

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IARA APARECIDA SILVA GOMES

**O DOCUMENTO ORIENTADOR ATPC SEDUC-SP COMO INSTRUMENTO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DA  
ATIVIDADE DE LEONTIEV**

TRÊS LAGOAS-MS  
2023

IARA APARECIDA SILVA GOMES

**O DOCUMENTO ORIENTADOR ATPC SEDUC/SP COMO INSTRUMENTO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DA  
ATIVIDADE DE LEONTIEV**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Armando Marino Filho

TRÊS LAGOAS-MS  
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**IARA APARECIDA SILVA GOMES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Armando Marino Filho**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Orientador

---

**Profa. Dra. Elieuzza Aparecida de Lima**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Examinadora Externa

---

**Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Examinador Interno

---

**Profa. Dra. Ligiane Aparecida da Silva**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Examinador Interno

Três Lagoas-MS

2023

Dedico ao meu amado filho Ronaldo Cesar, pelo apoio durante a caminhada, sendo fonte de incentivo e leitor das minhas escritas.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sonia e José (*in memoriam*); ao meu filho Ronaldo Cesar; aos meus irmãos Jose Henrique e Edson Domingos e aos meus sobrinhos, Julio Cesar, Jorge Henrique e Maria Tereza pelo apoio e incentivo às minhas conquistas em cada etapa da minha vida.

Aos amigos Renato, Marcia, Thais e Carla por todo o companheirismo e ajuda.

Ao meu orientador, Professor Dr. Armando Marino Filho, pela paciência em relação às minhas falhas, sendo a pessoa que ao perceber que a realização deste sonho estava propensa ao fracasso, pegou-me pela mão fazendo-me perceber que era capaz. Me ensinou muito no decorrer de minhas descobertas, compreendendo as minhas dificuldades, sempre solícito ao meu desenvolvimento.

À banca examinadora, Professora Dra. Elieuzza Aparecida de Lima e Professor Dr. Tarcísio Luiz Pereira, pelas leituras atentas e pelas valiosas contribuições ofertadas durante a qualificação.

A todos os pós-graduandos do PPGE que convivi durante esta trajetória, por contribuírem para a troca de saberes e experiências, tornando o percurso mais alegre e especial.

Aos meus amigos e companheiros do ciclismo, por sempre torcerem por mim e por vibrarem com minhas vitórias, entendendo meus momentos da ausência neste percurso.

Minha gratidão a todos!

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor. (FREIRE, 1987).

GOMES, Iara Aparecida Silva. **O Documento Orientador ATPC SEDUC/SP como Instrumento de Formação Continuada: Uma Análise a Partir da Teoria da Atividade de Leontiev**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023. 119f.

## RESUMO

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em nível de mestrado, e integra a linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais. O objetivo geral desta pesquisa foi compreender a unidade conceitual entre a necessidade e o objetivo da formação continuada de professores, a partir da Teoria da Atividade (TA) de Leontiev, tendo como base o Documento Orientador da ATPC da rede estadual de ensino de São Paulo. Originou-se do objetivo de realizar uma análise crítica do documento orientador da ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) do Estado de São Paulo. A pesquisa se utiliza de uma abordagem ontológica e desenvolvida em três etapas: bibliográfica, documental, e sistematização e análise de resultados. Foi realizada a revisão de literatura a partir de teóricos que discutem a respeito da Formação de Professores e da Teoria Histórico-Cultural, bem como Pesquisa Documental, utilizando como fontes de dados os documentos de regulamentação da ATPC produzidos pela rede de ensino da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), que é o *locus* da investigação. Na pesquisa documental foi possível recuperar o marco regulatório e identificar os conceitos mais importantes sobre ATPC definidos pela SEDUC-SP para a rede estadual de educação do estado de São Paulo. O método para análise documental é a Teoria da Atividade de Leontiev, como um dos desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural, associada a uma educação que parte da psicologia histórico-cultural para defender um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo, diversificado e estimulante, visando a compreensão das relações entre a cultura, aprendizagem e desenvolvimento humano. Em relação ao problema norteador da pesquisa “Como se dá a unidade conceitual entre a necessidade e o objetivo da formação continuada de professores, a partir da teoria da atividade de Leontiev, para os professores do Estado de São Paulo?”. Observou-se que o Documento segue as bases da Teoria de Leontiev e, fomentam a garantia da atividade de formação continuada de professores no âmbito escolar, com espaço organizado para a discussão em relação ao ensino, ancorada na proposta pedagógica motivada pela necessidade e objetivo dos contextos histórico e social local. No entanto, sugere-se que outros estudos venham a promover a relação entre o Documento Orientador e sua efetividade do campo prático.

**Palavras-chave:** Educação. Formação Continuada de Professores. ATPC. Teoria da Atividade de Leontiev. SEDUC-SP.

GOMES, Iara Aparecida Silva. **The Guiding Document ATPC SEDUC/SP as an Instrument for Continuing Education: An Analysis Based on Leontiev's Theory of Activity**. Dissertation (Master's in Education) – Graduate Program in Education. Federal University of Mato Grosso do Sul, 2023.

## ABSTRACT

This dissertation is linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, at the master's level, and is part of the line of research Teacher Training and Educational Policies. The general objective of this research was to understand the conceptual unity between the need and objective of continuing teacher training, based on Leontiev's Activity Theory (AT), based on the ATPC Guiding Document of the state education network of São Paulo. It originated from the objective of carrying out a critical analysis of the guiding document of the ATPC (Collective Pedagogical Work Class) of the State of São Paulo. It originated from the objective of carrying out a critical analysis of the guiding document of the ATPC (Collective Pedagogical Work Class) of the State of São Paulo in the light of the Activity Theory of Aleksei Nikolaievitch Leontiev. The research uses an ontological approach and is developed in three stages: bibliographical, documental, and systematization and analysis of results. A literature review was carried out from theorists who discuss Teacher Training and the Historical-Cultural Theory, as well as Documentary Research, using as data sources the ATPC regulatory documents produced by the teaching network of the State Department of Education of the State of São Paulo (SEDUC), which is the locus of the investigation. In the documentary research, it was possible to retrieve the regulatory framework and identify the most important concepts about ATPC defined by SEDUC-SP for the state education network in the state of São Paulo. The method for document analysis is Leontiev's Theory of Activity, as one of the developments of the Historical-Cultural Theory, associated with an education that starts from historical-cultural psychology to defend a teaching-learning process that is meaningful, diversified and stimulating, aiming at understanding the relationships between culture, learning and human development. In relation to the guiding problem of the research “How does the conceptual unity between the need and the objective of the continuous formation of teachers, from Leontiev's theory of activity, for teachers in the State of São Paulo occur?”. It was observed that the Document follows the foundations of Leontiev's Theory and promotes the guarantee of the activity of continued formation of teachers in the school scope, with organized space for the discussion in relation to the teaching, anchored in the pedagogical proposal motivated by the need and objective of the local historical and social contexts. However, it is suggested that other studies will promote the relationship between the Guiding Document and its effectiveness in the practical field.

**Keywords:** Education. Continuing Teacher Education. ATPC. Leontiev's Activity Theory. SEDUC-SP.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
APEOESP	-	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPC	-	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEFAM	-	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	-	Conselho Nacional da Educação
CF	-	Constituição Federal
CFE	-	Conselho Federal de Educação
CGEB	-	Coordenadoria de Gestão e Educação Básica
CONEB	-	Conferência Nacional de Educação Básica
CONVIVA	-	Programa de Melhoria de Convivência e Proteção Escolar
DE	-	Diretorias de Ensino
EaD	-	Educação a Distância
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
EFAPE	-	Escola de Formação dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”
GESTAR II	-	Programa Gestão de Aprendizagem
HTPC	-	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	-	Hora de Trabalho Pedagógico Livre
IBICT	-	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEP	-	Instituto de Educação Paulista
IES	-	Instituição de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	-	Materialismo Histórico-Dialético
MEC	-	Ministério da Educação
MMR	-	Método de Melhoria de Rendimento

OCDE	-	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCA	-	Parâmetros Curriculares em Ação
PHC	-	Psicologia Histórico-Cultural
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNAIC	-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
PUC/SP	-	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PROFORMAÇÃO	-	Programa de Formação de Professores em Exercício
RENAFOR	-	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
SEB	-	Secretaria de Educação Básica
SEDUC-SP	-	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TA	-	Teoria da Atividade
TPA	-	Teoria Psicológica da Atividade
THC	-	Teoria Histórico-Cultural
RFP	-	Referenciais para Formação de Professores
UAB	-	Universidade Aberta do Brasil
UDF	-	Universidade do Distrito Federal
UFMG	-	Universidade Federal de Campina Grande
UFG	-	Universidade Federal de Goiás
UFMT	-	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMS	-	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFOP	-	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFP	-	Universidade Federal do Pernambuco
UFRP	-	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSCAR	-	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	-	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	-	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICENTRO	-	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	-	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	-	Universidade de São Paulo
ZDP	-	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Jornadas de trabalho dos docentes efetivos.....	57
<b>Quadro 2:</b> Estrutura das pautas propostas para a ATPC.....	60
<b>Quadro 3:</b> Gestão da ATPC - Orientações gerais para a Coordenação Pedagógica.....	63
<b>Quadro 4</b> – Atribuições.....	64
<b>Quadro 5</b> – Pesquisas localizadas na BDTD que tratam sobre a Teoria da Atividade de Leontiev e Formação Continuada.....	71
<b>Quadro 6</b> – Características quantitativas das Teses e Dissertações localizadas.....	79

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>17</b>
1.1 Formação de professor.....	17
1.2 Formação continuada: Necessidades e Objetivos.....	25
1.3 Formação de Professores no Estado de São Paulo.....	35
1.4 HTPC e ATPC.....	42
1.5 Teoria Histórico-Cultural.....	45
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>53</b>
2.1 Tipo de Pesquisa.....	53
2.2 Objeto de Pesquisa.....	56
2.3 Método de Análise.....	64
2.4 Pesquisa prévia da Teoria da Atividade de Leontiev e sua apropriação.....	70
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>81</b>
3.1 Atividade.....	81
3.2 Ação.....	83
3.3 Operação.....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>116</b>
Apêndice A – A ATPC como espaço de Formação Continuada.....	116

## INTRODUÇÃO

A inquietante problemática para a proposta do estudo surgiu da reflexão proveniente da prática de trabalho exercida pela pesquisadora em redes Estadual e Municipal de Ensino. A formação acadêmica em Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Biologia trouxe a possibilidade da atuação em todos os segmentos de ensino da Educação Básica, perpassando as etapas da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Nesse contexto, a atuação como Diretora de Escola nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, e como Professora de formação continuada para os docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do município de Panorama, estado de São Paulo, durante vinte e um anos, possibilitou a percepção do despreparo de muitos professores para o pensar e repensar sobre práticas que efetivem o processo de ensino e aprendizagem.

O sistema educacional público, tanto da esfera municipal, quanto da estadual, exige do professor a necessidade da reflexão sobre as novas práticas docentes relacionadas ao ensino e aprendizagem, não apenas do ponto de vista da formação teórica, mas de sua plena efetivação no contexto escolar. Requer o elo entre a teoria e a prática para o desenvolvimento profissional e a melhoria do trabalho docente.

O preparo docente, a partir das formações inicial e continuada, é necessário para que o professor possa percorrer os desafios da carreira em busca de possibilidades que avancem as suas práticas pedagógicas. É muito importante considerar que as formações de professores devem ocorrer a partir do embasamento de teorias que contribuam para nortear a elaboração de materiais que orientem a formação, visando implicações ao preparo da docência. Assim, considera-se a relevância da Teoria da Atividade (TA)<sup>1</sup> para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem a partir da formação de professores, especialmente, com relação à formação que ocorre por meio da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)<sup>2</sup>.

Daí surge a necessidade da formação docente a um processo de desenvolvimento profissional contínuo, que deve perdurar ao longo do ciclo de vida profissional, reformulando o que nela se adquiriu para resolver problemas práticos profissionais e de cidadania para que os docentes possam desenvolver seus trabalhos na escola, sendo este, um ambiente de constante mudança.

---

<sup>1</sup> A sigla TA será utilizada em substituição à Teoria da Atividade.

<sup>2</sup> A sigla ATPC será utilizada em substituição à Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

A educação não é uma área estagnada, mas está em constante evolução devido às necessidades de uma sociedade em mudança. Por isso, é imprescindível a formação continuada de professores, que tem como finalidade formar os estudantes para a construção de uma sociedade mais progressista e capaz de atingir objetivos aos seus fins.

Há professores que continuam desenvolvendo a tendência de educação tradicional em sala de aula, ou seja, de ensinar o conteúdo de forma magistral, vertical, sem considerar o estudante como centro do processo da construção do conhecimento e o professor como mediador das ações, interferindo no processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1986). Por isso, a formação continuada de professores é essencial aos docentes ao longo da carreira, pois traz novas perspectivas a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, para discutir sobre a formação continuada é necessário compreender sua função e suas implicações no contexto do trabalho docente. Trata-se de um meio para os professores aperfeiçoarem as suas práticas de forma a alcançarem possibilidades que permitam as aprendizagens dos estudantes.

Especificamente, a formação continuada de professores é aquela que não só abre novos caminhos de conhecimentos, mas também, novas formas de intervenções pedagógicas. Tem como objetivo os desenvolvimentos profissional e pessoal do professor, implicando em sua prática e na aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, uma das principais propostas almejadas nas escolas é a implementação de projetos comuns em que os professores colaborem entre si no processo de formação dos estudantes.

O desenvolvimento da formação continuada nas redes educacionais é um processo necessário que têm como foco manter os conhecimentos docentes atualizados, buscando atingir uma série de aspectos do contexto escolar. Ou seja, visa o desenvolvimento de metodologias educacionais inovadoras e adaptadas à sociedade atual, bem como, busca refletir às concepções docentes a respeito das tendências pedagógicas e teorias relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem (GATTI, 2014).

Diante desse contexto, a pesquisa centra-se nas concepções de Alexis Nikolaevich Leontiev<sup>3</sup>, dentro da Psicologia Histórico-Cultural (PHC)<sup>4</sup>, especialmente sob o viés da TA.

---

<sup>3</sup> Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) foi um psicólogo e filósofo soviético graduado em Ciências Sociais. Em 1924, completou os estudos na então Faculdade de Ciências Sociais. Entre 1924 e 1930 Leontiev colaborou com Vygotsky e Luria no desenvolvimento da psicologia sócio-histórica. Os três pesquisadores trabalharam no mesmo grupo até 1930, quando Leontiev foi convidado a criar um grupo de pesquisa na cidade de Kharkov. Em 1934 ele fundou o Grupo de Pesquisa Kharkov. O grupo realizou diversos estudos experimentais e teóricos na Academia Ucraniana de Psiconeurologia, com foco na estrutura e origem das atividades humanas, principalmente práticas, e seu papel na formação de diversos processos psíquicos em diferentes estágios do desenvolvimento da ontogenético. Em 1959, foi nomeado presidente do Departamento de Psicologia do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Moscou. Foi como resultado de seu

Dentre as alusões colocadas por Leontiev é priorizado o conceito e o ambiente do trabalho do professor em sentido ontológico, ou seja, em sua constituição do ser humano e na formação continuada de professores para que este seja capaz de considerar as necessidades que surgem pelas demandas sociais. Nessa perspectiva, busca-se responder o problema da pesquisa diante do questionamento: Como se dá a unidade conceitual entre a necessidade e o objetivo da formação continuada de professores a partir da teoria da atividade de Leontiev aos professores do Estado de São Paulo?

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) promove a formação continuada de professores de duas maneiras, sendo por meio da composição da carga horária de serviço, realizada semanalmente por meio da ATPC<sup>5</sup>, e a que ocorre por meio da formação continuada na modalidade de Educação a Distância (EaD), sendo realizada pela Escola de Formação dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)<sup>6</sup>, por plataforma *on-line*. A última mencionada trata-se de cursos ofertados na modalidade EaD, sendo opcional aos professores.

Nesse cenário, a presente pesquisa teve como foco a formação continuada desenvolvida por meio da ATPC na escola, analisando o Documento Orientador<sup>7</sup> para que esse espaço formativo seja desenvolvido nas unidades escolares da rede estadual de São Paulo, na perspectiva do método Materialismo Dialético, embasando-se na Teoria Histórico-Cultural (THC)<sup>8</sup> e TA de Leontiev.

Conforme o exposto, o **objetivo geral** desta pesquisa foi compreender a unidade conceitual entre a necessidade e o objetivo da formação continuada de professores, a partir da Teoria da Atividade (TA) de Leontiev, tendo como base o Documento Orientador da ATPC da rede estadual de ensino de São Paulo. Os **objetivos específicos** serão:

trabalho que o departamento se tornou uma faculdade independente em 1966. Ele foi membro da Academia de Ciências da Educação da URSS e doutor honorário da Universidade de Paris. Foi presidente do Congresso Internacional de Psicologia em Moscou (1971). Leontiev trabalhou no estudo da atenção e da memória voluntária, desenvolvendo a teoria da **atividade**, que tem grande relevância para o brincar e a **aprendizagem**. Leontiev acreditava que o conceito de atividade tem uma estrutura sistemática e é uma unidade de análise nas Ciências Humanas.

<sup>4</sup> A sigla PHC será utilizada em substituição à Psicologia Histórico-Cultural.

<sup>5</sup> A ATPC é desenvolvida na escola entre os professores e seus pares, com a condução do Professor Coordenador Pedagógico e divide-se em três partes, sendo formações pela EFAPE, formações pela Diretoria de Ensino e formações pela Escola.

<sup>6</sup> A sigla EFAPE será utilizada em substituição à Escola de Formação dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”.

<sup>7</sup> O Documento Orientador, denominado *A ATPC como Espaço de Formação Continuada*, foi proposto no ano de 2020 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), para o desenvolvimento da ATPC nas escolas estaduais. O arquivo do documento encontra-se disponível na página: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/Documento%20Orientador%20do%20Programa%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

<sup>8</sup> A sigla THC será utilizada em substituição à Teoria Histórico-Cultural.

a) Apresentar como se dá a formação continuada de professores, e seus entraves, com foco na formação de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede de educação do Estado de São Paulo;

b) Discorrer sobre a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade de Leontiev;

c) Realizar a análise do Documento Orientador da ATPC da rede de educação do estado de São Paulo, à luz de Leontiev.

A pesquisa foi dividida em três seções. A primeira traz a fundamentação teórica do estudo dirigindo-se à discussão sobre formação de professores, desde seus aspectos históricos e conceituais, até o contexto legal contemporâneo, bem como o seu desenvolvimento em ATPC. Também são apresentados princípios advindos da THC e da TA, proposta por Leontiev, no contexto da formação de professores.

Na segunda seção são tecidas considerações acerca dos aspectos metodológicos, apresentando o tipo da pesquisa com destaque à Análise Documental sob o viés da abordagem ontológica. Articuladamente, será descrito e contextualizado o objeto de análise que está baseado no DO da ATPC do Estado de São Paulo, ancorando-se na TA.

Na terceira seção o objeto de pesquisa é discutido à luz da TA, sob a perspectiva dos elementos de atividade, da ação e da operação no contexto da formação continuada de professores da rede estadual de São Paulo, a partir da ATPC, trazendo resultados e discussão. Na sequência, são apresentadas as considerações finais do estudo.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo proposto nesta seção é elucidar o embasamento teórico da pesquisa, sendo organizado em cinco partes. A primeira apresenta contexto geral sobre a formação do professor no Brasil, abordando seus aspectos históricos e contemporâneos.

Já o segundo momento, refere-se à formação continuada, delimitando o referencial teórico para o objetivo central do estudo, diferenciando o conceito de formação do professor e de educação continuada.

No terceiro momento será discutido sobre a formação continuada de professores no âmbito da rede de educação do estado de São Paulo, apresentando o desenvolvimento histórico e abordando aspectos das mudanças ocorridas na SEDUC, no âmbito da formação continuada de professores.

Na quarta parte a ser apresentada, serão elencadas as diferenças entre as duas formas de formações continuadas em serviço, sendo a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)<sup>9</sup> e a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Por fim, após a construção da base teórica sobre a formação do professor no contexto da formação continuada, discorre-se, no quinto momento, sobre os caminhos da THC e da TA diante da visão de Leontiev.

### 1.1 Formação de professor

Embora a literatura não apresente um consenso com relação ao início da formação de professores, Saviani (2005) cita sua preconização por Comenius no final do século XVII, momento em que São João Batista de La Salle, em Reims, idealizou o chamado *Seminário dos Mestres*, dedicado a discutir questões que versavam sobre o processo formativo dos professores, que nesta época, eram chamados de Mestres. No entanto, mesmo Saviani (2005) aludindo sobre o evento, ressalta-se que foi apenas após a Revolução Francesa e com a reivindicação de que o Estado se torne responsável pela instrução popular, que a formação do professor obteve uma resposta institucional.

No mundo ocidental, a primeira estatização da educação conhecida foi em Paris, no ano de 1975, chamada de Escola Normal, sendo a precursora da Escola Normal Superior e, conseqüentemente da Escola Normal Primária, que tinha como objetivo a formação de professores para os diferentes ciclos.

---

<sup>9</sup> A sigla HTPC será utilizada em substituição à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália em 1802, adotou o mesmo modelo francês. A proposta de formação de professores estendeu-se ao restante da Europa e dos Estados Unidos, no decorrer do século XIX.

Como já se sabe, a educação do Brasil possui entraves históricos, porém, que se perpetuaram no decorrer da história, como por exemplo, o processo de formação de professores e a formação continuada. De acordo com Saviani (2005), a cogitação da formação de professores ocorreu após a independência do Brasil<sup>10</sup>.

A primeira linha de formação de professores a que se tem acesso foi identificada apenas no final do século XIX com a formação do ensino das *Primeiras Letras*, com aprovação em 15 de outubro de 1827. O objetivo era capacitar os professores dentro da criação das chamadas Escolas Normais, correspondente ao que conhecemos hoje como Ensino Médio (GATTI, 2010, p. 1356).

De acordo com Silva e Meyer (2015), a Escola Normal tinha como intuito a formação de professores na prática, com disciplinas que fossem capazes de dar uma característica científica à formação do professor, porém, com intuítos mecanicistas.

Saviani (2005) ainda alude que após o Ato Adicional à Constitucional, aprovado no ano de 1834, as províncias passaram a ser responsabilizadas pelo ensino, e, portanto, responsável por se preocupar com a formação de professores. No entanto, esse processo foi caracterizado como instável, estabilizando-se apenas após o período republicano, e consolidando-se na década de 1890, com a implementação de um novo regime político que teve como epicentro a reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo.

Em âmbito nacional, foi apenas em 1946, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, por meio do Decreto-Lei de n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que se estabeleceu a divisão de dois ciclos educacionais, chamados de Ciclo Ginásial e Ciclo Secundário, de modo que a formação de professores passou a compor o rol oficial de formação profissional, por meio da Escola Normal (SAVIANI, 2005).

De 1964 a 1984, por meio do Regime Militar, foram lançados novos parâmetros legislativos, sistematizando a educação brasileira com a reorganização do Ensino Primário e do Ensino Médio. Assim, a Escola Normal prevaleceu até 1971, em razão da aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que direcionou a formação de professores às atuações específicas.

---

<sup>10</sup> A independência do Brasil foi um processo iniciado a partir da Revolução Liberal do Porto, que levou ao rompimento entre Brasil e Portugal, no dia 7 de setembro de 1822. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/independencia-brasil.htm>.

Essa formação de magistério para atuação no Ensino Primário, conhecido como Primeiro Grau, e habilitação específica para o segundo grau, na época, adotava uma característica profissionalizante (SAVIANI, 2005 e SILVA; MEYER, 2015). Nesse momento histórico, também houve aumento das vagas para a Educação Básica e incentivo para a população concluir esse grau de formação (SOUZA; LIMA, 2017).

O Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do Parecer n. 853, de 12 de novembro de 1971, derivando a Resolução n. 8, de 1 de dezembro de 1971, definiu, dentre alguns aspectos, os caminhos da formação do professor diante da habilitação profissional, e, portanto, a formação de professores especialistas que deveriam obedecer a níveis distintos de formação com elevação progressiva, conforme a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. (BRASIL, 1971b, n.p.).

Saviani (2005) esclarece que em razão do mencionado ato normativo, o que antes era conhecido como Curso Normal, cedeu lugar para Habilitação de 2º Grau por meio do Magistério, habilitando o professor tanto para a Educação Infantil, quanto para a primeira etapa do Ensino Fundamental. No entanto, este modelo evidenciou problemáticas advindas da limitação da formação pedagógica, levando o Ministério da Educação (MEC)<sup>11</sup>, em 1982, a formular os Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), como alternativa de formação inicial implementada em 1983 (SAVIANI, 2005 e SILVA; MEYER, 2015).

Com a inflação, os números altos de evasão escolar, bem como os altos índices de repetência e diminuição do salário do professor, provocaram uma série de discussões, dentre elas, a necessidade da formação de professores (SOUZA; LIMA, 2017).

A implementação da Constituição Federal (CF) de 1988, reconhecida também como Constituição Cidadã, trouxe avanços no campo da Educação, especialmente, ao reconhecer a responsabilidade do Estado em proporcionar a educação, bem como, ao defini-la como direito a todos, impulsionando assim, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>12</sup> n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 2005).

---

<sup>11</sup> A sigla MEC será utilizada em substituição à Ministério da Educação.

<sup>12</sup> A sigla LDB será utilizada em substituição à Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Na década de 1990, as organizações mundiais passaram a coordenar algumas ações direcionadas à educação, especialmente de países em desenvolvimento, buscando equalizar a educação como direito fundamental, conforme esclarecem Souza e Lima (2017, p. 2):

Em 1990, coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia). Nela, os países presentes, inclusive o Brasil, reconheceram que a educação é um direito fundamental e que deveria ser democrática quanto ao acesso e às aprendizagens.

Mesmo com a atuação das organizações internacionais e a demonstração de alguns resultados positivos, o projeto do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi encerrado em 1991. Apesar disso, a formação inicial e a formação continuada de professores voltaram a ser discutidas devido à LDB que estabeleceu diretrizes para a formação dos profissionais da educação escolar básica (SILVA; MEYER, 2015). A LDB dispõe que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos: IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada. (BRASIL, 1996, n.p.).

A LDB reestruturou as diretrizes educacionais e o Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, foi disposto com foco na formação de nível superior de professores para atuarem na educação básica, definindo as seguintes questões.

Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica. [...] § 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores. § 3º Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio. [...] Art. 4º Os cursos referidos no artigo anterior poderão ser ministrados: I - por institutos superiores de educação, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas; II - por universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas. (BRASIL, 1999, n.p.).

Tais aspectos impulsionaram o governo federal a criar os programas<sup>13</sup>: Pró-Letramento e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, e posteriormente, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A formação de professores está diretamente relacionada às políticas públicas de formação continuada e nesta perspectiva, pensar e compreender as questões práticas não se limitam às políticas públicas, mas ao questionamento das formas pelas quais as estruturas institucionais, sociais e políticas geram entraves ou facilitadores para o desenvolvimento profissional (WERNECK, 2006). Nesse contexto discursivo, ganharam relevância as contribuições teóricas à escola como centro de mudança diretamente relacionado ao trabalho docente.

Diante do cenário, Gatti (2016) aponta que as ações educacionais, sejam elas formais ou não, devem ser consideradas para proporcionarem soluções sociais de acordo com as necessidades de cada meio. Essa é a compreensão dos professores que devemos ter na sala de aula para que essas ações sejam viabilizadas, já que é na escola que as formações direcionam as ações dos indivíduos, bem como, o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico para a formação de cidadãos que sejam reflexivos e transformadores. Tem-se então, como objetivo, o propósito de despertar nos estudantes a capacidade de produzirem ferramentas alternativas para as atuações social e acadêmica ao longo de suas vidas.

Por isso, a atuação do professor estará mais uma vez em voga, especialmente pelo fato de ser o ator responsável pela mediação do processo de ensino e aprendizagem na escola, sendo necessária uma atuação docente baseada em problemas político-sociais. Assim, as políticas governamentais passam a abordar a necessidade da formação de professores em uma sociedade que está em constante processo de metamorfose, e que, portanto, são necessárias as formações continuadas de professores (GATTI, 2016).

Recentemente o Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>14</sup> realizou a aprovação de duas resoluções voltadas à formação inicial de professores. Conforme Ribeiro (*et al*, 2020, p. 61) “[...] o Conselho Nacional de Educação aprovou duas resoluções estabelecendo as regras gerais de organização da formação inicial de professores para a educação básica: a Resolução

---

<sup>13</sup> O Programa Pró-Letramento foi criado pelo MEC no ano de 2005 e vigorou até 2010, desenvolvido com foco na formação continuada de professores para a Alfabetização e Linguagem e para a Matemática. A Rede Nacional de Formação de Educação Básica foi criada no ano de 2014, com foco na formação de professores que atuam na Educação Básica em escolas públicas, como público prioritário. O PNAIC foi instituído no ano de 2013, vigorando até 2018 com o objetivo que contribuir à Alfabetização na idade certa.

<sup>14</sup> A sigla CNE será utilizada em substituição à Conselho Nacional de Educação.

CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019”.

A Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Já a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, também visou instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores trazendo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). É importante salientar que a Resolução n. CNE/CP n. 2/2019 é centro de discussões diante das normativas estabelecidas no que condiz ao professor e a educação continuada.

A perspectiva sobre formação continuada é que deve ser conferido aos professores um lugar central na produção do conhecimento profissional que necessitam para avançarem no percurso de desenvolvimento profissional. Nesse processo, os professores devem ter espaço para problematizarem as suas experiências educacionais, realizarem ações para transformá-las e construir um quadro conceitual que dê sentido às suas práticas docentes.

Assim, o professor se constituirá como pesquisador da própria prática e nesse processo se desenvolverá profissionalmente. Em outras palavras, atuará como um sujeito autônomo que toma decisões com base em julgamentos construídos por meio de processos de pesquisa em sala de aula. Nessa mesma linha de pensamento, Freire (2002) defende a ideia de uma educação libertadora, em que o professor se torna um ator crítico e comprometido com a transformação social (GLASS, 2013).

Nessa perspectiva, o professor não é apenas uma pessoa que aprende e aplica conhecimentos, mas sim um ator que adota uma postura crítica e reflexiva sobre sua experiência educacional. Diante disso, Martins (2010, p. 27) elucida que:

A formação reflexiva de professores tem na “prática” docente o critério de referência em torno do qual o professor, em formação inicial ou continuada, deva construir conhecimentos, problematizar o trabalho docente e buscar as alternativas necessárias à melhoria da educação escolar.

Martins (2010 p. 27) aponta que o professor reflexivo possui condições de desenvolver “[...] o conhecimento, como instrumento para a resolução de problemas práticos imediatos”. O professor reflexivo consegue, diante do trabalho docente, pensar e repensar sobre caminhos que melhorem a sua prática para que isso seja refletido no processo de ensino e aprendizagem e ambiente escolar como um todo.

Essa atitude é fundamental para o desenvolvimento contínuo do trabalho docente pois, como Freire (2002) destaca, o trabalho do professor só pode ser melhorado quando ele se desenvolve criticamente sobre a prática de ontem ou de hoje. Nesse sentido, o distanciamento epistemológico entre os professores e a prática como objeto cognoscível os aproxima de sua própria prática.

Desse modo, o professor, no papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, precisa estar consciente do atual cenário da educação que passa por desafios e requer preparo docente, sendo a formação continuada um caminho. Para tal conscientização e aprimoramento das formas de lecionar, há no Artigo 63 da LDB a descrição do direito à formação continuada. Garcia (2008, p. 368) pontua que:

Esta é uma época de transição na educação brasileira. Estão em implementação políticas educacionais que apontam novas visões teóricas e práticas pedagógicas, tendo ao centro conceitos tais como cidadania, interdisciplinaridade, contextualização e transversalidade. Além disso, no texto dos novos discursos educacionais, encontramos novos papéis a serem exercidos pelos educadores, bem como expectativas renovadas quanto ao desempenho dos alunos. Mas nesse horizonte de mudanças desejadas vemos um entrelaçamento de novos e antigos desafios que instigam educadores e sistemas educacionais.

Garcia (2008) salienta a necessidade de um processo transformacional na educação brasileira no que diz respeito à inserção de novos saberes. No entanto, Gatti (2014) afirma que é imprescindível revelar que nem todo conhecimento gerado no mundo da reflexão teórica pode ser adquirido ou difundido por todos os agentes educacionais.

São escassas, senão inexistentes, sínteses de conhecimento acumulado sobre temas básicos em educação que sejam acessíveis em sua linguagem e porte, a interlocutores diversos: gestores de diferentes níveis da rede educacional, mídias educacionais ou mídia em geral, associações de pais, de professores etc. (GATTI, 2014, p. 28).

É possível argumentar que, em relação às questões sobre educação, nem sempre há um diálogo para estabelecer saberes entre o conteúdo produzido pelo pensamento teórico com todas as esferas que esta possa se relacionar. Diante deste cenário, é válido indagar se as formações inicial e continuada de professores colocam em debates o conhecimento científico produzido sobre a educação com a realidade do contexto educacional.

Segundo Gatti (2014, pp. 34-35), a política nacional de formação de professores na educação básica “[...] dirige-se apenas à formação de profissionais já em serviço e à formação continuada, deixando intocadas questões de fundo quanto à formação inicial de professores”.

No entanto, a existência de políticas que visam melhorar o preparo do futuro professor durante a licenciatura, concomitantemente aos conhecimentos da prática no contexto escolar, precisa ser discutida.

Saviani (2009b, p. 2) também aborda a temática das formações inicial e continuada de professores, afirmando que:

Na história da formação de professores se configuraram dois modelos contrapostos que emergiram no decorrer do século XIX quando, para se resolver o problema da instrução popular, foram instalados, em cada país, os sistemas nacionais de ensino, colocando a exigência de se dar uma resposta institucional para a questão da formação docente. Na busca dessa resposta, os dois aspectos constitutivos do ato docente, o conteúdo e a forma, deram origem a duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores.

Para os pesquisadores, surgiram dois modelos de formação de professores em resposta às questões relacionadas com a má formação de professores, a formação ultrapassada ou a forma como a construção do conhecimento dos professores é estruturada e construída. O primeiro modelo prioriza o aprofundamento de conhecimentos específicos adquiridos durante a formação inicial. O segundo modelo enfatiza que a formação de professores está alinhada à preparação didático-pedagógico. Ambos os modelos viveram no século XIX, e no século XXI intensificaram o repensar do novo contexto educacional e as exigências de formação de professores desse novo cenário educacional (SAVIANI, 2009b).

A formação de professores deve servir para fortalecer o trabalho docente em sala de aula, voltada ao processo de ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento humano do estudante. No que tange ao desenvolvimento humano, por meio das premissas da THC, é possível desenvolver a prática da ação docente que possa refletir na formação humana. Nesse sentido, destacando a importância da educação como movimento para a formação humana dos estudantes, Severino (2006, p. 621) pontua que essa formação “[...] significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano”.

No processo educacional, o professor tem um papel fundamental, uma vez que age como facilitador e mediador da aprendizagem, inserido no desenvolvimento e formação humana do estudante. Em razão disto, é imprescindível a atenção à formação do professor, principalmente no âmbito da sua formação inicial, que deve oportunizar um reparo adequado, bem como, nas formações continuadas, de modo a subsidiar reflexões acerca da prática educacional.

Nessa perspectiva, a THC detém um trabalho essencial para o desenvolvimento do sistema educacional, pois estuda o desenvolvimento humano sob dois enfoques, sendo o da cultura e o da história. Dessa forma, a prática da docência deve ser entendida como uma construção humana, crucial para o aprendizado da criança, não se restringindo apenas às questões artificiais do conhecimento. Conforme argumentações de Vigotski (2004, p. 99),

A educação não pode ser qualificada como o desenvolvimento artificial da criança. A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude.

Com efeito, o professor é o adulto colaborador do processo de desenvolvimento. A teoria não é separada da prática e, desta forma, a teoria sustenta o ato de lecionar do professor, auxiliando-o no pensar acerca da realidade posta e vivenciada no “chão da escola”. Isso deve implicar, principalmente, na compreensão acerca do desenvolvimento humano do estudante, uma vez que este tem a liberdade de se desenvolver e pensar nos fenômenos socioculturais e não apenas reproduzir ou produzir o conhecimento técnico.

É de suma importância, no cenário educacional, discutir a respeito das contribuições teóricas no contexto da formação de professores, e nesta pesquisa, tais discussões se fundamentam nas abordagens da THC, especialmente, na TA de Leontiev.

Com a intenção de aprofundar a discussão sobre a formação continuada de professores, discorre-se na próxima subseção sobre as necessidade e objetivos neste contexto.

## **1.2 Formação continuada: Necessidades e Objetivos**

Primeiramente, cabe dispor brevemente acerca das diferenças entre a formação inicial e a formação continuada do professor. Em relação à formação inicial, trata-se do processo de preparação do indivíduo para a atuação na docência, e a formação continuada, é a sequência do processo formativo desenvolvido após o processo de preparação inicial do docente, durante a licenciatura.

Conforme exposto na subseção anterior, a formação do professor é regulamentada de acordo com as diretrizes fixadas pelas políticas públicas de ensino, para as etapas educacionais. Nas etapas da Educação Básica (Educação Infantil/Pré-Escola, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) as grades curriculares são organizadas pelas redes de ensino e possuem cargas-horárias de aulas com professores especialistas, como de

Educação Física, de Arte, de Inglês, e outros, conforme a organização da rede com base no currículo nacional.

Aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, são exigidas formações específicas para as disciplinas da grade curricular. No entanto, com relação à SEDUC, é válido destacar que com a escassez de professores são aceitos docentes portadores de graduações não específicas em licenciaturas para ministrarem aulas. Esse é um ponto que demonstra o fato de que a profissão de professor não é atrativa, diante dos desafios enfrentados a partir de diversos aspectos que envolvem a desvalorização profissional.

Com relação ao processo de formação de professores, Martins (2010, p. 15) alude que a educação, no cenário da sociedade como um todo, tem espaço essencial e deve ser direcionada à humanização, pois:

[...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

É preciso que o professor esteja preparado para contribuir a uma educação transformadora, desta maneira, considera-se a importância da formação continuada. A formação continuada de professores deve proporcionar capacidades de resolução de situações cotidianas, desde os aspectos pedagógicos, até os problemas psicológicos, posturas e métodos que possam ser apontados como mais apropriados para a realidade cotidiana dos estudantes. Esse processo envolve as necessidades de formações constantes do professor, pois na medida em que algumas atualizações sociais vão ocorrendo, emergirão novas demandas, posicionamentos e atualizações no processo de ensino e aprendizagem. A escola, nesse contexto, é considerada um espaço propício para a formação continuada de professores (LOURENÇO, 2014).

Lourenço (2014) defende que a formação em serviço é apenas aquela realizada dentro da jornada de trabalho do professor e, desta forma, a escola é considerada o lugar prioritário, tendo como foco o processo de ação-reflexão-ação como unidade básica da mudança e melhoria do trabalho docente para implicar na educação.

O dinamismo do movimento das informações e atualizações dos conhecimentos construídos exige do professor constantes atualizações e aperfeiçoamentos, principalmente pelo fato de que a formação inicial muitas vezes não prepara o docente de forma suficiente e

satisfatória para o exercício de seu ofício, tornando-se necessária e essencial a formação continuada para as exigências atuais e maior preparo do professor (SOUZA; LIMA, 2017).

Não obstante a sua essencialidade, conforme expõe Silva e Meyer (2015), a formação continuada foi incorporada na agenda educacional após anos do registro, em 1980, diante da sua necessidade, pelo Inspetor Geral do Ensino de São Paulo, José Lourenço Rodrigues.

As discussões e debates sobre a formação de professores iniciaram-se no Brasil em meados da década de 1970, ampliando-se nas décadas de 1980 e 1990, principalmente a partir da LDB que entrou em vigor no ano de 1996.

Dessa forma, Martins (2010, p. 14) aduz que toda formação deve ser analisada no complexo contexto social em que está inserida, assim, “[...] ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à ‘prática’ de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial”.

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2002, p. 11).

Martins (2010) pontua, na perspectiva histórica, que houve a conclamação da formação de professores, abrangendo-se a inicial e continuada, bem como o esvaziamento de sua função substancial, sendo a de formação de sujeitos preparados para o domínio do tríplice universo citado anteriormente.

Como mencionado, na década de 1990 o Brasil foi o marco de crescimento dos estudos sobre a formação de professores, principalmente no nível da Educação Básica, em razão do crescente interesse dos pesquisadores. Por consequência, a formação continuada é centro de diversos textos e discursos referentes ao assunto, sendo ressaltada a sua função primordial para a concretização das transformações almejadas no âmbito educacional brasileiro (LOURENÇO, 2014). Nesse sentido, para Gatti (2011, p. 186):

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade da formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais

da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

O aumento expressivo nas matrículas nas últimas décadas, em todos os níveis de ensino no sistema educacional brasileiro, trouxe à tona a inquietante preocupação em relação à formação de professores, tornando-se importante na esfera das políticas públicas. Com o cenário desanimador de baixo desempenho dos estudantes em todo o país, diante de índices alcançados, intensificaram-se os estudos voltados à criação e implementação de políticas públicas com a finalidade de reverter a realidade educacional que perdura até os dias de hoje. Com efeito, a importância da formação continuada é indiscutivelmente a melhor maneira de confrontar o quadro de defasagem educacional, além de ser considerado o melhor caminho para a melhoria da qualidade educacional (LOURENÇO, 2014).

A formação continuada para os profissionais da educação básica é prevista no Artigo 62, § 1º, da LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (BRASIL, 1996, n.p.).

O Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro 2009, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, determinando como seus objetivos:

V - Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério. IX - promover a atualização teórico metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos. X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009, n.p.).

O referido decreto propõe o direito à formação continuada que corresponda às características e às necessidades sociais e regionais, possibilitando que sejam supridas as lacunas para o desenvolvimento do ensino, principalmente em uma sociedade que, de maneira geral, passa por rápidas mudanças.

Como destaca Saviani (2009a, p. 148), no texto *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto*, “[...] se o problema da formação de professores

se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento”. Trata-se de um fenômeno que deve ser visto como mutável, que percorre o tempo, distinguindo-se conforme o contexto histórico. Por isso, é muito importante que as formações continuadas de professores sejam planejadas para que impliquem em conhecimentos que contribuam para suprir as maiores necessidades das realidades dos docentes.

Gatti (2016, p. 169) salienta que não é atual a preocupação com o aperfeiçoamento e aprimoramento, bem como as condições de trabalho, do professor. No entanto, frente ao quadro atual das desigualdades socioculturais, a preocupação se acentua na busca ao enfrentamento dos desafios na construção de uma sociedade em constante transformação, que exige do professor muito além da formação passiva, que é caracterizada pela mera explanação de conteúdos pelo docente. Sendo assim, cabe ao professor formar o estudante para ser um sujeito ativo e integrante da sociedade, sendo necessária a construção de novos saberes e práticas de ensino, exigindo do professor a atuação ao encontro do desenvolvimento do conhecimento de novos saberes com metodologias de trabalho diferenciadas.

Esse processo exige do professor a capacidade de “[...] confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores” (GATTI, 2016, p. 169).

Conforme Silva e Meyer (2015), diante do percurso histórico da formação de professores, a LDB foi o marco do avanço referente a discussão para elaboração e implementação de ações e projetos voltados à formação continuada de professores da Educação Básica, pois, anteriormente, o tema não era evidenciado. Para Saviani (2005) a LDB produziu uma espécie de “quarto momento” para a educação no Brasil, produzindo e promovendo reflexões que antes eram deixadas de lado como a formação de professores.

Na segunda Conferência Mundial de Educação para Todos em Nova Déli, no ano de 1993, os países mais populosos, entre eles, o Brasil, a China, o México e a Índia, comprometeram-se, por meio da assinatura de um termo, ao empenho de garantir acesso de todos à escola para a aprendizagem. Em face do compromisso assumido, algumas medidas foram implantadas no Brasil:

[...] o MEC coordenou e elaborou o primeiro Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que trazia algumas recomendações das duas conferências que participou, incluindo estratégias como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); o financiamento por aluno e valorização dos profissionais da educação com a criação do Fundo de (FUNDEF); a instalação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e outros como o Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM) para o monitoramento dos resultados das escolas; a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a descentralização da escolha dos livros didáticos, que agora seria feita pelos professores; o desenvolvimento de programas de aceleração de aprendizagem; formação continuada de professores. (SOUZA; LIMA, 2017, p. 2).

Além disso, uma vez que a formação continuada passou a fazer parte das reflexões e compreensões como necessidade, o MEC procurou fomentar tais discursos nos Parâmetros Curriculares em Ação (PCA) , bem como, no incentivo e apropriação do conhecimento pedagógico para promover o aprimoramento particular e coletivo do professor, especialmente porque o aumento de estudantes passou a fazer parte da realidade das instituições de ensino, e um dos motivos apontados para o fracasso escolar, era a formação deficitária do professor. Logo, surgiram alguns programas, e assim, foram impulsionados.

Nesse contexto, é possível mencionar como exemplo o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), que era destinado aos professores com magistério que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) (SOUZA; LIMA, 2017).

[...] via de regra, a formação contínua vem sendo compreendida como aquela que ocorre após a formação inicial (magistério em nível superior, licenciatura, bacharelado), a partir do ingresso do sujeito na carreira do magistério. Dito de outra forma, tudo aquilo que ocorreu antes do ingresso no trabalho entra na categoria da formação inicial e o que ocorre depois, na categoria de formação contínua. Seria como se tivéssemos dois tempos distintos no processo de formação: um tempo anterior e outro posterior. (FUSARI; FRANCO, 2005, pp. 21-27).

No entendimento de Lourenço (2014), a formação continuada de professores deve ser parte do processo do desenvolvimento para a docência, perpassando a vida profissional do professor, e não se constituindo como algo apenas para compensar falhas que ficaram do processo de formação inicial. Deve promover o aperfeiçoamento do docente de forma contínua diante das demandas educacionais. Conforme os Referenciais para Formação de Professores (RFP)<sup>15</sup>:

[...] a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente [...] Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional e, também, intervir em suas reais condições de trabalho. (BRASIL, 2002, p. 26).

---

<sup>15</sup> A sigla RFP será utilizada em substituição à Referenciais para Formação de Professores.

A formação continuada está estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), conforme a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. [...] Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. (BRASIL, 2001, p. 45).

Nesse sentido, Lourenço (2014) enfatiza que, no processo formativo do professor, a formação inicial é parte da construção que perdura por toda a vida profissional docente, “[...] uma vez que estamos em constante movimento no que diz respeito à busca de novos métodos, concepções, teorias e aprendizagens” (LOURENÇO, 2014, p. 21). A importância da formação continuada para o desenvolvimento dos professores consta nos RFP, como mencionado anteriormente.

É muito importante que a formação inicial de professores seja sólida para que o professor inicie o trabalho docente amparado por conhecimentos da teoria relacionando à prática para o fazer pedagógico. Não obstante à indispensabilidade da formação inicial, a partir do momento que o professor adentra ao universo prático, novas rotinas e saberes são exigidos, produzindo, assim, a necessidade de formação e aprimoramento contínuo, para a possibilidade do professor se desenvolver no próprio exercício da atuação (LOURENÇO, 2014).

Dentro desse contexto, cabe salientar que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RENAFOR) foi formada em 2003 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), com os sistemas de ensino com a participação e coordenação da Secretaria da Educação Básica (SEB). Por meio da RENAFOR foi implantado o programa Pró-Letramento, direcionado aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e o Programa Gestão de Aprendizagem (GESTAR II) direcionado aos professores do Ensino Fundamental (SOUZA; LIMA, 2017).

Em Brasília, no ano de 2008, na Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), acerca da formação continuada, ficou alinhado que os entes federados deveriam trabalhar de forma colaborativa na criação de polos educacionais como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), bem como centros de formação diversos (SOUZA; LIMA, 2017).

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, diante do Decreto n. 6.755/2009, dispôs:

[...] sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com essa política, surgiu o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e à Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR) para que os professores que ainda não tivessem uma formação inicial e pós-graduação compatível com a sua área, pudessem cursá-las, além de ter uma formação continuada pertinente. (SOUZA; LIMA, 2017, p. 3).

A formação continuada, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional do professor continuam sendo responsabilidade das autoridades educacionais federais, estaduais e locais. Falar em desenvolvimento profissional, ancorado em contextos específicos de prática, implica na análise das formas como os professores constroem seus conhecimentos a partir da compreensão de suas experiências formativas. Por isso, as contribuições teóricas no campo da formação continuada são importantes e têm suas implicações nas concepções docentes.

Nesse sentido, Demo (2012, p. 11) afirma que “[...] professor que não estuda não tem aula para dar”, enfatizando a importância da formação do professor e da sua aprendizagem com relação à teoria e prática para o desenvolvimento do trabalho docente. Dessa forma, compreende-se que é necessário ao docente estar em constante movimento de formação para atender às demandas do contexto escolar.

De acordo com o autor, é essencial que o professor receba uma formação continuada “autêntica”, com práticas como “[...] estudar em cursos longos; receber semestre livre para estudar; embrenhar-se em pós-graduações crescentes; exercer autoria incessante, com publicações, apresentações próprias em encontros, elaboração de material didático próprio, e assim por diante” (DEMO, 2012, p. 17).

Nessa perspectiva, Souza e Lima (2017, p. 09) criticam que:

O que acontece hoje é o contrário: os cursos longos não existem e quando o professor tem que se afastar para fazer uma especialização, há uma burocracia exorbitante que traz resultados tardios; as licenças concedidas para o afastamento, quando saem, geralmente são parciais; não há um incentivo institucional para a produção individual, no mais, a vontade subjetiva é que predomina; a reprodução sobrepõe a produção.

Diante disso, é preciso refletir que o professor deve ser considerado um ser aprendente, um sujeito social, com suas particularidades, vontades e conhecimentos, sendo capaz de contribuir à aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, com uma sociedade igualitária.

O professor deve ser preparado diante da formação continuada e o estudo deve agregar positivamente a aprendizagem dos estudantes, realizando-se por meio de metodologias variadas refletindo ao progresso da sociedade (SOUZA; LIMA, 2017).

De acordo com Gatti (2010), a legislação, os aspectos socioeducacionais, as características dos cursos de formação e os currículos/ementas, sinalizam um cenário preocupante sobre formação. Assim, as abordagens que envolvem o processo formativo, extrínseco ou intrinsecamente, merecem atenção com relação às ambiguidades das normatizações vigentes no que tange à fragmentação da formação na parte curricular dedicada à formação específica para o trabalho docente, incluindo os estágios de formação.

Considerando as constantes evoluções tecnológicas, ideológicas e teóricas, os RFP (BRASIL, 2002, p. 70) preveem que:

[...] a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe.

O professor é um sujeito social, no entanto, é primordial considerar as suas especificidades para a instituição de formação continuada, bem como, a mobilização do professor e da equipe da unidade escolar no sentido de compreenderem a relevância do estudo com o objetivo de formarem-se. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem e a autoavaliação é o meio que permite notar as metodologias que devem permanecer ou serem aperfeiçoadas para que atendam aos objetivos a serem alcançados no processo de ensino e aprendizagem.

[...] é preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. (GATTI, 2003, p. 196).

Souza e Lima (2017) enfatizam a importância de manter sempre o diálogo com o professor, tendo como objetivo ouvir os anseios, as disponibilidades e as dificuldades, tanto no âmbito profissional, quanto no social. Dessa forma, deve-se entender que a formação do professor é imprescindível para o desenvolvimento do seu trabalho, para sanar as dificuldades

referentes à docência, por isso, redes educacionais devem disponibilizar ações voltadas à formação continuada.

Nesse contexto de formação continuada, muitas vezes os professores são considerados apenas como simples objetos que podem ser ajustados pelas formações estabelecidas em instâncias hierárquicas superiores da estrutura organizacional da educação, que, em geral, contratam institutos ou organizações externas para conceberem e executarem projetos formativos, não levando em consideração as especificidades dos professores diante de suas realidades escolares.

A formação continuada centrada nas equipes pedagógicas tem o coordenador pedagógico como principal responsável pelos procedimentos do processo formativo de professores nas escolas. Nessa abordagem, é este profissional que mobiliza os recursos para as formações que são voltadas à equipe escolar. Assim, são abrangidas as atividades, bem como “[...] às disciplinas do currículo, ao processo de ensino-aprendizagem (incluindo-se, aí, a avaliação), aos materiais didáticos e pedagógicos até assuntos de caráter disciplinar e ético e questões relativas à interação da escola com sua comunidade” (DAVIS; *et al.*, 2011, p. 89). No entanto, esta não é uma abordagem comum nas escolas brasileiras e sim uma formação continuada com foco no planejamento, na implementação de projetos, na escolha de livro didático e a na interação com a comunidade. Essa interação é realizada por meio da culminância de projetos, da presença nos conselhos de classe/série e de reuniões bimestrais. Na dinâmica da escola, o objetivo principal é o trabalho do professor em sala de aula e o bom relacionamento com a comunidade escolar, não existindo o trato com outro componente da escola (SOUZA; LIMA, 2017).

Segundo Souza e Lima (2017, p. 6), entende-se a “[...] formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente para todos nela presente”, de maneira que todos os membros da equipe escolar estejam envolvidos e trabalhem com objetivos comuns focados no estudo de meios para o avanço da aprendizagem dos estudantes.

As ações pedagógicas a serem realizadas na escola, por meio da formação continuada de professores, devem ocorrer para o desenvolvimento profissional do docente para possibilitar maior preparo para o alcance de avanços nas questões escolares.

A seguir, é apresentada como ocorre a formação de professores no contexto da rede educacional do Estado de São Paulo.

### 1.3 Formação de Professores no Estado de São Paulo

Com a República, diante da transformação das províncias em estados federados, o Estado de São Paulo viabilizou uma reforma pública educacional por meio do Decreto n. 27, de 12 de março de 1890, estabelecendo que “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida actual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz [...]” (SÃO PAULO, 1890, n.p.).

Segundo Saviani (2005), foi neste contexto da reforma geral da instrução pública que a escola normal teve início em acordo com o mentor dos intentos desta reformulação, estabelecendo que “[...] todo o aperfeiçoamento da instrução será impossível se não tivermos bons mestres, e estes só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (REIS FILHO, 1995, p. 44). Ainda neste mesmo contexto, era imprescindível a reforma do plano de estudo do ensino normal, levando em consideração que “[...] a Escola Normal do Estado não satisfaz as exigências do tirocínio magistral a que se destina, por insuficiência dos seus alunos [...]” (SÃO PAULO, 1890, p. 30).

A reorganização da Escola Normal foi efetivada em 1892 e instituída em 1893. Na reforma do Ensino Primário, a principal mudança foi a geração dos Grupos Escolares. Essa reforma foi referência para os outros estados brasileiros que encaminhavam os seus professores para estagiarem em São Paulo ou recebiam os professores paulistas na situação de reformadores. Esse movimento prevaleceu por trinta anos durante o regime republicano (SAVIANI, 2005).

A Escola Educação, cujo nome era Escola de Formação, criada por iniciativa de Anísio Teixeira, foi integrada à Universidade do Distrito Federal (UDF). Conforme o histórico, em 1934, ocorreu a fundação da Universidade de São Paulo (USP), sendo incorporada a ela o Instituto de Educação Paulista (IEP). Em 1939, foram instaurados os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo. Dessa forma, as demais Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil adotaram “[...] a questão relativa à formação de professores para o ensino de nível secundário e para as próprias escolas normais” (SAVIANI, 2005, p. 17). Os cursos de licenciatura tinham como objetivo formar professores para as disciplinas específicas do currículo das escolas secundárias e os cursos de Licenciatura em Pedagogia objetivavam a formação de professores para as Escolas Normais.

[...] a proposta que deu origem ao modelo centrava a formação dos novos professores nas escolas experimentais fornecendo, com isso, uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos, a generalização do modelo centrou a formação no aspecto profissional que seria garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratórios. (SAVIANI, 2005, p. 17).

Convém destacar que na década de 1980 o contexto político brasileiro foi sublinhado pela atividade de democratização do país. Nesse processo, houve inúmeras participações de organizações da sociedade civil, entre elas, a importante participação dos sindicatos de professores. Em virtude dos fatos mencionados, obteve-se como resultado deste processo político a derrota da ditadura militar implantada em 1964, bem como, da reorganização do processo e da criação de uma nova constituição, além de ações importantes para o país. Portanto, vale destacar que as organizações ligadas ao magistério tiveram um importante papel neste contexto (RIBEIRO; *et al.*, 2020).

Conforme as reivindicações dos professores por condições de melhorias ao trabalho e remuneração da carreira, foram incorporadas agendas pela democratização da escola que corroborou para a preocupação de formação dos professores. Em suma, desde a década de 1980, no estado de São Paulo, estiveram presentes na agenda da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) discussões acerca da democratização da escola e da formação dos professores (RIBEIRO; *et al.*, 2020). Dessa forma, o sindicato dos professores iniciou uma luta sendo uma das reivindicações:

[...] uma jornada de trabalho que contemplasse um tempo de discussão coletiva no interior da escola, a fim de que pudessem discutir sobre os problemas educacionais, as demandas de seu trabalho, a realidade escolar e organização de intervenções coletivas. (MAURI, 2021, p. 45).

Diante dos contextos histórico e político, no mandato de André Franco Montoro, Governador do Estado de São Paulo, de 1983 a 1986, foram criadas, como medida de caráter emergencial, as “[...] Oficinas Pedagógicas, os Programas Especiais de Ensino, o que previa a utilização de computadores pelas escolas, e estabelecia a Jornada Única para o Ciclo Básico, dando origem ao HTP – Hora de Trabalho Pedagógico” (RIBEIRO; *et al.*, 2020, p. 63) e, entre as medidas contempladas para a valorização do magistério, a principal foi:

[...] equilibrar dentro da carga horária de trabalho as horas dedicadas às aulas propriamente ditas, com o número de horas atividade, destinada à preparação de aulas, correção de trabalhos, coordenação interdisciplinar e pedagógica, bem como reciclagem e aperfeiçoamento do corpo docente. (PALMA FILHO, 2004, p. 7).

Entretanto, os problemas na estrutura da educação pública continuaram, apesar das medidas executadas para melhores condições ao aperfeiçoamento dos professores (RIBEIRO; *et al.*, 2020).

Com a sucessão do Governo do Estado de São Paulo, no mandato de Orestes Quércia, de 1987 a 1990, foi estabelecido, em 1988, a jornada única aos estudantes e professores no ciclo básico paulista, tendo como finalidade a garantia e a ampliação das formações individual e coletiva dos professores. Dessa forma, para Ribeiro (2020, p. 64), “[...] mais uma vez, medidas esporádicas e emergenciais, que pouco contribuíram para melhorias nas condições de trabalho e na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo, eram anunciadas” (RIBEIRO; *et al.*, 2020, p. 64).

No contexto do governo de Mário Covas, de 1995 a 1998, por meio do Decreto n. 40.473, de 21 de novembro de 1995, foi implantada, em 1996, a reorganização das escolas públicas paulistas. Diante desta reforma na educação, as escolas públicas do estado de São Paulo passaram por reorganizações.

Artigo 3.º - Para a execução do Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, o ensino fundamental e médio, regular ou supletivo, será oferecido, a partir do próximo ano letivo, em unidades escolares organizadas com classes de: I - Ciclo Básico à 4.ª série; II - 5.ª à 8.ª série; III - 5.ª à 8.ª série e de 2.º Grau; IV - 2.º Grau. (BRASIL, 1995, n.p.).

De acordo com Ribeiro *et al.* (2020, p. 64), as justificativas do mencionado artigo eram:

[...] que a concentração de alunos em idades tão distintas, em um mesmo espaço, não contribuía para um bom ambiente educacional, e era um fator que poderia gerar situações de violência entre os alunos. Alegavam, também, que por ser uma rede de ensino muito grande, o controle da matrícula era dificultado, gerando situações em que não se sabia ao certo as demandas de professores, o que implicava na contratação de professores e construção de escolas sem necessidade. Uma outra razão alegada para a reforma era de que ela proporcionaria uma maior racionalização dos recursos e investimentos.

A reorganização gerou problemas aos professores, como a necessidade da mudança de unidades escolares e a reclassificação da atribuição de suas aulas. Logo, após a organização das escolas, de acordo com a faixa etária dos estudantes, foi instituído o processo de municipalização. Dessa forma, “[...] é inegável que a ação da SEE/SP, ao reorganizar as escolas da rede, facilitou o processo de municipalização” (RIBEIRO; *et al.*, 2020, p. 64).

Com a edição da Portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) n. 1/96, que regulamenta a Lei Complementar n. 836, de 30 de dezembro de 1997, foi estabelecida a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na rede pública estadual de educação de São Paulo. A proposta teve “[...] como premissa, que os HTPCs seriam desenvolvidos dentro da escola pelos professores sendo o Coordenador Pedagógico o mediador de todo o processo” (LOURENÇO, 2014, p. 28). Conforme a Portaria CENP n. 1/1996, os objetivos da HTPC eram:

- Construir e implementar o Projeto Pedagógico da escola.
- Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à melhoria do processo ensino aprendizagem.
- Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência.
- Possibilitar a reflexão sobre a prática docente.
- Favorecer o intercâmbio de experiências.
- Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores.
- Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino aprendizagem. (BRASIL, 1996, p. 1).

Além disso, de acordo com Lourenço (2014, p. 29), a Portaria CENP n. 1/96 prevê que a HTPC deve ser planejada:

[...] 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 aos problemas levantados; e) Elaboração de um cronograma para a implementação, acompanhamento e avaliação das questões selecionadas. II. Registrados sistematicamente pela equipe de professores e coordenação, com o objetivo de orientar o grupo quanto ao re-planejamento e à continuidade do trabalho; III. Realizados: a) na própria unidade escolar, e preferencialmente, durante duas horas consecutivas, b) na oficina pedagógica, eventualmente, ou num outro espaço educacional, previamente definido, através da utilização das horas previstas para o mês em curso.

O direito de horas semanais com a finalidade de estudo e planejamento da equipe de professores é previsto no Artigo 67, V, da LDB. O Plano Nacional de Educação (PNE) recomenda a destinação do percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) da jornada de trabalho dos professores para o aperfeiçoamento profissional fora da sala de aula, estabelecendo também, como uma de suas principais diretrizes, a formação em serviço. Ainda em relação à legalidade da HTPC, a lei que regulamentou o piso salarial dos profissionais do magistério público, Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, determina a destinação de um terço da carga horária do trabalho dos professores para as atividades fora da sala de aula (LOURENÇO, 2014).

Ribeiro *et al.* (2020) enfatizam que no contexto da reorganização implantada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP)<sup>16</sup>, no ano de 1996, ao criar o cargo de Professor Coordenador Pedagógico, foram rompidos alguns avanços alcançados anteriormente, pois “[...] o processo de criação da função de coordenação pedagógica ocorreu sem nenhuma consulta aos professores, que foram apenas comunicados sobre as alterações que estavam em curso nas escolas” (RIBEIRO, *et al.*, 2020, p. 64).

Como estratégia para disseminar os princípios da reforma, a SSE/SP definiu que os Novos Coordenadores deveriam utilizar a recém criada Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Assim, em seu princípio, tanto a função do coordenador de ensino, quanto a HTPC, pouco contribuíram para a formação continuada dos professores ou para o processo de democratização da gestão escolar. (RIBEIRO, *et al.*, 2020, pp. 64-65).

Para Lourenço (2014), a HTPC desenvolvida na escola, enquanto local de trabalho do professor e de formação profissional, deve ser um espaço em que a equipe de docentes discute assuntos pedagógicos pertinentes da realidade escolar e de suas formações, que ocorre “[...] por meio da construção do trabalho coletivo de forma coerente e articulada, fortalecendo o projeto político pedagógico e o sentido de pertença ao grupo pelos professores” (LOURENÇO, 2014, p. 29). Além disso, este espaço pode favorecer momentos de reflexões e trocas de experiências envolvendo a equipe gestora e os professores, possibilitando que as dificuldades sejam superadas e as necessidades sanadas por meio da ajuda mútua entre os pares, tendo em vista um fortalecimento gradativo ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Com efeito, é essencial que o espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional seja definido como um momento contínuo de aprendizagem, de modo a pautar a rotina vivenciada pelos professores com a finalidade de fomentar reflexões para possíveis soluções às dificuldades e necessidades enfrentadas no cotidiano escolar.

Embora as atividades de ensino constituam o núcleo que define a escola enquanto instituição social, não é menos verdadeira que a reflexão, o debate, a avaliação e a conseqüente reformulação do que se faz em sala de aula constituem atividades igualmente importantes... a redução da atividade docente às aulas destaca uma concepção de escola que privilegia o seu lado de ensino, de transmissão de conhecimentos exclusivamente e não como instituição de criação de conhecimento e como local de formação; uma concepção que falsamente concebe a possibilidade da primeira sem a segunda o que gera a escola pública pobre que hoje temos. A existência da HTP – hora de trabalho pedagógico – onde se reúnem professores e coordenadores reabre para a escola pública esta nova possibilidade. (MARQUES, 1997, p. 54).

---

<sup>16</sup> A sigla SEDUC-SP será utilizada em substituição à Secretária de Educação do Estado de São Paulo.

Lourenço (2014) destaca que o momento de formação estabelecido como parte da jornada de trabalho do professor, assegurado como um direito pelo ordenamento jurídico, foi fruto do empenho de um movimento nacional da época em questão, que mobilizou professores em inúmeras lutas, greves e paralisações.

Todavia, a formação em serviço deve ocorrer para além de meramente reunir professores no *locus* escolar, ou seja, “[...] para ser formação em serviço, os professores teriam que estar conscientes do papel que desempenham, partindo de suas reais necessidades para que possam pleitear transformações na sua prática docente” (LOURENÇO, 2014, p. 30).

Nesse sentido, o espaço e tempo definidos para os professores e para a equipe gestora estarem reunidos para a formação em serviço são muito importantes para que possam desenvolver um processo reflexivo sobre os problemas emergentes da escola, buscando soluções, de modo que todos sejam responsáveis pelo processo de busca das melhorias e transformações do espaço escolar.

Além desses objetivos, o HTPC também é importante pelo fato de reforçar o sentido de pertença ao grupo, através do compartilhamento das dificuldades e da troca de experiências. Desta forma, tem o potencial de romper com o isolamento frequente nas instituições escolares, o qual faz com que cada professor pareça viver em uma ilha. Sem comunicação e nem apoio da equipe diretiva ou de seus pares, não ocorrendo a troca de ideias, apoio mútuo e a busca de soluções para os problemas enfrentados. Culminando para que o individualismo seja cada vez mais reforçado e a colaboração enfraquecida. (LOURENÇO, 2014, p. 31).

Como já mencionado, as medidas definidas pela Lei Federal n. 11.738, 16 de julho de 2008, foram muito importantes para a criação de melhores condições para a formação continuada dos professores, uma vez que estabeleceu o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária do professor para o desempenho de suas atividades em sala de aula, além de definir um piso salarial nacional com o objetivo de valorizar o trabalho dos professores (RIBEIRO; *et al.*, 2020).

O processo de adequação da Lei n. 11.738/2008 às escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, em relação à definição da jornada de trabalho do professor, foi instituído em 2012 por meio da Resolução n. 8, de 19 de janeiro de 2012, ao definir que para o professor com carga horária de 32 (trinta e duas) hora/aulas de trabalho semanal com os estudantes, 3 (três) seriam de trabalho pedagógico coletivo (a HTPC) e 13 (treze) de trabalho pedagógico em local de livre escolha (a HTPL) (RIBEIRO; *et al.*, 2020).

A SEDUC-SP, por meio da Coordenadoria de Gestão e Educação Básica (CGEB), publicou em 2014 um documento que consta a organização e as regras definidas para a ATPC (antiga HTPC), dispondo que devem:

[...] ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos. Convém considerar a importância de atualização dos aportes legais, incentivada pelos gestores, de modo a garantir o conhecimento das alterações normativas. É de suma relevância promover a gestão participativa, para que todas as tomadas de decisão, realizadas neste espaço, sejam concretizadas e produzam resultados positivos, para a melhoria do ensino. Convém ressaltar, que o parágrafo único, do artigo 13 da Lei Complementar Nº 836 de 1997, dispõe, também, sobre as Horas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha - HTPL, pelo docente, as quais se destinam à preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos. Espaço que poderá ser aproveitado para melhor organização do trabalho realizado, como por exemplo, para planejamento de práticas interdisciplinares e contextualizadas. (CGEB, 2014, p. 10).

A ATPC é um espaço que têm por objetivo oportunizar um trabalho coletivo para que sejam desenvolvidas atividades e, por meio do diálogo, sejam delimitadas ações a serem desenvolvidos na escola, levando em consideração as concepções e necessidades dos docentes. Cabe ao Professor Coordenador a execução do planejamento das pautas das reuniões de ATPC, bem como a organização do local para possibilitar as discussões sobre os temas em questão. Sendo assim, o trabalho coletivo da ATPC:

[...] é fundamental, uma vez que é parte de um contexto que cria condições para o debate sobre os problemas da escola. Inúmeras discussões e pesquisas, centradas em questões como qualidade e democratização da escolarização, apontam que novas perspectivas de organização das instituições escolares surgem quando os professores são ouvidos, quando debatem seus problemas e quando procuram soluções para esses problemas de forma coletiva. A ATPC é importante para transformar a gestão democrático-participativa, fundada no planejamento coletivo das atividades, na democratização da tomada de decisão nas escolas, no fortalecimento das relações humanas produtivas em prol de objetivos comuns em processo constante, dentro da cultura escolar. (RIBEIRO; *et al.*, 2020, p. 67).

O movimento de regulação da ATPC iniciou-se na década de 80, por meio das ações da (SEDUC-SP) que, desde então, vem sendo ajustadas. Porém, apesar da ampla regulamentação, os seus objetivos não foram efetivamente alcançados, uma vez que há uma baixa adesão pelos professores, em virtude de as ATPC, em muitas situações, tornarem-se espaços que destoam de fato o que seria a formação do professor.

Dando sequência às discussões, na subseção a seguir serão apresentadas as formações dos professores da SEDUC-SP, a partir da HTPC e da ATPC.

## 1.4 HTPC e ATPC

A defesa da importância da formação continuada de professores em serviço foi iniciada por volta de 1970, nos Estados Unidos, por meio da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com a finalidade de sanar os problemas referentes à formação dos docentes. Teve-se como objetivo promover formações colaborativas entre os professores para superarem as necessidades existentes na escola e, desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (LOURENÇO, 2014).

Consta no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de 1998, a recomendação para formação continuada de professores em serviço, pois aponta que permite aos docentes que avancem no preparo ao trabalho pedagógico diante das competências desenvolvidas nos planos da teoria e da prática (UNESCO, 1998).

Lourenço (2014) salienta que a recomendação mencionada acima, em relação à formação continuada de professores em serviço, deve ser realizada na escola diante do contexto em que está inserida, levando em consideração o dia a dia da sala de aula e as situações-problema do cotidiano, pois revelam as reais necessidades para a formação continuada dos professores. Santos (2010, p. 14) delinea sobre a importância da formação continuada em serviço, afirmando que são:

[...] práticas formativas que as agências empregadoras levariam a cabo com a necessária reorganização da estrutura do trabalho docente, contemplando tanto a dimensão do ensinar quanto a dimensão do aprender. Um programa de formação contínua, para ser considerado como de formação contínua em serviço, precisa estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor, evitando assim, a responsabilização unicamente dos professores pela continuidade de sua formação (enquanto clientes), tomando para si, enquanto agência responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino, o compromisso de possibilitar a formação contínua em serviço.

O movimento de formação continuada em serviço é uma atividade que foi instaurado largamente nas escolas públicas do Estado de São Paulo por meio da HTPC que é denominado atualmente como ATPC. A mudança da nomenclatura ocorreu em 2012, por conta da alteração da duração da HTPC, que passou de 60 (sessenta) minutos para 50 (cinquenta) minutos, igualando ao tempo de duração de uma aula. Essas alterações foram efetuadas pela Portaria CENP n. 1/1996 e pela Lei Complementar n. 836/1997 (LOURENÇO, 2014; RIBEIRO *et al.*, 2020). O objetivo foi propiciar a articulação dos segmentos da escola para a elaboração e execução de ações voltadas ao trabalho pedagógico.

O propósito desta política educacional era de gerar um espaço no tempo de trabalho do professor para o aperfeiçoamento da sua formação concernente com a realidade educacional. Assim, a HTPC foi configurada para a formação continuada dos professores em *locus*, visando um trabalho conjunto para favorecer o desenvolvimento da autonomia dos professores. Ribeiro *et al.*, (2020, p. 62) destacam ainda que um dos aspectos referentes à HTPC “[...] era ampliar o debate sobre gestão democrática, além de criar condições para a abertura da escola à discussão com a comunidade interna e externa, sob uma perspectiva democrática”.

Lourenço (2014) enfatiza que a modalidade de formação continuada dos professores em serviço, no contexto atual, é a maneira mais eficiente para o aperfeiçoamento e desenvolvimento do profissional da educação. Dessa forma, acredita-se que é no local em que a ação profissional é desenvolvida, por meio do trabalho coletivo e da gestão democrática, que se possibilita a proximidade com a prática educativa permitindo a reflexão sobre a ação, tornando-se um espaço no interior da escola favorável às possíveis mudanças voltadas ao ensino e aprendizagem.

No entanto, Gatti (2016, p. 168) resume que oito pontos podem ser notados como interferências na qualidade dos cursos de formação de professores, bem como no exercício da docência, sendo:

- a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional ( em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente.

Esses pontos voltam-se aos modelos e questões que envolvem o profissionalismo da categoria de professores, evidenciando os aspectos dos processos interpessoais que irão reverberar no exercício de suas práticas docentes, bem como, refletir a identidade profissional.

Lourenço (2014) defende que a formação continuada de professores deve ter a escola como *locus* de formação, pois é na escola que os processos de reflexão, a partir dos problemas que surgem, permitem a construção e desenvolvimento da atividade docente, e conseqüentemente, promoverá a mudança da realidade escolar. Porém, a efetividade da

formação continuada se dará “[...] quando os professores assumirem o papel de sujeitos ao invés de objetos dessa formação, ou seja, deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles” (LOURENÇO, 2014, p. 24). Assumir o papel de sujeito da formação o professor deverá buscar aperfeiçoamento para o seu desenvolvimento profissional, todavia, é preciso que sejam dadas oportunidades de formação aos docentes pelas redes em que atuam.

A prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia. [...] O formador deve assumir cada vez mais um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar. (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

Dessa forma, a formação continuada parte da necessidade percebida e apontada pelos professores, sendo muito mais do que uma atualização profissional, mas sim, um espaço que favoreça a reflexão e participação de todos. Assim, será possível, por meio da análise das situações apontadas, alcançar uma “[...] reflexão compartilhada com toda a equipe, das tomadas de decisão, da criação de grupos de estudo, da supervisão e orientação pedagógica, da assessoria de profissionais especialmente contratados, entre outros” (LOURENÇO, 2014, p. 25), sem perder a essência com relação às questões necessárias consideradas pelos professores.

A escola é então, o principal local para a formação continuada de professores, pois é onde surgem os problemas, possibilitando compreensões e busca de soluções para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, isso somente será possível por meio de reflexões efetuadas sobre os problemas concretos em uma prática rotineira pelo coletivo da instituição, com objetivo de sanar as necessidades observadas no “chão da escola”.

Nesse sentido, Lourenço (2014, p. 27) pontua que a formação continuada em serviço favorece a reflexão sobre a prática educacional mediante os apontamentos das necessidades e interesses dos professores, pois é no contexto da escola que é possível refletir sobre as situações desafiadoras como uma alternativa “[...] para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem”. Assim, a formação continuada de professores e as práticas pedagógicas devem ser organizadas conjuntamente, uma vez que:

[...] a formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola. (PORTO, 2000, p. 15).

Percebe-se que os desafios colocados frente à educação são grandes e desafiadores, no entanto, reitera-se que a formação continuada de professores em serviço é o caminho mais assertivo para a mudança qualitativa da realidade escolar. Assim, Lourenço (2014, p. 32) aponta que as reuniões destinadas à formação continuada em serviço “[...] tem se constituído atualmente como parte do sistema educacional marcado pela hierarquização e reprodução das relações sociais instituídas”, que segundo Garcia (2003, pp. 154-155), significa “[...] uma lógica predominantemente instrumental, distanciando-se da perspectiva da autonomia, autoconstrução, auto apropriação do espaço formativo por parte do coletivo docente”.

Lourenço (2014) sustenta ainda a importância desse espaço de formação que deve ser aproveitado como um momento coletivo e reflexivo de contínuo aprendizado e troca de experiência entre a equipe de professores e de gestão, em que se emergem as discussões em busca de soluções aos problemas apresentados no cotidiano escolar e, como consequência, diante das ações efetivadas, implicará na prática pedagógica.

Diante das reflexões acerca da formação continuada em serviço, denota-se a importância e a essencialidade da HTPC, atualmente denominada, conforme Portaria CENP n. 1/1996 e Lei Complementar n. 836/1997 como ATPC, abordada no decorrer do presente estudo.

A seguir, são apresentados os princípios advindos da THC e da TA, proposta por Leontiev, diante do contexto da formação continuada.

## **1.5 Teoria Histórico-Cultural**

Seguindo os objetivos propostos neste estudo, após a demonstração sobre a formação continuada de professores e a organização estrutural que deve se desenvolver diante da ATPC na SEDUC-SP, visando ainda a base teórica conceitual para discussão dos documentos que foram analisados, este estudo traz uma breve reflexão sobre a THC e, posteriormente, sobre a TA.

Cabe ressaltar que as contribuições de Vigotski (1896-1934) para a educação brasileira certamente não podem ser limitadas a uma teoria, ou ainda, em uma linha de pensamento.

Segundo Marino Filho (2007), as posições teórico-filosóficas quanto à concepção de Vigotski, relacionada à THC, reiteram que se trata de uma perspectiva situada à tradição da filosofia marxista, sofrendo, portanto, influência desta corrente teórica. Afirma-se que é o condicionamento histórico-social que corrobora ao desenvolvimento do psiquismo humano.

Para que isto ocorra, é preciso que o ser humano interaja com pessoas, isto é, que se comunique para que possa se apropriar desta cultura que irá formar a sua psique, ou seja, sobre aquilo que pensa e como se posiciona culturalmente. Na perspectiva da THC, entende-se que o homem constitui a sua própria história, sendo definida em como a sua psique foi desenvolvida. Assim, o trabalho de Vigotski sobre esta questão se concentrou na compreensão de como ocorre este desenvolvimento, de quais são os aspectos psicológicos envolvidos e como isto se reflete na dinâmica das relações.

Marino Filho (2007) também destaca que a THC se configura como uma atividade humana específica. Ela organiza, instrumentaliza e mensura a forma como o ser humano se apropria da cultura e desenvolve a sua psique de forma cultural diante de como aprendeu e como interagiu. Assim sendo, trata-se de uma atividade relacionada à formação da consciência dos indivíduos, tanto em uma perspectiva cognitiva, quanto afetiva. Também é pertinente pontuar que, na perspectiva de Vigotski sobre a THC, parte-se da hipótese de que todo indivíduo carrega consigo uma herança genética intrínseca. Essa herança, por sua vez, é caracterizada pelo desenvolvimento filogenético de sua espécie. Em outras palavras, diante da herança, determinam-se as possibilidades do indivíduo se relacionar com o outro e com o mundo. Outra determinação é de como ele se comporta e se posiciona nas mais diversas relações sociais de maneira que as determinações levem o indivíduo a fazerem suas escolhas. As escolhas são feitas para que as suas necessidades básicas sejam atendidas.

A partir dessa breve contextualização, pode-se conceituar a THC e apresentar os seus principais conceitos. Como aponta Vigotski (1998), tanto a comunicação humana quanto as funções psíquicas superiores ao processo comunicativo, se dão, em primeiro plano, por meio de uma atividade externa de caráter interpessoal. Na sequência, esta atividade se torna interna, ou seja, intrapessoal, visto que o indivíduo, ao interagir e se comunicar, é influenciado por uma cultura e a absorve em sua psique, sendo esta atividade regulada pela própria consciência. Tal atividade é mediada pela linguagem, de modo que o processo de absorção de uma cultura é representado pela incorporação de signos por esta consciência. Os signos são dotados de significados, sentidos, valores e ideologias que passam a influenciar a forma como o indivíduo pensa, se comporta e se posiciona no mundo ao seu entorno.

Libâneo (2004b), à luz dos conceitos trabalhados por Vigotski, com base na THC, pontua que a atividade que forma o caráter e a índole do ser humano, à medida que ele interage em sociedade, configura-se como uma atividade intrinsecamente sócio-histórica. Além disso, é uma atividade coletiva, pois ela apenas se consolida na medida em que pessoas interagem nos mais diversos espaços e, nesta relação, gera influências.

Sobre este processo, Libâneo (2004b) atribui como a formação das funções mentais superiores. Esse movimento de formação é mediado pela própria cultura, pois é a cultura que forma o próprio conhecimento que esse indivíduo possui acerca das mais diversas questões. Embora este processo de aquisição de cultura seja coletivo, trata-se de uma atividade que, ao mesmo tempo, é também individual, uma vez que cada indivíduo absorve e aprende com essa cultura de maneira singular (LIBÂNEO, 2004b).

O desenvolvimento mental, portanto, não se trata de um processo genérico, pois cada um se relaciona com o mundo a sua volta e é por ele influenciado de maneira específica e nunca idêntica, como reitera Libâneo (2004b). Diante desse cenário, surgiu o conceito de TA, que está diretamente relacionada à THC.

Como aponta Libâneo (2004b), a Teoria Histórico-Cultural da Atividade teve como principal base os estudos de Luria, Rubinstein e Leontiev, e posteriormente, Galperin e Davydov, contribuíram ao contexto.

Sobre a temática, o consenso é que a Teoria Histórico-Cultural da Atividade se trata de um desdobramento da própria THC, logo, a primeira tem base na segunda. Assim, a Teoria Histórico-Cultural da Atividade também é influenciada pela concepção marxista que entende que a natureza do ser humano é histórico-social.

Nessa perspectiva, como pontua Davydov (2002), a atividade representa a ação humana e esta ação provoca a mediação entre o homem, que é o sujeito desta atividade, com os objetos da realidade. Por esse motivo, entende-se que o desenvolvimento da atividade psíquica é iniciado na interação social, pois nas relações sociais o indivíduo, de maneira intrínseca, se conecta com o mundo ao seu entorno. Os aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais que formam o mundo acabam formando a própria consciência humana.

Leontiev (*apud* DAVYDOV, 2002), por sua vez, reitera que a atividade psíquica se torna peculiar pelo fato de que depende de um produto da vida material, isto é, da vida externa, para ser formada. São os produtos da vida real que se transformam em uma atividade da consciência, influenciando, portanto, o modo de pensar, de agir e de se posicionar do sujeito, na sociedade. Diante disso, Libâneo (2004b) pontua que a THC focaliza uma investigação da própria estrutura desta atividade na perspectiva da consciência e a forma como ela se interioriza. Essa atividade, sob o viés da THC, concretiza-se por meio de ações, operações e tarefas executadas em virtude de certas necessidades e motivações que partem do próprio sujeito.

Diante disso, Leontiev (*apud* DAVYDOV, 2002), em seu estudo, focou no conceito de internalização/absorção da cultura para analisar a forma como as capacidades humanas são desenvolvidas. Surgem, em meio a este cenário, tendo como base a TA sob o viés da THC, outras vertentes, como a Psicologia Infantil, a Psicologia da Personalidade, a Psicologia Evolutiva e a Psicologia da Educação. No contexto brasileiro, as contribuições de Vigotski foram as principais responsáveis pelo desenvolvimento de uma ampla bibliografia quanto à TA com este viés específico.

À medida que os estudos avançaram, reconheceram-se duas linhas de pesquisa dentro de uma mesma perspectiva, linhas estas que se concentram na atividade psíquica, sendo a PHC de Vigotski e Teoria Psicológica da Atividade (TPA) de Leontiev que, segundo Libâneo (2004b), têm os seus pontos de convergências e de divergências.

A TA está diretamente relacionada com a educação, especialmente com os conceitos de aprendizagem. Entende-se que a atividade de aprendizagem na escola assume o viés histórico-cultural. O objetivo da aprendizagem é o de permitir a assimilação das formas de consciência social mais desenvolvidas, isto é, mais complexas. Essas formas são representadas pela ciência, pela arte, pela moralidade e pela lei. O conteúdo desta atividade é o conhecimento teórico, o que motivou a criação de métodos que organizem esse processo de absorção. Como aponta Libâneo (2004.b), para que essa aquisição do conhecimento seja significativa, torna-se necessária uma estrutura que organize a “atividade do aprender”.

Para que haja tal organização, é necessário que o processo de aprendizagem incorpore ações que permitam o acompanhamento e a avaliação do desempenho do estudante. Nesse movimento, cabe ao professor analisar como o estudante compreende e interage com o objeto de estudo a ele posto. A partir disso, o docente saberá se aquele indivíduo desenvolveu um conhecimento teórico apropriado sobre o objeto de estudo proposto, sendo essencial que o professor analise se é capaz de aplicá-lo em situações concretas e rotineiras, que fazem parte de sua vida cotidiana.

Como pontua Davydov (2002), tais atitudes pedagógicas se fazem relevantes, pois permitem ao docente despertar nos estudantes competências e habilidades que os levam a pensarem, refletirem e se posicionarem de maneira crítica em sociedade. Para que esse exercício seja significativo, as atividades pedagógicas devem reproduzir as múltiplas e diferentes experiências sócio-históricas da humanidade.

Diante disso, passa-se a indagar sobre como o ser humano aprende, sobre como este se desenvolve e se torna um sujeito crítico, pensante e consciente. Essas questões são ilustradas nesta pesquisa sob o viés da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, tendo como base os

pressupostos de vigotskyianos. Como aponta Vigotski (1989; 1998), há que se pensar no processo de aquisição do conhecimento como uma atividade intrinsecamente mediada pelos artefatos e produtos culturais. Eles são construídos historicamente pelos mais diversos grupos sociais e adentram na consciência humana e, à medida em que o ser humano que os absorveu interage com o meio à sua volta, os sentidos e significados atrelados aos signos absorvidos são devolvidos em sociedade, tendo-se uma atividade que é individual e coletiva ao mesmo tempo. Tal perspectiva centra-se no Materialismo Histórico-Dialético (MHD)<sup>17</sup>, que se fundamenta na filosofia marxista.

Assim, como pontua Vigotski (1989; 1998), o ser humano, ao interagir, transforma tanto a si mesmo quanto o mundo ao seu entorno e, neste processo, cria condições para que os desenvolvimentos histórico e social se concretizem.

Todo o processo é mediado pela relação intrínseca entre sujeito-objeto. Em movimentos da esfera intersíquica – campo das relações – para a esfera intrapsíquica (sujeito), são adquiridos signos compostos por sentidos, significados, valores e ideologias. Eles são depositados em uma área que Vigotski nomeia como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Na ZDP há funções ainda em processo de maturação, porém, que já se encontram em um estado embrionário. É na medida em que o ser humano interage que esta maturação é ativada, pois compreende-se que ela é essencial à própria constituição do ser humano. A relação interpessoal, portanto, fomenta a interiorização das formas culturalmente estabelecidas na consciência.

Abreu e Moura (2014) frisam que, em meio a este cenário, o docente se depara com um desafio que é o trabalho com atividades que explorem os signos depositados na ZDP. Para tanto, é essencial que haja a interação em sala de aula entre os estudantes, colegas e professores para que o desenvolvimento seja estimulado. É apenas com o fortalecimento destes signos embrionários que o estudante consegue se tornar um ser pensante, crítico e reflexivo acerca de si, dos outros e do mundo ao seu entorno.

Nessa perspectiva, as relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento configuram uma relação intrínseca entre o estímulo e a resposta. Assim, para que o conhecimento seja adquirido, o êxito dependerá das condições, dos objetivos e dos meios empregados para o estímulo ao estudante. Com já mencionado, é o estímulo que fomentará o desenvolvimento e maturação da sua consciência, sobretudo dos signos carregados de sentidos, significados e valores absorvidos por meio da interação social.

---

<sup>17</sup> A sigla MHD será utilizada em substituição à Materialismo Histórico-Dialético.

Leontiev (*apud* DAVYDOV, 2002) ilustra o conceito de atividade a partir do exemplo do homem primitivo, apresentando a situação hipotética, do tipo, imaginar que os homens primitivos tivessem fome, cuja necessidade fundamental seria saciar esta fome. A partir do momento em que o objetivo que permite isto se torna disponível, agem de uma maneira específica para concretizar esse objetivo. Nesse contexto, segundo Duarte (2004), tendo como base o exemplo citado, para sanar a fome, o sujeito humano articula ações, operações e estratégias para sanar um problema do grupo de pessoas, que, neste caso, era representado por um conjunto de pessoas que sofriam com a fome.

O elemento-chave que impulsiona esta atividade, na THC, é a necessidade de acessar um objeto específico. Desse modo, a necessidade, o objetivo e o motivo são elementos básicos de toda e qualquer atividade desempenhada na interação social.

Como retrata Duarte (2004) em seu estudo, não existe uma atividade se as ações não são desempenhadas. Como exemplo, cita-se a atividade da caçada, sendo possível refletir que em uma caçada os homens que fazem parte do grupo que assumem funções específicas e, a depender de suas habilidades, competências e preferências, desempenham certas ações para que o objetivo do grupo como um todo seja alcançado. Assim, todas as ações, mesmo que individualizadas, estão condicionadas a uma necessidade mobilizadora que, neste caso, é a necessidade coletiva de sanar a fome. Por este motivo, segundo Abreu e Moura (2014), as atividades sustentadas pelas ações delas suscitadas, assumem um aspecto duplo: o intencional e o operacional. Com efeito, pode-se apontar que toda atividade é constituída a partir de um elemento que desencadeia certas ações a serem concretizadas por meio de operações. Essas operações, para que sejam desempenhadas, dependem de condições objetivas ligadas ao contexto em que a atividade irá se consolidar.

Moura (2004) destaca que essa atividade é eminentemente formativa e que a sua investigação implica compreender algo que não está dado, isto é, que não está posto, o que implica a busca por algo que nem sempre é revelado de maneira explícita. Por esse motivo, em sala de aula, o papel do professor é propor atividades que permitam a interação com o conhecimento para a formação de estudantes críticos e conscientes com relação a si e o mundo, tendo como base esta perspectiva. Nesse sentido, quando o docente assume que o todo não é imediatamente cognoscível para o homem, mesmo que o seu contato com o conhecimento em suas diversas formas seja imediato, pois, à medida que interage, descobre novas coisas que adentram em sua consciência. Em sala de aula, portanto, é preciso que o estudante seja estimulado a conhecer e compreender o todo, pois aquilo que é concreto se

torna compreensível por meio do abstrato. O abstrato é o primeiro passo para acessar o todo. (ABREU; MOURA, 2014).

Por esse motivo, tendo como base os pressupostos vigotskyianos, entende-se que o ato de estudar algo a partir da perspectiva histórico-cultural significa compreender também os fatores que motivaram a sua mudança ao longo dos anos, ou seja, implica entender o processo evolutivo das mais diversas espécies (VYGOTSKY, 1998). É este o pressuposto básico e essencial do MHD.

Para a consolidação desta perspectiva em sala de aula é necessário ao professor que não se concentre apenas nos dados, informações e conhecimentos aparentes quanto aos objetos e fenômenos apresentados aos estudantes, que são acessados imediatamente. Eles devem ir além para que o aprendizado seja significativo e potente (ABREU; MOURA, 2014). Assim, ao nos apoiarmos na perspectiva histórico-cultural, compreende-se que o estímulo ao estudante, para que este responda e se posicione, é essencial para que ele, de fato, compreenda aquele conteúdo e produza os seus próprios objetos do conhecimento, isto é, as suas próprias interpretações e significações.

Para que os estudantes possam mobilizar estas relações ao serem colocados em contato com o objeto do conhecimento, é essencial que aprendam como atribuir sentido e significado àquilo com o qual estão interagindo. A escola é o espaço mais propício ao fortalecimento deste tipo de relação, pois é nela que o conhecimento repleto de sentidos, significados e valores é produzido e compartilhado, sendo essencial para que a sociedade e a cultura consigam se desenvolver ao longo dos anos (ABREU; MOURA, 2014).

Em outras palavras, pontua-se que é por meio desta atividade educativa que a cultura e a história adentrem na consciência do indivíduo por meio de signos. Esses signos, por sua vez, são adquiridos por meio da troca e do compartilhamento de experiências, vivências, perspectivas, valores, dentre outros. Trata-se de um exercício contínuo, visto que a constituição da consciência humana nunca se finda e que sempre haverá algo para aprender e algo a ser compartilhado.

Por este motivo, a educação é influenciada e influencia a própria cultura. Desse modo, segundo Gatti (2016), é na educação formal que os processos de construção e utilização dos significados que conectam o homem à cultura são desempenhados. Os significados e sentidos imbrincados nos conhecimentos apresentados aos estudantes não são apenas gerais e genéricos, mas sim particulares às mais diversas culturas e povos. A diversidade deve ser introduzida no processo de ensino e aprendizagem e os significados e sentidos aprendidos darão vida a novos, sendo eles criados na interação entre os estudantes e os professores. Os

estudantes carregam consigo valores que são extrínsecos à escola, de modo que esta pluralidade deverá ser valorizada em sala de aula, visando conviver com aquele que pensa diferente. O professor, portanto, depara-se com uma missão que é entrelaçar os processos cognitivos, afetivos, sociais, históricos e culturais ao mobilizar a interação com o conhecimento.

Gatti (2016) destaca que neste processo, o estudante deverá exercer a sua autonomia ao interagir com o conhecimento para que possa refletir e construir uma consciência crítica quanto ao mundo ao seu entorno. Para que os estudantes se sintam estimulados a este tipo de aprendizagem, é essencial que a suas heterogeneidades cultural e social sejam exploradas pelos professores e pelos seus próprios colegas de turma, pois, assim, criam práticas educacionais diversas e inclusivas, capazes, portanto, de atenderem uma clientela heterogênea. Assim, conclui-se que a consideração desta diversidade é essencial para que os domínios da cognição e da cultura sejam inclinados à esta perspectiva.

Nesse contexto, é importante que o professor invista continuamente na formação continuada que o permita trabalhar com saberes múltiplos, diversos, convergentes e divergentes. Para tanto, as suas ferramentas de trabalho devem permitir que as atividades de socialização e interação com o conhecimento sejam tratadas com prioridade para que a cultura seja constituída de uma maneira plural e dialogada, promovendo a aprendizagem.

## 2 METODOLOGIA

Nesta seção são apresentados elementos referentes à metodologia, descrevendo o tipo de pesquisa, o objeto de investigação, o método de análise e aspectos da TA de Leontiev.

### 2.1 Tipo de Pesquisa

O estudo foi desenvolvido com base na Pesquisa Documental, que segundo Lima Junior *et al.* (2021) utiliza documentos como fontes de investigação, tendo como requisito o conceito de prova de fatos e/ou acontecimentos, tratando-se de registros que asseguram o que está escrito. Em suma,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

A Pesquisa Documental evidencia principalmente fatos e registros com fontes seguras e que permite ao pesquisador consultar o documento quantas vezes forem necessários para obter informações e fundamentá-las, além da facilidade do acesso pelo pesquisador em decorrência do baixo custo. Os documentos são registros que testemunham os fatos do passado social (LIMA JUNIOR, *et al.*, 2021).

Dessa forma, Godoy (1995) define a palavra “documento” de forma ampla, afirmando que são:

[...] os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primário” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência. (GODOY, 1995, pp. 21-22).

Cabe salientar, diante das definições, que o documento apresenta o ocorrido num determinado espaço e tempo, tendo a prova como papel fundamental, sendo assim não é limitante apenas ao que consta escrito, ele tem uma origem sem tratamento analítico (LIMA

JUNIOR, *et al.*, 2021). Com efeito, é possível ressaltar que para o desenvolvimento deste estudo, pautou-se na análise de documento secundário, já que o documento analisado trata-se do Documento Orientador da ATPC da SEDUC-SP.

Ainda segundo Lüdke e André (1986, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Os dados fornecidos diretamente pelos documentos explicitam a realidade de um contexto num determinado espaço de tempo, portanto, em relação ao rigor científico, elucidam com objetividade a realidade. Diante do constante movimento histórico e social, permite ao pesquisador o estudo mais apurado das mudanças estruturais da sociedade, comportamentos e atitudes, entre outros (LIMA JUNIOR; *et al.*, 2021). Essa característica denota porque a análise documental, por meio da THC, mais especificamente com relação à TA, corrobora entre si, já que, se por um lado o documento dimensiona os movimentos histórico e social, por outro lado, a TA, advinda da THC, subsidia uma análise mais precisa, profunda e sensível aos reconhecimentos subjetivos que o documento pode trazer.

No entanto, como dispõem autores em relação à Pesquisa Documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 14) salientam que assim “[...] como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”.

Em suma, a Pesquisa Documental envolve exclusivamente documentos, com o objetivo de abstrair as informações pertinentes à pesquisa para conhecer e analisar um fenômeno em determinado tempo e espaço histórico em que os dados retirados exclusivamente dos documentos são previamente selecionados pelo pesquisador (LIMA JUNIOR; *et al.*, 2021).

Contudo Lima Junior *et al.* (2021), aduzem que, ao selecionar o documento, é importante o pesquisador abranger o seu olhar ao contexto da utilização e objetivo dos documentos, pois estes serão os meios para a análise e compreensão de um determinado contexto sócio-histórico.

Nessa perspectiva, Kripka, Scheller e Bonotto (2015) enfatizam que a escolha dos documentos:

[...] consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido. (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 245).

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6) definem a Pesquisa Documental diferenciando-a da Pesquisa Bibliográfica, ao afirmarem que “[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias”. Com efeito, a Pesquisa Documental é oriunda de fontes primárias, portanto, não tiveram tratamento analítico e permite a possibilidade de estudo de fatos.

Dentro deste contexto, a escolha do Documento Orientador da ATPC da SEDUC-SP se deu por ser um documento comprobatório das diretrizes que devem ser aplicadas durante a formação continuada de professores desta rede.

Dessa forma, nesta pesquisa foi possível, por meio de uma análise subsidiada pela THC e pela TA, investigar como se dá a unidade conceitual entre a necessidade e o objetivo da formação continuada de professores do Estado de São Paulo.

A ferramenta de abordagem utilizada para construção da análise da pesquisa foi a ontológica. Conceitualmente, *Onto* provém do termo grego “Ser”, e, *Logia* do “Conhecimento”, ou seja, uma abordagem que tem como princípio o conhecimento do ser. A ontologia permite, portanto, compreender as construções que o homem faz visando atender suas necessidades diante de suas representações. Schiessl (2007, p. 175) faz esta afirmação pontuando que “[...] entende-se que a Ontologia seja uma forma de Representação do Conhecimento, pois traduz a realidade para um modelo bem delimitado e específico daquilo que se pretende representar”.

De acordo com Carvalho (2021), a abordagem na dimensão ontológica é realizada para compreender a historicidade e a relação objetiva do sujeito com a natureza e com os outros em uma perspectiva de síntese do ser inorgânico-orgânico-social. Permite conhecer o objeto como totalidade nos diferentes momentos do desenvolvimento de vir a ser, ou seja, “[...] a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe” (TONET, 2013, p. 15).

A abordagem de caráter ontológico, de todo ou qualquer objeto, deve ter como eixo central o próprio objeto. Dessa forma, é imprescindível pontuar a subordinação do sujeito ao

objeto, e a ele, compete traduzir ao objeto a sua própria realidade por meio dos conceitos (TONET, 2013). No entanto, observar-se que tanto na ontologia metafísica como na ontologia histórico-social a:

[...] ontologia é apenas a captura das determinações mais gerais e essenciais do ser (geral ou particular) e não, ainda, da sua concretude integral. Deste modo, a captura do próprio objeto implica o pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência. (TONET, 2013, p. 14).

Como aborda Tonet (2013), na perspectiva ontológica as respostas e as perguntas, em relação ao conhecimento, serão possíveis quando as determinações gerais e essenciais do ser forem capturadas e terem as respostas em relação ao ser e a realidade, para depois, efetivamente, as respostas em relação ao como se conhecer o ser. É importante destacar que “[...] há uma articulação entre sujeito coletivo (as classes sociais) e sujeito singular (indivíduos), sendo o primeiro o elemento fundamental” (TONET, 2013, p. 45).

A realidade social é percebida por meio do conhecimento histórico-social, pois é na interação entre os indivíduos e com os indivíduos ao longo da vida que se consolida o processo histórico (TONET, 2013).

## **2.2 Objeto de Pesquisa**

O objeto de análise está baseado no Documento Orientador para o desenvolvimento da ATPC da SEDUC-SP. O documento intitulado *ATPC como espaço de Formação Continuada* traz orientações da EFAPE/SEDUC-SP para nortear a formação em rede dos professores para a implementação do Currículo Paulista.

O referido documento foi implementado em 2020 com a Resolução SE n. 72, de 16 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a nova carga horária dos docentes da rede pública estadual de São Paulo, em que é destacada a necessidade de oportunizar aos docentes ações de formação continuada com foco na implementação e desenvolvimento do Currículo Paulista. Visa o atendimento de uma das estratégias do Plano Estadual de Educação, diante do item 21.8, estabelecido pela Lei Estadual n. 6.279, de 8 de julho de 2016.

A Resolução SE n. 72/2019 reitera ainda, a importância das ATPC que integram a jornada de trabalho do professor desta rede. Para o desenvolvimento das ações de formação continuada nas escolas, durante a ATPC, a participação dos docentes de cada escola acontece em dias específicos da semana, conforme a área de conhecimento em que atuam. Isso ocorre

preferencialmente no mesmo turno das aulas que ministram ou, em turno diverso, desde que conjuntamente com os professores da mesma área de atuação. Caso o professor ministre aulas em mais de uma escola estadual, este cumprirá a ATPC na unidade escolar em que tenha maior quantidade de aulas atribuídas.

As formações em ATPC acontecem uma vez por semana com o tempo determinado conforme carga horária de trabalho semanal dos professores, e cabe ao Diretor de Escola, organizar os horários de sua unidade escolar.

**Quadro 1- Jornadas de trabalho dos docentes efetivos**

CARGA HORÁRIA SEMANAL (HORAS)	AULAS DE 45 MINUTOS COM ESTUDANTES	TRABALHO PEDAGÓGICO	
		ATPC	ATPL <sup>18</sup>
JORNADA INTEGRAL – 40	-	ATPC	ATPL <sup>18</sup>
40	32	7	14
39	31	7	14
38	30	7	13
37	29	7	13
35	28	6	12
34	27	6	12
33	26	6	12
32	25	5	12
JORNADA BÁSICA - 30	24	5	11
29	23	5	10
28	22	5	10
27	21	5	10
2	20	5	8
JORNADA INICIAL - 24	19	5	8
23	18	4	8
22	17	4	8

<sup>18</sup> Aula de Trabalho Pedagógico Livre (ATPL).

20	16	4	6
19	15	4	6
18	14	4	6
17	13	4	5
15	12	4	4
14	11	4	3
13	10	4	3
JORNADA REDUZIDA - 12	9	4	3
10	8	3	2
9	7	3	2
8	6	3	1
7	5	3	1
5	4	2	0
4	3	2	0
3	2	2	0
2	1	1	0

**Fonte:** Quadro extraído da Resolução SE n. 72/2019<sup>19</sup>.

Conforme o tempo determinado, conforme carga horária de trabalho semanal, os professores são reunidos em três grupos por área de conhecimento/componentes curriculares, que atualmente possui dias definidos pela SEDUC-SP, de acordo com a organização que segue:

- **Terça-feira:** Área de Linguagens (composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa).
- **Quarta-feira:** Área de Ciências Humanas (composta pelos componentes curriculares: História e Geografia).
- **Quinta-Feira:** Área de Ciências da Natureza e Matemática (composta pelos componentes curriculares: Ciências e Matemática).

<sup>19</sup> Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/72\\_19.HTM?Time=14/05/2023%2020:56:57](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/72_19.HTM?Time=14/05/2023%2020:56:57)

É expresso no documento que se pretende consolidar a escola como espaço privilegiado de formação e isso implica apoiar a atuação da equipe gestora (Direção e Coordenação Pedagógica), engajando os demais profissionais das diferentes instâncias da rede de ensino em um processo de formação com vistas à melhoria das práticas docentes com foco na aprendizagem dos estudantes.

A ATPC deve consolidar-se como espaço dinâmico de formação, que contemple estudo e a investigação em um movimento constante de reflexão sobre as práticas educativas e sua transformação, em um processo sinérgico, visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes a partir do aperfeiçoamento da prática docente.

O referido documento demonstra que para apoiar a realização da ATPC, a SEDUC-SP propõe uma programação de pautas formativas a serem desenvolvidas nas formações, com foco na implementação do Currículo Paulista, explorando temáticas referentes aos programas e aos projetos estratégicos da rede. Dessa maneira, deverão ser focalizados aspectos que todas as escolas vivenciam nos seus cotidianos, ainda que de forma adequada ao contexto de cada uma.

As pautas formativas estão organizadas pelas temáticas: Currículo Paulista do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; Inova Educação, relativa aos componentes curriculares; Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação; Método de Melhoria de Rendimento (MMR) - Gestão em Foco; Gestão da Aprendizagem, relativa à Gestão de Sala de Aula, Conselho de Classe/Ano/Série e Recuperação e Aprofundamento; Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>20</sup>; Modalidades Educacionais, relativa à Educação de Jovens e Adultos (EJA); Estudantes em Privação de Liberdade; Educação no Campo e Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (CONVIVA)<sup>21</sup> SP.

As características das pautas formativas são para apoiar a atuação da equipe gestora no desenvolvimento da formação continuada dos docentes em ATPC. Para tanto, a EFAPÉ, da SEDUC-SP, organizou um conjunto de pautas formativas ampliando e aperfeiçoando as temáticas já desenvolvidas. Além disso, prevê o desenvolvimento de ações presenciais e à distância para orientar as equipes técnicas das Diretorias de Ensino (DE), para a Supervisão de Ensino e Núcleo Pedagógico, para que possam apoiar e acompanhar a formação nas escolas.

Para a proposição deste conjunto integrado de ações, a EFAPÉ orientou-se pelos princípios de qualidade presentes em formações continuadas consideradas eficazes. As pautas

---

<sup>20</sup> A sigla AEE será utilizada em substituição à Atendimento Educacional Especializado.

<sup>21</sup> A sigla CONVIVA será utilizada em substituição à Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar.

formativas, segundo o Documento Orientador, têm foco no estudo, na investigação e na transformação das práticas educativas e foram organizadas para subsidiarem o trabalho da Coordenação Pedagógica enquanto profissionais formadores responsáveis pela gestão da ATPC. Enfatiza, ainda, que as pautas propõem o estabelecimento de um diálogo com a realidade escolar, articulando a teoria e prática em um processo de ação-reflexão-ação, com base no reconhecimento de que é no exercício da docência que os professores se profissionalizam, em um processo de reflexão constante sobre suas práticas pedagógicas, em colaboração com os pares e a equipe gestora da escola.

As pautas estão estruturadas e exemplificadas com os seguintes itens:

**Quadro 2: Estrutura das pautas propostas para a ATPC**

TÍTULO	DESCRIÇÃO
1. SINOPSE	Cada pauta está proposta para uma ATPC (45 min.), sendo possível haver mais de uma pauta para explorar um mesmo aspecto de determinada temática (conteúdo). Assim, além do título, a sinopse apresenta elementos para que a coordenação pedagógica contextualize cada pauta no conjunto das formações propostas para determinado tema.
2. OBJETIVOS	A explicitação dos objetivos específicos permite à coordenação pedagógica ter clareza das aprendizagens docentes pretendidas com o desenvolvimento da pauta.
3. PALAVRAS-CHAVE	As palavras-chave contribuem para que a coordenação pedagógica reconheça facilmente os principais assuntos e ideias de cada pauta. A padronização do conjunto das palavras-chave também é importante para servir de referência para as pesquisas no ambiente virtual.
4. MATERIAIS E RECURSOS NECESSÁRIOS	Essa lista permite à coordenação pedagógica reconhecer facilmente os materiais e recursos necessários para o desenvolvimento de cada pauta, seja para organizá-los antecipadamente, seja para identificar o que precisa ser adaptado ou substituído, em função das disponibilidades da escola.
5. ATIVIDADES SUGERIDAS	As atividades propostas em uma pauta buscam possibilitar à coordenação pedagógica instigar situações crítico-reflexivas que levem os docentes a construir as aprendizagens pretendidas, ou seja, desenvolverem e consolidarem suas competências profissionais, considerando três dimensões: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. Em função dos objetivos específicos de cada pauta, as atividades poderão ter diferentes finalidades:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilização/levantamento de conhecimentos prévios;</li> <li>• Desenvolvimento do conteúdo;</li> <li>• Discussão/planejamento de desdobramentos para a sala de aula;</li> <li>• Sistematização;</li> <li>• Avaliação.</li> </ul> <p>Assim, em cada pauta, as atividades são sugeridas de modo a levar os professores a progressivamente construir conhecimentos e desenvolver as competências pretendidas, além de vivenciarem, na formação, algumas das práticas educativas que poderão ser incorporadas ao seu fazer docente.</p>
5.1 MATERIAIS E RECURSOS	Indica, da lista de materiais e recursos necessários ao desenvolvimento da pauta (anteriormente apresentada), aqueles a serem utilizados em cada atividade, com o objetivo de facilitar a condução da formação pela coordenação pedagógica.
5.2 TEMPO SUGERIDO	Essa indicação visa oferecer à coordenação pedagógica um parâmetro para organizar o desenvolvimento de cada atividade ao longo da ATPC e auxiliar na gestão do tempo.
5.3 ORIENTAÇÃO + COMANDO	Como as pautas são dirigidas à coordenação pedagógica, são apresentadas orientações a serem consideradas na condução de cada atividade, de modo a também oferecer subsídios teórico-metodológicos que poderão ser adotados na formação. Quando necessário, as atividades poderão também apresentar comandos específicos (instruções, questões, indicações, entre outros), que terão os professores como interlocutores diretos.
5.4 COMENTÁRIOS	Apresenta aspectos que poderão ou precisarão ser considerados pela coordenação pedagógica na condução da atividade, em especial, no que se diz respeito a como encaminhar as possíveis participações e respostas dos professores, de modo a favorecer as aprendizagens necessárias. Há também sugestões para o formador preparar-se e ampliar seus conhecimentos, quando necessário para realizar a atividade.
6. AVALIAÇÃO	A proposição de estratégias de avaliação pretende contribuir para a coordenação pedagógica reconhecer, com os professores, as aprendizagens construídas na ATPC, como também as necessidades de encaminhamentos futuros para o tratamento da temática, de modo a possibilitar a consolidação dessas aprendizagens. Embora não sejam apresentadas propostas de avaliação em todas as pautas, caberá à coordenação pedagógica reconhecer a necessidade de propor um instrumento de avaliação e planejá-lo antecipadamente.
7. ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Apresentadas sempre que considerado necessário, são atividades que poderão ser aproveitadas pela coordenação pedagógica em função do seu diagnóstico de como cada pauta precisa ser trabalhada com os professores da sua escola.

	<p>Portanto, essas atividades poderão ter como finalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar/contextualizar os conhecimentos prévios;</li> <li>• Ampliar e aprofundar o desenvolvimento do conteúdo;</li> <li>• Propor, em função de diferentes critérios e contextos, alternativas para os desdobramentos em sala de aula.</li> </ul>
8. PARA SABER MAIS	Este tópico contém indicações de materiais complementares diversos, tanto sobre o processo de formação como sobre o conteúdo abordado na pauta. Poderão ser específicas para a coordenação pedagógica, para os professores ou indicadas para todos os profissionais da escola interessados na temática.
9. DESDOBRAMENTOS PARA AS AULAS	Contém indicações de atividades, materiais e outros recursos didático-pedagógicos que exploram o conteúdo trabalhado na pauta, e que poderão ser propostos em sala de aula, com as adaptações que forem necessárias. Essas sugestões também são objeto de análise nas atividades da pauta, conforme indicado anteriormente. Será indispensável que o desenvolvimento das atividades sugeridas considere a adequação e pertinência naquilo que se propõe o Currículo Paulista para cada ano/série.

**Fonte:** Quadro extraído do Documento Orientador *A ATPC como espaço de Formação Continuada*, da SEDUC-SP.

No documento, são descritas as orientações gerais para a Coordenação Pedagógica em relação à gestão da ATPC, enfatizando a importância da atuação dos coordenadores e a liderança da gestão para a consolidação da ATPC como espaço privilegiado de formação continuada. Destaca-se a importância de cuidar do espaço, do material e estudar para desenvolver as ações formativas.

O Documento Orientador propõe o passo a passo sobre os aspectos que precisam ser considerados ao planejar, desenvolver e avaliar a formação, para engajar os professores no processo, com foco em práticas pedagógicas à luz do Currículo Paulista. O passo a passo de sugestões é detalhado com base nos aspectos a serem considerados no início, durante e ao final da formação.

### **Quadro 3: Gestão da ATPC - Orientações gerais para a Coordenação Pedagógica**

<b>Antes de começar a formação:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudar os materiais recomendados;</li> <li>- Organização de uma “biblioteca formativa”;</li> <li>- Providenciar diferentes tipos de papel (kraft, flip chart, sulfite etc.), canetas (colorida, marca-texto, pincel atômico etc.);</li> <li>- Providenciar as adaptações necessárias como por</li> </ul>
-------------------------------------	--

	<p>exemplo um cartaz na impossibilidade de projetor;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Providenciar quando necessário e testar equipamento eletrônico;</li> <li>- Organizar a sala antecipadamente.</li> </ul>
<b>Início e durante o trabalho:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa recepção dos professores;</li> <li>- Deixar claro aos professores o tempo previsto para cada atividade, bem como se precisarão trabalhar em grupo ou individualmente;</li> <li>- Fazer combinados com os professores ao longo das primeiras ATPC em relação aos aspectos de gestão da formação;</li> <li>- Sempre articular uma atividade que está acabando com a próxima;</li> <li>- Quando os professores forem organizados em grupos, circular entre eles enquanto realizam a atividade;</li> <li>- Fazer anotações na pauta quanto a impressões do desenvolvimento das atividades.</li> </ul>
<b>Ao término da formação:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procurar sempre retornar as pautas fazendo uma checagem em relação aos objetivos terem sido atingidos ou algo não compreendido;</li> <li>- Caso considerar necessário pode ser realizado uma atividade de avaliação;</li> <li>- Reforçar a importância de todos se dedicarem ao estudo;</li> <li>- Organizar e analisar os dados da avaliação.</li> </ul>

**Fonte:** Quadro extraído do Documento Orientador *A ATPC como espaço de Formação Continuada*, da SEDUC-SP.

No contexto do programa de formação continuada em rede, de que se trata o documento em questão, destaca-se a sinergia e a articulação entre as instâncias da SEDUC-SP. As Pautas e Percursos Formativos (em rede) estão organizados de modo a engajar, em um esforço conjunto e sinérgico, os profissionais das diferentes instâncias desta rede de ensino (estado de São Paulo), com foco na potencialização da ATPC como espaço de formação e fortalecimento do trabalho coletivo na escola, isto é, de forma articulada entre as equipes técnicas e as DE.

É estabelecido, sob a coordenação da EFAPE, da SEDUC-SP, a mobilização das equipes de Supervisão de Ensino e do Núcleo Pedagógico das DE para apoiarem as ações de formação continuada nas escolas, no espaço da ATPC. Essas ações, como mencionado anteriormente, serão coordenadas pelos Professores Coordenadores com o respaldo e apoio

das equipes, diante das atribuições de cada membro, conforme será demonstrado no Quadro 4, a seguir.

**Quadro 4: Atribuições**

<b>Escola</b>	Especificando as atribuições da Direção, atribuições da Coordenação Pedagógica e atribuições dos Professores.
<b>Diretorias de Ensino</b>	Especificando as atribuições de cada Diretoria de Ensino, atribuições da supervisão de Ensino e atribuições do Núcleo Pedagógico.
<b>Órgãos Centrais da SEDUC-SP</b>	Especificando as atribuições da EFAPE, e as atribuições da COPEDE.

**Fonte:** Quadro extraído do Documento Orientador *A ATPC como espaço de Formação Continuada*, da SEDUC-SP.

Os principais aspectos do Documento Orientador *A ATPC como espaço de Formação Continuada*, considerados e analisados dentro do contexto sócio-histórico e cultural, em uma abordagem ontológica, são: a Centralização dos conteúdos da ATPC x Efetividade do Modelo Ministrado. Dessa forma, é possível refletir sobre os aspectos positivos e negativos e suas multideterminações do modelo implantado no contexto sociocultural em que cada escola está inserida.

Na próxima seção, será discutido sobre o método e análise da pesquisa.

### 2.3 Método de Análise

O método utilizado para análise documental desta pesquisa é a TA, como desdobramentos da THC associada a uma educação que parte da PHC para defender um processo de ensino e aprendizagem que seja significativo, diversificado e estimulante, ou seja, visa a compreensão das relações entre a cultura, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

A TA, de Leontiev, fornece base para discutir acerca do processo de apropriação do homem, das capacidades formadas sócio historicamente e materializadas em uma cultura que é material e espiritual. Segundo Leontiev (*apud* DAVYDOV, 2002), para que esta apropriação da cultura aconteça, o sujeito deve desempenhar uma determinada atividade. É na interação que esses signos formados na cultura adentram em sua consciência e passam a constituir o que pensa e como se porta. Assim, para Leontiev (*apud* DAVYDOV, 2002) trata-

se de um processo a partir do qual o indivíduo reproduz as próprias condutas humanas historicamente formadas.

Libâneo (2004b), ao interpretar a teoria de Leontiev, concebe que toda ação humana se orienta para um objeto, o que faz com que a atividade assuma esse caráter objetual. Nesse contexto, o sujeito, ao se apropriar do objeto que ampara esta atividade, passa a se relacionar com ele e, nessa relação, constrói em sua consciência imagens relacionadas ao objeto. Essas imagens carregam consigo significados e sentidos atribuídos pelo próprio indivíduo. A esse processo, atribui-se o nome de internalização da atividade externa que acontece durante toda a vida do indivíduo, desde o seu nascimento.

Segundo Marino Filho (2007), o sujeito carrega consigo uma herança genética que determina as possibilidades de comportamento ao se relacionar com o mundo material para sanar as suas necessidades básicas, porém, esta herança não é estática, pois, ao longo dos anos, conforme esse indivíduo interage, adquirirá novas perspectivas que influenciarão o seu comportamento.

Como pontua Leontiev (1978), é por meio desta herança genética que os indivíduos de uma espécie reproduzem certos comportamentos ao desempenharem as mais diversas atividades, comportamentos estes que são filogeneticamente constituídos. Assim, os comportamentos revelam a sua própria história. Os comportamentos específicos que orientam cada indivíduo exprimem como cada pessoa se relacionada com o mundo objetivo.

Para Marino Filho (2007), ao interpretar a TA de Leontiev, os comportamentos refletem a própria naturalidade do ser humano. Sendo assim, é correto afirmar que eles são um reflexo psíquico de como cada sujeito se relaciona, de maneiras imediata e espontânea, com o mundo objetivo a partir dos mais diversos órgãos e sentidos (olfato, visão, paladar, tato e audição). Esses são os pressupostos básicos que compõem a teoria de Leontiev.

Entretanto, segundo a perspectiva de Leontiev (1978), o comportamento do homem não é apenas hereditário, pois este também reproduz comportamentos que não refletem uma naturalidade, isto é, a herança genética, mas sim o processo histórico-social do meio em que o indivíduo faz parte. Esses comportamentos de ordem não-genética são historicamente construídos e consolidados, visto que constituem, desta forma, uma história que não é natural, mas sim produzida por uma coletividade, sendo que ela mesma reproduz esses comportamentos ao longo dos séculos, entre gerações (MARINO, 2007).

Desse modo, destaca-se que a herança filogenética não garante que esse indivíduo se relacione da mesma forma que aqueles com os quais está geneticamente ligado. Cada um

executa as suas atividades de uma maneira singular e específica. Essa singularidade é construída na própria interação social, pois ninguém nasce homem, mas sim, torna-se.

Conforme Leontiev (1978), para que o indivíduo aprenda a “ser homem”, ele deve se apropriar das formas de ser e dos conhecimentos produzidos ao longo de toda a história, sendo este um processo para a vida. Por esse motivo, o autor salienta que é possível afirmar que cada indivíduo aprende, de maneiras particular e singular, a ser um homem. Assim, aquilo que lhe é conferido pela própria natureza em seu nascimento não é suficiente para que consiga viver e conviver em sociedade.

Segundo Marino Filho (2007), para que possam se desenvolver e contribuir com o desenvolvimento histórico da própria sociedade humana, os seres humanos devem adquirir conhecimentos e se apropriarem dos signos a ele relacionados. A esse processo de aquisição do conhecimento, atribui-se o nome de apropriação, a partir do que a pessoa interioriza e incorpora com conhecimentos, capacidades e formas de ser e agir.

Esses conhecimentos, isto é, as capacidades e formas de agir, são refletidos na maneira como o indivíduo se relaciona consigo e com a sociedade. Nesse sentido, ao longo de toda a vida, o indivíduo, reproduz certos comportamentos em si mesmo e na própria sociedade em que vive, ao mesmo tempo, sendo esta atividade individual e coletiva (LEONTIEV, 1978).

Assim, é correto afirmar que, por meio das atividades sociais os indivíduos, ao se relacionarem com os objetos e artefatos culturais, reproduzem, ao desempenharem essas atividades, as formas de serem e agirem, bem como as suas qualidades e capacidades psíquicas, motoras e cognitivas que não são desenvolvidas a partir de uma perspectiva biológica, mas sim, histórica e cultural. Essas qualidades e capacidades estão presentes nos objetos que constituem o ser. São interiorizadas e assimiladas pelos indivíduos a partir de um processo educativo que corrobora com a própria formação humana.

Segundo Liberali (2010), os objetos da atividade são unidades construídas pelos próprios sujeitos. Eles são criados para a satisfação de alguma necessidade humana. São esses objetos que mobilizam as ações humanas de interação, internalização e assimilação do conhecimento, seja na escola ou fora dela. Todavia, como destaca Gomes (2014), a atividade na teoria de Leontiev, não se trata de um mero conglomerado de ações. Para que essas ações deem origem a uma atividade humana, é de suma importância que carreguem sentidos e significados que possam ser compartilhados pelos sujeitos ao interagirem com o objeto do conhecimento. Assim, segundo Leontiev (1978), o que determina o objeto desta atividade é a própria motivação.

A TA, neste contexto, ao ser mobilizada em sala de aula, fornece ao professor uma metodologia para que ele, junto aos estudantes, consiga ajudá-los a compreenderem os elementos sociais, históricos e culturais que estão imbricados em um objeto do conhecimento específico. Na perspectiva desta teoria, as atividades e os conteúdos escolares a serem ministrados devem ser concebidos como artefatos culturais que são responsáveis pela manutenção de uma sociedade e de suas regras e normas sociais (GOMES, 2014).

Assim, por meio das atividades, o estudante deverá ser capaz de identificar quais são os valores, as regras e as normas que norteiam o objeto do conhecimento em que está interagindo, sendo o professor, responsável por mediar esta interação. Por esse motivo, Leontiev (1978), ao desenvolver a sua teoria, compreende que uma atividade não deve ser vista como uma atividade fechada em si mesma. Por envolver artefatos culturais, ela sempre terá novos sentidos a serem desvendados em diferentes momentos. Assim, as relações sujeito-atividade-objeto mobilizadas no desenvolvimento de uma atividade, devem ser medidas pelo professor para que aquele conteúdo torne o estudante consciente acerca do que aprendeu.

Como aponta Gomes (2014), tal interação é essencial, pois o resultado desta influência é a obtenção de um conhecimento mais rico e amplo. É justamente a maturação deste saber que antes poderia ser básico ou inexistente, que torna o estudante mais crítico e reflexivo quanto ao mundo ao seu entorno. O estudante passa a exercer a sua cidadania de uma maneira mais significativa.

O trabalho com a linguagem, neste contexto, é de suma importância, uma vez que é na atividade que esta linguagem se manifesta e aproxima os indivíduos a um processo de formação referente ao conteúdo relacionado. Contudo, esta aproximação apenas se concretiza quando a atividade em questão se pauta em uma linguagem que seja acessível e coerente para aquele perfil específico de estudantes, visto que cada um tem as suas próprias particularidades e diferenças. Leontiev (1978a), em sua teoria, atribui uma atenção especial à questão da linguagem por entender que é por meio dela que qualquer situação social pode ser transformada.

Leontiev (1978a) também destaca que o trabalho com a linguagem em qualquer atividade é primordial porque é produto de comunicação para atribuir sentidos e significados às diversas situações sociais que podem ser exploradas em sala de aula para que os indivíduos se sintam motivados em aprenderem e interajam com o conhecimento.

O autor também destaca que é por meio da atividade que um objeto adentra na consciência, isto é, que o conhecimento chega até a consciência para ser absorvido, maturado e refletido em novos comportamentos. É por esse motivo que a linguagem é utilizada para

ajudar os estudantes a internalizarem o conhecimento. Essa linguagem não necessariamente precisa ser verbal, pois os símbolos, signos, valores e perspectivas também são comunicados de maneira não verbal. A atividade, nesta perspectiva, é uma forma que o indivíduo pode se emancipar e conhecer mais sobre si e sobre o mundo ao seu entorno (GOMES, 2014).

Libâneo (2004a) chama a atenção que o aprendizado do conhecimento deve ser efetivo, isto é, que adentre à consciência humana e transforme a vida dos indivíduos em processo de formação. Para tanto, é preciso que as práticas sociais mobilizadas pelo conhecimento em que o estudante está interagindo em sala de aula sejam situadas, ou seja, contextualizadas, o que implica apresentar ao estudante os contextos social, histórico e cultural que envolvem o objeto do conhecimento que está interagindo. O professor assume uma missão ao mobilizar esta atividade interativa, participativa e engajada com o conhecimento, tirando o estudante de uma posição de passividade para que assuma uma postura ativa, não apenas absorvendo o saber, mas que interaja com ele e se permita mudar e evoluir enquanto ser humano. Para tanto, o professor assume o papel de mediador (LIBÂNEO, 2004a).

Nessa perspectiva, Freire (1986) tece considerações relevantes sobre a importância de se trabalhar com o conhecimento contextualizado para impulsionar o indivíduo a refletir, questionar e se conscientizar acerca do mundo ao seu entorno. Ele frisa que o docente se depara com um desafio constante, o de engajar. Por esse motivo, o ensino não pode ser apenas teórico, pois isto inibe a vontade do estudante de participar de maneira ativa durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Freire (1986), para que o engajamento seja construído e mantido, é preciso envolver um trabalho constante e diário com atividades pedagógicas que estão ligadas à teoria e a sua aplicação prática às situações concretas e cotidianas que fazem parte da vida diária do estudante. Dessa maneira, busca-se fortalecer o incentivo às atividades que envolvem reflexão com relação ao conteúdo e, por fim, o retorno à teoria. Essa é uma forma de mobilizar o aprendizado consciente e transformador no contexto escolar.

Moretti e Moura (2011) entendem que a atividade não é uma atividade exclusiva do ser humano, porém, esta, quando estimulada, pode ampliar de maneira muito rica, no indivíduo, sua visão de mundo e suas percepções sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade que faz parte. Entretanto, esta expansão depende diretamente do estímulo à absorção do conhecimento, pois é apenas ele, ao adentrar na consciência, sendo absorvido e maturado, que fomenta uma mudança de postura e de visão de mundo.

Em complemento, Moretti e Moura (2011) argumentam que a atividade humana é capaz de intervir de maneira direta na consciência. Esse processo é iniciado com uma intencionalidade, visando satisfazer necessidades, criar necessidades e evoluir. A atividade, ao criar necessidades e fornecer meios para que sejam satisfeitas, permite ao homem criar uma realidade e um novo ser de si próprio. O ambiente da sala de aula ocupa um papel fundamental neste processo.

Na visão dos autores, esse movimento também é fundamental quando se debate sobre o papel assumido pelo professor diante da perspectiva histórico-cultural. Trata-se de uma abordagem em que o docente deve mediar o processo que envolve a maturação dos conhecimentos, de maneira que adentrem à consciência humana quando os estudantes são estimulados (MORETTI; MOURA, 2011). Nesse contexto, a atividade será constituída como tal, quando partir de uma necessidade. Na esfera da educação, esta necessidade é refletida na busca por conhecimentos que possam produzir mudanças significativas na vida dos estudantes.

Ao interpretarem a teoria de Leontiev, Moretti e Moura (2011) compreendem que é de suma importância que haja uma motivação para que esta atividade seja desenvolvida. Sem a motivação, a atividade esvai-se de sentido, pois não atinge o seu objetivo. Em razão disso, é muito relevante que os estudantes sejam incentivados a buscarem e se aprofundarem com relação aos objetos de conhecimento que estão interagindo.

Leontiev (1978a) também destaca que é essencial a objetivação do motivo que alicerça a atividade, sendo clara. Isso implica na organização de ações pedagógicas capazes de impulsionarem os indivíduos em sala de aula a não apenas reproduzirem o conteúdo que estão interagindo, mas a aprenderem e a refletirem sobre os aspectos propostos que devem ser desvendados, esmiuçados e especulados. Moretti e Moura (2011) frisam que o professor deve ter cuidado ao mobilizar essas atividades pedagógicas em sala de aula. Esse cuidado está diretamente relacionado com a manutenção do motivo que sustenta esta atividade, pois, caso ela perca a sua motivação, transforma-se em uma ação que tende a ser representada pela mera reprodução, ou seja, sem reflexão acerca do que se está lendo, vendo e/ou ouvindo. A atividade, portanto, esvai-se de sentido, afasta-se de sua essência. Ressalta-se que, é considerada uma atividade quando há um motivo explícito que é mantido do início ao fim.

Diante do que foi apresentado, algumas considerações finais podem ser feitas, levando em consideração que é importante que a atividade pedagógica seja mobilizada pelo professor a partir da perspectiva da THC. Nesse sentido, Leontiev (1978a) destaca que tal atividade sempre terá um viés interno e externo, sendo esta, a sua dialética.

No contexto do processo de ensino e aprendizagem, vale ressaltar que para que a atividade resulte em um aprendizado significativo acerca do que se está lendo e/ou ouvindo, é relevante que seja mediada e significada. Em outras palavras, Leontiev (1978a) destaca que esta atividade não pode se esvaír do seu sentido e, para isto, não pode se desviar de sua motivação fundamental. A mediação é de suma importância porque toda e qualquer atividade humana, quando mediada, tratando-se aqui do contexto da educação, ou seja, pelo professor, opera com signos e valores simbólicos que refletem toda a experiência humana que é construída socialmente ao longo dos anos. Como salientam Moretti e Moura (2011), o desafio do professor é permitir que os estudantes que estão sendo por eles mediados tenham contato com uma experiência ampla e rica.

Para tanto, para que o estudante tenha acesso ao sistema de significações desenvolvido e consolidado no seio da própria sociedade, ele deve ser estimulado, e a escola é um importante espaço neste contexto. De acordo com Moretti e Moura (2011), o professor deve utilizar ferramentas e instrumentos que favoreçam o acesso dos estudantes ao arcabouço cultural que reflete às diversas experiências dos seres humanos e as questões sociais.

Leontiev (1978a) reforça em sua teoria que é apenas por meio da atribuição de significação, e de sentido aos artefatos construídos socialmente, que o indivíduo pode aprender e internalizar em sua consciência as diferentes perspectivas e visões de mundo oriundas, inclusive, de outras gerações. É por meio da significação que o ser humano não apenas compreende o mundo a sua volta, mas reflete sobre ele e questiona as mais diversas questões. Esse exercício é de suma importância para que mobilizações reais e urgentes sejam iniciadas por cada indivíduo. Para isso, o engajamento com relação ao aprendizado é essencial, sendo este o desafio da educação contemporânea que deve promover atividades pedagógicas que favoreçam este envolvimento do cotidiano e constante.

Para reconhecimento da apropriação da TA de Leontiev, diante de outras pesquisas realizadas, bem como a forma de sua aplicação em diferentes contextos, foi desenvolvido um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), abordado no item a seguir.

#### **2.4 Pesquisa prévia da Teoria da Atividade de Leontiev e sua apropriação**

Para atender os objetivos traçados, foi desenvolvido um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no mês de janeiro de 2023. Como critério de seleção dos estudos desenvolvidos, foram utilizados os descritores *Teoria da Atividade de*

*Leontiev e Formação Continuada*. Foram localizadas 15 (quinze) pesquisas, entre teses e dissertações. Devido à escassez de estudos desenvolvidos, diante da temática, optou-se por não utilizar filtros por ano de publicação das pesquisas e/ou níveis (Mestrado ou Doutorado).

A segunda etapa ocorreu por meio das leituras dos resumos das 15 (quinze) pesquisas localizadas, observando-se que apenas 13 (treze) usaram a TA de Leontiev para sustentar as abordagens propostas com relação à Formação Continuada, no contexto da docência. As outras 2 (duas) pesquisas, usaram a teoria parcialmente nas referências. Abaixo, na Tabela 1, estão demonstradas as características gerais das pesquisas selecionadas.

**Quadro 5 – Pesquisas localizadas na BDTD que tratam sobre a Teoria da Atividade de Leontiev e Formação Continuada**

<b>Autoria</b>	<b>Tipo de Pesquisa</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>
Lygianne Batista Vieira	Dissertação	2011	<i>Implicações pedagógicas do lúdico para o ensino e aprendizagem da álgebra</i>	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Tania Lucia de Araujo Queiroz	Dissertação	2012	<i>O uso de mídias por professores egressos do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação</i>	Universidade Federal do Pernambuco (UFP)
Karla Amâncio Pinto Field's	Tese	2014	<i>Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva</i>	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Vani Teresinha Siebert	Dissertação	2015	<i>Estudo e ensino de frações: aprendizagens e dificuldades docentes no processo de formação continuada</i>	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Viviane Cristina	Tese	2015	<i>Formação continuada de professores de línguas</i>	Universidade Federal de São

Garcia de Stefani			<i>estrangeiras mediada pelo cinema: contribuições da teoria da atividade</i>	Carlos (UFSCAR)
Ana Lucia Gomes Cavalcanti Neto	Tese	2016	<i>Relações entre saberes e ações na constituição da atividade e prática docentes de professores de ciências</i>	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRP)
Ester Modesto	Dissertação	2016	<i>Docentes em serviço: Sujeitos e subjetividades na formação de professores</i>	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Rodrigo Claudino Diogo	Tese	2016	<i>Formação continuada de professores e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação: O percurso de uma intervenção formativa</i>	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Lucas Pereira da Silva	Tese	2017	<i>A recente interiorização das universidades federais e a questão da democratização do acesso: uma análise das experiências formativas de jovens do semiárido paraibano no campus de Cuité/UFCG</i>	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Paulo Henrique Rodrigues	Dissertação	2017	<i>O coordenador pedagógico no município de Peruíbe-SP e seu papel</i>	Pontifícia Universidade Católica de São

			<i>frente ao “HTPC e Rede”</i>	Paulo (PUC/SP)
Elizete Gonçalves Ribeiro	Dissertação	2018	<i>A contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I</i>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Solange Izabel Balbino	Dissertação	2018	<i>O espaço e o tempo da educação física nas escolas municipais de tempo integral em Campo Grande/MS</i>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
Zilda Pereira dos Santos Neta Vital	Dissertação	2018	<i>Concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação entre a leitura e as funções psicológicas superiores</i>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Patrícia Machado Durgante	Dissertação	2019	<i>Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e a organização do ensino das quatro operações matemáticas</i>	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Bruna Gisele Barbosa	Dissertação	2020	<i>Teoria Desenvolvimental e a avaliação nas aulas de educação física</i>	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora.

A seguir são apresentados alguns elementos importantes referentes às pesquisas selecionadas na plataforma de base de dados BDTD, que possuem como centro a TA de Leontiev e Formação Continuada, demonstrando o que tem sido discutido em estudos que abordam a temática.

A dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática de Vieira (2011) utiliza como caminho metodológico o experimento didático que é um método de investigação que estuda os processos de ensino e aprendizagem de estudantes em sala de aula, baseada em Vigotski. Teve como objetivo “[...] estudar as aplicações pedagógicas de atividades lúdicas para o ensino e aprendizagem de álgebra no Ensino Médio” (VIEIRA, 2011, p. 8). Como principais resultados:

A partir das análises das produções dos participantes da pesquisa, das filmagens e do diário de bordo da pesquisadora, constatamos que as atividades propostas podem favorecer para o ensino e aprendizagem da álgebra no nível médio. Essa constatação se deu pela compreensão, durante o experimento, de vários aspectos que caracterizam o pensamento algébrico de acordo com nossos referenciais. Constatamos também no desenvolvimento desta pesquisa, o quanto é complexo trabalhar o lúdico em sala de aula, não podendo ser considerado apenas o jogo pelo jogo ou a diversão pela diversão, mas sim, jogo e educação em um mesmo patamar. Assim, é feita uma discussão procurando estabelecer um equilíbrio na concepção do que é jogo, atividade lúdica, atividade algébrica e jogo educativo. (VIEIRA, 2011, p. 8).

Queiroz (2012), em sua dissertação de Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica, aborda a TA como aporte teórico, a fim de compreender o fenômeno estudado, objetivando a compreensão de “[...] como professores egressos do Programa de Formação de Professores Mídias na Educação, na Paraíba, usaram as mídias no projeto de ensino desenvolvido em sala de aula com os alunos” (QUEIROZ, 2012). Para a interpretação de dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin, com o uso do *software* Atlas Ti. Diante da pesquisa, concluiu-se que houve integração de “[...] diferentes mídias nos projetos de ensino, no entanto, prevalece o uso das mídias como recurso tecnológico que promove e facilitador do ensino e da aprendizagem [...] percebe que nos projetos de ensino analisados a proposta do Curso Mídias na Educação não se efetivou” (QUEIROZ, 2012, p. 7).

No Doutorado em Química, Field’s (2014) propõe uma abordagem qualitativa definindo o conceito de atividade com base em Leontiev. A pesquisa teve como propósito investigar “[...] a construção e mobilização dos saberes docentes para a formação de professores de química para a inclusão escolar” (FIELD’S, 2014, p. 8). Com abordagem qualitativa, desenvolveu-se a Pesquisa-Ação. Os resultados apontaram que:

[...] a formação inicial deve incentivar e possibilitar aos futuros professores a participação em pesquisas na área de educação inclusiva, que busquem a compreensão das especificidades e dos dilemas do contexto escolar para que eles possam se apropriar dos saberes experienciais e profissionais, os quais se relacionam com a coletividade, o diálogo e a parceria na construção de uma escola para todos. (FIELD'S, 2014, p. 8).

Siebert (2015) traz como aporte teórico em sua dissertação de Mestrado em Educação os fundamentos da THC, com base na Pesquisa-Ação. Teve como questão norteadora a pergunta: *Quais as dificuldades e as aprendizagens de professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, manifestadas durante o processo formativo, em relação ao conhecimento específico, pedagógico e curricular sobre frações?* Foi desenvolvida com professoras que atuam em 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental a partir de “[...] formação continuada que foi organizada num movimento que integrou nove encontros de formação; acompanhamento das atividades de planejamento das professoras e o desenvolvimento das atividades planejadas com os alunos em sala de aula” (SIEBERT, 2015, p. 7). O principal resultado apontou que as docentes “[...] tiveram poucas oportunidades de acesso e atribuição de significado para o estudo de frações em suas trajetórias, escolar, acadêmica e profissional” (SIEBERT, 2015, p. 7).

A tese de Stefani (2015), de Doutorado em Linguística, está alinhada à *Formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira sob o enfoque dos multiletramentos e da transculturalidade* desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Teve como objetivo “[...] analisar o impacto do uso do cinema como instrumento didático em um curso de formação continuada para professores de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol) da rede pública de ensino, idealizado e ministrado pela professora-pesquisadora” (STEFANI, 2015, p. 10). Foi oferecido um curso de formação continuada de 30 (trinta) horas, bem como troca de experiência entre pares, com dados analisados por meio de levantamento feito a partir de questionários, notas de campo e grupo focal, à luz da TA. Os resultados indicaram que “[...] o cinema atua como instrumento eficaz e motivador para o ensino de língua estrangeira; e a troca de experiências e a interação promovida entre os professores foram importantes na resolução de problemas [...]” (STEFANI, 2015, p. 10).

Cavalcanti Neto (2016), em sua tese de Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática, ancora-se na THC da Atividade, proposta por Leontiev, e o Sistema de Atividade proposto por Engeström. O objetivo da pesquisa foi “[...] analisar aspectos da atividade docente na forma como o professor se expressa sobre ela e a mobilização de saberes

identificada na sua ação em sala de aula, buscando identificar e sistematizar aspectos que constituem a prática docente” (CAVALCANTE NETO, 2016, p. 9). Os principais resultados da pesquisa evidenciaram:

[...] uma prática docente constituída por uma multiplicidade de aspectos como valores, sentimentos, identidades, que constituem sentidos que influenciam as ações dos professores. Esses aspectos parecem ser constituídos em experiências vivenciadas pelo professor na formação básica, inicial e continuada, bem como na atividade docente na relação com os estudantes, com outros sujeitos da comunidade escolar, e na participação em projetos, construção de estratégias, entre outros e envolve regras, divisão de trabalho e artefatos. Tensões emergiam em diversos momentos da produção, troca, na relação com a comunidade e com as normas, bem como na distribuição, mas motivadas razões, tais como, a sobrecarga do currículo escolar, lacunas da formação, necessidades dos estudantes e favoreceram na tomada de decisão do professor. (CAVALCANTE NETO, 2016, p. 9).

Modesto (2016) traz em sua dissertação de Mestrado em Educação uma abordagem fundamentada nos estudos desenvolvidos por Luria, Leontiev e Vigotski, com arcabouço teórico baseado na THC. Optou-se por entrevistas semiestruturadas com cinco docentes do Ensino Superior, debruçando-se na Análise de Conteúdo. Diante do levantamento, emergiram seis categorias, sendo: A escolha da profissão, Percurso de formação, O que é ser professor, Quem eu sou, Como vejo meu trabalho e Eu e a docência. Como foco da pesquisa, buscou-se compreender “[...] como os professores fazem essa relação do ser e o tornar-se professor de ensino superior [...]” (MODESTO, 2016, p. 9).

A tese de Doutorado em Educação de Diogo (2016) foi desenvolvida com base na TA de Leontiev e nos desdobramentos teóricos propostos por Engeström. O objetivo da pesquisa foi propor, desenvolver e analisar “[...] as ações de uma formação continuada, de abordagem aberta, para professores de Ciências e de Matemática do ensino fundamental, que contribuíssem para a apropriação de conhecimentos sobre as tecnologias da informação e comunicação (TIC) [...]” (DIOGO, 2016, p. 7).

Foi desenvolvida uma formação continuada aos professores, resultando em análises que permitiram “[...] verificar que uma formação aberta para o uso das TIC é uma atividade pela qual é possível que professores de Ciências e Matemática iniciem um processo de aprendizagem expansiva e se apropriem de conhecimentos relativos ao uso das TIC em suas práticas docentes” (DIOGO, 2016, p. 7).

Silva (2017) teve como objetivo, em sua tese,

[...] analisar as experiências formativas de estudantes universitários de camadas populares, sobretudo, daqueles advindos das escolas públicas do Semiárido paraibano, que ente 2006 e 2015, ingressam, permaneceram no campus de

Cuité/UFCG e obtiveram sucesso, ou êxito, na formação, dando continuidade aos estudos numa pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), construindo assim, uma ‘trajetória universitária prolongada’. (SILVA, 2017, p. 7).

Optou-se por relatos autobiográficos para o desenvolvimento da pesquisa e os resultados evidenciaram que trata-se de uma temática pouco explorada e traz questionamentos sobre as práticas desenvolvidas nas universidades, visando contribuir ao desenvolvimento da “[...] avaliação das políticas da Educação Superior e para o crescimento das Ciências Sociais na abordagem do tema” (SILVA, 2017, p. 7).

Rodrigues (2017) fundamentou-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural para o desenvolvimento de sua dissertação de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, que foi realizada em duas escolas de Educação Infantil. Analisou “[...] como cada coordenador pedagógico realiza a formação contínua em sua unidade escolar, a partir de uma modalidade de formação de professores denominada ‘HTPC em Rede’, cujo tema formativo é prescrito pelo órgão gestor da Educação” (RODRIGUES, 2017, p. 8). A pesquisa apresentou uma proposta de formação a docentes considerando a importância da formação em serviço como “[...] potencialidade transformadora das condições sociais e históricas cristalizadas e da formação prescritiva e verticalizada, centrada na figura do formador” (RODRIGUES, 2017, p. 8).

A dissertação de Mestrado em Educação de Ribeiro (2018) traz como aporte teórico, nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificadamente nos estudos de Vigotski. Objetivou “[...] discutir a contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) dos alunos atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I” (RIBEIRO, 2018, p. 11). O estudo, de cunho teórico, documental e de campo, teve levantamento de dados por meio de entrevistas e análises de legislações a respeito da temática. Como um dos principais resultados, constatou-se a:

[...] importância do trabalho do professor enquanto elemento mediador para que o aluno se aproprie do conhecimento científico por meio das atividades musicais, com vistas ao seu desenvolvimento omnilateral, pois a partir da teoria Vigotskiana, no processo de aprendizagem é indispensável à mediação por sujeitos mais experientes sob a direção da linguagem verbal e das significações que esta possui, permitindo ao aluno o acesso ao patrimônio cultural que a humanidade produziu, neste caso, a música. (RIBEIRO, 2018, p. 11).

Balbino (2018) embasa sua pesquisa de Mestrado em Educação na perspectiva metodológica do MHD, alicerçada pela THC. Teve por objetivo “[...] analisar as ações desenvolvidas na área da Educação Física nas Escolas Municipais de Tempo Integral de

Campo Grande – MS” (BALBINO, 2018, p. 8). Optou-se por entrevista semiestruturada e pesquisa documental como procedimentos de coleta de dados. Diante das análises, concluiu-se que a implementação de escolas de tempo integral é importante no contexto da educação pública brasileira, contudo, é “[...] necessário investir tempo e esforço para que se possa oferecer ainda mais experiências diferenciadas que possibilitem oportunidades concretas de educação integral aos alunos” (BALBINO, 2018, p. 11).

Vital (2018) em sua dissertação de Mestrado em Educação, traz em sua pesquisa a perspectiva da THC, com base em Vigotski, Leontiev e Luria com o objetivo de “[...] investigar as concepções dos professores dos anos iniciais sobre a relação entre leitura – elemento que compõe a linguagem escrita – e as funções psicológicas superiores (FPS), no entendimento de que existe uma reciprocidade entre esses processos” (VITAL, 2018, p. 8). Participaram da pesquisa professores e a Secretária de Educação.

Por meio de entrevista, foram agrupados quatro níveis sobre a compreensão docente a respeito da leitura. Os depoimentos dos participantes evidenciaram que:

[...] ainda existem barreiras e dificuldades a serem ultrapassadas, as quais são reconhecidas pela representante da SEMED, que compreende a necessidade de persistir com a proposta de um trabalho educativo que garanta a formação integral de alunos e professores, reconhecendo suas características históricas, culturais e sociais. (VITAL, 2018, p. 8).

A dissertação de Mestrado em Educação de Durgante (2019) tem como base os pressupostos teóricos da THC e da TA como referenciais teóricos, com o objetivo principal de “[...] compreender a organização do ensino de professores dos anos iniciais, no que se refere às operações matemáticas[...].” (DURGANTE, 2019, p. 9). Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário aos docentes participantes e organizado um espaço formativo.

Com a investigação, concluiu-se que “[...] um espaço formativo ao ser organizado de forma intencional partindo de ações que contemplem estudos, discussão, reflexão, organização do ensino e avaliação, pautado nos pressupostos elencados, pode promover aprendizagens que tendem a favorecer o desenvolvimento [...]” (DURGANTE, 2019, p. 9).

A pesquisa de Mestrado em Educação de Barbosa (2020, p. 9) tem como objetivos “Analisar a avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Física escolar, pautada na Teoria Desenvolvimental de Davydov; desenvolver um experimento didático formativo a fim de estruturar uma proposta de avaliação para a Educação Física escolar”. Foi realizada uma observação com dados registrados em um diário de campo com discentes participantes.

Um dos aspectos observados, é que foi possível “[...] reconhecer por meio das falas das alunas (os), que a maioria dos escolares não têm conhecimentos específicos, tais como os teóricos científicos, sobre o handebol e a dança” (BARBOSA, 2020, p. 9).

As pesquisas foram separadas e planilhadas de acordo com suas características quantitativas, considerando-se o ano e o nível (Dissertação ou Tese), com descrições apresentadas na Tabela 2.

**Quadro 6 – Características quantitativas das Teses e Dissertações localizadas**

Ano	Dissertação		Tese		Pesquisas	
	Quantidade	Porcentagem (%) aproximada	Quantidade	Porcentagem (%) aproximada	Quantidade	Porcentagem (%) aproximada
2012	01	~ 7,5%	00	00	01	~ 7,5%
2015	01	~ 7,5%	01	~ 7,5%	02	~ 15%
2016	01	~ 7,5%	02	~ 15%	03	~ 22,5%
2017	01	~ 7,5%	01	~ 7,5%	02	~ 15%
2018	03	~ 22,5%	00	00	03	~ 22,5%
2019	01	~ 7,5%	00	00	01	~ 7,5%
2020	01	~ 7,5%	00	00	01	~ 7,5%
Total	09	~ 70%	04	~ 30%	13	100%

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora.

De acordo com a tabela acima, foi possível observar uma produção de dissertações de nível Mestrado (9) mantiveram-se praticamente a mesma entre os anos de 2012 e 2020, sendo apenas o ano de 2018, encontrando-se um leve aumento de 1 para 3 dissertações. No entanto, ao observar os programas de Doutorado, ou seja, as teses, foi explorada de maneira inferior a abordagem de Leontiev, com estudos concentrados entre os anos 2015 e 2017.

Do total dos estudos 13 (100%), observa-se então que 9 (aproximadamente 70%) são materiais de Mestrado, e 4 (aproximadamente 30%) concentram-se no Doutorado. Desses materiais, entre Mestrado e Doutorado, foram maiores nos anos de 2016 e 2018, totalizando 3 (aproximadamente 22,5%) em cada ano.

Observa-se na quantidade de materiais que o aumento foi gradativo entre os anos de 2012 e 2016, iniciando em 2012 (1) ~ 7,5%, em 2015 (2) ~ 15% e em 2016 (3) ~ 22,5%, porém com um intervalo de 3 anos sem produção de dissertações e teses. Em 2017 a

quantidade de materiais cai para (2) ~ 15%, voltando a (3) ~ 22,5% em 2018, e mantendo (1) ~ 7,5% nos anos de 2019 e 2020.

O levantamento demonstra que há poucos estudos desenvolvidos nesta temática, revelando que se trata de um campo de pesquisa que pode ser mais explorado nos Programas de Pós-Graduações a nível de *Stricto Sensu*.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta desta seção é a análise do objeto de pesquisa (Documento Orientador da ATPC do Estado de São Paulo) por meio da TA de Leontiev, com o enfoque nos seguintes elementos: Atividade, Ação e Operação.

#### 3.1 Atividade

Com relação à atividade, de acordo com Leontiev (2021), trata-se do conceito central na constituição do pensamento, tendo como princípio explicar como se forma a consciência e como esta formação é concedida diante da atividade do trabalho humano.

O estudo da atividade possibilita compreender a consciência que não é nata, que não faz parte da sua essência biológica, mas é resultado da atividade do sujeito com a realidade e condições social e cultural em que está inserido (LEONTIEV, 2021). A organização coletiva e a criação de instrumento e o seu uso, traduz no trabalho a relação do sujeito com a natureza e, ao mesmo tempo, em sociedade com os seus pares. Para Leontiev (1978, p. 74), “[...] o trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade”.

O homem constitui-se pelo trabalho entendido como a atividade humana que é sempre mediada social e culturalmente. Dessa forma, a consciência individual é formada nas relações do sujeito em convívio social e, portanto, é gerada e compreendida a partir das atividades em sociedade (LEONTIEV, 2021).

Toda atividade é gerada, ou seja, causada por um motivo da atividade, e o que motiva a realização desta atividade é a necessidade que move a busca por um objeto que satisfaça estas necessidades. Assim, “[...] uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula” (LEONTIEV, 2004, p. 115). O objeto pode ser real ou imaginário, no entanto, precisa satisfazer uma necessidade por meio da alteração dos objetos que estão relacionados com a satisfação das necessidades.

No documento analisado, a formação continuada de professores pode ser vista como uma necessidade:

[...] [Nela], destaca-se a necessidade de oportunizar aos docentes ações de formação continuada com foco na implementação e no desenvolvimento do Currículo Paulista, conforme estratégia 21.8 do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei

Estadual n. 16.279, de 8 de julho de 2016. Isso significa reconhecer a importância de implementar ações permanentes e integradas de formação continuada dos profissionais da Educação, no intuito de garantir-lhes a consolidação das competências necessárias. Dessa forma, espera-se que cada escola possa comprometer-se com a aprendizagem de todos os estudantes, organizando-se de maneira a construir coletivamente um processo instigante e dinâmico, para as decisões pedagógicas estarem intencionalmente orientadas para o desenvolvimento integral de todos. (SÃO PAULO, 2020, p. 3).

Nesse contexto, as ações de formação continuada podem ser entendidas como uma forma de promover a interação do professor para a compreensão e adaptação sociocultural e de reconhecimento do meio (LEONTIEV, 2004), sendo a educação “[...] uma continuidade do movimento da história” (BESERRA; *et.al.*, 2009, p. 8).

Para Leontiev (2021), a atividade é a principal fonte para o desenvolvimento das diversas formas de pensamento exclusivo do gênero humano em decorrência da interação com o meio em convivência com os pares. O desenvolvimento humano se dá por meio das atividades realizadas por ele e, levando-se em consideração que não será qualquer tipo de atividade que desencadeará o desenvolvimento, é necessária a organização do meio com atividades específicas que provoquem o desenvolvimento dos conceitos.

[...] as ATPC deverão consolidar-se como espaço dinâmico de formação, que contemple estudo e investigação, em um movimento constante de reflexão sobre as práticas educativas e sua transformação, em um processo sinérgico visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes a partir do aperfeiçoamento da prática docente. (SEDUC-SP, 2020, p. 4).

É de grande relevância que o espaço destinado à atividade de formação de continuada dos professores, especialmente a ATPC, objeto deste estudo, seja dinâmico para promover a interação entre os pares. É necessário que favoreça a compreensão e o aperfeiçoamento para os processos de desenvolvimentos profissional e pessoal dos envolvidos nesta atividade, com relação ao ato de ensinar para a aprendizagem dos estudantes, sendo sistemática e intencional. Araújo e Moura (2005, p. 4) pontuam que “[...] a qualidade profissional se assenta não apenas no saber ensinar, mas na relação dialética entre o aprender e o ensinar”.

Na ATPC, os professores podem se tornar sujeitos da atividade e, na interação com o meio e com os pares, em um movimento constante, são capazes de refletir sobre as práticas educativas e sobre suas ações com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é possível considerar que a motivação do professor ao estudo profissional contínuo e a reflexão sobre a prática docente, no intuito ampliar seus os conhecimentos, vem da necessidade de melhorar a atividade do sistema educacional e a aprendizagem dos

estudantes. Como resultado desta atividade, por meio das ações desenvolvidas e interação entre os pares, busca-se alcançar uma formação docente mais eficiente.

No movimento constante de reflexão sobre a prática educativa, o conhecimento é importante acerca dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a atividade docente, com a finalidade de aperfeiçoar o ensino aos estudantes, supre as necessidades desses sujeitos por meio da atividade desenvolvida em grupo, isto é, pela formação continuada por meio da ATPC.

Leontiev (2021) destaca que o homem se desenvolve pelo exercício da atividade realizada por ele, portanto, a prática docente é o trabalho concebido como atividade humana realizada coletivamente de ordem social, como atividade de natureza humana. Nesse processo, dá-se a apropriação do conhecimento sociocultural e a formação da consciência social do sujeito, neste caso, do professor.

### **3.2 Ação**

De acordo com Leontiev (2004), a ação tem relação direta com a atividade, pois esta é realizada por meio de ações em consonância com os objetivos. Segundo Bizerra (2009, p. 67), as ações “[...] se relacionam com a atividade, na medida em que pertencem a ela, e uma atividade constitui-se em um conjunto de ações, sem se constituir como somatória delas”. As ações são unidades da atividade e podem ser desenvolvidas por diferentes operações delineadas como os meios pelos quais as ações são desenvolvidas.

As atividades se diferenciam umas das outras em virtude do motivo, pois é o motivo que norteia a atividade. Essa atividade é desenvolvida pelo sujeito por meio de ações que perfazem as suas necessidades (LEONTIEV, 2004). Em consonância com essa ideia, Moura (2004 *apud* CEDRO, 2008, p. 17) afirma que “[...] os sujeitos, para realizarem uma atividade, precisam compreendê-la como aquilo que vai satisfazer suas necessidades”.

Nas palavras de Leontiev (2004, p. 77), “[...] a separação entre o motivo e o objeto da atividade individual é o resultado do parcelamento em diferentes operações de uma atividade complexa, inicialmente polifásica, mas única [...]”. O autor exemplifica que, antes do início da sociedade primitiva, o sujeito era responsável por todo o processo da atividade da caça para a obtenção do alimento, ou seja, ele caçava, abatia e se alimentava. Com a organização em sociedade, as tarefas passaram a ser partilhadas dentro de um mesmo grupo, de modo que o sujeito se tornou responsável pela execução de tarefas específicas. Com a organização, cada membro deste grupo passou a ter uma função e, por consequência, surgiu a separação entre a

ação e o motivo, pois, quando o sujeito está efetuando apenas uma tarefa da atividade, como por exemplo, cuidar do fogo, o objeto não condiz com o motivo, já que a tarefa de apenas manter a chama do fogo não corresponde, naquele instante, com sua necessidade, que é de se alimentar.

A atividade tem a sua existência concreta por meio de cadeias de ações, conforme os motivos que orientam as práticas humanas (LEONTIEV, 2021). A atividade pode se transformar em ações quando se perde o seu motivo inculcido, assim como as ações podem se transformar em atividade individual, com a mudança do seu motivo ou mesmo transformar-se em operação.

Nesse contexto, dentre as ações utilizadas pela EFAPE/SEDUC-SP, para apoiar a equipe gestora na formação continuada dos professores na ATPC, foi organizado um conjunto de pautas formativas para a rede estadual de educação, de forma unificada. Dessa forma, a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes são constituídos nas interações sociais entre os pares nas unidades escolares, por meio de uma pauta padronizada de ATPC para a rede estadual.

Para apoiar a atuação da equipe gestora no desenvolvimento da formação continuada dos docentes nas ATPC, a EFAPE/SEDUC-SP organizou um conjunto de pautas formativas ampliando e aperfeiçoando as temáticas já trabalhadas na iniciativa Aprendizagem em Rede. Além disso, a EFAPE/SEDUC-SP prevê o desenvolvimento de ações presenciais e à distância para orientar as equipes técnicas das diretorias de ensino (Supervisão e Núcleo Pedagógico) para que possam apoiar e acompanhar a formação nas escolas. (SEDUC-SP, 2020, p. 9).

Dentre as ações utilizadas pela EFAPE/SEDUC-SP para apoiar a equipe gestora na formação continuada dos professores (na ATPC) está a organização de um conjunto de pautas formativas para toda a rede estadual de educação. Dessa forma, a finalidade é que a aprendizagem e desenvolvimento profissional sejam construídos nas interações sociais entre os pares nas unidades escolares, por meio de uma pauta unificada para toda a rede. Segundo Leontiev (1983), o desenvolvimento histórico do pensamento se efetiva nas atividades sociais constituindo o modo do sujeito pensar e se expressar, e é por meio das ações de aprendizagem que é possível ao sujeito organizar os seus raciocínios cognitivo e afetivo.

Nesse sentido, mesmo com o sistema de significações pronto, a maneira que o sujeito apreende tem um sentido intimamente ligado ao indivíduo traduzindo a sua relação com as significações. Na atividade, ocorre a “[...] relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao

fim” (LEONTIEV, 1978, p. 97). A aprendizagem gerada em cada indivíduo responsável pelo seu desenvolvimento ocorre com a apropriação das objetivações que está ligada ao objeto e carrega consigo “[...] as operações de trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Dessa forma, a consciência do sujeito emerge das circunstâncias do trabalho e essa consciência toma novas proporções quanto o sujeito se relaciona com os seus pares e com a natureza. Leontiev (1978, p. 74) retrata em seu estudo o uso e a fabricação de instrumentos e a organização coletiva como estrutura básica para esta atividade, sendo o trabalho “[...] desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade”. Mesmo com a possibilidade do agir individual pelo sujeito, a atividade não se descaracteriza do caráter social humano, uma vez que as ações do ser social provém de práticas sociais e culturais das relações estabelecidas entre eles, cujas ações são subordinadas a um motivo.

A aprendizagem é uma atividade e só existe se houver um motivo na forma de ação ou em cadeia de ações, ou seja, as ações são constituintes da unidade da atividade de aprendizagem, formando a psique e a consciência do sujeito na mesma atividade (LEONTIEV, 2021). A apropriação desta aprendizagem gera o desenvolvimento em cada indivíduo. Dessa forma, a formação continuada dos professores em ATPC, como a atividade de trabalho, existe nas ações de formação para a aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

Para a proposição desse conjunto integrado e sinérgico de ações, a EFAP/SEDUC-SP orientou-se pelos princípios de qualidade presentes em formações continuadas consideradas eficazes o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, o uso de metodologias ativas, o trabalho colaborativo e a coerência (neste caso, o alinhamento ao Currículo Paulista). (SEDUC-SP, 2020, p. 9).

A atividade, de acordo com Leontiev (2021, p. 104), é “[...] um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas, seu desenvolvimento próprio”. É definida como unidade molecular, com a função de orientar o indivíduo no mundo objetivo, no entanto, o indivíduo precisa reconstruí-la para si. Com isso,

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Essas propriedades essenciais do objeto são constituídas pelo e para o indivíduo por meio do convívio com os pares e das interações social e cultural. A atividade é definida por Leontiev (2010, p. 68) como “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”, sendo o motivo o causador do estilo da atividade. Em relação à atividade em grupo, é constituída por ações desenvolvidas pelos diferentes componentes que integram o grupo. A estrutura desta atividade é estabelecida por um conjunto de ações que se articulam entre si, de modo que cada ação se efetiva por meio das operações, impulsionadas pelo motivo da atividade (LEONTIEV, 2021).

Dentre as ações que compõem a formação continuada dos professores na ATPC, tem-se como objetivo a base filosófica do trabalho colaborativo, partindo do princípio que o desenvolvimento humano provém da origem sociocultural e a apropriação se dá apenas por meio da relação e interação entre os seres humanos.

Nesse contexto, Leontiev (1959, p. 254) define que “[...] o indivíduo, a criança, não é pura e simplesmente lançada no mundo dos homens, é aí introduzida pelos homens que a rodeiam e guiam este mundo”. Como argumenta Leontiev (1959, p. 83), há a “[...] presença de uma ‘hierarquia’ primitiva nas relações entre indivíduos”.

A capacidade de divisão de uma atividade em etapas possibilita aos indivíduos conduzirem as suas ações para a consecução de objetivos. Nesse sentido, Leontiev (1959) exemplifica a evolução filogenética da atividade em ações usando a caça como meio para ilustrar uma atividade privativa da divisão do trabalho.

A condição para uma atividade coletiva é de que todos os envolvidos na atividade tenham consciência do produto e cujo produto seja da necessidade de todos os envolvidos. Em relação ao exemplo da atividade de caça, a necessidade dos indivíduos envolvidos pode ser a necessidade de alimentar-se ou vestir-se (LEONTIEV, 1959).

A prática educativa, assim como outras práticas, segundo a TA (LEONTIEV, 2021), é o resultado do desenvolvimento histórico em tempos e condições específicas em um processo de constante desenvolvimento e aprimoramento. Esse processo se organiza em diversas práticas sociais que se interrelacionam por meio de ações do sujeito que, intervindo por ferramentas, direcionam ao objeto. Dessa forma, o estudo para a transformação das práticas educativas e de gestão são os instrumentos que levam ao acúmulo e a transmissão contínua do conhecimento, construído socialmente em um nível mais amplo por se tratar de uma atividade que envolve práticas de caráter coletivo, composto por estudantes, professores, gestores e comunidade escolar.

Leontiev (2021) também destaca que toda ação de natureza humana tem relação direta com o objeto. É no movimento das relações e do contexto social que se dá o sistema de atividade que ao longo do percurso histórico é substituído por outro. Assim, a atividade de formação continuada de professores fará sentido se for efetivada a partir da necessidade dos profissionais da educação no espaço escolar onde estão inseridos, articulando a teoria à prática num processo constante de ação, reflexão e ação.

Com foco no estudo, na investigação e na transformação das práticas educativas e de gestão, foram organizadas pautas formativas para subsidiar a coordenação pedagógica na sua atuação como formador, responsável pela gestão da ATPC. Essas pautas propõem o estabelecimento de um diálogo com a realidade escolar, articulando teoria e prática em um processo de ação → reflexão → ação, com base no reconhecimento de que é no exercício da docência que os professores se profissionalizam, em um processo de reflexão constante sobre suas práticas pedagógicas, em colaboração com seus pares e a equipe gestora (SEDUC-SP, 2020, p. 10).

Tanto a atividade humana quanto a do animal são guiadas por um motivo. Leontiev (2004) diferencia tais atividades explicando que o motivo, nas atividades de natureza animal, restringe-se a saciar as necessidades de ordem biológica. Já o motivo para as atividades de natureza humana, volta-se às necessidades que são produtos das condições socioculturais, isto é, das relações sociais entre o indivíduo e seus colegas de trabalho.

Sendo assim, as necessidades “[...] devem aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, devem manifestar-se na consciência como imagem interior, como necessidade, como estimulação e como fim” (LEONTIEV, 2004, p. 115). A necessidade, questão fundamental que vincula o sujeito ao sistema da atividade, não se determina por si, uma vez que depende do objeto da atividade para localizar a sua finalidade. Com efeito, o objeto, segundo Leontiev (2004, p. 115), “[...] torna-se o motivo da atividade, aquilo que a estimula”, pois, a necessidade se objetiva no objeto.

Nesse contexto, em que o motivo estimula e direciona a atividade, o engajamento dos professores na atividade de formação continuada depende da consonância do motivo desta atividade com as suas necessidades. Assim os professores terão motivos para se envolverem durante a realização da formação, possibilitando a apreensão dos conceitos propostos e, por consequência, surgem novos motivos e novas atividades.

Dessa forma, a ATPC consolida-se na escola por meio da divisão do trabalho entre os envolvidos, sendo eles: professores, coordenação pedagógica e direção.

Para consolidar as ATPC como espaço privilegiado de formação continuada, serão fundamentais a atuação da coordenação pedagógica e a liderança da direção. Alguns aspectos precisarão ser considerados ao planejar, desenvolver e avaliar a formação, para engajar os educadores no processo e ajudá-los a desenvolverem novas práticas didáticas à luz do Currículo Paulista, a fim de garantir a aprendizagem de todos os estudantes (SEDUC-SP, 2020, p. 13).

Leontiev (2021) enfatiza que no processo dialético de transformação entre sujeito e o meio, e a relação do homem com o meio, a consciência surge como o produto histórico e este está sempre em constante movimento. É por meio destes movimentos que as mudanças ocorrem ao longo do tempo histórico.

A atividade é sempre a mediação frente à realidade externa e permite que se estabeleçam relações. Dessa forma, há o enraizamento ao mundo, conforme ocorre a possibilidade da satisfação das necessidades físicas, materiais, culturais e espirituais. Segundo Leontiev (2021), a divisão do trabalho foi responsável pela formação da atividade fragmentada, mas mantém relação com a totalidade, assim como as ações e operações.

A complexidade da atividade surge das necessidades e das diferentes relações entre o homem, a sociedade e a natureza, de modo que a consciência é remetida à atividade dos indivíduos em um contexto sócio-histórico. Nesse sentido, o que orienta a atividade é a possibilidade de refletir sobre a própria ação por meio do conhecimento desenvolvido nas formações e no desempenho do trabalho docente.

A consciência do conhecimento que determina uma ação pode ser levada por um motivo que vem ao encontro da necessidade, sendo, no caso da formação e desempenho do trabalho docente a necessidade de conhecimento. Os motivos e a formação de novas necessidades particularmente humanas é um processo complexo. Esse processo é formado pelos motivos e pela conscientização (LEONTIEV, 2004).

Segundo Leontiev (2004), para que o homem se encontre em uma atividade é primordial que a sua necessidade seja suprida. É no objeto da atividade que a necessidade encontra a sua determinação, deste modo, o objeto “[...] torna-se o motivo da atividade, aquilo que a estimula” (LEONTIEV, 2004, p. 115).

A atividade é constitutiva da conjuntura concreta no período de vida do homem, e esta tem influência sobre sua identidade, conhecimentos e o seu lugar no meio social. O resultado deste processo é a transformação do ser humano (LEONTIEV, 1992). Todo processo sociocognitivo depende do convívio da natureza social. Nesse processo das relações humanas, são constituídas novas identidades sociais que se confrontam com o grupo de formação

ideológica, possibilitando a transição para o desenvolvimento da consciência e uma nova organização das práticas sociais.

Vygotsky (1997, p. 61) conceitua “Os instrumentos como meios de trabalho, meios de dominar os processos da natureza, e a linguagem como um meio de interação e comunicação social”, sendo a atividade prática a responsável pela ação transformadora e criativa, pois a relação entre o sujeito e o objeto é mediada pelas ações e instrumentos que causam mudanças. Assim, transforma o objeto em sua forma material por meio das ações de linguagem que interferem na transformação do homem e na realidade social.

No âmbito da escola, a organização dos tempos e espaços na unidade escolar, para a implementação do Currículo Paulista, remete à relação da divisão social do trabalho. Para Leontiev (2021), a necessidade comum direciona para um determinado objeto que leva os indivíduos a uma coletividade por meio de ações, para a realização com o objetivo de um resultado comum.

O resultado deve ser subjetivamente compreendido pelos indivíduos de maneira que tenham consciência do objetivo que define o método e a natureza da atividade em que está envolvida. Isso só é possível devido a existência do modelo ideal para ele.

A implementação do Currículo Paulista demanda um compromisso de cada escola do território estadual promover a necessária reorganização dos tempos e dos espaços, bem como de práticas pedagógicas e de gestão compatíveis com as aprendizagens essenciais que se pretende garantir a todos os estudantes. **Para tanto, as ATPC deverão consolidar-se como espaço dinâmico de formação, que contemple estudo e investigação, em um movimento constante de reflexão sobre as práticas educativas e sua transformação, em um processo sinérgico visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes a partir do aperfeiçoamento da prática docente.** (SEDUC-SP, 2020, p. 4, grifo original do documento).

Leontiev (2021) explica que a atividade humana não se reduz apenas a um sistema coletivo de ações. As atividades são constâncias coletivas de ações e fora deste contexto, “[...] é impossível, é vazia de sentido para o sujeito” (LEONTIEV, 1959, p. 85). A atividade de formação continuada de professores só existe mediante as constâncias das ações escolares compreendidas nas condições de trabalho coletivo, organizado por todos os indivíduos da unidade escolar.

O processo da atividade de formação continuada de professores deve ser organizado a partir das necessidades pontuadas por eles, pois no contexto da TA, o motivo para a realização é o fator orientador e estimulante. Dessa forma “[...] o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito motivo. Não existe atividade sem motivo ‘não motivada’ não é uma atividade desprovida de motivos, mas uma atividade com motivo subjetiva e

objetivamente oculto” (LEONTIEV, 2021, p. 123). Portanto, os motivos que levam os professores a agirem quando estão em formação continuada permitirão que percebam o sentido dado por eles em relação à proposta de atividade oferecida.

Quando a atividade de formação continuada destinada aos professores suprirem as necessidades por eles elencadas, terão motivo para participarem, se envolverem e aprenderem o conceito proposto. Com este entendimento, Leontiev (1959, p. 87) argumenta que “[...] a consciência do fim de uma ação de trabalho supõe o reflexo dos objetos para os quais ela se orienta, independentemente da relação que existe entre eles e o sujeito”. Marx, citado em Davydov (1999, p. 40) pontua que “[...] ao final do processo de trabalho, o indivíduo obtém o resultado que existia na noção, ou seja, idealmente”.

Para Leontiev (2021), com relação às ações, além aspecto intencional há também o aspecto operacional, que para a realização das ações não dependem propriamente dos objetivos, mas das conjunturas objetivas da sua realização, ou seja, as operações.

As operações automáticas formadas no processo de “[...] fusão de diferentes ações parciais numa ação única” são exemplificadas por Leontiev (1959, p. 110), no caso de um atirador:

Quando ele atinge o alvo, efetuou uma ação bem determinada. Como caracteriza essa ação? Em primeiro lugar, evidentemente, pela atividade em que se insere, pelo seu motivo e, portanto, pelo sentido que ela tem para o indivíduo que a efetua. Mas ela caracteriza-se também pelos processos e operações através dos quais se realiza. Um tiro ajustado requer numerosas operações, cada uma respondendo às condições determinadas da ação dada: é necessário assumir uma certa pose, apontar, determinar corretamente a mira, encostar o ombro, reter a respiração e premir corretamente o gatilho. Para o atirador experimentado, estes diferentes processos não são ações diferentes. [...] Na sua consciência há um único fim: atingir o alvo. [...] A coisa é absolutamente diferente naquele que se inicia no tiro. Deve primeiro ter por fim agarrar a espingarda; é nisso que reside a sua ação.

Desse modo, as ações estão relacionadas com os objetivos dos indivíduos compreendidos na atividade “[...] como um processo objetivo que organiza e determina as ações humanas, semelhante aos demais processos da natureza, pois esta é caracterizada pela intencionalidade dos atos de quem os pratica” (BERNARDES; MOURA, 2009, p. 467).

A organização da atividade de formação continuada deve possibilitar aos professores a reflexão coletiva para a percepção da relação da necessidade geradora do motivo objetivo do estudo e o seu objeto, pois “[...] a ação é impossível. É vazia de sentido para o sujeito” (LEONTIEV, 2004, p. 85), uma vez não estabelecida esta relação.

É importante ressaltar que para o homem estar em atividade é primordial o suprimento de suas necessidades, porém somente a necessidade “[...] não determina a orientação concreta

de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação”. É necessário que esteja objetiva no objeto que “[...] torna-se o motivo da atividade, aquilo que a estimula” (LEONTIEV, 2004, p. 115).

Segundo Leontiev (2021, p. 128), supondo “[...] que o objetivo permaneça o mesmo, mas as condições nas quais ele é dado se alterem; nesse caso, altera-se precisamente e apenas a composição operacional da ação”. Dessa forma, as ações estão relacionadas aos objetivos e operações, sendo a operação um aspecto que será aprofundado na próxima subseção, como a condição para a realização da atividade.

### 3.3 Operação

De acordo com Leontiev (2021), a atividade tem um motivo ou necessidade e esta atividade se configura por um grupo de ações que se articulam de forma dirigida aos objetivos específicos, sendo o seu processo, de início e fim, bem definidos. A ação é determinada por uma dimensão operacional já automatizada, configurada por meio de um conjunto de operações, desta forma, denomina-se a estrutura interna da atividade.

As ações são denominadas unidades funcionais das atividades como propósitos únicos em uma sequência coerente de levar o sujeito ao objetivo, estruturadas por operações oriundas dos meios, instrumentos e modos de agir. As ações de uma atividade se tornaram reflexivas na medida que foram introduzidas em ações de maior complexidade. “Por isso a ação tem uma qualidade especial [...] mais precisamente, os meios com os quais se executa. Denomino operações aos meios com os quais se executa a ação” (LEONTIEV 1978, p. 85).

Para Leontiev (2010), a operação se define como condição necessária à concretização de uma ação. Com efeito, a operação é o teor de uma ação, ou seja, a maneira como ela é realizada.

Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. (LEONTIEV, 2010, p. 74).

Leontiev (2010) pontua ainda que toda operação emerge de uma ação consciente e estas ações se diferenciam uma das outras pelo nível de consciência demandada para as suas realizações. Ao passo que a ação se realiza com facilidade, vai se tornando automática e, desta

forma, exigindo um grau de consciência cada vez menor até se converter em operação. Quando as operações são executadas de forma totalmente automática, torna-se possível a realização de novas ações ainda mais complexas e, assim, surgem a necessidade de novas operações como exemplifica Leontiev (2010, p. 76) sobre uma operação matemática:

A soma, por exemplo, pode ser tanto uma ação como uma operação. A criança domina-a como uma operação precisa; os meios com os quais ela (a operação) começará a contagem de um em um. Porém, mais tarde são-lhe dados problemas cujas condições exigem que números sejam acrescentados (para ela descobrir isto e aquilo será necessário acrescentar este e aquele número). A ação mental da criança deve tornar-se então a solução de um problema e não uma simples soma; a soma torna-se operação e deve, por isso, adquirir a forma de hábito automático adequadamente desenvolvido.

Toda a dinâmica da transformação de uma ação em operação, exemplificada por Leontiev (2010), evidencia o movimento dinâmico dos elementos que constitui uma atividade.

Para apoiar a realização das ATPC, a SEDUC-SP propôs uma programação de pautas formativas a serem desenvolvidas nesse processo de formação em rede com foco na implementação do Currículo Paulista, explorando temáticas referentes aos programas e aos projetos estratégicos da SEDUC-SP. Dessa maneira, deverão ser focalizados aspectos que todas as escolas vivenciam no seu cotidiano por integrarem uma rede de escolas, ainda que de forma adequada ao contexto de cada uma. (SEDUC-SP, 2020, p. 4).

A SEDUC-SP, por meio do Documento Orientador, propõe uma programação de pautas para apoiar o processo de formação continuada em rede, tendo como foco a implementação do Currículo Paulista. O documento por si, se torna a busca pelo incentivo à ação, ou seja, visa mediar ao professor o incentivo à ação daquilo que se está buscando operacionalizar.

Segundo Leontiev, (2021, p. 123), “[...] o objeto da atividade é seu motivo efetivo”, desta forma, só é possível que uma necessidade seja satisfeita quando encontra um objeto, um motivo. O motivo é componente primordial para a realização de uma atividade, pois é ele o elo entre a necessidade a um objeto, estando os mesmos isolados, não produzindo atividade.

No contexto da ATPC, busca-se fornecer aos professores o reconhecimento das necessidades práticas do processo formativo, ou seja, fomentando mecanismos para que estes disponibilizem e induzam os estudantes a operarem dentro destes espaços que visem adequações às necessidades e realidades, porém, sem distanciarem-se das normativas Municipais, Estaduais e Federais das instituições educacionais.

A ATPC, como espaço formativo, constitui uma atividade sócio-histórico-cultural que proporciona a adequação do professor nos contextos local e governamental. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos por meio do diálogo, diante da análise da realidade e colaboração numa mesma direção, podem transformar a si mesmos em suas práticas pedagógicas.

Acredita-se que o motivo efetivo exposto por Leontiev (2021) está associado à compreensão dos sujeitos e da forma como eles ocupam e se manifestam em determinado espaço. Nesse sentido, quando a pauta da formação continuada é apresentada de maneira pronta e sem conexão com as necessidades encontradas pelos professores, estes não terão motivos para se incluírem na atividade de formação continuada que deveria contribuir para a prática docente, e conseqüentemente, refletirem sobre a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

De acordo com o contexto discutido, pode-se afirmar que o motivo pelo qual o professor está em atividade na formação continuada pode ser apenas para cumprir a carga horária que compõe a remuneração mensal pela função que ocupa, ou seja, em muitos casos, o docente participa, mas não se envolve. O objeto da atividade que determina a orientação, ou seja, o seu motivo, remete principalmente à implementação do Currículo Paulista, que não apresenta de forma clara (no Documento Orientador) a participação dos professores.

A atividade está relacionada ao motivo e as ações aos objetivos, assim, a atividade só pode existir por meio das ações que apresentam os aspectos intencional e o operacional. O aspecto operacional é a forma que ação ou ações são realizadas, e estas operações estão relacionadas com as condições, ou seja, referem-se aos procedimentos que serão realizados para o alcance do objetivo (LEONTIEV, 2021).

Na TA, de acordo com Leontiev (2021, p. 127), “[...] a ação, como já foi dito, está relacionada com os objetivos: as operações, com condições”. As ações apresentam os aspectos e operacional.

A atividade, a ação e a operação estão em constantes transformações, podendo ter diferentes funções na unidade atividade. Quando a atividade perde o seu motivo torna-se ação, e a ação torna-se atividade, quando se tem um motivo. A ação pode se tornar uma operação, bem como, o contrário. Diante disso, as operações “[...] dependem diretamente das condições para que se alcance um objetivo concreto” (LEONTIEV 2021, p. 129).

O processo de formação continuada em ATPC, a partir das necessidades dos participantes envolvidos, possibilita o engajamento em ações convergindo os motivos individuais em coletivos, assim, os professores vinculam-se por meio de objetivos comuns bem definidos. As ações desencadeadas para atingirem os objetivos definidos poderão ser

divididas em diferentes operações essenciais para alcançarem os objetivos (LEONTIEV, 2021).

A atividade proposta pelo formador no processo de formação continuada depende de intervenção e problematização, bem como das condições para a realização das ações e operações. Com isso, poderá aguçar o surgimento de necessidades que engajem os professores em atividades contínuas de seus processos de aprendizagem.

As propostas (Pautas e Percursos Formativos em Rede) do programa de formação continuada pela SEDUC-SP, organiza, as pautas de modo a engajar os profissionais das diferentes instâncias da rede de ensino, articulando as equipes técnicas das diretorias de ensino ao fortalecimento coletivo na escola (SEDUC-SP. 2020). Nesse sentido, é importante que a formação possibilite aos professores das escolas, a reflexão coletiva de modo que eles percebam a relação entre a necessidade e objetivo da atividade, pois se essa relação não for estabelecida “[...] a ação é impossível. É vazia de sentido para o sujeito” (LEONTIEV, 2004, p. 85).

Considerando na estrutura da atividade as operações realizadas para a execução das ações, e que as operações fazem parte do conteúdo da atividade e podem sofrer modificações qualitativas durante o desenvolvimento do trabalho, Leontiev (2004, p. 88) salienta que “[...] as operações de trabalho dos homens têm isto de notável; são realizadas com a ajuda de instrumentos, de meios de trabalho”. Ainda de acordo com Leontiev (2021, p. 128) pode-se ressaltar que:

As ações e operações têm origem distinta, dinâmica distinta e destinos distintos. A gênese da ação está nas relações de troca e por meio de atividades; toda operação é o resultado da transformação da ação que decorre de sua inclusão em outra ação e subsequente "tecnificação".

Para exemplificar esse processo, Leontiev (2021, p. 128) demonstra a seguinte situação:

[...] ao dirigir um carro. Inicialmente, toda operação, como a de trocar as marchas, forma-se como ação subordinada precisamente àquele objetivo e que tem sua “base de orientação” consciente (Priot Galperin). A seguir, essa ação é incluída em outra ação, cuja composição operacional é mais complexa, por exemplo, a ação de mudar a velocidade do automóvel. Agora a troca das marchas se torna um dos modos de sua execução, a operação que a realiza, e ela deixa de ser realizada como um processo de estabelecimento de objetivo especial: seu objetivo não é destacado. Para a consciência do motorista, a troca de marchas em casos normais é como algo que não existisse absolutamente. Ele faz outra coisa: movimenta o automóvel, percorre subidas íngremes, descidas, para em determinado lugar e assim por diante. Na realidade, essa operação pode, como se sabe, ser totalmente removida da atividade

do motorista e ser executada por um mecanismo automático. Em geral, o destino das operações, cedo ou tarde, converte-se em função da máquina.

Leontiev (2021), com base na TA, destaca que a necessidade é o princípio gerador dos motivos que garantem aos professores, em processo de formação continuada, o envolvimento na atividade. A maneira em que a atividade é realizada pode determinar as tomadas de consciências e as escolhas dos instrumentos que possam auxiliar na mediação da realização das atividades didáticas.

Sob coordenação da EFAPE/SEDUC-SP, serão mobilizadas as equipes de Supervisão de Ensino e do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino para apoiarem as ações de formação continuada nas Unidades Escolares, no espaço das ATPC. Essas ações serão coordenadas pelo Professor Coordenador, com respaldo e apoio das equipes. 1. Escolas. 2. Diretorias de Ensino. 3. Órgãos centrais da SEDUC-SP. (SEDUC-SP, 2020, p. 17).

Na formação continuada em serviço, que ocorre durante a ATPC, conforme Documento Orientador, o professor coordenador tem a função de coordenar as ações nas unidades escolares. A EFAPE/SEDUC-SP coordena e mobiliza as equipes das Diretorias de Ensino para apoiar as ações do processo de formação continuada nas escolas.

Os órgãos centrais da SEDUC-SP mobilizam-se para apoiarem as ações e instrumentalizarem-se por meio da indicação dos temas e pautas pré-definidas às equipes, no sentido vertical, até chegar ao coordenador que tem como função coordenar a formação continuada do professor.

Segundo a teoria da atividade de Leontiev (2021), as operações são os meios em que a ação é realizada pelo sujeito, e estas devem estar relacionadas aos objetivos dados mediante determinadas condições, ou seja, as ações estão relacionadas aos objetivos conscientes, as operações estão relacionadas às condições.

Os instrumentos para as ações e operações são orientados pelas condições e circunstâncias do momento, e no caso do documento, objeto deste estudo, é a implementação do novo currículo para a rede educacional do estado de São Paulo. Nesse sentido, pode-se afirmar que a necessidade aos objetivos e metas são oriundas dos órgãos centrais responsáveis pelo sistema educacional.

A forma como a atividade de formação continuada é descrita no Documento Orientador define um modelo prescritivo e escolarizado. A maneira como são colocadas as condições reforça no coordenador o papel apenas de transmissor de conhecimentos, não priorizando os interesses e necessidades do professor como ser histórico, e sim a necessidade

dos órgãos centrais responsáveis pelo sistema educacional (CUNHA; PRADO 2010).

As pautas formativas das ATPC são instrumentos que buscam trabalhar dentro de temáticas inovadoras, promovendo condições para aproximarem o professor do que está ocorrendo enquanto necessidade sociocultural.

A temática Currículo Paulista evidencia a definição das competências e habilidades essenciais para os desenvolvimentos cognitivo, social e emocional dos estudantes, considerando a formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.

Essas referências deverão orientar a (re)elaboração da Proposta Pedagógica das escolas estaduais que é o documento criado pela equipe de cada escola, que orienta a ação de todos os profissionais da Educação em suas Unidades Escolares. Sua base de referência deverá ser o contexto e a realidade locais, alinhados às expectativas e aos objetivos da SEDUC-SP. (SEDUC-SP, 2020, p. 4).

A Proposta Pedagógica prevista nos Artigos 12, 13 e 14 da Lei n. 9.394/96 (LDB) refere-se ao documento elaborado pela equipe escolar e tem como objetivo apresentar a intencionalidade educativa da escola. Dessa forma, deve partir das necessidades e objetivos do contexto e a realidade local, considerando todos os integrantes da comunidade escolar.

Segundo Veiga (2013, p. 13), o Projeto Político Pedagógico (PPP) “[...] é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. No entanto, vale ressaltar que as necessidades e objetivos precisam estar alinhados às expectativas e aos objetivos da SEDUC-SP.

Dentro do contexto e da realidade local alinhados às expectativas e aos objetivos da SEDUC-SP, as pautas formativas referentes a esta temática têm como objetivo possibilitar “[...] reflexões para que os professores desenvolvam competências necessárias à efetiva implementação do Currículo Paulista, segundo a perspectiva da formação integral e as políticas públicas educacionais da SEDUC-SP” (SEDUC-SP, 2020, p. 4)

O objetivo das diretrizes formativas relacionadas ao programa Inova Educação é desenvolver as competências e habilidades dos professores para realizarem atividades relacionadas aos seguintes componentes: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação.

O Programa investe no desenvolvimento intelectual, socioemocional e cultural dos estudantes, como estratégia para melhorar o clima nas escolas e a aprendizagem dos alunos, fortalecer a ação dos professores e estabelecer novos vínculos com os estudantes, contribuindo também para reduzir a evasão escolar. (SEDUC-SP, 2020, p. 4).

A pauta formativa sobre a temática Inova Educação tem como objetivo “[...] articular

as atividades educativas às vocações, aos desejos e às realidades dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio do Estado de São Paulo” (SEDUC-SP, 2020, p. 4).

Em relação à gestão para a melhoria de resultado a SEDUC-SP, é desenvolvido o Método de Melhoria de Resultado (MMR), como instrumento para aumentar rendimentos, cujo objetivo é a melhoria da aprendizagem dos estudantes por meio do planejamento, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de ações educacionais (SEDUC-SP, 2020).

A pauta sobre este tema é projetada para facilitar a implementação de abordagens participativas e de propriedade de toda a equipe escolar, facilitando a colaboração entre os profissionais da escola para preparar e monitorar ações nos planos de melhoria escolar para avanços de aprendizagem dos estudantes (SEDUC-SP, 2020).

A temática de Gestão Escolar com foco em pautas formativas em relação à Gestão da Aprendizagem, Gestão de Sala de Aula, Conselho de Classe/Ano/Série e Recuperação e Aprofundamento, visa oportunizar às equipes escolares a investigação e reflexão sobre aspectos que interferem no processo de ensino e aprendizagem, refletindo no desempenho dos estudantes e na avaliação dos resultados (SEDUC-SP, 2020).

Há também as pautas de formação sobre a temática do AEE, com a pretensão de proporcionar às equipes das escolas a oportunidade de pesquisar e refletir sobre as particularidades dos estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial (SEDUC-SP, 2020). Tais pautas têm como finalidade subsidiar os professores no que diz respeito aos direitos e necessidades no que tange à inclusão, desde o direito à matrícula em turmas da Educação Básica, ao AEE, para as condições de acesso e apoio à aprendizagem, bem à continuidade dos estudos (SEDUC-SP, 2020).

A temática Modalidades Educacionais abrange a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Estudantes em Privação de Liberdade e Educação no Campo, buscando proporcionar às equipes escolares pautas que oportunizem aprendizagens e reflexões sobre as especificidades das escolas que oferecem diferentes modalidades de ensino (SEDUC-SP, 2020).

Além das pautas formativas, outra iniciativa da SEDUC-SP é o CONVIVA, cuja proposta centra-se nos fatores que refletem positiva ou negativamente ao clima escolar, implicando no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Tal ação tem como finalidade contribuir para que as escolas sejam ambientes solidários e acolhedores para a aprendizagem (SEDUC-SP, 2020).

Além das orientações por meio das pautas formativas sobre os temas acima, os mesmos podem ser adaptados e/ou complementados nas especificidades da realidade de cada

público, modalidade e atendimento. Assim, é importante que as orientações formativas sejam analisadas pelos Docentes/Coordenadores do Núcleo Pedagógico das DE para que possam propor adaptações e/ou complementações de acordo com as diferentes modalidades e serviços públicos existentes nas unidades escolares. Nesse contexto formativo, o Professor Coordenador é o responsável pela formação da ATPC na Unidade Escolar (SEDUC-SP, 2020).

A ATPC tem por atividade um espaço formativo privilegiado, proporcionando a reflexão e se constituindo em uma aprendizagem coletiva por meio da troca de experiência entre os pares, a tematização das práticas docentes, a discussão sobre os problemas escolares, entre outras especificidades das realidades escolares. É importante que a ATPC seja um espaço de formação continuada, conferindo à escola a responsabilidade formadora de formadores produtores de saberes.

Tal como no modelo de Vigotski, a mediação deve ser exercida por outros seres humanos e as relações sociais que ocorrem nos grupos de indivíduos. Assim, como afirma Liberali (2009), as atividades são estruturadas por regras e divisão do trabalho, mediadas por artefatos (ferramentas) e desenvolvidas por meio de processos de cooperação entre indivíduos (comunidades) motivados por objetivos (objetos).

Nesse sentido, a formação continuada em ATPC é uma atividade coletiva em que o professor é o responsável pelo próprio desenvolvimento em relação às práticas inovadoras em uma avaliação constante do que faz e o porquê faz.

Segundo Leontiev (2021), as atividades são efetuadas por meio de ações orientadas para objetivos que são conscientemente empreendidos pelos vários atores envolvidos, a fim de satisfazerem as necessidades do grupo. Conseqüentemente, as necessidades de cada indivíduo são também satisfeitas. A formação docente continuada, neste contexto, pode transcender o âmbito da aprendizagem docente, bem como, as mudanças e as inovações (IMBERNÓN, 2009).

De acordo com Leontiev (2021), a atividade é intrínseca a objetos e motivos. O objeto idealizado pelo sujeito tem diferentes motivações capazes de gerar necessidades coletivas. Portanto, a necessidade coletiva leva à execução de atividades que se tornam novos objetos que satisfazem a necessidade coletiva, mesmo que isto não implique a satisfação de todos os motivos individuais. Segundo Liberali (2015, p. 19), “[...] esse processo dinâmico de transformação do objeto bruto no idealizado constitui a própria atividade”.

Leontiev (2021) considera a atividade humana como uma série de ações realizadas por um grupo para atingir um determinado objetivo. Essas ações só constituem uma atividade se

os sujeitos do grupo forem mobilizados pelo mesmo objeto determinado pela necessidade.

Nesse sentido, a ATPC, como sugere o documento orientador, ratifica a formação do professor centrada na escola como uma atividade social que promove a reflexão sobre as práticas, criando, portanto, aos professores, oportunidades para analisarem suas atitudes, suas teorias e suas crenças, sendo este processo permanente de autoavaliação da prática docente.

Como seres sociais, os seres humanos realizam várias ações com objetivos parciais que resultam na construção de objetos de atividade. Nesse processo, o homem é constituído como sujeito histórico e é mediado nas suas relações com os outros e com o mundo (LEONTIEV, 2021).

A formação continuada de professores é também um sistema de atividades coletivas. Do exposto no documento orientador, pode entender-se que a ATPC pode constituir uma atividade cultural sócio-histórica em que os atores envolvidos (Professores Coordenadores e demais docentes) têm a oportunidade de realizarem conjuntamente um processo formativo baseado no diálogo, na cooperação mútua e na produção de significados e sentidos partilhados, que visam transformá-los em suas práticas educativas.

Nesse sentido, abre-se a possibilidade aos professores de exercerem autonomia, decidirem coletivamente o que querem aprender, selecionarem questões relevantes para resolverem problemas escolares e assumirem a liberdade dos seus próprios desenvolvimentos profissionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da investigação foi discutido sobre a relação da unidade conceitual e a necessidade e objetivo da formação continuada de professores da SEDUC-SP, analisando em seu contexto social, tendo como base de análise do Documento Orientador da ATPC, denominado *A ATPC como Espaço de Formação Continuada*, desta rede educacional, ancorada na TA de Leontiev.

Observou-se que o documento foi elaborado de modo a atender às condições locais de cada DE do Estado de São Paulo, bem como contribuir às dificuldades reais da prática docente. Nesse sentido, o documento destaca a necessidade de oportunizar aos docentes ações de formação continuada com foco na implementação e desenvolvimento do Currículo Paulista, no contexto local.

Percebe-se ainda que, diante da necessidade apontada no Documento Orientador, o espaço e o tempo para a realização da atividade de formação continuada de professores na ATPC foram reorganizados, favorecendo a interação entre o que se espera do processo educacional e a formação de professores.

A reorganização do espaço e do tempo são meios para favorecer a condição de estabelecer relações entre os pares, visando o desenvolvimento da atividade de formação continuada dos professores que corresponda às características e as necessidades culturais e sociais em âmbito regional, com o objetivo de que as lacunas para o desenvolvimento do ensino sejam supridas. Não obstante à regionalização da formação continuada, deve estar alinhada às necessidades e objetivos da SEDUC-SP.

O Documento Orientador sugere pautas com temáticas inovadoras, sendo definidas as competências e habilidades essenciais para os desenvolvimentos cognitivo, social e emocional dos estudantes, visando sempre a formação integral ao desenvolvimento humano.

As pautas são instrumentos com aportes teórico e físico organizacional, objetivando apoiar e motivar os professores nas unidades escolares. Elas têm a função de subsidiarem a organização da formação docente em relação às necessidades socioculturais, partindo das necessidades e objetivos do contexto escolar, para o desenvolvimento da construção de conhecimentos pedagógicos, individual e coletivamente. a Teoria da atividade de Leontiev

No entanto, as pautas formativas podem ser adaptadas e/ou complementadas nas especificidades da realidade de cada escola. Esse aspecto deve ser garantido na proposta pedagógica da escola, diante de sua construção pela equipe escolar em que consta a

intencionalidade educativa, devendo partir das necessidades e objetivos do contexto e realidade local.

Como já mencionado, a SEDUC-SP, com proposta motivada pela necessidade e objetivo do sistema nacional da educação, por meio do Documento Orientador da ATPC, organiza o espaço e estrutura a atividade do processo de formação continuada de professores, estabelecendo as ações e operações a serem desenvolvidas no âmbito da unidade escolar. As ações consistem na reorganização do tempo e espaço de estudo, e ao apoio pela EFAPE/SEDUC-SP presencial e à distância, orientando as equipes técnicas regionais, cuja função é acompanhar o desenvolvimento da formação continuada dos professores na ATPC. Disponibiliza as pautas formativas organizadas pela EFAPE/SEDUC-SP, alinhadas ao Currículo Paulista, cujas funções são subsidiarem os profissionais que atuam na coordenação pedagógica. As ações são efetuadas por meio das pautas, instrumentos e recursos, organizadas por temáticas inovadoras.

A atividade de formação continuada de professores, no âmbito escolar, diante do espaço organizado para a discussão em relação ao ensino, por sua vez, ancorada na proposta pedagógica, será motivada pela necessidade e objetivo dos contextos histórico e social local para contribuir ao processo de ensino e aprendizagem acerca do desenvolvimento humano.

Algumas limitações e dificuldades foram encontradas durante a realização desta pesquisa, dentre elas, a escassez de trabalhos científicos relacionados à formação continuada de professores em serviço no contexto do Estado de São Paulo e de trabalhos relativos à análise documental à luz da TA de Leontiev.

Outro desafio, foi analisar o problema de pesquisa enquanto pesquisadora, mesmo inserida diretamente como sujeito participante no contexto do processo de formação continuada de professores do Estado de São Paulo. Tal fato limita algumas reflexões, especialmente na análise crítica sobre o que está manifestado no Documento Orientador, já que a proposta deste estudo foi apenas a de análise documental em contrapondo com a Teoria de Leontiev.

Dessa forma, a própria sugestão para investigações futuras decorre deste desafio, ou seja, espera-se que as investigações e reflexões subsidiem para que outros estudos sejam desdobrados diante da temática. É de suma importância discutir sobre a efetividade e os desafios entre o que consta no Documento Orientador sobre a Formação de Professores e o que está sendo desenvolvido das escolas públicas da rede de educação do Estado de São Paulo, considerando que a ATPC também é um espaço de contradições e, portanto, de embate

onde pode haver interações, mudanças, aprendizagens com o outro como preconiza a Teoria da atividade de Leontiev.

## REFERÊNCIAS

ABREU, D. G. DE.; MOURA, M. O. DE. **Construção de instrumentos teórico-metodológicos para captar a formação de professores**. Educação e Pesquisa, São Paulo/SP, v. 40, p. 401-414, junho de 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000024>. Acesso em: 31 julho de 2022.

ARAÚJO, E. S.; MOURA, M. O. **A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural**. (2005). Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08321int.pdf>. Acesso em: 23 de setembro de 2022.

BALBINO, S. I. **O espaço e o tempo da educação física nas escolas municipais de tempo integral em Campo Grande/MS**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2018.

BARBOSA, B. G. **Teoria Desenvolvimental e a avaliação nas aulas de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati-PR, 2020.

BERNARDES, M. E. M; MOURA, M. O. de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: Feusp, v. 35, n. 3, p. 463-478, set./dez., 2009.

BESERRA, F. DE M.; CARVALHO, J. M. R.; MELO, P. B. DE.; GONÇALVES, R. M. DE P. **A contribuição da teoria de Leontiev no estudo da relação entre trabalho e educação**. (2009) Disponível em: [http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/172.%20a%20contribui%C7%C3o%20da%20teoria%20de%20leontiev.pdf](http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/172.%20a%20contribui%C7%C3o%20da%20teoria%20de%20leontiev.pdf). Acesso em: 27 de setembro de 2022.

BIZERRA, A. F. **Atividade de aprendizagem em museus de ciências**. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2009.

BRASIL. **Resolução n. 8, de 1 de dezembro de 1971**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de julho 2023.

BRASIL. **Parecer n. 853, de 12 de novembro de 1971. (1971a).** Disponível em:

[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer\\_n.\\_853-1971\\_nucleo\\_comum\\_para\\_os\\_curriculos.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n._853-1971_nucleo_comum_para_os_curriculos.pdf). Acesso em: 05 de julho de 2023

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971b).** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 16 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Disponível:

<https://www.scielo.br/j/es/a/TLQ9jzLrd3HLWScfH4tNcDg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 de julho de 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 9 de abril de 2022.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores. (2002).** Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008.** Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 25 de junho de 2022.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de janeiro de 2009.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 27 de março de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015.** Disponível:

<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2019/115561-pcp007-19-1/file>. Acesso: 05 de julho de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2022.

CARVALHO, A. P. M. DE. **A humanidade coisificada pelo capital: apreensão da categoria reificação e sua recuperação ontológica pelo percurso formativo marxiano-lukacsiano**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2021.

CAVALCANTI NETO, A. L. G. **Relações entre saberes e ações na constituição da atividade e prática docentes de professores de ciências**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife-PE, 2015.

CEDRO, W. **O motivo de aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva sócio-cultural**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2008.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J., *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CUNHA, R. C. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 101-111, jan./jun., 2010.

DAVIS, C. L. F., *et al.*, Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 2, Fundação Victor Civita, São Paulo/SP, novembro de 2011, p. 81-165. Disponível em: [https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos\\_e\\_pesquisas\\_educacionais\\_vol\\_2.pdf](https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf). Acesso em: 27 de julho de 2022

DAVYDOV, V. El aporte de A. N. Leontiev al desarrollo de la psicología. In: GOLDER, M (org.). **Angustia por la utopía**. Buenos Aires: Ateneo Vygotskyano de la Argentina, 2002.

DAVYDOV, V. The content and unsolved problems of activity theory. *In*: ENGESTRÖM, Y., MIETTINEM, R., PUNAMAKI, R. (eds.). **Perspectives on Activity Theory**. New York, NY: Cambridge University Press, 1999. p. 39-52.

DEMO, P. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação - I**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

DIOGO, R. C. **Formação continuada de professores e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação: O percurso de uma intervenção formativa**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2016.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, n. 62, v. 24, Campinas/SP, p. 44-63, 2004.

DURGANTE, P. M. **Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e a organização do ensino das quatro operações matemáticas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2019.

FIELD'S, K. A. P. **Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva**. Tese (Doutorado em Química), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiânia-GO, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUSARI, J.C.; FRANCO, A. P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. *In*: **Formação contínua de professores**. BRASIL: MEC/Salto para o futuro. TV Escola. Boletim 12, agosto de 2005, p. 21-27.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: Questões sobre mudança de paradigma. **Contrapontos**, Itajaí/SC, v. 8, n. 3, set./dez. de 2008, p. 367-380.

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

GATTI, B. A. Formação de professores: Condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa [online]**, n. 119, p. 191-204, julho, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>. Acesso em: 16 de abril de 2022.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de abril de 2022.

GATTI, B. A. Formação inicial para professores da Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/issue/view/286/205>. Acesso em: 5 de março de 2022.

GATTI, B. A.; GARCIA, W. E. (org.). **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2011.

GEPD. **HTPC como lugar de formação continuada dos professores**. (2020). Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/04/24/htpc-como-lugar-de-formacao-continuada-dos-professores/>. Acesso em: 30 de abril de 2022.

GLASS, R. D. Revisitando os Fundamentos da Educação para a Libertação: o legado de Paulo Freire. **Educação & Realidade**. Porto Alegre/RS, v. 38, n. 3, p. 831-851, jul./set., 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/K6qfcBX7hmY7H8h4NNsDk8v/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 4 de março de 2022.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo/SP, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995.

GOMES, M. DO S. F. **A gestão pedagógica no horário coletivo e os desdobramentos na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación**, v. 2, p. 243-247, 2015.

LEONTIEV, A. N. *Le Developpment du psychisme*. Paris: Editions Sociales. 1959.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução de Maria Silvia Cintra Martins. 1978a. Disponível em:  
[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=2309](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2309). Acesso em 10 de setembro de 2022.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 1992.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência, personalidade**. Tradução de Priscila Marques. 1ª ed. Bauru SP: Mireveja, 2021.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p.5-24, set./dez., 2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01>. Acesso em: 16 de setembro de 2022.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, v. 20, n. 24, p. 113-147, 2004b. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2211/1854>. Acesso em: 23 de julho de 2022.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Richmond, 2009.

LIBERALI, F. C. Cadeia Criativa na Educação Infantil: A intencionalidade na produção de objetos compartilhados. *In*: LÜCK, H. **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. 03. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. v. 08.

LIMA JUNIOR, E. B. L; *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 5 de agosto de 2022.

LOURENÇO, R. S. S. L. **A Formação Continuada em Serviço de Professores e as Atividades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo nas Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara-SP, 2014.

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

MARINO FILHO, A. **Relações de poder e dominação no processo educativo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 2007.

MARQUES, W. **Escola-Padrão: Acertos e Equívocos de uma política educacional**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAURI, C. de L. **A formação em serviço e a construção da coletividade nas HTPCS por professoras de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado Profissional de Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2021.

MODESTO, E. **Docentes em serviço: Sujeitos e subjetividades na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG, 2016.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. de. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 17, n. 2, p. 435-450, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000200012>. Acesso em: 17 de setembro de 2022.

MOURA, M. O. DE. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. *In*: BABOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2004. p. 257-284.

QUEIROZ, T. I. de A. **O uso de mídias por professores egressos do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife-CE, 2012.

PALMA FILHO, J. C. Reorganização do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, Política e Ideologia: memória. *In*: PALMA FILHO, J. C., TOSI, P. G. (org.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Política e Economia da Educação**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2004.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. *In*: MARIN, A. J. (org.); *et al.* **Educação continuada**. Campinas: Papyrus, 2000.

RIBEIRO, J. L. S.; SILVA, V. O. da; CARVALHO, C. do P. F. de. Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na escola pública no estado de São Paulo: breves considerações críticas. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 60-69, jul./dez., 2020.

RIBEIRO, E. G. **A Contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2018.

RODRIGUES, P. H. **O coordenador pedagógico no município de Peruíbe-SP e seu papel frente ao “HTPC em Rede”**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2017.

SANTOS, V. L. F. dos. Formação Contínua em Serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. **Interface da Educação**, Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 5-19, 2010.

SÃO PAULO. **Decreto n. 27, de 12 de março de 1890**. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto%20n.27,%20de%2012.03.1890.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2022.

SÃO PAULO. **Decreto n. 40.473, de 21 de novembro de 1995**. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto-40473-21.11.1995.html>.  
Acesso em: 7 de maio de 2022.

SÃO PAULO. **Portaria CENP n. 1, de 1996**. Disponível em:  
<http://educacaotiete.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/1-Comentario-Portaria-CENP-01-96.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 836, de 30 de dezembro de 1997**. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em: 23 de maio de 2022.

SÃO PAULO. **Documento Orientador CGEB: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em Destaque. (2014)**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19906124-Aula-de-trabalho-pedagogico-coletivo-%20atpc-em-destaque.html>. Acesso em: 9 de julho de 2022.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 8, 19 de janeiro de 2012**. Disponível em:  
[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_estadual\\_se8.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_estadual_se8.pdf). Acesso em: 14 de julho de 2022.

SÃO PAULO. **Lei Estadual n. 16.279, de 08 de julho de 2016**. Disponível em:  
<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=178720>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SÃO PAULO. **A ATPC como espaço de Formação Continuada**. São Paulo, 2020.  
Disponível em:  
<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/Documento%20Orientador%20do%20Programa%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 72, de 16 de dezembro de 2019**. Disponível em:  
[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/72\\_19.HTM?Time=22/10/2022%2014:40:50](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/72_19.HTM?Time=22/10/2022%2014:40:50).  
Acesso em: 21 de agosto de 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo/RS, n. 1, jul., 2009.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, v.30, n.02, p. 11-26, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009a.

SAVIANI, D. **Pedagogia e formação de professores no brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. (2009b)**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/319436-Pedagogia-e-formacao-de-professores-no-brasil-vicissitudes-dos-dois-ultimos-seculos.html>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2022.

SCHIESSL, M. Ontologia: o termo e a ideia. **Revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da informação**, Florianópolis/SC, n. 24, p. 172-181, 2007.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez., 2006.

SEVERINO, A. J. Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores. **Cadernos FEDEP (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública)**, São Paulo/SP, n.1, p.10-23, fev., 2002.

SIEBERT, V. T. **Estudo e ensino de frações: aprendizagens e dificuldades docentes no processo de formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2015.

SILVA, R. A; MEYER, P. A gênese da formação continuada de professores no Brasil: Um resgate histórico. **XII Congresso Nacional de Educação**, 2015.

SILVA, L. P. da. **A recente interiorização das universidades federais e a questão da democratização do acesso: uma análise das experiências formativas de jovens do semiárido paraibano no campus de CUITÉ/UFCG.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba-PB, 2017.

SOUZA, L. B. de; LIMA, A. V. A. de. Formação continuada de professores: história e desafios. **IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais.** Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/27353>. Acesso em: 18 de abril de 2022.

STEFANI, V. C. G de. **Formação continuada de professores de línguas estrangeiras mediada pelo cinema: contribuições da teoria da atividade.** Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI:** São Paulo: Editora Cortez, 1998.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível.** 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VIEIRA, L. B. **Implicações pedagógicas do lúdico para o ensino e aprendizagem da álgebra.** Dissertação (Mestrado Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiás-GO, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VITAL, Z. P. dos S. N. **Concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a relação entre a leitura e as funções psicológicas superiores.**

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2018.

VYGOTSKY, L. S. *The Collected works of L. S. Vygotsky*. Volume 4: The History of the Development of Higher Mental Functions. New York and London: Plenum Press, 1997.

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun., 2006.

## APÊNDICES

### Apêndice A – A ATPC como espaço de Formação Continuada

(Leontiev – Atividade - Necessidade, Objetivo, Ação – Meios, Operação - Instrumentos)

<b>Atividade</b> <b>Necessidade</b>	<p>p. 3 Nesta, destaca-se a necessidade de oportunizar aos docentes ações de formação continuada com foco na implementação e no desenvolvimento do Currículo Paulista, conforme estratégia 21.8 do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei Estadual no 16.279, de 8 de julho de 2016. Isso significa reconhecer a importância de implementar ações permanentes e integradas de formação continuada dos profissionais da Educação, no intuito de garantir-lhes a consolidação das competências necessárias. Dessa forma, espera-se que cada escola possa comprometer-se com a aprendizagem de todos os estudantes, organizando-se de maneira a construir coletivamente um processo instigante e dinâmico, para as decisões pedagógicas estarem intencionalmente orientadas para o desenvolvimento integral de todos. <b>(Resolução SE nº 72).</b></p>
<b>Atividade</b> <b>Objetivos</b>	<p>p.4 [...] as ATPC deverão consolidar-se como espaço dinâmico de formação, que contemple estudo e investigação, em um movimento constante de reflexão sobre as práticas educativas e sua transformação, em um processo sinérgico visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes a partir do aperfeiçoamento da prática docente.</p>
<b>Ação</b>	<p>p. 9 Para apoiar a atuação da equipe gestora no desenvolvimento da formação continuada dos docentes nas ATPC, a EFAPE/SEDUC-SP organizou um conjunto de pautas formativas ampliando e aperfeiçoando as temáticas já trabalhadas na iniciativa Aprendizagem em Rede. Além disso, a EFAPE/SEDUC-SP prevê o desenvolvimento de ações presenciais e à distância para orientar as equipes técnicas das diretorias de ensino (Supervisão e Núcleo Pedagógico) para que possam apoiar e acompanhar a formação nas escolas.</p> <p>p. 9 Para a proposição desse conjunto integrado e sinérgico de ações, a EFAPE/SEDUC-SP orientou-se pelos princípios de qualidade presentes em formações continuadas consideradas eficazes<sup>1</sup>: o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, o uso de metodologias ativas, o trabalho colaborativo e a coerência (neste caso, o alinhamento ao Currículo Paulista).</p> <p><sup>1</sup> Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências, da Fundação Carlos Chagas, jun.2017.</p> <p>p. 10 Com foco no estudo, na investigação e na transformação das práticas educativas e de gestão, foram organizadas pautas formativas para subsidiar a coordenação pedagógica na sua atuação como formador, responsável pela gestão da ATPC. Essas pautas propõem o estabelecimento de um diálogo com a realidade escolar, articulando teoria e prática em um processo de ação → reflexão → ação, com base no reconhecimento de que é no exercício da docência que os professores se profissionalizam, em um</p>

	<p>processo de reflexão constante sobre suas práticas pedagógicas, em colaboração com seus pares e a equipe gestora.</p> <p>P. 10, 11 e 12 Descreve como as pautas estão estruturadas:</p> <p><b>1 A gestão das ATPC: Orientações gerais para a coordenação pedagógica<sup>2</sup></b></p> <p>p. 13 Para consolidar as ATPC como espaço privilegiado de formação continuada, serão fundamentais a atuação da coordenação pedagógica e a liderança da direção. Alguns aspectos precisarão ser considerados ao planejar, desenvolver e avaliar a formação, para engajar os educadores no processo e ajudá-los a desenvolver novas práticas didáticas à luz do Currículo Paulista, a fim de garantir a aprendizagem de todos os estudantes.</p> <p>p.13 a p.16 É descrito passo a passo as orientações para a coordenação pedagógica.</p>
<b>Operação</b>	<p>p.4 Para apoiar a realização das ATPC, a SEDUC-SP propôs uma programação de pautas formativas a serem desenvolvidas nesse processo de formação em rede com foco na implementação do Currículo Paulista, explorando temáticas referentes aos programas e aos projetos estratégicos da SEDUC-SP. Dessa maneira, deverão ser focalizados aspectos que todas as escolas vivenciam no seu cotidiano por integrarem uma rede de escolas, ainda que de forma adequada ao contexto de cada uma.</p> <p><b>p.17 Formação em rede: a sinergia e a articulação entre as instâncias da SEDUC-SP</b></p> <p>Como já se afirmou anteriormente, o programa de formação continuada “Pautas e Percursos Formativos em Rede” está organizado de modo a engajar, em um esforço conjunto e sinérgico, os profissionais das diferentes instâncias da rede de ensino com foco na potencialização da ATPC como espaço de formação e fortalecer o trabalho coletivo na escola de forma articulada às equipes técnicas das diretorias de ensino.</p> <p>Sob coordenação da EFAPE/SEDUC-SP, serão mobilizadas as equipes de Supervisão de Ensino e do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino para apoiar as ações de formação continuada nas Unidades Escolares, no espaço das ATPC. Essas ações serão coordenadas pelo Professor Coordenador, com respaldo e apoio das equipes.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escolas</li> <li>2. Diretorias de Ensino</li> <li>3. Órgãos centrais da SEDUC-SP</li> </ol> <p>P. 17, 18, 19, 20 e 21 Descreve as atribuições de cada equipe especificando o papel de cada membro que compõe a equipe:</p>
<b>Ação</b>	<p>p.4 A implementação do Currículo Paulista demanda um compromisso de</p>

<b>Meios</b>	<p>cada escola do território estadual promover a necessária reorganização dos tempos e dos espaços, bem como de práticas pedagógicas e de gestão compatíveis com as aprendizagens essenciais que se pretende garantir a todos os estudantes. <b>Para tanto, as ATPC deverão consolidar-se como espaço dinâmico de formação, que contemple estudo e investigação, em um movimento constante de reflexão sobre as práticas educativas e sua transformação, em um processo sinérgico visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes a partir do aperfeiçoamento da prática docente.</b></p>
<b>Operação</b>  <b>Instrumentos</b>	<p>p. 4 As <b>pautas formativas</b> estão <b>organizadas</b> pelas seguintes <b>temáticas</b>:</p> <p><b>1-CURRÍCULO PAULISTA</b></p> <p><b>1.1 CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>  O Currículo Paulista define e explicita as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.</p> <p>Essas referências deverão orientar a (re)elaboração da Proposta Pedagógica das escolas estaduais que é o documento criado pela equipe de cada escola, que orienta a ação de todos os profissionais da Educação em suas Unidades Escolares. Sua base de referência deverá ser o contexto e a realidade locais, alinhados às expectativas e aos objetivos da SEDUC-SP.</p> <p>As pautas formativas relativas a esta temática pretendem propiciar reflexões para que os professores desenvolvam competências necessárias à efetiva implementação do Currículo Paulista, segundo a perspectiva da formação integral e as políticas públicas educacionais da SEDUC-SP.</p> <p>p. 5 <b>1.2 CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO</b></p> <p>p. 5 <b>2 O Inova Educação</b> tem o propósito de articular as atividades educativas às vocações, aos desejos e às realidades dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio do Estado de São Paulo. O Programa investe no desenvolvimento intelectual, socioemocional e cultural dos estudantes, como estratégia para melhorar o clima nas escolas e a aprendizagem dos alunos, fortalecer a ação dos professores e estabelecer novos vínculos com os estudantes, contribuindo também para reduzir a evasão escolar.</p> <p>As <b>pautas formativas</b> relativas ao Inova Educação pretendem desenvolver as competências e habilidades dos professores para a realização de ações relativas aos seguintes componentes: <b>Projeto de vida, eletivas, Tecnologia e Inovação.</b></p> <p><b>2.1 PROJETO DE VIDA</b>  <b>2.2 ELETIVAS</b>  <b>2.3 TECNOLOGIA E INOVAÇÃO</b></p>

p.6 **3 MMR – GESTÃO EM FOCO (Método de Melhoria de Resultados)** é uma metodologia de gestão para a melhoria da aprendizagem dos estudantes por meio do planejamento, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de ações educacionais.

As **pautas formativas desta temática** pretendem promover a apropriação e envolvimento na implementação da metodologia por parte de toda a equipe escolar, promovendo a colaboração entre os profissionais da escola na elaboração e acompanhamento das ações dos planos de melhoria das escolas para melhorar a aprendizagem dos estudantes.

p.6 **4 GESTÃO DA APRENDIZAGEM-** Esta temática pretende oportunizar momentos de estudo e reflexão da equipe escolar a respeito de aspectos que interferem na atuação docente, no desempenho dos estudantes e na avaliação dos resultados de aprendizagem.

#### **P.6 4.1 GESTÃO DE SALA DE AULA**

As pautas formativas relativas a essa temática focalizam aspectos específicos a serem considerados na organização dos tempos e espaços durante as aulas, assim como o acompanhamento das aprendizagens propiciando sua garantia. Dessa maneira, espera-se que sejam identificados os desafios e as oportunidades para que a escola alcance os resultados de aprendizagem previstas no currículo.

#### **P.6 4.2 CONSELHO DE CLASSE/ANO/SÉRIE**

O conselho de classe/ano/série é um espaço de discussão coletiva para acompanhar o processo de aprendizagem e direcionar a prática docente às necessidades dos estudantes.

As pautas formativas pretendem apoiar as equipes escolares para que os Conselhos sejam espaços efetivos para a análise do progresso dos estudantes, o registro e a intervenção no processo de ensino e aprendizagem, a identificação de estudantes infrequentes, as demandas de encaminhamento à recuperação e aprofundamento.

#### **P.7 4.3 RECUPERAÇÃO E APROFUNDAMENTO**

As pautas formativas relativas a essa temática pretendem apoiar o desenvolvimento das ações relacionadas ao processo de recuperação e aprofundamento das aprendizagens de forma contínua e nas SEI (Semanas de Estudos Intensivos).

A definição das habilidades que devem ser recuperadas ou aprofundadas é realizada sobretudo com base nos resultados das avaliações diagnósticas e formativas - Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE) e das Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAP), mas também com base em outros instrumentos de avaliação que permitam aos professores diagnosticar a aprendizagem dos seus estudantes.

Para que as ações de recuperação e aprofundamento contribuam para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, será fundamental apoiar aos docentes e a equipe escolar para:

- Analisar os resultados das avaliações internas e externas, para identificar o grau de desenvolvimento das habilidades de cada um dos estudantes;
- Planejar, com base nos resultados dessas avaliações, intervenções efetivas para que os estudantes desenvolvam as aprendizagens previstas no Currículo Paulista e na Proposta Pedagógica da Unidade Escolar;
- Realizar as intervenções planejadas para recuperar ou aprofundar as aprendizagens dos estudantes.

**p. 7 5 ATENDIMENTO ESPECIALIZADO**

As pautas formativas desta temática pretendem oportunizar momentos de estudo e reflexão das equipes de todas as escolas sobre as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial.

**p.7 5.1 INCLUSÃO**

A rede estadual paulista implementa políticas de atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiências, TEA (Transtorno do Espectro Autista) e altas habilidades ou superdotação nas escolas públicas, sob responsabilidade do CAPE (Centro de Apoio Pedagógico).

As pautas formativas pretendem subsidiar os professores quanto aos direitos e às necessidades dessa população, desde o direito à matrícula em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Médio, de qualquer modalidade de ensino, até o AEE (Atendimento Educacional Especializado), com condições de acesso e apoio à aprendizagem, bem como à sua continuidade.

**p.8 6 MODALIDADES EDUCACIONAIS**

As pautas formativas desta temática pretendem oportunizar momentos de estudo e reflexão da equipe escolar sobre as especificidades das escolas que atendem a diferentes modalidades de ensino.

Além das pautas específicas, as pautas de temáticas gerais — Currículo, Inova Educação, Acolhimento, Recuperação e Aprofundamento, Gestão da Sala de Aula, Inclusão, Conviva SP, Conselhos de classe/ano série e MMR também são pertinentes na formação desses/as docentes, mas precisam estar adaptadas e/ou suplementadas de acordo com as características específicas de cada público, modalidade e atendimento.

Desse modo, registra-se a importância de que as pautas formativas sejam analisadas pelo/as Professores/as Coordenadores/as do Núcleo Pedagógico (PCNP) das Diretorias de Ensino, que poderão sugerir adaptação e/ou suplementação do conteúdo, de acordo com as diferentes modalidades, atendimentos e públicos existentes em cada uma das unidades escolares sob sua circunscrição. Da mesma maneira, sugere-se que o/a Professor/a Coordenador/a (PC) ou o/a docente responsável pela formação da ATPC realize, quando necessário, adaptações do material formativo proposto.

	<p>p.8 <b>6.1 EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)</b></p> <p>p.8 <b>6.2 ESTUDANTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE</b></p> <p>p.8 <b>EDUCAÇÃO NO CAMPO</b></p> <p>p.9 <b>7 CONVIVA SP - O Conviva SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar</b>, instituído no âmbito da Rede Pública Estadual de Educação de São Paulo pela <b>Resolução no 48, de 1/10/2019 e Resolução no 49, de 03/10/2019</b>, tem os seguintes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Oferecer política estruturada de atendimento multiprofissional aos estudantes da rede de ensino estadual, com vistas à melhoria da aprendizagem;</li><li>• Estabelecer estratégias de apoio e acompanhamento às equipes docentes e aos dirigentes no processo de ensino-aprendizagem, priorizando os educandos que apresentem dificuldades no processo de escolarização;</li><li>• Contribuir para um clima escolar positivo por meio de ambiente de aprendizagem colaborativo, solidário e acolhedor;</li><li>• Contribuir para a melhoria de indicadores de permanência de aproveitamento escolar;</li><li>• Promover e articular a participação ativa da família na vida escolar dos estudantes da rede de ensino estadual;</li><li>• Articular e fortalecer a rede de proteção social no entorno da comunidade escolar, objetivando a aproximação entre os serviços de assistência e saúde mental.</li></ul> <p>p.9 As <b>pautas formativas</b> desta temática terão como foco a reflexão sobre os fatores que interferem, de forma positiva ou negativa, no clima escolar e como isso influenciarão no processo de aprendizagem dos estudantes levando todas as escolas serem um ambiente de aprendizagem solidário e acolhedor.</p>
--	---