

PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E ELABORAÇÃO DAS AULAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

¹Janaína da Silva Rocha, ¹Isabel Cristina Maria da Silva

¹Universidade Federal de São Paulo

Av. janaina.rocha@unifesp.br

Resumo

Devido heterogeneidade da população estudantil resultante da democratização educacional, houve-se a necessidade da criação de um espaço dentro da escola que contemplasse a formação e reflexão contínua do professor quanto ao seu papel como educador. Desta forma, as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (também chamada de ATPC) tornaram-se propício para tal propósito. AATPC é um momento importante para a construção conjunta de conhecimentos e saberes, para a busca de soluções aos problemas pedagógicos da instituição, ideias, valores e significados sobre aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem. Porém, as ATPCs, atualmente, estão longe do ideal, pois, muitas vezes as questões burocráticas e administrativas suplantam as dificuldades educacionais e pedagógicas que emergem da prática. Consequentemente as queixas deixam de ser expressas e acabam se tornando apenas temas de conversas casuais entre os professores, deixando de se tornar contribuições efetivas para a escola. Muitas vezes, parte dessa problemática advém do despreparo da equipe pedagógica escolar ou da falha da organização do tempo hábil para a elaboração de uma reunião pedagógica de qualidade. Sendo assim, este estudo se propôs a analisar, a partir de trabalhos da literatura e do acompanhamento presencial das ATPCs de algumas escolas, práticas que possam auxiliar na preparação de uma reunião produtiva, que favoreça a criação de um espaço reflexivo tanto para a equipe pedagógica escolar quanto para os docentes, promovendo dessa forma uma maior interação entre ambas e refletindo na ampliação das ações pedagógicas eficazes. .

Palavras-chaves: ATPC, Organização, Reunião e Pedagogia

ABSTRACT

Because of heterogeneity of the student population resulting of educational democratization, there is a need to create a space within the school contemplating the training and continuous reflection of the teachers about theirs role as an educator. Thus, Collective pedagogical work classes (also called CPWC) become suitable for this purpose. The CPWC is an important moment for the joint construction of knowledge and learning, to search for solutions to educational problems of the institution, ideas, values and meanings about aspects of the teaching-learning process. However, CPWCs currently are far from ideal, because often bureaucratic and administrative issues became more important than educational and pedagogical difficulties that emerge from practice. Consequently complaints fail to be expressed and end up becoming just themes of casual conversations among teachers, leaving to make effective contributions to the school. Often, part of this problem comes from the unpreparedness of school teaching staff or failure of timely organization for the development of an educational meeting quality. Thus, this study aimed to analyze, from works of literature and attendance monitoring CPWCs some schools, practices that can assist in preparing a productive meeting, which favors the creation of a reflective space for both the teaching staff school and to the teachers, thus promoting greater interaction between them and reflected in the expansion of effective pedagogical actions.

Keywords: CPWC, Organization, Meeting and Pedagogical

1. INTRODUÇÃO

Não há dúvidas de que a escola é um espaço propício para o desenvolvimento humano contínuo. Este desenvolvimento, além de ampliar o compromisso de atender aos segmentos de ensino propostos, deve também favorecer a formação constante de seus docentes. Um dos momentos mais privilegiados para isso seria as ATPCs, na qual se realizam ações compartilhadas entre a equipe pedagógica e os professores (TORRES, 2001). A ATPC é um momento fundamental para reflexões e construção conjunta de conhecimentos, assim como um espaço para se trabalhar os problemas pedagógicos da instituição, onde ideias, valores e significados sobre aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem poderiam ser compartilhados coletivamente (GONÇALVES, 2007). Segundo Brookfield (1995), o intercâmbio de experiências da prática docente faz com que um professor reconheça os reflexos seu trabalho nas histórias contadas por outro.

Porém, as ATPCs, atualmente, estão longe do ideal, pois, muitas vezes as dificuldades educacionais e pedagógicas que emergem da prática, são deixadas de lado para se discutir questões burocráticas e administrativas da escola. (GONÇALVES, 1997) Conseqüentemente essas queixas deixam de ser expressas e acabam se tornando apenas tema de conversa de encontros casuais entre os professores nos corredores, nos intervalos, no cafezinho, deixando de ser contribuições efetivas para o ensino (TORRES, 2001). Desta forma as reuniões pedagógicas de “palco de negociações”, acabam por se configurar em “palco de encenações”, cumprindo, muitas vezes, um papel meramente formal (TORRES, 2001). Muitas vezes, parte dessa problemática advém do despreparo da equipe pedagógica escolar ou da falha da organização do tempo hábil na elaboração de uma reunião pedagógica de qualidade, devido ao excesso de atribuições (geralmente não competentes a este setor) que são dadas a mesma. (TORRES, 2001).

Sendo assim, este estudo se propôs analisar, a partir de trabalhos científicos de gestão educacional e do acompanhamento de reuniões de algumas escolas, práticas que possam auxiliar na preparação de uma reunião pedagógica produtiva, que favoreça a criação de um espaço reflexivo tanto para a equipe pedagógica escolar quanto para os docentes, promovendo dessa forma uma maior interação entre ambas e refletindo na ampliação das ações pedagógicas efetivas para a instituição educacional.

2. OBJETIVOS E PRINCÍPIOS DAS ATPCs

Entre as várias reivindicações dos professores do Estado de São Paulo, uma das mais notáveis conquistas foi o direito a um horário remunerado dentro do âmbito escolar que possibilitasse a discutir os problemas da escola e da Educação. Esse direito começou a ser reconhecido pelos governantes a partir do momento que reconheceram que o ofício do docente vai muito além da sala de aula, exigindo que este se atualize e se organize constantemente para promover um ensino de qualidade. Sendo assim, em 1985 implantou-se a HTP (hora de trabalho pedagógico) no Estatuto do Magistério.

Mais tarde, dentro do Projeto Ciclo Básico, foi criado a HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) que dava maior relevância ao trabalho coletivo no ambiente escolar. Com a criação do projeto Escola Padrão em 1990 o HTPC abrangia todos os docentes independente das séries que lecionavam, porém só se restringiam aos participantes desse projeto. E em 1996 foi ampliado para todos os outros professores. Atualmente, devido a mudança no tempo da duração dessas reuniões o HTPC (com tempo de 60 minutos cada) passou a ser chamada de ATPC (com tempo de duração de 50 minutos cada) é obrigatória para todos os professores com período de duração proporcional a sua jornada de trabalho, podendo variar de 2 a 2,5 horas semanais. Entretanto, uma de suas características mais importante que seria o seu caráter coletivo, vem sendo degradado pela dificuldade que se tem tido em organizar os períodos diários de aula encontrando horários que possam incluir a maior parte dos professores de cada unidade escolar. Parte dessa dificuldade se deve a mudança de cinco para seis aulas diárias tem impossibilitado esse encontro e dispersado os grupos de trabalho. Pondo em risco esta conquista tão importante.

O significado da ATPC é dado pela Portaria CENP nº 1/96 - L.C. nº 836/97 e tem como objetivo:

I. Construir e programar o projeto pedagógico da escola;

II. Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem;

III. Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;

IV. Possibilitar a reflexão sobre a prática docente;

V. Favorecer o intercâmbio de experiências;

VI. Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;

VII. Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

A ATPC deve ser:

I. Planejadas pelo conjunto dos professores, sob a orientação do diretor e do professor-coordenador de forma a:

a) Identificar o conjunto de características, necessidades e expectativas da comunidade escolar;

b) Apontar e priorizar os problemas educacionais a serem enfrentados;

c) Levantar os recursos materiais e humanos disponíveis que possam subsidiar a discussão e a solução dos problemas;

d) Propor alternativas de enfrentamento dos problemas levantados;

e) Propor um cronograma para a implementação, acompanhamento e avaliação das alternativas selecionadas.

II. Sistemáticamente registradas pela equipe de professores e coordenação, com o objetivo de orientar o grupo quanto ao re-planejamento e à continuidade do trabalho;

III. Realizadas:

a) Na própria unidade escolar, e preferencialmente, durante duas horas consecutivas e;

b) Eventualmente, na Oficina Pedagógica

ou num outro espaço educacional, previamente definido, através da utilização de parte ou do total de horas previstas para o mês em curso.

Tendo em vista a organicidade do currículo do ensino fundamental e médio, as atividades devem ser programadas, através de reuniões:

I - Entre professores de uma série, ciclo, área ou disciplina;

II - Entre professores de todas as séries e/ou componentes curriculares.

As ATPCs serão atribuídas como parte da jornada ao docente efetivado no cargo, e como carga horária para o OFA (Ocupante de função atividade), desde que esses professores tenham, no mínimo, dez aulas atribuídas. Este horário pode ser destinado a realização de reuniões, atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, bem como para atendimento a pais de alunos. As horas de livre escolha ou HTPL (Hora de trabalho pedagógico em local de livre escolha, na qual o número de horas também varia de acordo com a jornada de trabalho: de 2,5 a 10,8 horas) reserva-se à preparação de aulas, avaliação de trabalhos e correção de provas, atividades essas que não podem ser realizadas nos horários em que o professor se encontra em sala de aula com alunos.

4.A ESCOLA NOS DIAS ATUAIS

Um dos princípios básicos da educação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI Nº 9.394,1996) é garantir a todos a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 3). Entretanto, sendo a sala de aula composto por público heterogêneo, com alunos diferentes ritmos de aprendizagem, muitas vezes o professor se sente despreparado a enfrentar tantos desafios (OLIVEIRA, 2006).

Ao se pensar na escola pública brasileira nas últimas décadas implica em considerar que a mesma abriu-se para diversos segmentos da população brasileira historicamente marginalizada, sem, no entanto, ter revisto seus procedimentos mais tradicionais (MENDES, 2008). A disponibilização de vagas que permitem o ingresso no Ensino Fundamental público já deixou de ser um problema no país. Contudo o desafio agora é transformar essa quantidade em qualidade de ensino. (MENDES, 2008). Além do imenso contingente de crianças e

jovens que adentrou a escola, que tem o direito de ser bem atendida, temos que enfrentar outro desafio: conviver com a multiculturalidade (ALARCÃO, 2003). Sendo assim, não é mais possível que a escola atenda a todos os alunos de forma padronizada. A diversidade cultural, econômica e social dos alunos que a ela adentraram obriga-nos a refletir mais detidamente sobre como preparar o professor para este desafio (MENDES, 2008). Isso vai além dos aspectos relativos à ampliação universal do direito à educação. Trata-se de defender o princípio elementar de defender a democratização da educação com qualidade. (BEISIEGEL, 1980; MENDES, 2008).

Portanto, adotar uma postura flexível diante da situação, com o mínimo de juízo de valor e julgamento na procura de culpados, devemos repensar na forma de incluir não só numericamente esses alunos, mas também qualitativamente. Segundo LIBANÊO (2001) a educação de qualidade é aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias para atender as necessidades individuais e sociais dos alunos, a inserção no mundo do trabalho, a constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, realizando uma inter-relação entre qualidade formal e política baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais com alto grau de inclusão.

Desta forma, o conceito de qualidade é ampliado, não basta mais a inclusão numérica dos alunos na escola, mas uma inclusão que se comprometa com uma aprendizagem de qualidade, o que demanda, para sua efetivação, um conhecimento aprofundado do contexto social, econômico e político do qual a instituição escola faz parte (MENDES, 2008). O contexto escolar é diretamente afetado pelas diversas modificações que ocorrem na sociedade, seja na forma de organização dos sistemas escolares, seja no investimento em novas tecnologias e metodologias de ensino que acompanham tais transformações (MENDES, 2008). O intenso processo de globalização pode ser apontado com um dos principais fatores intervenientes no cotidiano escolar (MORROW & TORRES, 2004). Essa situação exige da escola a revisão urgente de suas práticas de atuação no sentido de atender às exigências da sociedade atual com seus notáveis avanços tecnológicos, difusão e circulação muito rápida de informações, mudanças no processo de produção e organização do trabalho, alterações no papel do Estado e suas

funções, mudança no paradigma das ciências e do conhecimento, agravamento da exclusão social, crise ética e enfraquecimento do papel socializador da família, além da ampliação do atendimento, destacada anteriormente (MENDES, 2008) Desta forma, o que chamamos de “crise”, não pode ser visto somente como a não realização dos objetivos da escola, é mais do que isso; com essas mudanças a escola já não sabe mais o que deve orientar suas ações, quais são as suas finalidades, não possui pontos fixos, diretrizes; porém, precisamos reconhecer que a crise pode ser um ponto de partida para a transformação (MENDES, 2008). Isso aponta para a necessidade de uma mudança profunda no modelo de escola; que segundo DI GIORGI (2004) para responder aos desafios atuais com suas dificuldades e potencialidades, esta instituição deve ser mais do que produtora de conhecimento, mas ter alto grau de autonomia, assumir funções educativas mais amplas, promover, como papel a dinamização cultural, social e eventualmente até econômica de seu entorno e por fim, compreender que o processo de formação dos educandos é determinado tanto no plano coletivo como individual por eles próprios, única perspectiva pedagógica coerente com a formação de sujeitos.

A escola entendida como uma comunidade educativa formada por alunos professores, funcionários, familiares dos alunos e representantes do poder público é o local de trabalho do professor, onde ele com seus colegas vai construindo a seu perfil profissional como docente em meio a todo esse contexto social, político e cultural apontado anteriormente. Precisamos considerar também a formação do professor que atua nessas escolas. Não se trata de falarmos somente da formação inicial, deveras importante, mas como viabilizar que essa formação se perpetue ao longo da carreira docente.

5. A DEMOCRACIA COMO PARTE DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR EM GRUPO

O tema da escola democrática está inserido no cenário do debate do processo democrático na educação há vários anos. Na década de 1980, o assunto ganhou ainda mais destaque devido à sua vinculação com os movimentos sociais organizados e suas reivindicações tais como: as diretas-já e a promulgação da constituição de 1988. Todo esse movimento gerou inúmeras discussões entre os profissionais da educação tendo em vista estudos que apontavam novas alternativas para os planos

educacionais e para a gestão democrática da escola. O objetivo de tal proposta era entender a democratização como uma efetiva participação da sociedade nas discussões públicas, incentivando a concretização de uma dinâmica de aprendizado e amadurecimento político da comunidade a partir da participação de todos nas decisões. Todas essas discussões geraram grandes polêmicas, entre elas, a compreensão do sentido da descentralização das decisões, que para nós interessa, no sentido de certa autonomia nas decisões locais que emanam de uma coletividade e não do Estado. Segundo ABRACHES (2003, p.23):

“A democratização do Estado e a garantia da participação da população representam estratégias do poder público. Sendo assim, a participação popular passa a ser componente obrigatório de um projeto alternativo de transformação do poder público conjugando ações transformadoras em dois níveis: no poder público governamental e na sociedade civil.”

Deste ponto de vista, tornar a escola um centro de decisões democráticas é uma das condições que pode colaborar para o fortalecimento do sentido de “cidadania” tendo como princípio norteador o bem comum e rompendo com o velho discurso e práticas de que as decisões sempre vêm de cima para baixo. A escola não é o centro de tudo que há na sociedade, mas é uma das instâncias por onde circulam e são produzidos os diferentes interesses sociais. O estudo da escola como organização de trabalho não é novo, há todo um conjunto de pesquisas sobre a administração escolar desde os anos 1930 com os pioneiros da educação nova. Estes estudos estiveram marcados por muito tempo por uma perspectiva burocrática e funcionalista como a das empresas. No Brasil, estudos sobre organização e gestão escolar têm apontado três concepções em relação à organização e gestão: a técnico-científica (ou funcionalista), a autogestionária e a democrático-participativa (LIBÂNEO, 2003); dentre elas destacaremos a última. Do ponto de vista da organização pedagógica, a concepção de gestão democrático-participativa tem como princípios a necessidade de planejamento coletivo das tarefas, de formação contínua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar, tomadas de decisões baseadas em informações concretas, analisando-se cada problema em seus múltiplos aspectos e com ampla democratização das informações, avaliação compartilhada e por fim o fortalecimento de relações

humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns (MENDES, 2008). Como pode se perceber, a concepção democrático-participativa salienta que a escola é um espaço educativo, um lugar de aprendizagem da cidadania e também de desenvolvimento profissional do professor. Dirigir uma escola implica em observar e avaliar constantemente o processo de ensino-aprendizagem, analisar com objetividade os resultados e fazer compartilhar as experiências docentes criando uma cultura de reflexão e colaboração.

Desta forma há necessidade de reforçar a importância das agências empregadoras garanta dentro da jornada de trabalho que os professores tenham um momento de formação em serviço, tais como a reunião pedagógica; é na escola que se revela a demanda de formação para o professor (MENDES, 2008). Sendo assim tornou imprescindível uso mais efetivo dos espaços da escola direcionados para discussão dos problemas pedagógicos decorrentes do processo ensino-aprendizagem, assim como utilizá-los para investir na formação contínua dos docentes (OLIVEIRA, 2006).

A linguagem é um dos mais relevantes instrumentos para a organização dos processos mentais lógico, analítico e emocional; e é na escola onde se inicia o desenvolvimento intelectual do indivíduo de forma sistemática, quando este indivíduo encontra um ambiente favorável para isso (VYGOTSKY, 1998). O mesmo princípio é válido quando consideramos o trabalho da equipe pedagógica em se criar um ambiente propício para o processo de formação contínua de professores dentro da própria escola (SALVADOR, 2000; VIANNA, 2000; ALMEIDA, 2004). Considerando tal afirmação, as ATECs seria o espaço ideal para essa atividade de formação continuada (OLIVEIRA, 2006). As reuniões pedagógicas surgiram da necessidade da existência de um espaço dentro do horário de trabalho do professor, no qual pudesse ocorrer, além da formação, a discussão em grupo sobre os rumos de cada unidade escolar (OLIVEIRA, 2006). Entretanto, apesar de terem batalhado por esse espaço, atualmente muitos professores não sabem bem ao certo sua real utilidade, tanto que, sempre que possível foge-se dele. Estudos apontam que o tempo destinado às reuniões são momentos ideais para a formação em serviço (BRUNO & CHRISTOV, 2000; MINAYO, 2002) e reafirmam a importância de que se garanta espaço específico que possa ser utilizado para a reflexão sobre sua própria ação (FULLAN & HARGREAVES, 2000), e apontam ainda que encontros sistemáticos entre os educadores

envolvidos nas atividades pedagógicas da instituição escolar, se bem encaminhados, podem promover a formação de um grupo de professores comprometido com culturas colaborativas (OLIVEIRA, 2006). E ainda, pesquisas desenvolvidas a partir da análise das práticas discursivas, como os de LIBERARI (1994,1998); NININ (2002); MAGALHÃES (1994,1996) permitem entender que a reflexão crítica desenvolvida pela equipe pedagógica escolar (mais precisamente do professor coordenador pedagógico) e professores pode colaborar para que ambos compreendam melhor sua atuação profissional (OLIVEIRA, 2006). Dentro deste contexto, é de extrema importância que a equipe pedagógica elabore estratégias para que estes encontros sejam produtivos, de forma a estimular a troca de experiências e debate entre os docentes, levando-os a repensar sobre sua posição como educador (desmistificando a ideia de que a função do docente se limita apenas transmitir informações do seu campo de conhecimento) a elaborar novas perspectivas diante das necessidades da instituição escolar e dos alunos que compõem essa comunidade.

6. CONTROVÉRSIAS DO TRABALHO COLETIVO

Uma escola mais eficiente no ato de ensinar deve ser construída com o esforço de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: alunos, pais, funcionários, professores, orientadores e direção. Uma escola organizada pelos que nela atuam tem maior possibilidade de estar adequada aos interesses de seus organizadores. Esse é o pressuposto da construção de um Projeto Político-Pedagógico Coletivo que define a “cara” e os “rumos” da escola. Precisa-se considerar que a complexidade do mundo atual e as características individualistas que o mesmo tem gerado vêm na contramão de uma perspectiva de gestão democrático-participativa da escola e dos sistemas de ensino. Uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas dos sujeitos envolvidos, dificuldade que precisa de condições para ser superada, tais como um eixo comum e que aglutine as visões particulares. Quando expomos o que queremos, tornamos público um desejo, ele deixa de ser particular, o que era meu passa a ser de muitos e pode ser modificado. Para que isso ocorra é necessário desprender-se das próprias convicções, ter atenção em relação à convicção dos outros e interesse para aprimorar ambas as convicções tendo em vista os objetivos da organização coletiva. Cada professor exerce uma determinada função pessoal que se atualiza no espaço privado da classe, porém há também um espaço público na coletividade de trabalho

e na escola (TARDIF & LESSARD, 2005). Essa coletividade comporta aspectos formais (encontros, reuniões, participação em jornadas pedagógicas) e informais (conversas na sala dos professores, troca de ideias ou de materiais pedagógicos). Os limites entre os aspectos formais e informais nem sempre são claros e óbvios, pois a vida da instituição repousa tanto sobre relações codificadas quanto sobre amizades, conflitos pessoais, colaborações pontuais, intercâmbios imprevistos. Existem dicotomias presentes no cotidiano dos professores: espaço público X espaço privado, aspectos formais X aspectos informais, coletivismo X individualismo. Devido às condições de trabalho do professor (carga horária excessiva, desgaste emocional, desvalorização profissional) poucos reservam, de bom grado, um tempo para estabelecer contatos com toda a equipe ou aceitam investir um tempo depois de seu horário de trabalho para que se efetive a Cultura de colaboração.

Colaboração neste caso é entendida como um processo que se inicia em uma comunicação, onde a partir disso passam a ocorrer negociações com o propósito de concluir um determinado trabalho. As tarefas são gerenciadas por uma coordenação que fica responsável pela gestão das tarefas, garantindo que todas sejam cumpridas de forma que os objetivos sejam alcançados. O papel da colaboração é ajudar pessoas a trabalhar juntas.

Quando um grupo (coletivo), ou seja, pessoas que assumem a mesma orientação política, artística e ou estética ou não e reúnem-se em associações, podem desenvolver essa cultura da colaboração com vistas a atingir objetivos que são comuns. De acordo com a proposta de formação centrada na escola, o paradigma colaborativo baseia-se em pressupostos tais como: a escola é o foco do processo ação > reflexão > ação; é a unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria e para isso precisa ter autonomia e aprender a usufruir dessa autonomia; a aprendizagem deve ser constante para que a escola possa modificar sua realidade cultural e aposte em novos valores (abertura para o novo); a colaboração deve ser uma filosofia de trabalho, um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença; necessidade de ter respeito e reconhecer o poder e a capacidade dos professores e de redefinição e ampliação da gestão da escola e do sistema. Apesar de acreditar que é somente com a colaboração entre os professores que mudanças possam ser efetivadas - mudanças do profissional e da instituição da qual faz parte - percebemos que essa não é a realidade

das escolas. Há um sentimento de solidão entre os professores o que faz com que o individualismo seja reforçado e a colaboração se enfraqueça. O professor colabora até certo ponto, a sala de aula é um lugar sagrado onde ninguém interfere, é o espaço que se fecha à incompreensão, ninguém tem o direito de intervir a não ser o professor (Correia e Matos, 2001). Entretanto os professores realizam inúmeras colaborações entre si, algumas vezes apoiados em um projeto pedagógico em comum para o cumprimento de tarefas que lhe são confiadas, porém sem interferir na metodologia do outro (TARDIF & LESSARD, 2005). Ou seja, quando confrontamos a realidade do trabalho coletivo escolar atual com as ideias de TARDIF & LESSARD (2005) podemos perceber que existe um limite estabelecido pelos próprios professores, aberto para questionamentos e para as mudanças propostas na formação: o limite é a porta da sala de aula. A necessidade é ocasionada por um estado de perigo atual, desde que essa situação de perigo não tenha sido provocada pelo próprio sujeito.

O desejo, porém, é um fim considerado pela pessoa que deseja como uma fonte de satisfação; pode ser consciente, inconsciente ou reprimido. Pode-se dizer que devido aos problemas que a escola enfrenta hoje o trabalho coletivo (cultura da colaboração) é uma necessidade, porém, os professores não o desejam. Esse é um dado importante para que questionemos o que os professores concebem como trabalho coletivo e seu papel ou importância na sua formação. E também qual é para eles, o papel da formação: ela deve possibilitar mudanças na sala de aula? Talvez o que para nós parece tão óbvio: o papel da formação é gerar mudanças no sentido de melhorar a prática do professor e, por conseguinte a aprendizagem do aluno - não seja tão claro para os professores.

7. CUIDADOS NA ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DAS ATPCS

Além dos propósitos pedagógicos, a reunião também deve ser utilizada para aprimorar os relacionamentos e criar vínculo no grupo (professor > professor, professores > coordenador). Sendo assim, esse momento deverá ser planejado com bastante dedicação pela equipe pedagógica, visando sempre dois aspectos importantes:

- Dar a equipe de docentes toda assistência

e o suporte pedagógico para que eles se desenvolvam como profissionais.

- Tratar a equipe de docentes com o mesmo respeito e comprometimento, que se dedica aos alunos.

Sendo assim, cada detalhe na hora da organização e execução da reunião auxiliará no amadurecimento, vínculo e proficiência do grupo nas relações humanas e desempenho pedagógico. Entretanto, alguns deslizos na organização podem comprometer a produtividade da reunião e fazer com que ela não funcione como deveria. Entre eles podemos citar a participação facultativa dos docentes na reunião. Quando a participação se torna opcional alguns docentes terão a devida formação e outros não; como resultado o ensino na escola não se desenvolve como um todo.

Além disso, a oportunidade de experiências ou aperfeiçoamento de estratégias não ocorrerá. Segundo Inês Assunção de Castro Teixeira, pesquisadora, socióloga e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o trabalho pedagógico pede um esforço conjunto para o planejamento de maneiras eficazes a fim de que os alunos avancem. Caso contrário, há um empobrecimento do currículo e dos processos didáticos.

Outro fator que pode interferir em um bom desenvolvimento pedagógico seria a falta de regularidade das reuniões, pois desta forma, torna-se difícil realizar uma sequência formativa bem encadeada quando os encontros ocasionais. Segundo Marisa Garcia, professora do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, a não de regularidade na realização de reuniões faz com que a equipe pedagógica escolar não consiga acompanhar o uso das estratégias pedagógicas, assim como seus resultados para dar retorno ao grupo a tempo de fazer os ajustes necessários no planejamento.

Sendo assim, é imprescindível que se monte um cronograma prevendo a frequência do trabalho pedagógico coletivo e que este seja respeitado. Juntamente a periodicidade das reuniões, o planejamento dos temas a serem discutidos durante os encontros garante o desenvolvimento progressivo dos conteúdos, pois um tema só é bem trabalhado

quando os professores estudam juntos, pesquisam, usam os novos conhecimentos em sala de aula, voltam com dúvidas para debater com a equipe pedagógica e com os colegas e utilizam com os alunos, em várias oportunidades, as estratégias estudadas. Além disso, uma pauta bem estruturada é fundamental para o bom andamento da reunião pedagógica, pois, se esta não estiver organizada de forma a prever todos os momentos à boa formação - como um tempo para leituras, apresentação e análise de casos à luz das teorias, debate entre os participantes e solução de dúvidas -, não será eficaz. O tempo da formação deve ser reservado apenas para os assuntos pedagógico - temas administrativos podem ser tratados em reuniões específicas ou por meio de comunicações alternativas (e-mails, avisos presos a sala dos professores, etc). É de responsabilidade do coordenador direcionar as discussões durante o desenvolvimento da reunião de forma a não perder o foco dos assuntos de relevância e o diretor deve assegurar que o coordenador tenha tempo para planejar adequadamente a reunião pedagógica. Ademais, é importante que a reunião ocorra em um espaço físico, pois um ambiente agradável, confortável e harmonioso favorece a aprendizagem do aprendiz, e isso inclui os docentes. Sem um conforto mínimo, os professores certamente terão dificuldades em se concentrar e fazer registros. O uso de aparelhos como computadores e data shows auxiliam na explanação e exemplificação dos assuntos abordados. Entretanto, uma sala tranquila, com mesas e cadeiras apropriadas, e um quadro negro, ou flip-chart, também resolvem. Pode ser a sala dos professores ou mesmo a biblioteca. O importante é criar um espaço que convide os professores a ler, estudar, escrever, pensar e discutir com os colegas.

8. CONCLUSÃO

As ATPCs um momento de reflexão, é necessário que esta seja cuidadosamente planejada pela equipe pedagógica de forma a acolher os professores, fazendo com que eles se sintam parte da equipe escolar. Além do mais, sendo a ATPC um direito conquistado pelos docentes, esta deve privilegiar a formação dos mesmos que precisam lidar com heterogeneidade escolar vinda com a democratização da educação, auxiliando-os na construção de ensino de qualidade e flexível com as necessidades da comunidade escolar.

9. REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, M. Colegiado Escolar: espaço de participação da Comunidade. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa Época; 102).
- ALMEIDA, M. A. D. M. Instrumentos mediadores em reuniões pedagógicas. Dissertação de mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem. Pontifícia universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.
- ALARCÃO, I. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2003 (Coleção Questões de nossa época – 103).
- BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum In: Revista da Associação Nacional de Educação, n. 1, p. 46-56, 1981.
- BROOKFIELD, S.D. Becoming a critically reflective teacher. 1ªed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.
- BRUNO, E. B. G & CHRISTOV, L. H. S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber .In ALMEIDA, LAURINDA R., BRUNO, E. B.G. & CHRISTOV, L. H. S. (Org) O coordenador pedagógico e a formação docente. 5ª ed.São Paulo: Loyola, 2004.
- CORREIA J.A. & MATOS, M. Solidões e Solidariedades nos quotidianos dos professores. Lisboa: Asa Editores S/A , 2001 (Coleção em Foco).
- DI GIORGI, C. Uma outra escola é possível! Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.
- GRANVILLE, M.A. Teorias e Práticas na Formação de Professores. Ed. Papyrus, 240 p, 2008
- GONÇALVES, E.A. Reflexão crítica na atividade reunião pedagógica. 2007. 197f. Dissertação de mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem. Pontifícia universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

- LIBÂNEO, José Carlos e outros. Educação escolar: política, estrutura e organização. Goiânia: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, J.C. Organização e Gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBERALI, F. C. O diário como ferramenta para a reflexão crítica. Dissertação de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.
- LIBERALI, F. C. O papel do coordenador no processo reflexivo do professor. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.
- LOPES, N. 7 pecados da reunião pedagógica: como fugir dos erros mais comuns e acertar no trabalho coletivo. Rev. Gestão Escolar, 2011.
- MAGALHÃES, M. C. A pragmática como negociação de sentidos. Cadernos de Estudos Lingüísticos. 30: 57-70. Campinas. 1996
- MAGALHÃES, M. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. Trabalhos em Lingüística Aplicada. 23: 71-78. Campinas. 1994
- MENDES, C.C.T. HTPC: horário de trabalho perdido coletivamente? 113f. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2008.
- MINAYO, M. C. S. Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002
- MORROW, R. A.; TORRES, C. A. Estado, Globalização e Políticas Educacionais. In: FILHO, J. C. P.; TOSI, P. G. Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Políticas e Economia da Educação. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.
- NININ, M. O. Instrumentos investigativos na Formação Contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.
- OLIVEIRA, N. A. A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade. 2006. 128f. Dissertação de mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem. Pontifícia universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
- SALVADOR, C. M. O coordenador pedagógico na ambiguidade interdisciplinar. Dissertação de mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem. Pontifícia universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2000.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R.;
- PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2001. p. 45-51
- VIANNA, A. B. B. A. O papel do coordenador pedagógico na formação continuada do professor em serviço na educação de jovens e adultos. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.
- VYGOSTSKY. A formação social da mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 1998.