vividos apontam para uma divisão de trabalho em que todos os sujeitos assumem uma postura de formandos e formadores. Em relação à Sup 13, existe uma espécie de liderança, porém, essa liderança é assumida por ela e também atribuída a ela pelos demais participantes. A

liderança exercida pela Sup 13 fez com que o grupo notasse a necessidade de um dos integrantes agir como condutor das reuniões, pois perceberam que sem a presença dessa figura, a tendência era que elas não fossem produtivas.

Portanto, posso afirmar que as reuniões de construção coletiva de pauta cheia se constituem como um espaço valorizado pelos sujeitos envolvidos, que buscam atingir o objetivo idealizado de um pauta de formação para os PCs. Além disso, é um espaço no qual esses sujeitos vivem situações em que constroem objetos compartilhados.

Sobre a segunda pergunta de pesquisa: quais sentidos e significados são construídos na atividade de “reunião de construção coletiva de pauta cheia”?, os dados demonstram que os sentidos e significados construídos nessas reuniões estão inacabados, pois os sujeitos estão em busca de uma coerência entre as ações realizadas pelo grupo e a necessidade da comunidade que se beneficia das atividades realizadas por ele.

Durante todo o processo da pesquisa, concomitantemente com as outras experiências, tive oportunidade de vivenciar as aulas das disciplinas que cursei, mediadas pelas professoras e demais colegas de aula; os diálogos e discussões com os meus colegas de trabalho; os diálogos referentes a minha pesquisa com outras pessoas; as orientações individuais etc. Todas essas experiências influenciaram e influenciam de forma significativa e positiva o que sou e o que venho aprendendo.

Todo esse processo de leitura crítica sobre a atividade de construção coletiva de pauta cheia aguçou em mim e em meus pares (sujeitos da pesquisa) a vontade de pensar sobre quais são as possibilidades de avanços de nossas atividades e de nós mesmos, tendo como premissa uma perspectiva de formação crítica. Essa pesquisa já apresentou algumas contribuições para esse grupo, pois foram diversos os diálogos em que alguns PCNPs perguntavam como estava o andamento das análises dos dados vividos e quais interpretações eu conseguia fazer.

A própria ação de investigar a prática desse grupo em uma determinada atividade contribuiu para a minha formação e a de meus colegas, pois ao compreender melhor a atividade pesquisada, a maneira como eu participava das reuniões e de outras reuniões realizadas pelo grupo era diferenciada, apresentando

falas que poderiam fazer com que o grupo tivesse uma leitura mais aprofundada desses espaços.

Outro momento significativo, que não foi objeto de análise e interpretação desse trabalho, foi quando apresentei a minha pesquisa ao grupo e também expliquei a teoria que ela se embasaria e como tarefa prática realizamos a leitura da atividade pesquisada com os elementos da atividade. Esse dia teve um diálogo caloroso e muito interessante, pois revelou as diferentes leituras que os sujeitos faziam da atividade de construção coletiva de pauta cheia, principalmente nos componentes regras, divisão do trabalho e objeto.

As colaborações desta pesquisa com a atividade pesquisa possivelmente não se limitam aos depoimentos aqui apresentados. Pensando em outras possibilidades de colaboração, quero trazer algumas proposições ao nosso grupo, não com o objetivo de transcrever receitas ou práticas infalíveis de como se construir espaços em que uma perspectiva crítica permeie as ações de todos os sujeitos.

Apresento algumas proposições tendo como princípio os escritos de Freire (1970), Liberali (2006, 2010, 2011), Magalhães (2011) e tantos outros autores e vivências que no caminho desta pesquisa corroboraram comigo, com minha pesquisa e, conseqüentemente, com os meios sociais ao qual pertencço.

Primeiro ponto que quero destacar surgiu, justamente, de um diálogo referente aos resultados da pesquisa com outro colega (sujeito da pesquisa), que sempre se refere a ela, utilizando a expressão “nossa pesquisa”.

O PCNP 7, ao conversar com o PCNP 5 (pesquisador) afirma que “partiremos do princípio que ambos se apoderaram das vozes um do outro nesses momento, afirmamos que percebemos que nosso grupo possui um plano de formação com base nas necessidades dos Professores Coordenadores, porém, que consideramos que as ações do NP não estejam dentro de uma cadeia criativa de atividade (durante o diálogos demos diversos outros nomes), uma vez que, não temos total clareza das ações que cada PCNP realiza em seu setor de escolas”.

Segundo os PCNPs 5 e 7, “hoje não é possível, se pegarmos todas as ações que o NP faz, ver uma ligação entre todas elas, e também mensurar qual as transformações que a comunidade teve a partir dessas formações”, ou seja, não existe uma avaliação sistematizada: primeiro, das ações de todos os PCNPs para

identificarmos ações em comum; segundo, do impacto dessas formações na comunidade que se beneficia dessa atividade e, terceiro, se existe uma Cadeia Criativa de atividade, ou seja, se toda a comunidade possui um motivo comum. Segundo Liberali (2006), a Cadeia Criativa implica parceiros em uma atividade, produzindo significados compartilhados que, posteriormente, farão parte dos sentidos de outros sujeitos em outros contextos, mas que possuem motivos em comum.

O segundo ponto que pode ser melhor discutido por esse grupo são os conceitos de imersão, emersão e inserção (FREIRE, 1970). Poderíamos realizar uma leitura crítica de duas realidades: a atividade de construção coletiva da pauta cheia e as demais atividades realizadas pelo grupo e uma leitura crítica da realidade na qual os PCs, principais sujeitos que se beneficiam dos momentos de formação, estão inseridos e de suas práticas. Liberali (2006) aponta como um dos caminhos para uma leitura crítica de sua realidade e prática os movimentos de descrever, informar, confrontar e reconstruir, já apontados na fundamentação teórica.

O terceiro ponto que apresento está pautado na argumentação colaborativa e no discurso internamente persuasivo para a negociação de significados compartilhados. Esses conceitos poderiam ser discutidos e vivenciados por nós durante as reuniões. Segundo Magalhães; Ninin e Lessa (2014), com base em (BAKHTIN, 1929/1992), o objetivo seria propiciar que as diferentes vozes, a palavra do outro e a própria palavra possam ser intencionalmente compreendidas. Liberali (2010) também afirma que argumentação estaria, pois, embasada na produção criativa de novos significados em atividades diversas, o que possibilitaria o maior engajamento entre os PCNPs em atividades de autoformação do grupo e na formação crítica dos demais educadores.

O último ponto também advém de várias vozes durante todo o período da pesquisa, que demonstram a forma que esse grupo compreende sua realidade. Percebo que nosso grupo trata o plano de formação dentro da perspectiva prática, uma vez que percebo pouco rigor científico na avaliação de nossas ações.

Pensar dessa forma consiste em ser um investigador de sua própria prática, subsidiando-se no conhecimento construído pelo próprio grupo, mas também em produções teóricas/científicas já produzidas pela humanidade.

A reflexão crítica, defendida nesse trabalho, pode colaborar com esse anseio apresentado, uma vez que, segundo Liberali (2008), refletir criticamente, tomar consciência de suas ações perante as ações desumanizadoras, implica em analisarmos nossas ações como sujeitos políticos atuantes em um determinado contexto e questionadores da natureza de suas práticas, que por sua vez foram historicamente construídas.

Ponte (1998, p. 36) colabora ao afirmar que

Numa investigação ou numa investigação-ação é preciso começar por caracterizar muito bem o problema ou a situação problema que queremos resolver. Depois é preciso conceber um plano de trabalho, definindo quais as atividades a realizar, os instrumentos a utilizar, o calendário a seguir, os recursos a mobilizar, o papel dos diversos intervenientes no trabalho. [...] Finalmente há que avaliar o alcance do trabalho realizado, refletindo sobre o processo e o produto, e identificar novas questões para investigação”.

A afirmação de Ponte (1998) vem ao encontro dos questionamentos feitos por esse grupo e também às possibilidades defendidas por essa pesquisa. Como já dito, os pontos que acabo de trazer não possuem nenhuma intenção de prescrever receitas, mas sim de colaborar com esse grupo para que, durante a investigação de ações, nas contradições entre o objeto desejado/idealizado e a realidade concreta, a vida que se vive, os sujeitos consigam encontrar caminhos para superar as forças opressoras e iniciar um novo ciclo reflexivo.

Esta pesquisa me deu a oportunidade de olhar para realidade, no papel de pesquisador crítico, de uma atividade na qual sou sujeito. Todo esse processo veio a transformar, segundo minha própria percepção e até mesmo segundo depoimentos dos meus pares de trabalho, a minha forma de falar com outras pessoas, a maneira de agir perante os fatos de realidades sociais desfavoráveis, na maneira de olhar para o “outro”, na participação nas reuniões de construção coletiva de pauta cheia, em outras reuniões e também com familiares. No entanto, acima de tudo, a principal mudança ocorre na forma que “eu” me percebo perante a vida, seja ela pessoal ou profissional. Nesse momento focarei mais as mudanças profissionais.

Percebo hoje que sou mais crítico em relação as minhas atitudes e falas perante as situações de desumanização que hoje vivemos. São inúmeros os momentos que me percebo criticando minhas práticas anteriores e quanto mais me

percebo no mundo, também percebo o quanto, às vezes, não sou congruente com o que penso, o que falo e o que faço. Por vezes, também não sou consciente das transformações que estou promovendo ou oportunizando no ambiente no qual trabalho e nas pessoas, seja em ambientes profissionais ou pessoais.

Finalmente, posso afirmar que todo o processo de pesquisa me trouxe certezas. A certeza do lugar das minhas dúvidas, preocupações e anseios na vida que se vive, bem como a certeza da responsabilidade social de minhas ações. Desenvolver esta pesquisa despertou em mim uma maior consciência de minhas ações e os impactos a mim e ao meio social, histórico e cultural ao qual faço parte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. O coordenador Pedagógico e a questão do cuidar. In: _____; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p.41-60.

ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p.11-24.

ARANHA, E. M. G. **Equipe Gestora Escolar**: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica. Doutorado em Educação: Educação. Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2015. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=18197>. Acesso em 20/12/2015.

BAKHTIN, M; VOLOSHÍNOV. (1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14. Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. IN: Vários autores. **O coordenador pedagógico e a educação continua**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.15-18.

CACERO, E. M. **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: espaço crítico colaborativo**. Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2015. Dissertação de Mestrado.

CASASSUS, J. **Tarefas da educação**. Tradução de Oscar Calavia Sáez. Campinas: Autores Associados, 1995.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DIAS, S. R. **Oficina Pedagógica na rede estadual paulista: uma contribuição ao seu estudo**. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2001.

ENGESTROM, Y. **Learning by Expanding**: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em:

<<http://communication.ucsd.edu/LCHC/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Innovative Learning in work teams: analyzing cycles of Knowledge creation in practices. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R; PUNAMÄKI, R-L (Eds.). **Perspectives on Activity Theory**. London: CUP, 1999, p. 377-404.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. Ed. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1970.

GATTI, B. A.; Mello, Guiomar N.; Bernardes, Nara M. G. 1972. **Algumas Considerações sobre Treinamento de Pessoal do Ensino**. Cadernos de Pesquisa n. 4, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/208.pdf>>. Acesso em: 02/08/2015.

GOUVEIA, B. B. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas**. São Paulo: 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. D. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p.69-80.

HABERMAS, J. **Connaissance et intérêt**. Paris: Gallimard. 1973.

HOLZMAN, L. *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge, 2009.

LIBERALI, F. C. Cadeia criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES M. C. C; FIDALGO, S. S (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 41-64.

_____. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2013. p. 124.

_____. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira.** São Paulo: Moderna, 2009.

_____. Gestão escolar na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. IN: LIBERALI, F. C; MATEUS, E.; DAMIANOVICH, M. C. **A Teoria da Atividade sócio-histórica-cultural e a escola recriando realidades sociais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 89-108.

_____. Cadeia Criativa na Educação Infantil: a intencionalidade na produção de objetos compartilhados In: **Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias.** 1 ed. Niterói : Editora da UFF, 2010, v.1, p. 41-60.

_____. **Creative chain in the process of becoming a whole.** Trabalho apresentado no 7th International Vygotsky Memorial Conference, Moscou, 2006.

_____.; LEMOS, M. F. A Gestão crítico-criativa na perspectiva da teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural: o plano de gestão como artefato cultural transformador. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2, 2014, Uberlândia-MG

LEONTIEV, A. N. **Activity and Consciousness.** 1977. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em: 15 de jan. 2013.

LIMA, M. **Oficina pedagógica como espaço formativo da docência.** Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2008. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7504>. Acesso em 20/12/2015.

LOUREIRO, A. P. F. Um centro de educação e formação de adultos que aprende. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, p. 43-64, Agosto 2010. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 29/03/2015.

MACAMBIRA, D. M. C. **Formação de formadores como agentes de transformação**. São Paulo, 2013. Dissertação. (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, de São Paulo, 2013.

MAGALHÃES M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: A pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: LIBERALI, F. C; MATEUS, E; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A Teoria da Atividade sócio-histórica-cultural e a escola recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 13-26.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES M. C. C; FIDALGO, S. S (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.

_____.; NININ, M. O. G; LESSA, A. B, C, T. A Dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? **Bakhtniana**, São Paulo, n. 9 (1), p. 129-147, jan./jul., 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46). **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luiz Claudio de Castro e Costa. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MILLER, S.; ARENA, D. B. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia-MG, v.18, n.2, p.341-353, jul./dez. 2011.

MINICK, N. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: Uma introdução a Thinking and Speech (Pensamento e linguagem. In: DANIELS, H. (Org.) **Uma Introdução a Vygotsky**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 31-59.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**. Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. v. 1. 183p.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, P. C.; CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, Ribeirão Preto - SP, Ago 2007, vol.17, no.37, p.219-230.

PASSONI, T. P. Constituição de um terceiro espaço em um programa de formação de professores de Inglês: contribuições do planejamento crítico-colaborativo de aulas. In: LIBERALI, F. C; MATEUS, E; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A Teoria da Atividade sócio-histórica-cultural e a escola recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 175-197.

PICONI, L. B. **Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: a produção do currículo em questão**. 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PIERINI, A. S; SADALLA, A. M. F. A. Laços se formam a partir de nós: Coletivos que reconfiguram o trabalho da orientadora pedagógica na escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L.R. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 4. ed. São Paulo, Loyola, 2012. p. 75-89.

PLACCO, V. M. N. D. S.; SOUZA, V. L. T. S. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 96 p.

_____. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. IN: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo, Loyola, 2012. p. 9-20.

_____.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 25-32.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. **Actas do ProfMat**, Lisboa: APM, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Programa qualidade da escola: novas técnicas**. São Paulo, 2012.

_____. Resolução SE 12/2005, de 11 de fevereiro de 2005. Dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica. **Diário Oficial**, São Paulo,

12 fev. 2005, Executivo I, sessão I, p. 20. Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2005/executivo%2520secao%2520i/fevereiro/12/pag_0020_3PHPIBF9DAJOHeBCDHIDN16ANAU.pdf&pagina=20&data=12/02/2005&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10020>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Resolução SE 91/2007, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação. **Diário Oficial**, São Paulo, 21 dez. 2007, Executivo I, sessão I, p. 24. Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2007/executivo%2520secao%2520i/dezembro/21/pag_0023_8U9IPKKJ37F7MeFG0G4GLNOSHH2.pdf&pagina=23&data=21/12/2007&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10023>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Decreto n. 54.297, de 5 de maio de 2009. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. **Casa Civil**. São Paulo, 5 de maio de 2009.

_____. Decreto n. 55.717, de 19 de abril de 2010. Organiza a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. **Casa Civil**. São Paulo, 19 de abril de 2010.

_____. Resolução SE 88/2007, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. **Diário Oficial**, São Paulo, 21 dez. 2007, Executivo I, sessão I, p. 23-24. Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2007/executivo%2520secao%2520i/dezembro/21/pag_0023_8U9IPKKJ37F7MeFG0G4GLNOSHH2.pdf&pagina=23&data=21/12/2007&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10023>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Resolução SE 55/2010, de 30 de junho de 2010. Dispõe sobre a distribuição da carga horária do Professor Coordenador e dá providências correlatas. **Diário Oficial**, São Paulo, 02 jul. 2010, Executivo I, sessão I, p. 43.

Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2010/executivo%2520secao%2520i/julho/02/pag_0043_2K2CMQ9PPTIH9e7C895U3KR4NV7.pdf&pagina=43&data=02/07/2010&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100043>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Resolução SE 37/2010, de 13 de abril de 2010. Dispõe sobre as ações de acompanhamento realizadas pelos Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas – PCOPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas. **Diário Oficial**, São Paulo, 14 abr. 2010, Executivo I, sessão I, p. 15. Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2010/executivo%2520secao%2520i/abril/14/pag_0015_9PREJN1RJJ9PPE3OSF97D4C1G60.pdf&pagina=15&data=14/04/2010&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100015>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Resolução SE 68/2012, de 19 de junho de 2012. Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas. **Diário Oficial**, São Paulo, 19 jun. 2012,. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Resolução SE 75/2013, de 28 de novembro de 2013. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. . **Diário Oficial**, São Paulo, 29 nov. 2013, Executivo I, sessão I, p. 42-44. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2013/executivo%2520secao%2520i/novembro/29/pag_0044_8TFN1HGH893SAe7PRGKD7231SOG.pdf&pagina=44&data=29/11/2013&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100044>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Resolução SE 75/2014, de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. **Diário Oficial**, São Paulo, 31 dez. 2014, Executivo I, p. 33. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2014/executivo%2520secao%2520i/dezembro/31/pag_0033_CL7UVHOH7UUREe5GD6AOSKKR5O7.pdf&pagina=33&data=31/12/2014&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100033/>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. São Paulo, 2013.216 p.

SILVA, R. A. **Oficina pedagógica : necessidade e objeto da atividade em contradição**. São Paulo, 2006. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica. 2006.

SILVA, W. R. **A formação continuada de professores na concepção de agentes formadores em Oficina Pedagógica do Estado de São Paulo**. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2012. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14819>. Acesso em: 20/12/2015.

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. **American Research journal**, vol. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 27-34.

SOUZA, V. **O perfil e a atuação do Assistente Técnico-Pedagógico na rede de ensino público do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica, 2008.

TEIXEIRA, M. C. S. **Política e administração de pessoal docente: um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 1983.

VAN MANEN, M. **Linking ways of knowing with ways of being practical**. Curriculum: Inquiry, 1977.

VYGOTSKY, L. S. (1934) **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.