

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)

VIRGINIA DE MORAES TRALDI

FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ESCOLA E A APROXIMAÇÃO DE PROFESSORES DE
DIFERENTES SEGMENTOS

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2017

VIRGINIA DE MORAES TRALDI

FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ESCOLA E A APROXIMAÇÃO DE PROFESSORES DE
DIFERENTES SEGMENTOS

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores – área de concentração Formação de Formadores: Ação Pedagógica e Avaliação, sob a orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

SÃO PAULO

2017

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

*Aos meus colegas educadores que, assim como eu,
acreditam e investem na educação pública.
À minha família e ao meu marido pelo incentivo, compreensão e amor.
Em especial ao meu filho Arthur a quem espero com muito amor.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça da vida, pela oportunidade de trilhar o caminho do bem com respeito, serenidade e determinismo.

À minha mãe e ao meu pai, aos meus irmãos, minha eterna gratidão pelo amor, apoio, generosidade e por estarem sempre presentes em minha vida.

Ao meu marido Bruno, companheiro, amigo, amor da minha vida, que sempre me incentivou e acreditou na minha capacidade.

À minha orientadora Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, professora que me acompanhou e orientou nessa trajetória. Obrigada por sua colaboração crítica, que tornou possível a realização desta pesquisa.

À Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, minha gratidão por aceitar gentilmente participar da minha banca de qualificação, colaborando com a minha produção.

À Profa. Dra. Vanessa Moreira Crecci, que se dispôs a participar da minha banca de qualificação, por sua valiosa colaboração.

Ao Humberto Silva, sempre disposto e atencioso, obrigada pelo apoio e por sua eficiência.

Aos amigos do FORMEP: Adriana Beatriz, Karina Azevedo, Marcelo Coppi, Roberta Cassará e Vanessa Barbato, que estiveram comigo durante todo o percurso traçado no Mestrado Profissional. Obrigada pelo apoio e colaboração.

Aos tutores que acompanharam meus primeiros passos na escrita: Alexandre Saul, Luciana Sigalla e Rafael Conde.

A Leila Bueno Schützer de Pontes, pela leitura crítica, disposição e dedicação em colaborar ao longo de todo o meu processo de escrita desta dissertação.

A todos os professores do FORMEP, por marcarem e modificarem a minha trajetória. Vocês são referências e colaboraram imensamente com o meu desenvolvimento profissional. A vocês, minha admiração por terem contribuído para a transformação do meu fazer pedagógico.

Aos professores participantes da JEIF, educadores comprometidos e dispostos a mudar a realidade, obrigada pelas aprendizagens, colaboração e parceria.

RESUMO

TRALDI, Virginia de Moraes. **Formação contínua na escola: Práticas que aproximam professores de diferentes níveis**. 94fls. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2017.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender as práticas ocorridas nos encontros de formação contínua no interior da Escola, que contribuíram para fortalecer a constituição do grupo de professores participantes e para o seu desenvolvimento profissional. O pressuposto, a partir desta pesquisa, é que os professores de diferentes níveis, ao se aproximarem para compreender melhor as problemáticas das práticas da sala de aula, encontram o apoio de outras experiências e saberes que podem contribuir com a sua formação profissional. A pesquisa foi realizada com um grupo de professores, em formação contínua, de uma Escola de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de São Paulo. O estudo de abordagem teórica-metodológica qualitativa fundamenta-se nos escritos de Almeida (2016), André (2010; 2016), Canário (1997; 1998), Garcia (2005), Imbernón (2010;2011), Marcelo (2009), Nóvoa (2002;2013), Passos (2001;2016) e Placco e Souza (2008), sendo que estes refletem sobre a prática educativa e destacam a relevância da formação contínua no interior da Escola como um meio de Desenvolvimento Profissional Docente e de toda a organização escolar. Para estes pesquisadores, o contexto escolar, a prática formativa, o coordenador pedagógico e os professores podem significar a mudança e a transformação da prática escolar. Souza (2001), Pérez Gómez (2001) e Liberali (2012;2015) abordam as relações estabelecidas no contexto formativo como meio de transformação da cultura escolar. Os pressupostos e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação subsidiaram a compreensão da concepção e dos preceitos do horário de estudo coletivo instituído na Unidade Escolar. Para alcançar os objetivos de pesquisa foram realizadas entrevistas com quatro professores participantes de um grupo de JEIF e selecionados episódios que retrataram os movimentos – compartilhados – que contribuíram para o desenvolvimento do professor e para o fortalecimento do próprio grupo. Os resultados da pesquisa indicam que quando a formação contínua considera o contexto escolar, pode aproximar teoria e prática e promover a participação dos professores nos estudos propostos. Além disso, propõe a compreensão da organização e da proposta curricular de todos os ciclos de Aprendizagem, colaborando, assim, com o desenvolvimento de toda a organização escolar.

Palavras-chave: Formação Contínua. Coordenação Pedagógica. Prática Docente. Constituição de Grupo.

ABSTRACT

TRALDI, Virginia de Moraes. Continuous Training at School: Practices that approximate teachers of different levels. 94 fls. Master Thesis (Professional Master. Postgraduate Study Program in Education: Teachers Formation) – Pontifícia Universidade Católica of São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2017.

This research has the aim to comprehend the practices carried out during continuous formation meetings inside the School which contributed to strengthen the constitution of the participant teachers and their professional development. The research assumes that when teachers from different levels bring close to each other in order to better understand the classroom practices, they find support from other experiences and knowledge which contribute to their formation. The subjects of the research were teachers in continuous training from a Primary Municipal School of the city of São Paulo. The study had a qualitative approach and the theoretical background was based on the works of Almeida (2016), André (2010; 2016), Canário (1997; 1998), Garcia (2005), Imbernón (2010; 2011), Marcelo (2009), Nóvoa (2002; 2013), Passos (2001; 2016) and Placco and Souza (2008) whom reflect upon the educational practice and emphasise the continuous training relevance inside the school as an way of Professional Teacher Development and of the entire school organization. These researchers consider that the school context, the pedagogical coordinator, and the teachers may represent the change and transformation of the educational practice. Souza (2001), Pérez Gómez (2001) and Liberali (2012; 2015) discuss the established relationships in the formative context as a way of the school culture transformation. The Municipal Secretary of Education presumptions and policies subsidized the understanding of the conception and the principles of the collective study hours adopted by the School Unity. To achieve the research goals, interviews were made with four teachers members of a group of the JEIF and some episodes were selected which depicted the movements – shared – which contribute to the teacher's development and to the strengthening of the group it self. The results of the research indicate that once the continuous training considers the school context, it may approximate theory and practice and also promotes the teacher's participation in the proposed studies. Furthermore, it proposes the comprehension of the organization and the curricular proposition of all Learning Cycles, and thus, collaborating with the entire school organization development.

Keywords: Continuous Training. Pedagogical Coordination. Teacher Practice. Group Constitution.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Organograma dos instrumentos de coleta de dados	44
Figura 02 – Síntese dos valores e objetivos contidos no PPP	52
Figura 03 – Oficina da boneca Abayomi	68
Figura 04 – Oficina da boneca Abayomi.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Tempo de atuação docente	46
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Pesquisas correlatas	22
Quadro 02 – Estudos selecionados na Coleção Coordenador Pedagógico.....	22
Quadro 03 – Síntese do atendimento escolar no ano de 2016.....	54
Quadro 04 – Horário dos grupos de JEIF e sua constituição	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Os primeiros passos na Educação	11
A minha atuação como Coordenador Pedagógico iniciante	14
A problemática e os objetivos da pesquisa	20
Objetivos geral e específicos.....	21
As pesquisas correlatas.....	21
CAPÍTULO I – SOBRE A LEGISLAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTÍNUA	28
1 – Os marcos legais da Formação Contínua no contexto escolar	28
1.1 – Formação Contínua na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	30
1.2 – Formação Contínua	35
1.3 – Formação Contínua em espaços constituídos no interior da Escola	38
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	42
2.1 – Procedimentos de coleta e análise dos dados	42
2.2 – Caracterização dos entrevistados.....	44
2.3 – Análise dos dados.....	47
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO CONTÍNUA NO CONTEXTO DA PESQUISA	49
3.1 – O contexto da pesquisa	49
3.2 – O Projeto Político Pedagógico e Projeto Especial de Ação	51
3.2.1 – Projeto Político Pedagógico	51
3.2.2 – Projeto Especial de Ação	55
3.2.3 – Considerações sobre os documentos	56
3.3 – A análise dos dados	57
3.3.1 – Do caos coletivo ao momento formativo	57
3.3.2 – As ações que fortalecem o coletivo docente e as práticas que entrelaçam os diferentes . anos dos ciclos do Ensino	66
3.3.3 – Os movimentos que marcam o Desenvolvimento Profissional Docente.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

INTRODUÇÃO

Os primeiros passos na Educação

A minha relação com a Educação iniciou-se na infância. Filha de educadora, estar em meio a professores era comum, afinal, minha mãe Ana era Coordenadora Pedagógica (CP) na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

Como para qualquer criança, visitar o trabalho da minha mãe era uma diversão. Eu transitava em diferentes espaços da escola com a finalidade de brincar. Percebo que a vivência que tive na infância, acompanhando a minha mãe ao seu trabalho, influenciou a minha escolha profissional, pois aqueles momentos em que estive na Escola tornaram-se boas recordações, um ambiente com muitos espaços, movimentado e com muitas pessoas.

Influenciada por minha mãe, iniciei a formação docente no curso Normal, na Escola Estadual Jornalista Wanduick Freitas. Esse curso me aproximou da prática docente e uma prática que ajudou foi a realização dos estágios previstos no curso, supervisionados por um professor, e que exigiam planejamento e regência de aulas.

O estágio supervisionado no Magistério foi um diferencial para a qualificação da minha prática, pois me proporcionou as primeiras experiências como regente. Ao concluir o curso em 2003, recebi o título profissional de professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Dando continuidade à formação iniciada no curso Normal, concomitantemente iniciei a graduação em Pedagogia na Faculdade Taboão da Serra, concluída em 2005. Durante a formação acadêmica, tive acesso aos conceitos teóricos que fundamentaram o estágio prático realizado no curso de Magistério.

Cursando ainda o segundo ano da faculdade, mas já habilitada pelo curso Normal, tive a oportunidade de trabalhar como professora de Educação Infantil em um Centro de Convivência Infantil que, por estar dentro de uma empresa, atendia apenas aos filhos dos funcionários. Eu acreditava que essa oportunidade de trabalho poderia contribuir para a minha formação profissional, aproximando os estudos desenvolvidos na faculdade com a prática escolar.

Permaneci nesta Instituição por apenas um ano, pois o trabalho desenvolvido estava voltado para o cuidar, com pouca ênfase nos aspectos pedagógicos. A proposta pedagógica baseava-se em atividades apostiladas e não havia trabalho coletivo. O acompanhamento e a orientação da Coordenação Pedagógica era para acompanhar o desenvolvimento do material institucional, além do ensaio das crianças para apresentações em datas comemorativas e cuidados físicos.

A insatisfação que senti nessa instituição foi determinante para que me dedicasse aos concursos públicos para a carreira do Magistério. Ansiosa por um novo contexto profissional, deixei a empresa privada ao ser chamada para ingressar, por meio de concurso público, como professora do 3º ano do Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de Embu das Artes. A escola em que ingressei atendia apenas alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I.

Em 2006, tive o meu primeiro contato com propostas de política pública de formação em serviço e trabalho coletivo entre os docentes. Nos períodos de 2001 a 2004 e de 2005 a 2008, a gestão municipal de Embu das Artes firmou parceria com o Programa Ciência Hoje de Apoio à Educação, que tinha como objetivo promover modificações no aprendizado de Ciências no Ensino Fundamental.

Para atender aos objetivos deste Projeto, os professores participavam de uma formação específica, denominada Aventure-se no Conhecimento. A proposta exigia a articulação dos professores e da CP para o planejamento e o desenvolvimento de projetos temáticos de iniciação à pesquisa científica e a partir das características locais.

Trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Embu das Artes foi um grande aprendizado, o meu primeiro contato com uma proposta de trabalho pedagógico sistematizado, pensado e repensado ao longo de um ano letivo. A formação em serviço proporcionava o encontro de todos os docentes, e a Coordenação Pedagógica aproveitava esse momento para repassar orientações da Secretaria da Educação e informações da Escola. Após essa demanda, os professores de cada ciclo compartilhavam e planejavam ações.

Como havia me dedicado aos concursos públicos, aguardava a convocação em mais duas Secretarias de Educação. Em 2007, ingressei como professora do Ensino Fundamental I na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), sendo dessa vez um pouco mais experiente. Por questões salariais, optei por manter os dois cargos. Como professora na SEE assumi uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma Escola que atendia alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I ao 3º ano do Ensino Médio.

No período de 2007 a 2011, o governo do Estado de São Paulo instituiu, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o Programa Ler e Escrever, regulamentado pela Resolução SE nº 8, de 19/12/2007.

Assim como na Escola do município de Embu das Artes, a Escola Estadual, localizada no município de São Paulo, apresentava algumas ações decorrentes de política pública para a formação de seus professores e previa encontros semanais para a realização da formação docente. A estrutura do horário coletivo desta Escola Estadual contava com a participação de todos os docentes, ou seja, professores do Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Nesses encontros a Coordenadora Pedagógica repassava informações da direção da Escola e, também orientações relacionadas ao Programa Ler e Escrever.

A preparação para o ingresso no setor público me possibilitou o acesso a diferentes Secretarias e, conseqüentemente, diferentes formas de administração e gestão de políticas públicas voltadas à Educação.

Embora já estivesse bem adaptada a trabalhar na Escola do Embu das Artes e na Escola Estadual, eu almejava trabalhar na Prefeitura Municipal de São Paulo, assim como a minha mãe que atuou por muito tempo na Rede Municipal de Educação de SP, na qual eu também conhecia a estrutura de funcionamento da carreira docente. Portanto, no ano de 2007, tive a oportunidade de ingressar como professora da Educação Infantil na PMSP.

Apesar de ter grande apreço pela proposta pedagógica da Prefeitura Municipal de Embu das Artes, duas questões pesaram para essa mudança: a carga horária de trabalho diária de seis horas relógio e a ausência de plano de carreira para os professores, e então exonerei do cargo e ingressei como professora em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

Na PMSP me deparei com uma nova organização, inclusive com a Jornada de Trabalho realizada como Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Obrigatoriamente, ingressei na JBD com uma classe do segundo estágio, alunos de cinco anos de idade. Precisei do apoio e da orientação da Coordenadora Pedagógica para compreender a concepção de Infância que embasava a Proposta Pedagógica da Escola. E para me apropriar da proposta educacional, a CP me sugeriu que participasse do momento de formação coletiva, isto é, do Projeto Especial de Ação (PEA), pois a Prefeitura possibilitava participar do horário de estudo coletivo, mesmo sem participação na JEIF. Assim, além das 30 horas semanais, eu cumpriria mais quatro horas de estudos, recebendo pela Jornada Especial de horas/aula excedentes.

Embora eu tivesse participado do horário coletivo em escolas anteriores, esse foi o meu primeiro contato com o direcionamento da Coordenadora Pedagógica para o estudo proposto no PEA. Em 2007, com a entrada de uma nova gestão municipal, a proposta da Educação Infantil pautava-se no documento¹ Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil, que tinha como objetivo subsidiar as reflexões e as práticas pedagógicas destinadas ao cuidar e ao educar das crianças atendidas na Educação Infantil.

Nos horários de estudo coletivo, as reflexões centravam-se neste documento que nos apresentava a concepção da Educação Infantil. Além do estudo teórico, a CP propunha a discussão da prática desenvolvida na Escola e buscava a articulação do planejamento docente, isto é, apesar das especificidades de cada turma, havia também a preocupação com a Proposta Pedagógica Escolar e com o planejamento coletivo.

Ao ingressar em diferentes Secretarias de Educação – Municípios e Estado, tive a percepção da importância da formação em serviço e do seu impacto no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Influenciada pelo trabalho desenvolvido pela Coordenadora Pedagógica da EMEI em que ingressei em 2007, prestei o concurso público para o cargo de Coordenador Pedagógico na PMSP, e para assumir o cargo na Rede Municipal de São Paulo, exonerei-me do cargo até então exercido na Secretaria Estadual da Educação. Assim, a partir de 2008, mantive dois vínculos empregatícios na PMSP.

A minha atuação como Coordenadora Pedagógica iniciante

Iniciei o trabalho na Coordenação no final de 2008. No período de três meses, tive pouco contato com questões pedagógicas. A Escola onde ingressei tinha uma Assistente de Direção (AD) com mais de 20 de trabalho só naquela Unidade Escolar, que coordenava os aspectos pedagógicos e afirmava, diariamente, que eu não ficaria na Escola. Por inexperiência, acatei a sua orientação, mantendo a organização proposta.

¹ O Programa Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi instituída pela Secretaria Municipal de Educação de SP (SME-SP), pela Portaria nº 4.507, de 31/08/2007. Disponível em: <http://www.culturatura.com.br/docsed/12%20OrientCurt%20PSP-EI.pdf>.

Em 2009, ao me remover para uma Escola de minha escolha, onde fui muito bem recebida pela equipe gestora, direção e AD, que já pertenciam àquela instituição, iniciei o trabalho como Coordenadora Pedagógica, função que ainda estava se constituindo, pois o outro coordenador, assim como eu, também era ingressante na função e na Escola.

Como CP ingressante participei da formação inicial oferecida pela Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica, que tinha como foco apresentar os preceitos do Programa Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A formação oferecida pela Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica para os Coordenadores iniciantes, naquele momento, tinha como princípio a orientação para o uso dos documentos da Rede, em especial as expectativas de aprendizagem e o monitoramento das hipóteses de escrita dos estudantes. Dada a minha inexperiência como CP com o Ensino Fundamental, em Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), no Sistema Municipal de Ensino, essa formação me forneceu subsídios para investigar, com detalhamento, as Diretrizes estabelecidas em relação a tudo o que abrangia o trabalho docente e servia de direção para as atividades de Coordenação Pedagógica.

A minha ação docente no Sistema Municipal estava voltada à sala de aula da Educação Infantil e quando assumi a coordenação, embora fosse para o mesmo segmento de Ensino, me deparei com estrutura e organização escolar desconhecidas. A minha referência, até então, era de um ambiente com quatro salas de aula, em que todos se responsabilizavam pela gestão de tempos, espaços e processo pedagógico. O contexto da Escola de Ensino Fundamental era o oposto do qual eu estava habituada, especialmente por ser um ambiente com 16 salas por turno e, aproximadamente, 60 professores que apresentavam diferentes necessidades formativas.

Por algum tempo, a minha ação de Coordenadora Pedagógica estava restrita ao campo organizacional de tempos e espaços e com pouca intencionalidade pedagógica. O meu fazer estava destinado a atender demandas emergenciais de professores, pais e alunos. A realidade desse contexto dificultava a atuação consciente e intencional de DP, tanto o planejamento como o acompanhamento pedagógico eram realizados com pouco estudo.

A falta de preparo para a atuação pedagógica, sentida por mim naquele momento, refletia na minha ação de coordenadora e, em especial, nos estudos do PEA, momentos que poderiam contribuir para a formação docente e, conseqüentemente, amenizar as situações emergenciais.

Segundo Souza (2001), a formação continuada do professor é uma função do Coordenador Pedagógico.

A necessidade da formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar. Digo “enfrentar” porque é dele a função de formar esses professores dentro da instituição em que atua, e sabemos que a formação contínua é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que frequentam a escola (p. 27).

Contrariando o exercício formativo consciente, os primeiros encontros do PEA não tinham caráter reflexivo, as atividades propostas, por mim, não impactavam a prática docente. O grupo até realizava a pauta proposta, porém, havia pouco engajamento.

Esse foi um processo de convencimento individual e coletivo. Aceitar a presença da CP como organizadora, proponente e mediadora do espaço formativo não era visto de forma profissional. Para Imbernón (2011, p. 28) essa concepção relaciona o profissional docente a uma organização sujeita ao controle: “[...] ver o docente como um profissional implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho, e que, além disso, o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”.

Nos seis primeiros meses em que atuei como CP, busquei compreender a proposta pedagógica da Escola e o trabalho que era desenvolvido na Unidade.

A constituição do grupo de estudos no interior da Escola era decorrente da opção de jornada docente, assim alguns já estavam neste espaço há alguns anos, enquanto outros iniciavam no espaço de formação contínua. O horário de formação contínua se dava com professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental que apresentavam, no horário coletivo, as suas angústias a respeito das dificuldades encontradas em sala de aula.

As formações continuadas oferecidas pela Diretoria Regional de Educação capacitavam os professores para a implementação das Diretrizes vigentes, o que, ao meu ver, eram insuficientes para orientar o fazer pedagógico de uma CP iniciante. Considerando a minha percepção sobre a função de uma CP, eu avaliava que a ação desenvolvida não estava voltada para o planejamento do PEA, tampouco para a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

A reflexão também era a respeito do que me atribuíam, uma vez que professores e direção tinham a convicção de que a Coordenação Pedagógica estava à disposição para administrar

conflitos e atender a todos prontamente, deixando as atribuições de formadora e articuladora para um segundo plano.

A realidade encontrada na minha prática revelava a necessidade que tinha para compreender mais o núcleo do meu fazer e assim, de forma autônoma, fui buscar na literatura algumas referências que pudessem elucidar e orientar o meu trabalho. Nesse processo, o contato com textos de Imbernón (2011) e Placco (2012), como também a minha participação na palestra do Antônio Nôvoa, no Congresso do Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP), foram fundamentais para uma compreensão de que a minha prática precisava ter novo sentido e um outro formato.

Esses teóricos caracterizavam a ação do Coordenador Pedagógico e as demandas da Educação atual, evidenciando, principalmente, que na função de CP era preciso estudar, e que isso permitiria ressignificar a minha prática e construir um novo olhar para a atuação como coordenadora, além de fomentar uma reflexão a partir da formação dos professores dessa Escola e com foco em novas experiências formativas. Essa tomada de consciência fez com que as minhas decisões passassem a estar pautadas em um referencial teórico, o que contribuíra de forma positiva ao meu modo de pensar e agir.

O início do trabalho como Coordenadora Pedagógica foi em um grupo docente que já era constituído e tinha uma trajetória de formação, fator que, por minha inexperiência na função, dificultava a condução dos encontros formativos. Esses momentos formativos eram marcados por discussões acaloradas a respeito de alunos com comportamento considerado inadequado pelo grupo, além das leituras de Portarias e referenciais teóricos.

A minha aproximação com a literatura afetava, gradativamente, o meu trabalho, e desde então passei a pensar nesses encontros de outra forma. Eu percebi que não apresentava uma pauta direcionada e, por isso, dava margem à realização de outras discussões. Comecei a preparar as pautas com a descrição do objetivo daquele dia e a atividade prevista para o encontro. A metodologia de trabalho formativo, naquele momento, se constituía em leituras, perguntas e respostas, era uma busca pela ressignificação do momento de estudo.

A ação da Coordenação Pedagógica começava a se caracterizar como um ato intencional e consciente. O fato dos encontros serem mais planejados e apresentarem uma metodologia pautada em perguntas e respostas, deu direcionamento aos encontros formativos dos professores. Apesar da minha inexperiência, tivemos um processo de troca e começamos a estabelecer a confiança, o que possibilitou tornar os integrantes do grupo mais próximos.

Com isso, constatou-se o que Placco (2008) identificou a respeito do momento formativo:

Se houver a consciência e a intencionalidade do formador, e se essas dimensões forem engendradas com a consciência e intencionalidade do professor que se forma, abre-se a possibilidade de processos formativos em que sentidos (da ordem do pessoal) e significados (da ordem do coletivo) são construídos por meio de relações pedagógicas e pessoais significativas, seja cognitiva, seja afetivamente (p. 187).

O processo formativo ocorre quando professor e CP são conscientes do seu trabalho e da ação formativa, recorrendo a diferentes dimensões: da formação técnica, do humano interacional, da política, dos saberes para ensinar, da formação continuada, crítico- reflexivo, estética, cultural e da formação do sujeito (PLACCO, 2008). Assim, percebemos que o trabalho do formador está relacionado à formação dos seus professores, podendo mudar trajetórias e romper com um modelo formativo cristalizado.

Os encontros de formação passam, então, a se caracterizar como momentos de estudo, conversas e trocas de experiências entre professores e coordenação, e um pouco mais a respeito da leitura proposta. O horário desse estudo coletivo começava a se constituir em um espaço de aprendizado e a mudança de atuação do CP já imprimia algumas marcas. As leituras, as reflexões propostas e a organização de atividades contribuía para o diálogo no espaço formativo.

Nos encontros da JEIF eram previstos momentos para o planejamento entre os docentes e sua socialização. Os docentes sempre reivindicaram espaço para a troca de experiências e planejamento entre os pares. Porém, inicialmente esta proposta ficava restrita a relatos e o planejamento não era consolidado, permanecia na conversa, mas foi um movimento importante para conhecer os professores e um pouco do trabalho pedagógico por eles desenvolvidos.

Nesse percurso, o ano de 2014 caracterizou-se como um ano de aprendizagens, para mim e para o grupo, permitindo avançar no exercício da função de CP, especialmente pelas mudanças na minha forma de agir junto ao grupo, o que possibilitou estabelecer parcerias e identificar alguns trabalhos coletivos. Além de ter me alertado quanto à necessidade de estudar e aprender.

Nesse momento da minha trajetória profissional e com o objetivo de aprofundar os conceitos do meu fazer, optei pela realização do curso de Mestrado Profissional, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como uma possibilidade para outras reflexões da minha prática e a interlocução com profissionais da Educação que, assim como eu, também

buscam novas referências e trocas de experiências para uma melhor compreensão das demandas educacionais, em especial para a comprovação da importância da formação continuada centrada na Escola.

O projeto desenvolvido em 2014 foi propulsor para as propostas de trabalho de 2015. Nesse ano, a proposta da JEIF centrava-se na Pedagogia de Projetos e tinha como temática “Fagundes 30 anos”. As ações desenvolvidas resgataram a historicidade da Escola, dos alunos e dos funcionários que fizeram parte dessa trajetória. Os estudos da JEIF, no período supracitado, culminaram em uma celebração envolvendo toda a comunidade escolar. Ainda em 2015, alguns professores ingressaram na Escola e trouxeram grande inovação ao trabalho escolar.

Os professores ingressantes na área da Educação Física olhavam para as possibilidades existentes, o que fazia uma grande diferença, e em pouco tempo as aulas tomaram outro rumo. A proposta dos professores de Educação Física partia sempre da escuta, da conversa com os alunos sobre “o que” e “como” gostariam de aprender. Após esse diálogo, apresentavam outras possibilidades e juntos – professor e alunos – chegavam a um consenso, consolidando o planejamento da aula.

Os professores de Educação Física ingressaram na JEIF, e assim compartilhávamos o espaço formativo. Os primeiros meses do ano de 2015 foram de muitos diálogos com estes professores que procuravam a Coordenação para planejar, buscar informações a respeito do Projeto da Escola e propor encaminhamentos para o ano letivo. A partir desses momentos de diálogos entre coordenação e professores, surgiu a necessidade de compartilhar com os professores da JEIF a proposta de trabalho desenvolvida com os alunos das turmas de 2º, 6º e 7º anos. Os docentes, com atuação em diferentes anos do ciclo, demonstraram grande interesse em ver a proposta e as etapas desenvolvidas, por isso conseguimos estabelecer algumas parcerias e expandir o trabalho desenvolvido.

O diálogo entre a coordenadora e os professores de Educação Física era constante, fato esse que potencializou a parceria com toda a equipe escolar. Como apresentado, o estudo desenvolvido na JEIF estava voltado para a Pedagogia de Projetos, o que corroborou a ação dos docentes.

Os encontros da JEIF, além de proporem o estudo teórico a respeito da temática, também eram destinados ao planejamento e à socialização de ações interdisciplinares entre os diferentes

níveis do ensino. O movimento de reflexão a respeito da prática iniciada com a Coordenação Pedagógica começou a se expandir para os encontros formativos mudando a sua forma.

Apesar dos avanços com relação aos encontros da JEIF, a preocupação com a formação no interior da Escola continuava a fazer parte da minha trajetória e do meu trabalho como coordenadora. Percebia que os professores estavam mais próximos, já se notava uma preocupação maior com a parte pedagógica e, prioritariamente, com o ensino em sala de aula. Os professores se mostravam mais propensos a fazer trocas com a coordenação, superando a relação inicial e os indícios dessa superação eram demonstrados, e assim fortalecia-se uma parceria de trabalho.

A problemática os objetivos da pesquisa

Ao perceber as mudanças que ocorriam nos momentos formativos, comecei a questionar a respeito do que fazia com que o professor se sentisse pertencente à formação continuada na Escola, e o que favorecia a interlocução entre professores dos diferentes níveis de Ensino.

A partir dessas reflexões, o questionamento desta pesquisa voltou-se para estudar o modelo formativo que tem permeado a prática de formação em que professores e CP reúnem-se, quatro vezes por semana e por uma hora e meia, para estudar e discutir o trabalho docente desenvolvido na Escola, pois um aspecto preocupante nas formações até então realizadas era que muitas vezes nos deparávamos com momentos pouco reflexivos.

Em busca do rompimento com o modelo formativo instituído na Escola onde atuo como CP, propus a socialização das práticas no grupo – realizadas pelos professores de Educação Física – como parte da formação continuada. De forma colaborativa, os docentes puderam refletir a respeito dos saberes presentes nas práticas apresentadas.

O pressuposto, a partir desta pesquisa, é que professores de diferentes níveis, ao se aproximarem para compreender melhor as problemáticas das práticas da sala de aula, encontram o apoio de outras experiências e saberes. O estudo em grupo, envolvendo os diferentes professores, propicia a ação integrada, isto é, à medida que os professores trocam experiências a respeito das suas práticas em sala de aula, independentemente do ano em que atuam, contribuem também com a formação dos seus pares, gerando assim o sentimento de pertencimento a partir da socialização e participação nas diferentes ações escolares.

Um aspecto a ser destacado é a constituição do grupo de professores que atuam em níveis diferentes de Ensino, ou seja, o grupo era composto por professores do 2º ano do ciclo de Alfabetização e por professores do 5º, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, alguns questionamentos emergiram: **Como tornar o espaço de estudo coletivo em momentos formativos para os professores de diferentes anos do ciclo do Ensino Fundamental? Como se deu a formação com estes sujeitos na perspectiva de um trabalho participativo?**

Objetivo geral

Analisar as ações ocorridas nos encontros formativos e que fortaleceram a constituição do grupo.

Objetivos específicos

Identificar e compreender os movimentos que contribuíram para o trabalho compartilhado do grupo, na visão dos seus participantes.

Analisar as contribuições que este grupo, assim constituído, trouxe para o desenvolvimento profissional do professor, na visão dos docentes.

A partir do exposto, entende-se que a proposta formativa não só trata das práticas docentes como também contribui para o desenvolvimento profissional do professor.

As pesquisas correlatas

Para identificar o que já foi produzido sobre a temática desta pesquisa, iniciei as pesquisas correlatas com foco na formação contínua de professores realizada no interior da Escola, e nos processos inerentes a sua constituição e colaboração. Para esse levantamento foram consultados quatro sites de bibliotecas digitais: Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de periódicos da CAPES. As palavras-chave consultadas foram: formação contínua; coordenação pedagógica; e, constituição de grupos e colaboração.

Na BDTD, com a palavra-chave **formação contínua**, foram encontradas na área da Educação 3.674 pesquisas; com **coordenação pedagógica** 24.207 estudos, porém sinalizou

coletânea específica de estudos centrados no profissional CP. Ao concentrar a busca na Biblioteca Digital da PUC-SP, utilizando as palavras **constituição de grupo** e **colaboração** foram encontrados 836 pesquisas realizadas nos Programas de Educação: Currículo, Educação: Psicologia da Educação e Educação: Formação de Formadores.

Posterior a busca, selecionei investigações que mais se aproximavam com o meu foco de estudos, a partir de 2009, além das obras da Coleção Coordenador Pedagógico. Uma síntese destes estudos e/ou pesquisas é apresentada nos quadros 01 e 02.

Quadro 01 – Pesquisas correlatas

Ano	Título	Autor	Orientador	Local de pesquisa
2009	Tese de Doutorado: O Coordenador Pedagógico e o Desafio da Formação Contínua do Docente na Escola	Islaneide Domingues	Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)
2012	Dissertação de Mestrado: Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo	Ana Carolina de Viveiros Beltran	Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)
2014	Dissertação de Mestrado: Da colaboração confortável para colaboração crítica com um grupo de trabalho constituído por professores de inglês	Margareth Guidara Gatto	Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC- SP
2016	Dissertação de Mestrado: Formação continuada: Um estudo sobre a formação em horário coletivo através do Projeto Especial de Ação desenvolvido nas escolas do município de São Paulo	Marilce Ivama de Freitas	Prof. Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC- SP

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 02 – Estudos selecionados na Coleção Coordenador Pedagógico

Obra	Texto	Autor	Páginas
IV: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S (orgs). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança . São Paulo, Loyola, 2001.	O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores	Vera Lucia Trevisan de Souza	27 - 34
IV: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S (orgs). O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola . São Paulo, Loyola, 2016.	O trabalho colaborativo, um campo de estudo	Laurizete Ferragut Passos; Marli E. D. A. de André	9 - 23

Fonte: elaboração da própria autora.

A tese de doutorado de Domingues (2009) teve como objetivo investigar como o Coordenador Pedagógico organiza e implementa a formação contínua desenvolvida no horário coletivo, considerando os diferentes saberes e a autonomia relativa da instituição escolar. O estudo foi desenvolvido na abordagem qualitativa, no período de 2006 (2º semestre) e 2007 (1º semestre), no contexto de duas Escolas municipais, onde transcorreu o acompanhamento de horários coletivos.

Para coleta de informações, a autora realizou entrevista semiestruturada com as Coordenadoras Pedagógicas que retrataram as suas concepções a respeito do que é ser CP. Visando ainda a compreensão do trabalho deste profissional na formação centrada na Escola, foram ouvidos 19 professores, numa dinâmica denominada grupo dialógico.

A pesquisa aponta a historicidade do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino e destaca a sua relevância na formação contínua do professor. Domingues (2009) aponta as influências das políticas públicas neste espaço de formação no interior da Escola, o que torna a autonomia da Escola relativa. Destaca também a necessidade da constituição do grupo e a valorização dos saberes presentes no coletivo.

O estudo indica em suas considerações finais que a ação formativa implica limites e possibilidades relacionadas à natureza pessoal do Coordenador Pedagógico, à política pública, aos seus objetivos e compromissos, à cultura escolar e às características do grupo com o qual deverá trabalhar. Embora a tese de Domingues (2009) aborde a formação contínua como fator relevante no desenvolvimento do professor, existe a necessidade de compreender as ações que constituem o espaço coletivo e favoreçam a participação dos docentes.

A segunda pesquisa correlata em destaque é a dissertação de mestrado realizada por Beltran (2012), com o objetivo de compreender como os professores pensam e agem nos processos desenvolvidos no Projeto Especial de Ação (PEA) e nos horários formativos. O estudo analisou, por meio de documentos e publicações oficiais, a historicidade da formação em serviço proposta aos docentes pela Administração do Município de São Paulo, no período de 1992 a 2012.

A autora destaca que, apesar das diferentes regulamentações do Projeto, há três eixos permanentes – a autonomia, a centralidade do aluno e a totalização das práticas – ambos visando à qualidade do Ensino. Além da análise histórica do PEA, por meio de pesquisa empírica realizada com professores que têm mais de 15 anos de atuação em uma Escola Municipal de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo, a autora busca compreender “como” os

professores atuam nos horários coletivos de formação, destacando cenas e falas observadas. Para fundamentar a sua discussão, Beltran (2012) utiliza-se dos estudos de Michel Foucault, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Andy Hargreaves, estabelecendo a análise das relações de poder e dos processos de tornar-se professor que estão presentes na formação, isto é, as formas como este professor se constitui profissionalmente.

Os resultados obtidos pela autora mostram que o aporte teórico em alguns momentos é “[...] tomado como “verdade”, que separa a teoria da prática, em que os sujeitos são incitados a pensar-se fora da ação teórica e dela esperar a cura para as mazelas do dia a dia” (BELTRAN, 2012, p. 97). Assim, a formação contínua desenvolvida no PEA, na Unidade Escolar *lócus* desta pesquisa, é marcada pelo não cumprimento das atividades reflexivas propostas pelo Coordenador Pedagógico. As atividades desenvolvidas não estabelecem relação direta entre os saberes da experiência e os saberes teóricos, o que caracteriza a ação formativa como momento burocrático. Os professores, por terem uma longa trajetória no Magistério, não reconhecem o momento formativo como um meio para a sua constituição docente, apegando-se aos seus saberes como suficientes para a prática docente.

A pesquisa aponta também as formas como os professores se constituem sujeitos-professores, principalmente no que diz respeito aos saberes da experiência. Apesar dos resultados apresentados pela autora, coloca-se a necessidade de compreender quais estratégias podem constituir o PEA enquanto meio de desenvolvimento profissional docente nas Escolas dos Municípios.

A terceira pesquisa é a dissertação de Gatto (2014), realizada em um grupo de trabalho constituído por professores de Inglês de uma Escola particular, com o objetivo de analisar criticamente os sentidos de colaboração entre os participantes a partir de ações que contribuem para a construção da colaboração crítica.

O estudo se constitui em pesquisa de intervenção formativa, na qual participaram um professor assessor e seis professores regentes. Inicialmente, aplicou-se um questionário sobre o sentido de colaboração e, em seguida, realizaram-se sessões reflexivas com os participantes após a observação de aulas entre eles. A análise de dados foi executada a partir da Cadeia Criativa, que investiga a gestão e as ações embasadas na Teoria da Atividade Sócio-Cultural, na qual a argumentação é o meio de organização da linguagem para produzir significados compartilhados em cadeias (GATTO, 2014).

Os resultados obtidos pela autora apontam que o sentido de colaboração que circulava no grupo era o de colaboração confortável e revelam que as ações da professora-pesquisadora começaram a despertar no grupo o sentido de colaboração crítica. A pesquisa apresenta a análise de ações reflexivas para a construção da colaboração crítica no grupo, mas fica o desafio de como envolver todos os professores em ações que os façam analisar práticas e instituir a colaboração nas ações escolares.

A quarta pesquisa é a dissertação de Freitas (2016) que tem como objetivo compreender a importância que o professor atribui à formação e como ele percebe a relação entre o professor generalista (atuante no Ensino Fundamental I) e o especialista no horário formativo instituído na Prefeitura Municipal de São Paulo. O estudo é de abordagem qualitativa e foi realizado no contexto de duas Escolas Municipais, de Ensino Fundamental, nas quais transcorreu também o acompanhamento de horários coletivos. Para coleta de dados, a autora realizou entrevista semiestruturada com seis professores, sendo três de cada Escola, três generalistas e três especialistas, todos participantes do horário coletivo.

A pesquisa aponta a historicidade do Projeto Especial de Ação (PEA) na Rede Municipal de Ensino. Após abordar a trajetória legislativa, destaca os preceitos da formação contínua baseada nos escritos de Imbernón (2011), Nóvoa (2002), André (2009) e Canário (1998). Como conclusão, a autora evidencia que a ação formativa é reconhecida pelo professor como um momento que oportuniza conhecer o trabalho desenvolvido na própria Unidade. Os professores apontam a predominância da teoria nos momentos formativos, porém, afirmam que não há articulação entre a teoria e a prática, distanciando o estudo da ação.

No que diz respeito à articulação entre professores generalistas e especialistas, os entrevistados afirmam que essa interação torna o coletivo mais rico, amplia os conhecimentos e as reflexões, assim como o planejamento de ações. Porém, apontam que existem momentos em que a demanda formativa é muito específica a determinados níveis de Ensino.

Assim, a pesquisa realizada por Freitas (2016) trouxe a trajetória histórica do PEA e reconhece que, nesse espaço, a formação pode ocorrer de forma reflexiva e, com isso, provocar mudanças nas práticas e nos contextos vivenciados. A interação entre docentes especialistas e generalistas também são identificadas como algo benéfico ao desenvolvimento escolar. Os resultados apontados pela autora sugerem, ainda, que se fazem necessários estudos que investiguem a articulação entre a teoria e a prática, aproximando o estudo da ação. Coloca-se ainda a necessidade de investigar espaços formativos constituídos por professores de diferentes anos do ciclo do Ensino Fundamental e que favoreçam a interlocução entre todos.

A quinta pesquisa correlata é o texto de Sousa (2001), da Coleção Coordenador Pedagógico. Na obra, a autora aponta ao Coordenador Pedagógico a responsabilidade pela construção do grupo formativo na Escola, como meio para desenvolver um trabalho coletivo que supere os problemas existentes naquele contexto.

Segundo a autora, o grupo favorece a interação entre as diferentes atividades desenvolvidas pelos docentes. No entanto, apenas isto não é suficiente para a constituição de espaços formativos, pois, para efetivar as reflexões e os estudos propostos é necessário que o Coordenador Pedagógico faça o planejamento das reuniões e prepare atividades que atendam às necessidades da Instituição. Os professores também devem ser escutados, e suas demandas incluídas nas pautas.

Souza (2001) reporta-se à teoria sobre a “construção de grupo”, desenvolvida por Freire (1993), que destaca três movimentos básicos e duas estruturas para a compreensão da construção dos grupos. A autora identifica, também, cinco papéis existentes nos coletivos de professores: o silencioso, o líder de mudança, o líder de resistência, o bode expiatório e o porta-voz.

A autora aponta que o Coordenador deve compreender o funcionamento do grupo para poder trabalhar a sua construção, respeitando e reconhecendo as diferenças, assim, o coletivo torna-se um meio para enfrentar os conflitos e buscar maneiras de superá-los. Esse estudo aborda a construção do grupo formativo no interior da Escola e os diferentes papéis que os professores desenvolvem neste espaço; sugere ao CP formas de compreender as diferentes atuações, identificando nos movimentos existentes possibilidades para a ascensão. Desse modo, torna-se necessário identificar quais movimentos podem contribuir para o desenvolvimento desses coletivos no interior da Escola, em especial quais despertam o sentimento de pertencimento ao grupo.

Finalizo os estudos correlatos com o texto de autoria de André e Passos (2016) que também compõem a Coleção Coordenador Pedagógico. As autoras iniciam o estudo relatando a sua aproximação com o tema do trabalho colaborativo. Destacam, ainda, que nos anos de 1990 esse conceito ganhou força devido às mudanças sociais e à democratização do acesso à escolarização. Esse cenário trouxe novas exigências à prática escolar. Dessa forma, o modelo formativo, pautado na transmissão de conhecimentos específicos, tornou-se insuficiente para atender às novas demandas escolares. Assim, surge a necessidade de desenvolver a formação contínua pautada no contexto do trabalho, nas situações da prática docente, nos saberes que circundam as experiências vividas e nas relações profissionais.

Ao centrar a formação contínua no contexto escolar, as autoras exploram o conceito de colaboração e o diferencia da cooperação, isto é, “[...] na cooperação as relações permanecem no âmbito da conversa sobre o ensino, das trocas de conselho e de técnicas, enquanto na colaboração crítica a intenção é a ampliação do pensamento, da reflexão e das práticas docentes de forma crítica” (ANDRÉ; PASSOS, 2016, p. 17).

As autoras apoiam-se nos estudos de Canário (1998) e Imbernón (2010) para defender a formação em contexto, e apontam também a crescente preocupação com a compreensão do trabalho colaborativo em ambientes formativos, independentemente da forma como se organizam.

Para Fiorentini e Crecci (2016), Cocham-Smith (2016) e Ramos (2015), que investigam esses espaços formativos, são as relações que os sujeitos estabelecem em seu interior que os definirão ou não como espaços de formação colaborativa. Após breve exposição de parte dos estudos já realizados, há que se fazer algumas considerações: há muitos trabalhos que abordam a formação contínua em contexto de trabalho, mas as centralidades são distintas; apesar dos diferentes objetivos, os estudos apresentados destacam a formação contínua em contexto escolar e apontam a sua importância para o desenvolvimento profissional docente. No que diz respeito à constituição de grupos e às relações estabelecidas no seu interior, há também grande repertório, porém, a especificidade do grupo, isto é, a presença dos professores de diferentes ciclos ainda sugere investigação para compreender esse processo.

CAPÍTULO I – SOBRE A LEGISLAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTÍNUA

Neste capítulo, tendo como base a Legislação, discuto a instituição da Formação Contínua em contexto de trabalho. Após retratar a legislação que regulamenta a formação contínua na escola, apresento o conceito da formação contínua e a sua implicação no contexto escolar.

1 – Os marcos legais da Formação Contínua no contexto escolar

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada pela Lei Federal n.º9.394/96, a formação continuada é incluída na carga horária de trabalho docente e reconhecida como valorização dos profissionais da Educação, conforme posto no art. 67:

[...] os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Ratificando o preceito apresentado pela LDB, o MEC divulga os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999) e reconhece a formação como um processo permanente de desenvolvimento profissional, conforme citado por Crecci (2016):

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (p. 65).

Essas proposições reconhecem a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva, o contexto de trabalho deve promover condições para que a ação formativa possa sistematizar, teorizar e criar propostas que atendam a demandas reais, por meio das quais o professor investiga a própria prática em um espaço coletivo.

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 13.005/2014, estabelece como Diretriz no art. 2º a “valorização dos(as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014),

para atingir o estabelecido fixado nas metas 15, 16, 17 e 18, que tratam da valorização dos profissionais em exercício na Educação e destaca a sua relevância para a melhoria da qualidade educacional.

Assim, na perspectiva de valorização do profissional da Educação, a formação contínua é prevista em nível de pós-graduação e no contexto de trabalho, conforme descrito.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 12).

O PNE relaciona o sucesso de uma política educacional à valorização dos profissionais da Educação e reconhece que as ações destinadas à formação devem fomentar a melhoria da qualidade da Educação Básica. Para atingir essa melhoria, cada Escola, Rede ou Sistema de Ensino deve considerar, no planejamento da proposta educativa, a análise das suas reais necessidades.

Seguindo o estabelecido no PNE, a Rede Municipal de Ensino aprovou, com a Lei nº 16.271/2015, o Plano Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, com vigência para dez anos. As diretrizes do Plano estão entrelaçadas com o contido no Plano Nacional, que destaca “a valorização dos profissionais de educação” descrita na Meta 4:

Valorizar o profissional do magistério público da educação básica, em especial da rede municipal de ensino, aproximando gradativamente seu rendimento médio até a equiparação ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o sexto ano de vigência deste PME e garantir uma política de formação continuada (SÃO PAULO, 2015).

Para alcançar a Meta 4 são propostas algumas estratégias, e destacamos o item 4.4: “Estabelecer na rede municipal de ensino mecanismos de incentivo à permanência dos professores e equipe técnica nas unidades educacionais, garantindo a continuidade do trabalho pedagógico coletivo” (SÃO PAULO, 2015). Essas proposições demonstram a valorização do profissional do Magistério e o reconhecimento da importância do trabalho pedagógico coletivo. O PME prevê, ainda, estratégias para que a jornada de trabalho dos professores respeite 1/3 de seu total para formação e planejamento, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738/2008.

Conforme discriminado, a legislação vigente apresenta coerência nas diferentes instâncias. A formação continuada do profissional da Educação é compreendida como estratégia de valorização e elevação da melhoria da qualidade educacional.

Na próxima seção, abordarei o contexto da formação continuada na Prefeitura Municipal de São Paulo.

1.1 – Formação Contínua na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Para compreender a constituição do espaço formativo na Prefeitura Municipal de São Paulo, apresento um breve histórico das políticas públicas instituídas na Secretaria de Educação desta Rede, no período de 1989 a 2016, o que nos permite notar sua descontinuidade.

Segundo Beltran (2012), no período de 1989 a 1993 foi criada a Lei nº 11.229/92 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal. A política de formação continuada na Escola fica instituída e incorporada à carga horária de trabalho docente. Composta de 150 horas de trabalhos mensais, a denominada Jornada de Tempo Integral (JTI) estava organizada da seguinte forma:

Art.59 - I - 100 (cem) horas-mensais; II - 50 (cinquenta) horas adicionais mensais.

Art. 63 - As horas adicionais constituem o tempo remunerado de que dispõe o Profissional do Ensino docente para desenvolvimento de atividades extraclasse, dentre outras:

I - Trabalho coletivo da equipe escolar, inclusive grupos de formação permanente e reuniões pedagógicas;

II - Preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógico e correção de avaliações;

III - Atividades com a comunidade, pais e alunos, exceto as de recuperação, de reposição e reforço de aulas (SÃO PAULO, 1992).

Nessa Gestão, Paulo Freire estava à frente da Secretaria de Educação e tinha como proposta a participação democrática e a gestão popular. "A autonomia das escolas é pressuposto para transformar as escolas em um espaço de intencionalidade política e pedagógica", conforme citado no documento Diálogos Interdisciplinares (SÃO PAULO, 2015), que comunicava a intenção de construir, coletivamente, uma Escola que se constituísse em:

[...] um centro de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual, independentemente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (p. 12).

Assim como apresentado no documento Diálogos Interdisciplinares (SÃO PAULO, 2015), Liberali, Borelli e Lima (2015, p. 104) destacam o preceito de autonomia das Escolas implantado no Movimento para a Reorientação Curricular e para a Educação Continuada dos professores que enfatizavam “[...] a autonomia das escolas, cujas ideias principais eram: o educador não é o dono do conhecimento, o conhecimento é contextual e relativo, o crescimento constante é um resultado de envolvimento coletivo e a educação interdisciplinar contínua e permanente é essencial”.

Portanto, é possível observar que as Diretrizes educacionais daquela gestão estavam centradas no interior da Escola, fortalecendo as ações coletivas. Embora a Lei nº 11.229/92 não tenha regulamentado a organização do espaço coletivo, apresentava o preceito que norteava as ações e as reflexões do espaço de trabalho coletivo no interior da Escola.

Na PMSP, as políticas públicas ocorrem de acordo com a gestão vigente. No governo seguinte, de 1993 a 1997, houve grande mudança em relação ao preceito implementado na gestão anterior. Segundo Liberali, Borelli e Lima (2015), a nova proposta centrava-se na abordagem de Qualidade Total em Gestão Escolar, o modelo formativo pautava-se em treinamentos, incentivando a competitividade. Nessa perspectiva, o papel da gestão era:

[...] reproduzir os conteúdos fornecidos durante os programas de treinamento. Esse modelo de treinamento em educação considerava as escolas como empreendimentos de negócios e alunos e comunidade como clientes externos que avaliavam o produto “encomendado” (p. 105).

No final dessa gestão, em 20/12/1996, é decretada e sancionada a Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Assim, no período de 1997 a 2001, durante uma nova gestão, houve a publicação da Portaria nº 3.826/97, na qual o Projeto Estratégico de Ação (PEA) passou a ser denominado de Projetos Especiais de Ação, que tinha como objetivo a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Para atingir esse pressuposto, o foco da gestão escolar estava na reciclagem e no treinamento de professores a serem realizados por instituições privadas. Havia pouco tempo destinado aos professores para reflexão das ações pedagógicas (LIBERALI; BORELLI; LIMA, 2015).

Na gestão de 2001 a 2004, o momento formativo na Escola passa a ser regulamentado pela Portaria nº 1.654/04, que fixou o PEA como uma política de formação de educadores. Segundo o documento Diálogos Interdisciplinares (SÃO PAULO, 2015, p. 14), essa proposta deveria considerar “[...] a democratização do conhecimento, a qualidade social da educação, a democratização da gestão e a democratização do acesso e da permanência do estudante na escola”. Dessa forma, o PEA configurava-se como instrumento de reflexão a respeito das práticas educativas.

A mudança da política pública imprimiu novas formas às instituições escolares. Liberali, Borelli e Lima (2015) destacam que houve o fortalecimento e o acompanhamento do coletivo das Escolas por meio de encontros sistemáticos com os setores regionais. Havia o desafio de superar o índice de analfabetismo de 30% dos estudantes ao final do 3º ano de escolarização, o que direcionou a proposta de governo para o Programa de Leitura e Escrita em todas as áreas do conhecimento.

Entre 2005 e 2012, a cidade de São Paulo passa por duas gestões, e nesse período instituiu-se o Programa Ler e Escrever, prioridade na Escola Municipal. O objetivo do Programa era desenvolver as competências leitora e escritora em todas as áreas do conhecimento, mas visando a implementação do Programa proposto, houve uma nova orientação para as ações desenvolvidas no horário de trabalho coletivo docente. Assim, com a Portaria nº 4057/06 são fixadas as Diretrizes para o PEA.

Artigo 2º - Configuram-se modalidade de PEA as ações voltadas para: a tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos; a articulação das diferentes atividades e/ou projetos/ programas com as diversas instituições auxiliares e Conselho de Escola que integram o Projeto Pedagógico. A implementação dos Projetos e Programas específicos da Secretaria Municipal de Educação, tais como: Programa Ler e Escrever-prioridade na Escola Municipal (SÃO PAULO, 2006).

Corroborando o contido nesta Portaria, Liberali, Borelli e Lima (2015) destacam que a Secretaria reorganizou a proposta formativa dos CPs com foco na gestão do trabalho coletivo para o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, portanto, houve a

permanência do trabalho coletivo e o direcionamento para a implementação do Programa proposto.

Para o período de 2013 a 2016, houve uma nova proposta educativa instituída pelo Decreto nº 54.452/13: o “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo”. Este Programa parte da premissa de que “toda ação a ser realizada pelos diversos atores da Rede Municipal de Ensino centra-se no educando e em sua aprendizagem, e de que a Rede se constitui pela busca da unicidade, considerando a diversidade” (SÃO PAULO, 2014, p. 8).

O Programa visa a articulação da qualidade social da Educação, do Currículo, da gestão pedagógica, da gestão democrática e da gestão do conhecimento para garantir a reorganização proposta. Essas proposições são reafirmadas na Portaria nº 5.930/2013, que aponta no art. 2º algumas finalidades principais:

III- promoção de melhoria da qualidade social na educação Básica e, conseqüentemente, dos índices de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB;

VII- incentivo à autonomia e valorização das ações previstas nos Projetos Político- Pedagógicos das Unidades Educacionais;

VIII- fortalecimento da gestão democrática e participativa, com envolvimento das famílias (SÃO PAULO, 2013).

Para alcançar as finalidades propostas, a mesma Portaria estrutura as ações do Programa em cinco eixos, destaca o Currículo como uma reorganização de grande impacto para as propostas pedagógicas das Escolas, conforme segue:

Artigo 5º- Na Reorganização Curricular, deverão ser consolidadas ações relativas a:

II – Ensino Fundamental: regular e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos- EJA e Educação Especial:

a) No Ensino Fundamental regular, o currículo terá duração de 9 (nove) anos e deverá organizar-se em 3(três) Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento, assim especificados:

a.1 - Ciclo de Alfabetização: compreendendo do 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover o sistema de escrita e de resolução de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, assegurando que, ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas.

a.2 - Ciclo Interdisciplinar: compreendendo do 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de aproximar os diferentes ciclos por meio da

interdisciplinaridade e permitir uma passagem gradativa de uma para outra fase de desenvolvimento, bem como, consolidar o processo de alfabetização/letramento e de resolução de problemas matemáticos com autonomia para a leitura e a escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência e com raciocínio lógico.

a.3 – Ciclo Autoral: compreendendo do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria (SÃO PAULO, 2013).

De acordo com o apresentado, a reorganização proposta no Programa Mais Educação São Paulo propôs um novo direcionamento curricular, porém, enquanto CP atuante na Rede destaca que inicialmente não houve, por parte da Diretoria Regional de Educação, um direcionamento pedagógico para que as equipes das Escolas desenvolvessem a sua implementação. Coube às Escolas e suas equipes: planejar e compreender o conteúdo no Programa.

A reorganização Curricular propunha ao ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) a Alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) tem como pressuposto a interdisciplinaridade e a integração entre as diferentes etapas por meio da dupla regência. O professor do ciclo e o professor especialista desenvolvem projetos com turmas e aulas em comum.

O ciclo Autoral (7º ao 9º ano) propõe a implementação do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), trabalho em que os professores orientam grupos de estudantes em relação às pesquisas de intervenção social. Para garantir a reflexão e a implementação desta proposta nas Escolas, há uma nova orientação para os PEAs, expressa na Portaria nº 901/14, vinculando o horário coletivo ao estudo Programa Mais Educação São Paulo:

Art. 1º - Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação, atendendo às seguintes especificidades:

II - No Ensino Fundamental a discussão curricular deve envolver as temáticas relacionadas à organização em Ciclos de Aprendizagem, considerando [...] (SÃO PAULO, 2014).

Nesta Portaria, fica também explícita a relação dos PEAs com o Programa instituído:

Art. 7º - O Supervisor Escolar procederá à análise do PEA e à elaboração de parecer, segundo o seguinte critério:

I - coerência dos objetivos do Projeto Especial de Ação - PEA com as prioridades estabelecidas anualmente no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, especialmente no que tange à implementação do “Programa Mais Educação São Paulo” (SÃO PAULO, 2014).

Por meio dessa perspectiva, o PEA voltou-se para o estudo do Programa Mais Educação e, embora hoje se tenha uma melhor compreensão da proposta, a ausência inicial de direcionamento da Equipe Técnica Pedagógica da Diretoria Regional de Educação desamparou a equipe escolar, e assim, a sua compreensão e implementação ocorreram na prática cotidiana.

A partir do histórico apresentado, percebe-se que o momento formativo na PMSP é influenciado pelo Programa instituído em cada gestão, caracterizando a descontinuidade da política pública.

Conforme apresentado, a proposta política exige a compreensão do governo vigente. Não só o Programa Mais Educação São Paulo é fundamental para o trabalho desenvolvido nas Escolas, como também o planejamento das ações previstas nos horários coletivos, para que o estudo propicie a efetiva reflexão dos processos que são impostos às Escolas.

Na próxima seção, discuto a formação contínua e suas implicações no contexto de trabalho.

1.2 – Formação Contínua

Ao longo da introdução, mesmo que de forma breve, abordei a trajetória da formação contínua na Escola pesquisada e, apesar das mudanças que já foram instituídas em relação ao momento formativo, ainda há grande preocupação com o seu formato e as suas implicações no desenvolvimento profissional docente.

A formação contínua tem ocupado posição de destaque no desenvolvimento profissional docente. Garcia (2005) explica que este conceito pressupõe intencionalidade, desenvolvimento

e continuidade que valorize o contexto e que considere a organização escolar e oriente para a mudança, superando o caráter tradicional centrado na individualidade docente.

Corroborando o conceito apresentado por Garcia (2005), Imbernón (2011, p. 47) afirma que o “desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”. Para estes autores, o desenvolvimento profissional implica pensar a respeito da melhoria do Ensino a partir de uma análise crítica do contexto no qual está inserida e que mudanças e ações coletivas são pertinentes.

Assim, a formação contínua, no contexto escolar, reforça a ideia de que o professor tem conhecimento para tomar decisões e propor ações. Imbernón (2011) destaca que os modelos formativos devem atender às exigências do século XXI.

[...] A profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora (p. 7).

Conforme exposto, a ação desenvolvida na Escola precisa ser inovadora, superando o caráter centralizador, transmissivo e fragmentado. As mudanças impostas pela sociedade têm influenciado diretamente o espaço escolar, exigindo do professor saberes que estão para além de técnicas didáticas e conhecimento específico de cada área curricular. Como lembra Imbernón (2011), nesse cenário uma formação em contexto e que considere a sua cultura torna-se essencial para que a Instituição educativa se aproxime de uma prática relacionada ao seu contexto e baseada no diálogo.

Para tanto, Canário (1997), ao afirmar a necessidade de superar a formação profissional contínua centrada na transmissão de conhecimentos, sugere que:

[...] a revalorização e a redescoberta do potencial formativo das situações de trabalho que propiciem a produção de estratégias, dispositivos e práticas de formação que valorizam fortemente a aprendizagem por via experiencial e o papel central de cada sujeito num processo de autoconstrução como pessoa e como profissional (p. 9).

Para estes autores, a formação do professor é um processo contínuo, exigindo do sistema de ensino condições para que este profissional possa pensar e ressignificar a sua atuação para

além de conhecimentos técnicos. Imbernón (2011, p. 102) afirma que “a formação deixou de ser vista apenas como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, para ser analisada como a necessidade de estabelecer novos modelos participativos na prática”.

Nessa mesma perspectiva Rudduck (1991 *apud* GARCIA, 2009, p. 9) aponta que “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. Portanto, a formação docente está ligada às problemáticas do fazer prático, e as soluções dificilmente serão encontradas em cursos e formações externas à Escola.

Embora as capacitações por Instituições externas contribuam para o desenvolvimento profissional docente, a formação contínua desenvolvida no interior da Escola atende às especificidades do local em que se educa, ambientes em constante transformação que sofrem influências culturais e sociais.

Liberali (2012) explica que os sujeitos se constituem nas relações estabelecidas no mundo, mediadas pela sociedade. Portanto, é possível afirmar que as interações estabelecidas nas diferentes atividades em determinado contexto propiciam oportunidades de desenvolvimento para os envolvidos. Ao tratar das relações, Imbernón (2011) indica que a Escola é atingida pelos efeitos das relações que são estabelecidas no meio em que está inserida, o que torna o modelo formativo centrado em técnicas e procedimentos burocratizados insuficientes para instituir a mudança necessária, pois não considera as concepções, os valores, e a cultura, ambas inerentes àquele contexto.

Nessa perspectiva, Passos (2001) enfatiza a necessidade de voltar o olhar para o interior da Escola, refletir sobre seus problemas com o objetivo repensar o seu projeto de trabalho e reafirma a concepção de que as Escolas precisam ser autônomas para planejar e desenvolver os seus processos formativos a partir de uma análise crítica da sua realidade. Assim, como aponta Imbernón (2011), a formação contínua deve romper com as práticas burocráticas, trazendo um novo conceito de autonomia ao grupo docente e aos professores, vinculada a um projeto comum de Escola e a processos de autoformação que superem os modelos já instituídos e instituem mudanças individuais e coletivas.

A formação para a mudança pressupõe a centralidade do contexto escolar, assim como o engajamento de seus profissionais para investigar de forma crítica as práticas e as concepções, visando a “transformação da cultura escolar e a implementação de novas práticas participativas e de gestão democrática” (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000, p. 93).

1.3 – Formação Contínua em espaços constituídos no interior da Escola

A formação contínua em contexto de trabalho reconhece a experiência e o conhecimento que existem nas Escolas e sugere a superação de modelos tradicionais, pouco participativos em que a ação formativa centra-se na leitura de textos que não consideram os aspectos sociais e culturais presentes naquele contexto (DINIZ- PEREIRA; SAUL; ZEICHNER, 2014).

A formação contínua, quando realizada apenas por meio de leituras e atividades burocráticas, não contribui com a reflexão e a transformação escolar, pois não reconhece nas experiências e nos conhecimentos dos seus profissionais as possibilidades de mudança para o próprio contexto (TARDIF, 2014). Ao discutir a formação contínua no interior da Escola, nos deparamos com a necessidade de ressignificar o seu formato, tornando-a um espaço dialógico e de responsabilidade compartilhada. Canário (1996) afirma que:

[...] a chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e ao nível das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional, o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centrada na escola”, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante (p. 10).

Assim como Canário (1996), Imbernón (2011) sugere a ruptura dos modelos formativos tradicionais e prescritivos, e propõe a criação de espaços de reflexão para que as pessoas possam estudar e confrontar as suas concepções, visando a atuação para a mudança. Desse modo, o autor explica que:

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível, que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora [...] (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Ao centrar a formação no interior da Escola, encontra-se um caminho para a melhoria da ação docente por meio da prática investigativa, o que permite a contextualização e a compreensão das mudanças necessárias.

Instituir a formação em grupos no interior da Escola significa superar o isolamento profissional e favorecer o acesso a novas ideias, à comunicação e à participação. Os professores compartilham suas experiências e seus conhecimentos, desenvolvem-se a partir das suas necessidades e contribuem para o processo formativo dos seus pares e da organização escolar (PÉREZ GOMEZ, 2001).

Dialogando com Pérez Gómez (2001), Imbernón (2011) destaca que a formação centrada na Escola pode instituir uma ação colaborativa entre os docentes, mas pondera sobre alguns pressupostos:

A escola como foco do processo “ação-reflexão-ação”, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria [...]

[...] a escola deve aprender a modificar a sua própria realidade cultural.

Apostar em novos valores.

A colaboração, mais que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho.

Não é uma tecnologia que se pode aprender, e sim um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertencimento.

Respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores.

Redefinição e ampliação da gestão escolar (IMBÉRNON, 2011, p. 86).

Sob essa perspectiva, a escola é compreendida como o centro da formação docente, partindo da premissa de que o professor possui conhecimentos para intervir nos problemas emergentes do contexto a que pertence. Assim, o reconhecimento dos diferentes saberes profissionais dos professores e das necessidades do contexto faz com que a mudança deixe de ser apenas individual, constituindo-se em um coletivo.

Para Canário (1996), isso ocorre porque a formação afeta o desenvolvimento profissional e escolar:

[...] a formação alimenta-se, sobretudo, de recursos endógenos, experiências individuais e coletivas, situações de trabalho sujeitas a um processo de inteligibilidade. A formação e a mudança passam, então, a sobrepor-se num processo único em que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional são concomitantes (p. 17).

O estudo centrado na Escola favorece a ação coletiva, na qual o diálogo e a diversidade de opiniões a respeito de um mesmo tema tornam-se meio para agir sobre uma problemática em comum, afetando de forma positiva a organização escolar.

Para Nóvoa (2013) a formação docente é um meio capaz de favorecer as parcerias nas instituições escolares, assim como para reforçar o trabalho comum entre os professores, mas o autor ressalta que para mudar o modelo posto são necessárias mudanças nas políticas públicas e nas organizações escolares. Para que isso ocorra, sugere que:

A formação deve passar para dentro da profissão, isto é, dar aos professores um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares. Valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o em um elemento central da formação (p. 206).

Assim como Nóvoa (2013), Garcia (2009) defende que a formação para o desenvolvimento profissional docente precisa assumir algumas características:

O professor é um sujeito que aprende de forma ativa em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;

A aprendizagem docente é a longo prazo, assim considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências aos seus conhecimentos prévios;

É um processo que tem um contexto, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que se baseiam na escola e se relacionam com a prática docente;

O desenvolvimento profissional docente está relacionado com os processos de reforma da escola, pois tende a reconstruir a cultura escolar;

O professor é visto como um prático reflexivo que detém o conhecimento prévio quando inicia a profissão, e que adquire mais conhecimento a partir da reflexão da sua prática. Assim, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;

O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que existam trabalhos isolados;

O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas. As escolas e os professores devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais, para decidir que modelo de desenvolvimento profissional mais lhes beneficia (GARCIA, 2009, pp. 10-11).

O autor destaca que as aprendizagens da docência ocorrem em situações concretas no contexto de trabalho, cabendo às escolas e aos professores, de forma colaborativa, pensar a respeito das suas próprias necessidades, suscitando ações de ordem reflexiva e prática que estabeleçam relação entre o que é desenvolvido e as novas experiências.

A formação contínua que privilegia o contexto é um benéfico para a mudança da cultura escolar e, nessa perspectiva formativa há interlocução direta entre os problemas da prática e os

diferentes saberes e experiências dos profissionais dos docentes. Segundo Imbernón (2011), a mudança da cultura formativa não será realizada por instituições formativas externas à instituição escolar, dar-se-á a partir da reflexão da própria prática institucional. No entanto, para que a formação institua mudanças,

[...] deve favorecer a detecção de necessidades coletivas, cultura colaborativa, análise da realidade, consolidação de maiorias, estabelecimento de regras básicas de funcionamento, explicitação dos pensamentos, abertura à comunidade..., com o objetivo de eliminar ao mesmo tempo os processos de atomização, corporativismo e individualismo no trabalho profissional (p. 113).

As ações formativas sugeridas por este autor exigem um coletivo comprometido com a Educação e com a mudança, e que estabeleça a participação em seus coletivos de trabalho e desenvolva ações que superem o individualismo.

O trabalho coletivo perpassa pela relação interpessoal, essa que exigirá do CP, responsável pela condução da formação contínua em contexto de trabalho, sabedoria para articular os conteúdos curriculares e as relações interpessoais para, assim, efetivar a sua proposta pedagógica.

Nesse sentido Almeida (2016, p. 37), valendo-se de Wallon, afirma que “todos os aspectos do desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo resultam da interação das condições orgânicas como meio físico e social” e, dessa forma, a formação contínua em contexto de trabalho colaborativo será afetada pelas diferentes relações interpessoais.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

A abordagem teórica-metodológica da pesquisa é qualitativa e pretende analisar práticas formativas que contribuíram para fortalecer a constituição do grupo. Objetiva-se compreender a transformação desse coletivo por meio dos depoimentos dos sujeitos, além de identificar quais saberes circundam neste grupo e como se dá a participação nessas relações.

Para compreender os movimentos transformadores desse espaço formativo, faz-se necessário conhecer o contexto da pesquisa e, de maneira mais específica, os aspectos relacionados à formação contínua.

Em função disso, procedeu-se a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) que apresenta o contexto e concepção da Escola e a análise do Projeto Especial de Ação (PEA) que retrata as necessidades formativas e o percurso da formação contínua desenvolvida.

Os documentos institucionais apresentam informações que permitem conhecer a realidade local e compreender a organização da formação contínua. Embora o registro do PEA retrate quem são os seus participantes, aplicou-se a quatro membros do Grupo três o questionário acerca da sua trajetória profissional. Esse questionário foi entregue a um professor de cada ciclo – Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral – e a um professor especialista regente nos três ciclos. Os professores participantes são voluntários e concordaram em participar da pesquisa, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado por todos eles.

2.1 – Procedimentos de coleta e análise dos dados

Para fazer o retrato do contexto da pesquisa foi solicitado à equipe gestora o Projeto Político Pedagógico da Escola, que possibilitou conhecer informações a respeito do contexto escolar, da concepção pedagógica e do funcionamento da Unidade, informações que impactam diretamente na composição dos grupos formativos. Outro documento consultado foi o Projeto Especial de Ação que retrata a proposta formativa de forma mais específica, o que possibilitou a compreensão dos processos desenvolvidos no interior do grupo.

A análise documental possibilitou compreender as Diretrizes estabelecidas na Unidade Escolar, especialmente no que diz respeito à formação contínua e ao seu funcionamento diário.

André e Lüdke (2013) ressaltam que esse procedimento é fonte de informação e coleta de dados, possibilitando a compreensão dos processos relacionados ao contexto de pesquisa.

Além da análise documental foram utilizados os registros dos encontros formativos do 1º semestre do ano de 2016, dos quais foram selecionadas cenas que se destacam pela reflexão proposta em relação às práticas compartilhadas.

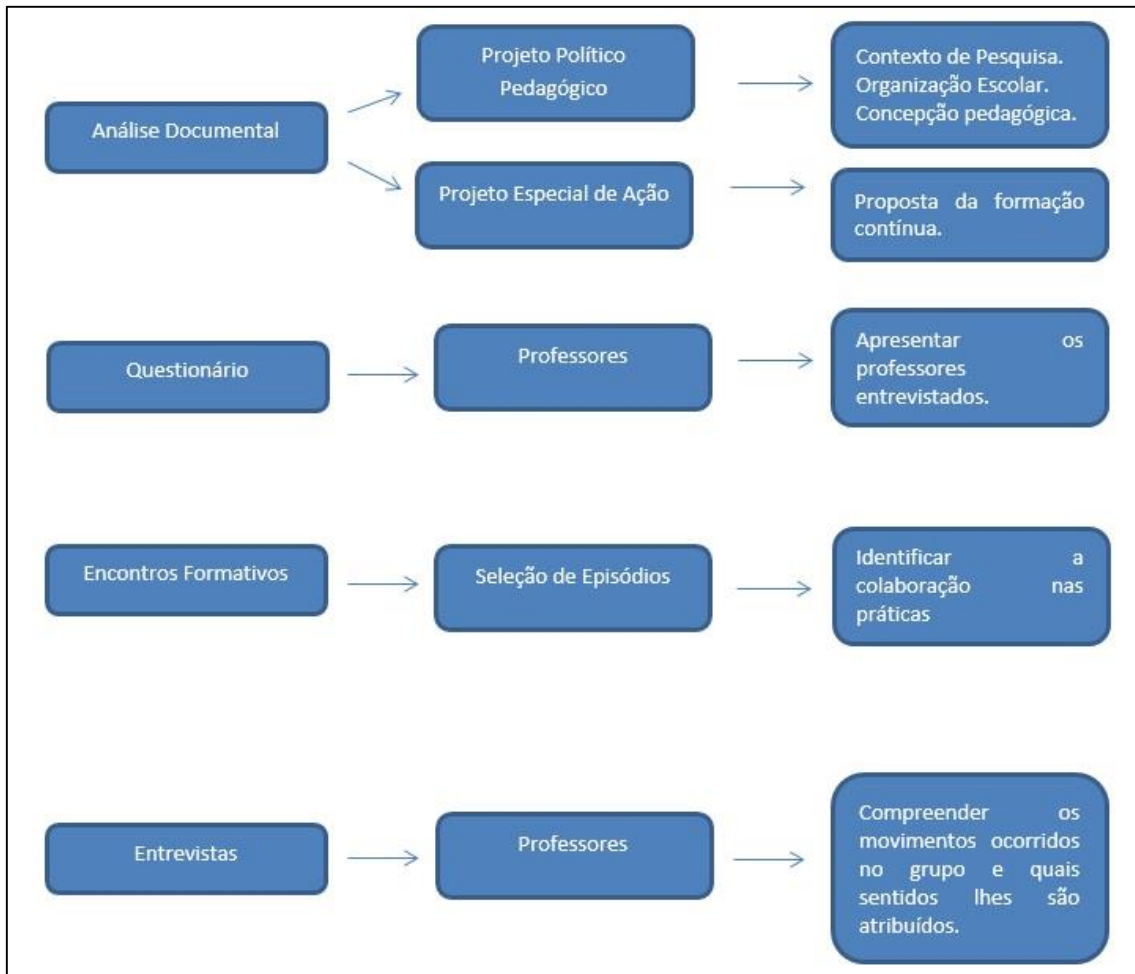
Visando a compreensão do processo de constituição do grupo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores atuantes nos diferentes ciclos de aprendizagem e de áreas distintas. Esse tipo de entrevista possibilita a interação entre entrevistado e pesquisador, isto é, não há que se manter o rigor da estrutura de pesquisa, o que permite ao entrevistador conduzir a entrevista com base nas informações dos entrevistados (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Os professores entrevistados, embora tenham trajetórias diferentes na Educação, compartilharam as suas práticas nos encontros formativos e isso possibilitou a investigação a respeito da colaboração e dos saberes que circundam no horário de estudo coletivo. Esses professores ingressaram na JEIF em momentos distintos, o que amplia a visão a respeito dos fatores que contribuem para a constituição do grupo.

As entrevistas realizadas remetem à historicidade do grupo, isto é, os professores relatam os movimentos ocorridos e lhes atribuem sentido, o que pode sugerir a transformação do grupo e dos seus participantes. Assim, os episódios analisados foram indicados pelos professores participantes da entrevista, e pode-se dizer que, além dos relatados, há outros movimentos que também poderiam revelar a trajetória do grupo. Desses encontros foram produzidos registros fotográficos que retratam o compartilhar da prática docente.

A seguir, apresentamos o organograma dos instrumentos de coleta de dados e o objetivo de cada um.

Figura 01 – Organograma dos instrumentos de coleta de dados



Fonte: elaboração da própria autora.

A partir dos instrumentos de coleta de dados, iniciou-se o processo de organização das informações para análise, iniciando pelo Projeto Político Pedagógico e, em seguida, pela proposta formativa do Projeto Especial de Ação. A análise desses documentos foi fundamental para compreender a composição do grupo e a interlocução que há entre os professores de diferentes níveis.

O questionário aplicado permitiu conhecer a trajetória dos professores e foi utilizado na descrição dos sujeitos de pesquisa.

2.2 – Caracterização dos entrevistados

Para esta pesquisa foram selecionados quatro participantes, todos optantes pela JEIF. A escolha destes professores deu-se por quatro critérios: tempo de opção na Jornada, envolvimento nos horários de formação contínua, e ações desenvolvidas com os pares de

diferentes ciclos de aprendizagem, e atuação nos diferentes ciclos – Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral.

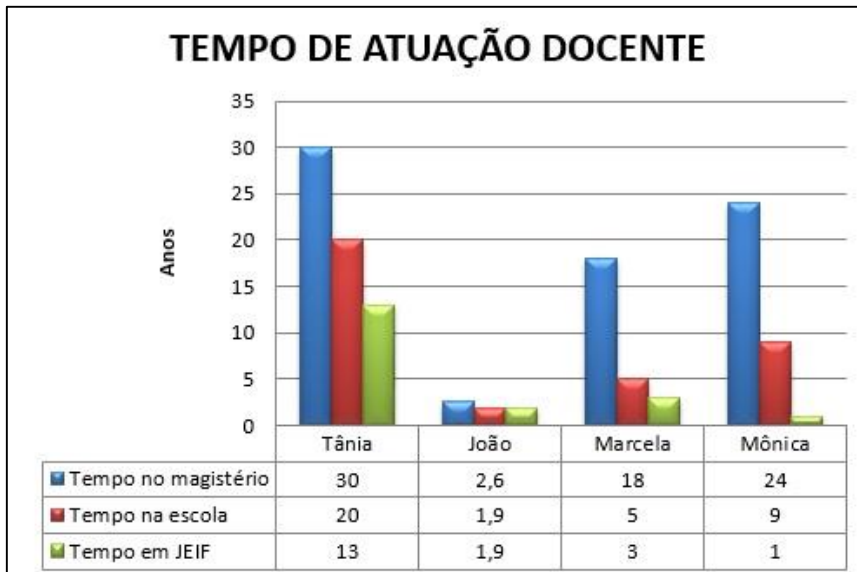
A professora **Tânia** tem 56 anos, é formada em Letras e Italiano pela Universidade de São Paulo (USP) e atua na Educação há 30 anos, sendo 23 desses na mesma Instituição (*locus* desta pesquisa). Na sua trajetória profissional trabalhou em Escola particular e do Estado. É professora efetiva na PMSP, optante pela JEIF há 13 anos. É uma professora experiente, trabalha com os estudantes de turmas do 6º e 7º anos e possui somente o vínculo empregatício de professora.

O professor **João** tem 33 anos, é formado em Educação Física e atua na Educação há dois anos e seis meses. Além desse cargo, é também professor efetivo no Estado de São Paulo, regente no Ensino Fundamental II. Na PMSP é professor efetivo e na Escola *locus* desta pesquisa é regente há um ano e nove meses e desde então participante da JEIF. Embora tenha pouco tempo de docência, é muito comprometido com os alunos das suas turmas – 2º, 6º e 7º anos.

A professora **Marcela** tem 45 anos, é formada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Campos Salles e atua na Educação há 18 anos. Já atuou como professora da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos e, atualmente, é regente no Ensino Fundamental I. Professora efetiva na Rede Municipal de São Paulo, atua nesta Escola há cinco anos, e participa do horário de estudo coletivo há 3 anos. É também uma professora experiente, trabalha com os estudantes do ciclo Interdisciplinar e possui apenas este vínculo empregatício.

A professora **Mônica** tem 43 anos, é formado em Pedagogia pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e atua na Educação há 24 anos. Já atuou na Educação Infantil, mas atualmente dedica-se ao Ensino Fundamental I. É efetiva na PMSP, tem vínculo na Escola há nove anos e participa do horário de estudo coletivo há um ano. É professora experiente, trabalha com os estudantes do ciclo de Alfabetização e possui outro vínculo empregatício, também efetivo, onde trabalha com estudantes do mesmo ciclo da Rede Municipal.

Gráfico 01 – Tempo de atuação docente



Fonte: elaboração da própria autora.

Como pode ser observado no gráfico, apenas um professor não tem trajetória de mais de 15 anos no Magistério, dessa forma é possível afirmar que estes professores possuem experiência profissional.

Com relação ao tempo de atuação na Escola, observa-se que os períodos variam entre um e 23 anos. Apesar da variação temporal, esse dado permite que o entrevistado revele as suas percepções com relação aos movimentos ocorridos no espaço formativo, independente do seu tempo de lotação na Unidade, pois todos são participantes da JEIF e foram integrando o grupo em momentos distintos.

Quanto à participação no horário de estudo coletivo, percebe-se que dois professores participam há menos de dois anos na Escola, um professor há três anos e um professor há mais de 10 anos. A inconstância da composição dos grupos formativos está relacionada ao percurso histórico de cada professor na PMSP, isto é, desde a criação em 1989, é de opção docente estar ou não na JEIF.

Assim, ao retratar as necessidades da Escola, o processo de formação contínua deixa ao Coordenador Pedagógico a tarefa de conduzir os processos formativos independente da descontinuidade dos membros, pois a ação formativa deve retratar as demandas do coletivo escolar. Os coletivos constituídos nas Escolas devem pensar em ações e mudanças para a melhoria do Ensino a partir de uma análise crítica do contexto, como explicam Garcia (2005) e Imbernón (2011). Dessa forma, a JEIF pautada no PPP e nos pressupostos do Programa Mais Educação São Paulo favorece uma proposta formativa pautada nas demandas formativas dos

diferentes ciclos, respeitando a diversidade docente e ampliando as possibilidades de integração entre os constituintes do coletivo escolar.

2.3 – Análise dos dados

A análise foi realizada depois de uma leitura densa dos registros das reuniões e das entrevistas, possibilitando elencar eixos que estão relacionados aos objetivos e às questões da entrevista.

Nessa análise serão contemplados episódios trazidos pelos professores, movimentos iniciais do grupo que retratem as relações estabelecidas em seu interior na visão de seus participantes, que são fontes de informações relevantes para compreender não apenas a prática formativa docente, mas também o desenvolvimento profissional docente.

O trabalho formativo desenvolvido na Escola favorece a ação coletiva, o diálogo e a diversidade de opiniões (CANÁRIO, 1996) de modo a potencializar a organização docente e a favorecer a ação positiva em seu interior. Foi nos encontros formativos ocorridos no interior de uma Escola da Rede Municipal de Ensino que professores de diferentes anos do ciclo tornaram este espaço propositivo de mudança e de co-responsabilização.

O estudo realizado tem a intenção de responder à questão central: quais ações ocorridas nos encontros formativos contribuíram para o fortalecimento da constituição do grupo de professores atuantes em diferentes anos do ciclo?

Para responder à questão central e aos objetivos específicos são apresentados três eixos de análise, conforme a seguir:

1. Do caos coletivo ao momento formativo: nessa análise são contemplados relatos trazidos pelos professores e trechos das atas dos encontros formativos resgatando os movimentos das mudanças iniciais do grupo.
2. Ações que fortalecem o coletivo docente e práticas que entrelaçam os diferentes anos do ciclo: nesse eixo são entrelaçados relatos e episódios destacados pelos docentes que, ao entender dos entrevistados, contribuíram para o trabalho compartilhado neste grupo.

3. Movimentos que marcam o desenvolvimento profissional docente: nesse eixo professores relatam episódios que retratem as contribuições e a importância do espaço formativo para o seu desenvolvimento profissional docente.

CAPÍTULO III – FORMAÇÃO CONTÍNUA NO CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados os aspectos que contribuíram para o fortalecimento da constituição do grupo no espaço formativo da Escola pesquisada e para compreender quais movimentos contribuíram para o compartilhar de práticas no grupo na visão dos seus participantes.

3.1 – O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da zona Sul de São Paulo que completou 30 anos de funcionamento e que recebe alunos de outros dois municípios que fazem divisa com SP.

Por se tratar de um prédio antigo, há problemas estruturais em relação a diferentes aspectos, como fiação elétrica, acessibilidade, caixa d'água, entre outros, o que demanda manutenção constante. A Escola está situada em uma área de vulnerabilidade social e a comunidade escolar é carente de recursos financeiros, aspectos sociais, culturais e econômicos.

O bairro em que a Escola está inserida é atendido por transporte coletivo, as ruas são asfaltadas, há energia elétrica, água encanada, coleta de esgoto e coleta de lixo, o comércio local é acentuado e gera empregos para grande parte da comunidade. Ao lado da Unidade Escolar há um piscinão e uma creche conveniada ao Sistema Municipal de Ensino. As habitações são diversificadas, entre elas casas de alvenaria, moradias populares e também casas de madeira à beira do rio.

Em 2016, a demanda escolar era de 904 alunos, do 1º ao 9º ano, distribuídos em dois turnos diurnos e 107 alunos das etapas finais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 1.011 estudantes. A Escola tem 16 salas de aula e todas equipadas com ventilador, data show e tela fixa, além de uma sala de leitura, uma sala de informática educativa, uma sala de apoio e acompanhamento à inclusão, uma sala de apoio à aprendizagem, uma sala de vídeo, uma sala de jogos de tabuleiros, uma brinquedoteca, um pátio com bebedouros que é também o refeitório, duas quadras na área externa sendo uma delas coberta, quatro banheiros para os estudantes e um banheiro adaptado para os alunos de inclusão.

A área administrativa é composta por diversos espaços: uma Secretaria, salas para Direção, Assistentes de Direção, Coordenação Pedagógica, Professores e para o estudo coletivo. Há também banheiro de uso exclusivo dos funcionários.

Para o atendimento aos alunos e à comunidade a Escola contém uma equipe de apoio constituída por nove auxiliares técnicos educativos, seis deles são responsáveis pela inspeção dos alunos e três pelo funcionamento da Secretaria. A equipe de limpeza, as funcionárias da cozinha e vigilância noturna são terceirizadas, sendo que a Escola zela pela limpeza e qualidade da alimentação servida aos estudantes.

A estrutura e a organização da Escola atendem diferentes anos do ciclo do Ensino Fundamental com ampla área externa, porém, sem muitos recursos estruturados (parque) para os alunos do ciclo de Alfabetização. Assim, a quadra e um pequeno morro são os espaços destinados ao campo livre dos estudantes. A brinquedoteca é planejada para atender especificidades destes alunos e se torna um espaço específico para o ciclo de Alfabetização.

A sala de jogos de tabuleiros atende os alunos de todos os ciclos e além do caráter lúdico que proporciona aos estudantes, os estimula para a concentração, o raciocínio e a estratégia. É importante destacar que há o estudo dos jogos propostos – macala awelé e xadrez. Essa proposta faz parte do Currículo da Escola e atinge alunos e funcionários. O reconhecimento do desempenho dos alunos desta Escola, nesses jogos, é reconhecido em atividades internas (festivais) e atividades externas (torneios) em que alunos conquistaram a vitória por algumas vezes.

Os espaços de aprendizagem também consideram os diferentes tempos de aprendizagem, isto é, a sala de apoio à aprendizagem destina-se aos alunos que precisam de atendimento específico no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo que o espaço é para 10 alunos por grupo, o que favorece o acompanhamento individualizado às necessidades dos estudantes. Os alunos participantes são indicados pelos professores da sala de aula de regular, portanto, o atendimento visa contribuir com o desempenho escolar para além desse espaço de aprendizagem.

Outro espaço com trabalho específico é a sala de apoio e acompanhamento à inclusão. Com atendimento no contraturno escolar, o professor com formação específica essa sala oferece atendimento aos alunos com deficiência intelectual. Para garantir esse atendimento, o professor regente dessa sala também o acompanha em sala regular, contribuindo com a ação do professor regente, isto é, para que seja oferecido ao estudante a adaptação do Currículo proposto.

As salas de informática educativa e de leitura oferecem atendimento semanal a cada turma, há horário destinado à pesquisa dos estudantes no contraturno escolar e horário para aulas integradas, sendo que o professor da sala regular pode planejar com os professores desses espaços, aulas com dupla regência visando ao melhor desempenho de aprendizagem dos estudantes.

As salas de aulas estruturadas com data show e tela fixa favoreceram as práticas pedagógicas que utilizam os recursos audiovisuais. As aulas que previam a utilização de recursos tecnológicos eram, inicialmente, realizadas apenas na sala de vídeo, espaço que não atendia toda demanda escolar.

Diante da descrição acima, pode-se dizer que esta Escola do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo dispõe de uma estrutura física com diferentes ambientes que permitem realizar atividades para além da sala de aula, com a possibilidade de articulação entre os espaços, o que se torna relevante à ação pedagógica. A movimentação dos alunos é constante nessa instituição, logo, transitar entre os espaços de aprendizagem faz parte da rotina.

Alunos e professores dos diferentes anos dos ciclos dividem os diferentes espaços, embora os tempos e os espaços sejam delimitados em uma grade de horários. A área externa pode ser utilizada por todos de acordo com a proposta de trabalho de cada professor/turma, tornando a Escola um ambiente movimentado e que dá sentido aos seus espaços.

3.2 – O Projeto Político Pedagógico e o Projeto Especial de Ação

A análise documental das Diretrizes Pedagógicas da Escola envolve o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Especial de Ação (PEA), ambos documentos importantes para subsidiar a análise proposta a partir dos dados coletados.

3.2.1 – Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico² da Escola visa ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, à melhoria na relação interpessoal e elevação do nível de desempenho escolar.

² Como já apresentado no início do trabalho Projeto Político Pedagógico desta Instituição está articulado com as Diretrizes estabelecidas no Decreto nº 54.452/2013, que instituiu, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de

Por meio do PPP, é possível observar o acompanhamento sistematizado dos resultados das avaliações internas e externas.

O atendimento dos estudantes ocorre no turno regular de funcionamento e pode se estender no contra turno escolar, onde são oferecidas atividades extracurriculares, dentre elas: aulas de xadrez, mancala awelé, basquete, clube de leitura, clube da matemática, games, imprensa jovem, rádio, dança e artes. Os alunos optantes pelas aulas do Projeto ficam após o turno de estudo ou chegam antes do início do período. Os registros da Escola apontam que 505 alunos participam de atividades no contraturno. Embora muitos alunos estejam nos Projetos fora do horário de aula, a Escola não tem a proposta do Ensino Integral.

O Projeto Político Pedagógico estrutura-se em valores, visão de futuro e missão. Para atingi-los foram definidos três objetivos estratégicos, como apresentado na figura a seguir:

Figura 02 – Síntese dos valores e objetivos contidos no PPP



Fonte: Projeto Pedagógico da Escola, cedido à pesquisadora para fins da realização desta pesquisa.

A missão da Escola consiste em melhorar as condições educacionais, elevar o desempenho acadêmico dos alunos e melhorar as práticas pedagógicas e as relações interpessoais e intergrupais.

Ensino – Programa Mais Educação São Paulo. Este decreto define que o Currículo no Ensino Fundamental terá a duração de nove anos e deverá ser organizado em três ciclos de Aprendizagem, assim especificados: I – ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano); II – ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano); III – ciclo Autoral (7º ao 9º ano).

A proposta Curricular da Escola está pautada nos documentos norteadores da SME e os ciclos devem atender ao contido no Programa Mais Educação, em especial aos direitos de aprendizagens dos estudantes.

Os valores contidos no PPP, como excelência, inovação, respeito e colaboração, podem ser perceptíveis no contexto da pesquisa. A organização dos tempos valoriza os diferentes espaços e, embora a grade curricular imponha o tempo aos espaços, as atividades propostas podem superar as ações isoladas em sala de aula. O PPP visa a ampliação do atendimento escolar com Projetos no contraturno escolar. Os Projetos do Mais Educação São Paulo visam ampliar o tempo de permanência dos estudantes na Escola com o oferecimento de atividades educacionais, esportivas e culturais que despertem o interesse do estudante (SÃO PAULO, 2013).

O atendimento oferecido no contraturno atende aos interesses dos alunos e da Escola, assim as atividades como clube da Matemática, clube da Leitura e sala de apoio e o acompanhamento à inclusão e à aprendizagem são para alunos indicados pelos professores da sala de regular. Porém, os pais e os estudantes também podem solicitar atendimentos nessas atividades.

A atividade de basquete é destinada aos alunos dos ciclos Interdisciplinar e Autoral e há grande procura dos estudantes nessa modalidade, enquanto que os jogos de tabuleiros mancala awelé e xadrez atendem estudantes dos três ciclos, sendo que as turmas são compostas por aproximadamente 25 alunos. Para as atividades esportivas sempre há lista de espera.

A rádio escolar, por mexer com equipamentos e programas tecnológicos, é destinada aos alunos do ciclo Autoral e estes alunos fazem a programação da rádio e tocam duas vezes por semana nos horários dos recreios. As programações devem atender às especificidades dos estudantes. A imprensa jovem, vinculada à rádio escolar, é responsável por divulgar e fazer a cobertura dos eventos escolares e extraescolar, por meio de fotos, filmagens e reportagens.

O projeto de games tem grande procura dos estudantes, pois a atividade proporciona o acesso a jogos e vídeo games modernos. O atendimento dessas atividades é para os alunos dos ciclos Interdisciplinar e Autoral. Já as atividades de artes e dança são destinadas a todos os estudantes, porém os grupos são constituídos por alunos do ciclo de Alfabetização, e as atividades que valorizam o movimento e expressão despertam grande interesse nestes alunos.

Esta Instituição está sempre em movimento e com atividades no contraturno, o que faz com que os alunos dos diferentes turnos convivam e compartilhem os mesmos espaços. A oferta

de atividades diferenciadas demonstra a preocupação em atender aos interesses dos alunos e dos professores e a buscar inovação que exijam colaboração entre os diferentes docentes, criando, assim, um ambiente de respeito às diferenças.

O atendimento oferecido no contraturno estende-se ao período regular, alunos compartilham as suas experiências com os professores regentes que também têm influências dessas atividades diferenciadas, modificando a sua prática. Elevar o desempenho acadêmico dos alunos é a busca pela excelência das práticas que atendam às necessidades dos alunos, por meio de uma prática inovadora que respeite os interesses dos estudantes em um ambiente em que todos colaborem para a garantia das aprendizagens de todos. As atividades são todas desenvolvidas pelos professores da própria Unidade Escolar e assim, além da sua carga horária, o professor interessado em participar do Programa Mais Educação São Paulo apresenta a sua proposta de trabalho no início do ano letivo e desenvolve de forma remunerada.

Para garantir o atendimento no turno regular e contraturno há nesta Escola 35 professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e 40 professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) que atuam nos três turnos, atendendo diferentes turmas conforme síntese apresentada no quadro a seguir:

Quadro 03 – Síntese do atendimento escolar no ano de 2016

Turnos/Períodos de Funcionamento/ Turmas atendidas	1º período	2º período	3º período
Horários	7 às 12h	13h30 às 18h30	19 às 23h
Distribuição das turmas nos turnos	3ºs Anos (3 turmas) 4ºs Anos (4 turmas) 5ºs Anos (3 turmas) 8ºs Anos (2 turmas) 9ºs Anos (4 turmas)	1ºs Anos (4 turmas) 2ºs Anos (4 turmas) 5ºs Anos (2 turmas) 6ºs Anos (3 turmas) 7ºs Anos (3 turmas)	Etapa Complementar II (1 turma) Etapa Final I (2 turmas) Etapa Final II (1 turma)

Fonte: elaboração da própria autora com base nas informações fornecidas pela Escola.

Os turnos de funcionamento da Escola atendem alunos do Ensino Fundamental I e II. Assim, professores e alunos dos diferentes ciclos convivem em diferentes espaços e em todos os períodos. Essa organização favorece a interlocução entre os professores dos três ciclos, que pode ocorrer não só por meio de conversas informais como também nos espaços de formação contínua.

A formação contínua está articulada com os valores e os objetivos contidos no PPP, cujo desafio é a melhoria das práticas pedagógicas e dessa forma, o horário coletivo de estudo docente é tido como objetivo prioritário. Para atender os docentes optantes pela JEIF há na Escola três grupos em horários e dias da semana diversos, todos acompanhados pela Coordenação Pedagógica. O quadro a seguir retrata a organização e a constituição dos grupos.

Quadro 04 – Horário dos grupos de JEIF e sua constituição

Grupos/ Horário de Funcionamento/ Professores Envolvidos	Grupo I (2ª a 5ª feira)	Grupo II (2ª a 5ª feira)	Grupo III (2ª a 5ª feira)
Horários	12h05 às 13h35	17h10 às 18h40	18h45 às 20h15
Professores envolvidos	13 Professores Regentes em turmas do 1º ao 5º ano. 13 Professores Regentes em turmas do 6º ao 9º ano.	01 Professor Regente em turma do 1º ao 5º ano. 05 Professores Regentes em turmas do 6º ao 9º ano.	07 Professores Regentes em turmas do 1º ao 5º ano. 05 Professores Regentes em turmas do 6º ao 9º ano.
Total de professores em cada grupo	26	06	12

Fonte: elaboração da própria autora com base nas informações fornecidas pela Escola.

No quadro apresentado é possível observar, também, que os grupos são constituídos por professores de diferentes ciclos e na perspectiva de que a proposta formativa da JEIF precisa atender a todas às especificidades.

3.2.2 – Projeto Especial de Ação

A temática de estudo do PEA é definida no início do ano letivo e para o ano de 2016 foi definido o tema **Práticas Interdisciplinares**. As ações previstas, assim como no PPP, visam ao aprimoramento das práticas educativas e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade da Educação, atendendo às necessidades de cada ciclo da Aprendizagem: a organização dos tempos e espaços e a integração e as interações entre os diferentes sujeitos e objetos do conhecimento.

O PEA apresenta um cronograma de aplicação de leituras e ações e a sua avaliação é semestral, conforme fixado na Portaria nº 901/2014. É importante ressaltar que os estudos

desenvolvidos no horário formativo devem atender ao contido no Projeto Político Pedagógico. Além disso, prevê leitura de textos, seminários, troca de experiências, filmes e vídeos, bem como o planejamento de ações compartilhadas.

Os professores constituintes dos grupos são atuantes nos diferentes ciclos e muitos desenvolvem atividades no Programa Mais Educação São Paulo, assim o grupo possui grande diversidade de práticas pedagógicas envolvendo os diferentes sujeitos.

3.2.3 – Considerações sobre os documentos

Os documentos institucionais – PPP e PEA – se apresentam de forma articulada, ambos visam à formação contínua, especialmente no que se refere à melhoria das práticas pedagógicas. A busca pela excelência e por inovação dão movimento no cotidiano escolar e proporcionam aos alunos e professores um atendimento com atividades que valorizam os diferentes saberes.

O respeito e a colaboração são valores que se destacam em objetivos estratégicos e a melhoria nas relações interpessoais e intergrupais é o meio para a responsabilização individual e coletiva. A Escola tem como característica a integração entre os diferentes ciclos, professores e alunos com diferentes experiências e que convivem o tempo todo no mesmo ambiente, essa experiência evita uma separação entre nível I e nível II.

Conforme destacado, a organização dos turnos da Escola é fator determinante na composição dos grupos formativos: professores e estudantes dividem os espaços e os horários de estudos, o que demanda uma proposta formativa específica para esta Escola. Embora o PEA apresente procedimento metodológico para os encontros, as ações não são prescritivas, o que possibilita uma maior flexibilidade no que diz respeito aos procedimentos formativos, isto é, a metodologia para a realização dos estudos propostos.

Dessa forma, as atividades devem prever a articulação entre os diferentes sujeitos, favorecendo a circulação dos saberes. E nesse processo, perpassam então alguns questionamentos: como os professores compartilham as suas práticas pedagógicas em um grupo constituído por professores de diferentes anos do ciclo? Quais as contribuições da formação contínua para o desenvolvimento profissional docente em um grupo assim constituído?

3.3 – A análise dos dados

Nesta seção, seguem as análises dos registros das reuniões e das entrevistas. Serão contemplados episódios trazidos pelos professores que retratem os movimentos do grupo e as relações estabelecidas na visão de seus participantes. E com o objetivo de compreender não apenas a prática formativa docente, mas também o desenvolvimento profissional docente.

3.3.1 – Do caos coletivo ao momento formativo

A formação do professor é um processo contínuo e, em se tratando da formação desenvolvida no interior da Escola, coloca-se no cerne da discussão as relações que são estabelecidas nesse espaço. Conforme relatado na introdução, o início da minha trajetória como CP, neste grupo de professores, foi marcado por tentativas de organizar a formação contínua de modo a desenvolver estudo coletivo no interior da Escola e reflexões a respeito das práticas desenvolvidas pelos professores, em um movimento que contribuísse para o repensar consciente sobre a ação exercida e sobre o contexto escolar (ANDRÉ; VIEIRA, 2010).

As tentativas de sucesso e insucesso relacionadas às práticas formativas propostas no grupo proporcionaram momentos que me fizeram pensar e repensar a respeito do processo formativo desenvolvido na Escola e a sua articulação com a prática docente e com o Projeto Político Pedagógico.

Na perspectiva das professoras, o horário coletivo propunha estudos e também tratava de assuntos relacionados à rotina escolar, porém, para elas, a forma como os assuntos eram pautados não contribuía para proposição de reflexão e, por alguns momentos, parecia que não havia consenso nas discussões.

Inicialmente os encontros eram com muita discórdia, mas não sobre o estudo proposto, eram sobre alunos, sobre a Escola e todos queriam falar ao mesmo tempo [...] (Tânia – professora especialista / 6º ao 9º ano).

Embora a professora afirmasse que havia um estudo proposto, os encontros pautados em teorias e no desenvolvimento pedagógico não atendiam às demandas trazidas pelos professores. A discórdia por ela relatada refere-se à falta de condução nos encontros, isto é, todos falavam ao mesmo tempo sobre os alunos e a Escola, mas não era possível tratar o assunto em pauta de

forma reflexiva. Essa discórdia pode ser identificada como a ansiedade do coletivo pela melhoria dos aspectos organizacionais da Escola. Dessa forma, as pautas formativas centradas apenas no desenvolvimento pedagógico não tratavam das problemáticas relacionadas à organização que interfere no desenvolvimento da ação docente.

Contudo, a necessidade da Coordenação Pedagógica em tratar das Diretrizes da SME não dialogava com as necessidades formativas dos docentes. Em meio à pauta proposta, surge um foco de discussão que aborda a falta da organização escolar, conforme trecho extraído da ata do ano de 2014.

Iniciamos o encontro com a leitura da pauta, que tem como objetivo retomar o contido no RAADI, Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual³, no que diz respeito aos processos avaliativos. [...] A professora Alice relata que não é possível dar aula no horário do intervalo do ensino fundamental II [...] (Ata do livro do horário coletivo de 05/06/2014).

Ao propor inicialmente a leitura do Livro do Programa Mais Educação, colocou-se em pauta o tema Avaliação para a Aprendizagem, conforme apresentado na Nota Técnica nº 12, do referido material. Contudo, naquele momento, a prática dos professores sofria interferências de fatores externos à sala de aula e que prejudicavam o seu desenvolvimento profissional. A partir do estudo proposto emergiram necessidades de discussão.

O professor Eduardo relata que o barulho do intervalo do Ensino Fundamental I atrapalha as suas aulas, e também afirma que o documento não considera as características da escola, e que além de tratar dos aspectos relacionados aos processos avaliativos precisamos pensar na movimentação da escola, trocas de aulas, intervalos e agora o atendimento no contra turno [...] (Ata do livro do horário coletivo de 05/06/2014).

Embora a proposta inicial fosse o estudo dos processos avaliativos, o grupo logo modificou o foco da discussão. A movimentação dos alunos nos diferentes ambientes da Escola interferia diretamente no contexto e na prática desenvolvida em sala de aula. Os três horários de intervalos são acompanhados por dois inspetores de alunos e, em média, são aproximadamente 140 estudantes por intervalo, cada um com 20 minutos de duração. Além do transitar nos corredores para ir ao refeitório, os alunos se alimentam e criam formas de brincar

³ O RAADI produzido pela SME / DOT, 2012, é um documento que tem como objetivo contribuir com a ação docente no que diz respeito a identificar os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

(jogando bola, brincando de correr, falando alto), fatores que devido à projeção do prédio interferem na acústica da sala de aula.

A necessidade dos professores em tratar de assuntos organizacionais trouxe ao cerne da discussão a análise de fatores externos que interferem na prática docente. Essa discussão foi de suma importância para compreender o processo de mudança pelo qual a escola passava, mesmo porque o ano de 2014 foi marcado pela proposta do Programa Mais Educação São Paulo. Além da movimentação dos intervalos do turno, a Escola passou a oferecer atendimento aos alunos no contraturno escolar. Dessa forma, havia alunos em atividades no pátio, sala de vídeo, sala de jogos e quadra em diferentes horários, o que aumentava a circulação de estudantes durante os horários das aulas e ampliava a grade curricular.

Conforme exposto, a pauta formativa proposta naquele momento possibilitou que os professores relacionassem os impactos da organização escolar à prática pedagógica. Vale destacar que, enquanto CP, não foi possível retomar a pauta proposta inicialmente. Decidi então ouvir atentamente os professores e solicitei que apontassem as sugestões na ata. Os relatos mostravam as necessidades da Escola e o grupo mobilizou-se para propor soluções possíveis.

[...] O barulho da rádio é tão alto quanto o barulho das crianças, o professor da rádio precisa pensar em uma programação que não agite ainda mais o horário do recreio. [...] o recreio dirigido também é uma alternativa, os inspetores poderiam oferecer às crianças brinquedos, corda e os alunos monitores da rádio poderiam colaborar [...] (Ata do livro do horário coletivo de 05/06/2014).

Embora a formação realizada naquele dia não tenha atingido o objetivo inicial, proporcionou ao grupo um momento de reflexão das necessidades emergentes da prática diária. Professores dos três ciclos, juntamente com a Coordenação Pedagógica, conseguiram dialogar a respeito dos impactos dos horários dos intervalos e do Programa Mais Educação São Paulo na organização escolar e em um movimento de proposição de mudanças.

Importa destacar também que a discussão trazida pelos professores dos ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral contribuiu para a ação dos alunos do contraturno, posto que passaram a dirigir, juntamente com os inspetores, o recreio dos alunos do ciclo de Alfabetização. Posteriormente, a proposta realizada pelos professores da JEIF foi discutida com a direção da Escola e com os estudantes que atuavam no contraturno, o que resultou na melhoria da organização escolar.

É possível observar que a ação da CP, ao ouvir os professores e conduzir a reunião, ao registrar as solicitações e perceber o problema, possibilitou a mobilização de todos os segmentos da Escola para o desenvolvimento coletivo e a escuta atenta foi um dos meios para superar a discórdia das vozes que se sobrepunham.

As discussões realizadas na JEIF passavam a impactar na organização escolar, o coletivo dialogava a respeito da referência bibliográfica e também sobre as necessidades da prática. Porém, essa troca ainda não estava sistematizada e os professores apresentavam as suas ações pedagógicas e angústias, mas não aprofundavam os conceitos apresentados.

A professora Marcela reconhecia que a JEIF era um espaço formativo e importante para a compreensão da dinâmica escolar, mas a falta de direcionamento nas discussões dificultava o desenvolvimento do grupo.

Ao entrar em JEIF passei a entender a dinâmica, as discussões e o estudo proposto. Havia momentos de muita reclamação de alunos e da escola, me deixavam conturbada [...] (Marcela – professora do ciclo Interdisciplinar / 5º ano).

O espaço formativo, no momento em que iniciei, funcionava com pouco direcionamento pedagógico da minha parte e havia conflitos nas relações. Pensei, então, que um aspecto importante para o desenvolvimento deste grupo seria focalizar as interações entre eles. Essa ideia se fortaleceu com o apoio de Almeida (2016), ao indicar que os aspectos do desenvolvimento resultam da interação estabelecida entre os sujeitos e o meio que convivem, físico e social, e ao considerar o espaço de formação contínua na Escola como terreno fértil para o processo de interação entre os professores, fui constatando que as relações ali ocorridas não contribuía para qualificar essa formação.

Nessa perspectiva, a qualificação da JEIF exigia da CP ações que favorecessem o redimensionamento das relações pedagógicas e pessoais, superando o isolamento docente e fortalecendo o coletivo a partir de situações problemáticas emergentes do contexto prático.

Com o passar do primeiro bimestre letivo, a minha compreensão a respeito da relação estabelecida no grupo me fez pensar nas mediações que favoreceram o diálogo reflexivo entre seus componentes, e essas intervenções ajudaram os professores a qualificar as interações estabelecidas entre eles.

As mudanças necessárias surgiram das vozes dos docentes. Nos encontros da JEIF comecei a desenvolver a escuta atenta do que os professores falavam no coletivo. Assim, as

intervenções realizadas passaram a ser direcionadas com a finalidade de organizar a escuta do grupo e as vozes passaram a se entrelaçar em diálogos mais respeitosos.

Ao final do 1º trimestre passei a compreender que o espaço formativo constituído por professores de diferentes anos do ciclo exigia da CP a condução da pauta proposta e a mediação das falas e, nesse momento, com mais experiência, comecei a intervir nas considerações individuais conduzindo-as para o coletivo.

No processo de condução para o coletivo, o diálogo sobrecarregado de vozes a respeito de alunos e organização da Escola ficaram mais direcionados para a discussão pedagógica. Nos relatos das professoras foi possível notar uma atenção ao conhecimento do outro e às diferenças, constatando indícios do fortalecimento da constituição do grupo, com base na participação e no respeito:

Sempre fui participativa e gostava de ouvir os professores do Fundamental I. Eles conhecem muito bem os alunos que temos dificuldade de trabalhar, começamos a conhecer a forma de trabalho desses professores, e isso ajudou muito a respeitar as diferenças entre o Nível I e Nível II (Tânia – professora especialista / 6º ao 9º ano).

Ao reconhecer que professores dos diferentes ciclos podem contribuir com informações a respeito dos saberes dos alunos, surge uma mudança na relação estabelecida entre os participantes e as propostas de formação contínua da CP, que começou a descentralizar as ações. Dessa forma, os docentes começam a revelar o seu conhecimento em estudos e passam a abordar situações práticas, confirmadas por meio de suas falas:

Um exemplo foi o dia em que trouxemos as atividades dos alunos do Nível II que achávamos que não estavam alfabetizados e apresentamos no grupo. As professoras do Nível I deram uma aula sobre as fases da escrita, e mais, conseguiram ler a produção dos alunos, que para nós não fazia sentido. Elas têm um conhecimento que eu especialista preciso ter para poder ajudar o meu aluno (Tânia – professora especialista / 6º ao 9º ano).

A dificuldade pedagógica apresentada pelos professores com relação aos estudantes ingressantes no Nível II gerou diálogo a respeito de alunos que não realizavam a escrita de forma convencional e, por isso, eram considerados não alfabetizados. As professoras do Nível I, dotadas de conhecimentos a respeito do processo de alfabetização, afirmavam que estes alunos precisavam de intervenções individuais para consolidar o processo de escrita. O estudo

proposto sobre as fases da escrita foi conduzido pelas professoras alfabetizadoras e as produções trazidas pelo professor especialista tornou-se objeto de análise.

O espaço formativo organizado começa a impactar na forma de atuação dos seus participantes. Professores de diferentes ciclos passam a estabelecer relações que valorizam os conhecimentos e favorecem as aprendizagens do coletivo constituído no interior da Escola.

[...] quando a coordenação propôs de trazermos as produções desses alunos e compartilharmos com os professores do Nível I, foi importante para compreendermos porque este aluno foi para o Nível II, realmente aprendemos muito uns com os outros e passamos a nos respeitar, porque tem professor que busca culpado, eu não penso assim, estamos aqui para aprender e nos ajudar, sabe, a gente vai ficando menos sozinho (Tânia – professora especialista / 6º ao 9º ano).

A experiência de compartilhar as produções dos alunos e dialogar com os professores dos diferentes ciclos possibilitou um caminho para a interação entre todos os participantes e pode ser um meio para superar o isolamento profissional e possibilitar o acesso a novas ideias, à comunicação e à colaboração. A escuta atenta e respeitosa favorece o processo formativo dos diferentes docentes e trata das problemáticas da prática escolar (PÉREZ GOMEZ, 2001).

A busca por culpados nesse contexto não era um movimento explícito, mas alguns professores falavam nas entrelinhas que não entendiam como determinados alunos não sabiam nada ao final do ciclo, falas essas que inicialmente não eram tratadas como informações relevantes sobre os processos de ensino e aprendizagem, o que corroborava a pouca interação entre os ciclos.

O caos inicial começa a ser superado a partir do movimento da escuta, superar vozes individuais que sobressaem em detrimento dos interesses do coletivo é abrir novas possibilidades para esse espaço formativo constituído por professores de diferentes anos dos ciclos, e assim desenvolver a interação dos diferentes sujeitos constituintes deste grupo.

[...] o horário coletivo já mudou muito, mas eu acho que a coordenação também mudou a forma de agir no grupo. [...] quando a gente falava junto ficava aquela confusão, ninguém se entendia não conseguíamos concluir nada. Hoje está bem melhor, são poucas pessoas que tentam tratar de outros assuntos, mesmo porque continuamos a tratar dos alunos e da organização da escola quando é preciso, mas de uma forma mais organizada, estudamos a situação, ouvimos os colegas, acho que assim aprendemos mais (Marcela – professora do ciclo Interdisciplinar / 5º ano).

O ano de 2014 foi marcado por mudanças no interior do grupo, a organização das discussões foi um marco para o grupo e para a Coordenação Pedagógica que, mais consciente do seu fazer no interior do grupo, passou a mediar os encontros de forma a favorecer a participação de todos.

Ressalte-se que foi em 2014 que a Coordenadora Pedagógica passou a investir na sua formação contínua para além das formações oferecidas na Diretoria Regional de Educação (DRE), passando a ter contato com textos de pesquisadores da área de Educação e da formação de professores como Nóvoa (2013) e Placco (2008), por meio de congressos e leituras. Em 2015, o grupo deu continuidade ao seu modo de funcionamento e as discussões com relação à organização escolar eram cada vez menos presentes, isso porque, no ano anterior, a equipe escolar dedicou-se a resolver essas problemáticas que interferiam no andamento do grupo e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional docente.

O iniciar novo ano letivo, novos professores passaram a integrar o grupo e também tiveram algumas percepções a respeito do seu funcionamento. Nesse momento, o relato do professor entrevistado não revela a falta de compreensão entre os participantes, mas sim a sua trajetória no grupo.

Lembro que no primeiro encontro lemos a portaria do PEA e a avaliação do PEA de 2014. Eu achei interessante porque não conhecia essa legislação e também tive a oportunidade de conhecer um pouco do que foi realizado no ano anterior. Para mim era tudo novidade (João – professor especialista / atuação nos três ciclos).

Em 2015 e com mais experiência, a Coordenação Pedagógica inicia o encontro formativo contextualizando a formação contínua no interior da Escola por meio da Portaria nº 901/2014, que estabelece as Diretrizes para a elaboração dos Projetos Especiais de Ação e da avaliação do PEA de 2014.

A opção do professor em ser um participante observador, nesse momento, permitiu-lhe conhecer a proposta do PEA e o trabalho desenvolvido no ano anterior. Para ele, eram informações relevantes considerando que seria o seu primeiro contato com a formação contínua desenvolvida na Escola.

Com pautas mais organizadas, foi possível estabelecer o diálogo no grupo, e este concluiu que o tema iniciado em 2014 deveria ser aprofundado em 2015 com a temática Projetos, dando-se ênfase à interdisciplinaridade.

Eu achava as reuniões interessantes, mas no início fui mais de ouvir do que falar, evitava o debate, limitando-me muitas vezes à passividade nas opiniões. No dia que vimos o vídeo sobre interdisciplinaridade⁴ tive que me segurar, porque alguns diziam que aquilo não dava para fazer devido à forma como as escolas estavam organizadas, enquanto outros falavam das possibilidades; eu queria falar, mas não consegui [...] todos participavam da discussão eu não consegui pela timidez, eu era novo na escola e na rede, achava que eles tinham tanto conhecimento, mas eu percebi que as pessoas pensavam de forma diferente, e que a discussão não era nova para eles, no ano anterior eles também trataram desse assunto (João – professor especialista / atuação nos três ciclos).

Para tratar de interdisciplinaridade, a Coordenação Pedagógica utilizou como estratégia uma palestra da Profa. Dra. Ivani Fazenda, que abordava a formação do conceito de interdisciplinaridade. O cerne da discussão foi a complexidade da interdisciplinaridade na atual organização do Sistema de Ensino. O professor João, que em meados de março de 2015 não conseguiu falar por se considerar novo na Escola e na Rede Municipal de Ensino, destaca que apesar das pessoas pensarem de formas distintas, as reflexões giraram em torno do estudo proposto, demonstrando os conhecimentos dos docentes a respeito do tema.

A perspectiva da interdisciplinaridade como um projeto de trabalho docente permeava as discussões do coletivo e o aprofundamento dos conhecimentos teóricos foi fundamental para o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão crítica – em, sobre e durante a ação (IMBERNÓN, 2011). Isso só foi possível devido à interação entre os educadores participantes da JEIF.

Com o passar dos anos, os ingressantes na formação contínua no interior da Escola passam a ter impressões distintas, ao compor o grupo.

A experiência da professora Mônica não se assimila ao caos apresentado na fala das professoras Tânia e Marcela e à timidez apresentada pelo professor João.

[...] sempre participei das reflexões, aqui é o momento de expor minhas ansiedades com relação às expectativas de aprendizagem dos discentes, buscar nas leituras um afago para acalmar os anseios e sanar dificuldades da sala de aula. Estou nesta escola há nove anos, e foi meu primeiro ano na JEIF[...] A formação está sendo muito importante para mim, passei a compreender as decisões da escola e do sistema (Mônica – professora do ciclo de Alfabetização / 2º ano).

⁴ Entrevista da Profa. Dra. Ivani Fazenda: Pensar e Fazer Arte- O que é interdisciplinaridade? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ByJpgesPzEQ>. Acesso em mar 2015.

A professora Mônica passou a fazer JEIF em 2016, até então era optante da Jornada Básica Docente (JBD)⁵ e não participava dos encontros formativos. Segundo ela, desde que ingressou no grupo sempre participou das discussões por ter a convicção de que a JEIF é um momento para a participação coletiva e encontrou, neste grupo, um espaço para que sua aprendizagem teórica se relacionasse à sua prática.

Em seu relato, Monica fala da importância dessa formação para compreender o Sistema de Ensino e as decisões que permeiam o Projeto Político Pedagógico da Escola. O espaço da formação contínua é também norteador das Diretrizes contidas no Projeto de Escola. Na visão da professora, a formação contínua é um espaço de decisão coletiva e estar no grupo garante a sua efetiva participação no desenvolvimento e na implementação das propostas relacionadas à instituição escolar, o que reforça a contextualização da formação frente às necessidades emergentes do seu contexto.

O tema de estudo para o ano de 2016 deu continuidade às práticas interdisciplinares e deu enfoque ao contido nos documentos da Secretaria Municipal de Educação. O desafio desse ano manteve-se na efetiva elaboração de ações interdisciplinares.

Por meio dos relatos dos professores, houve a possibilidade de observar que o espaço coletivo de formação contínua, no decorrer dos anos, foi se modificando. As impressões dos participantes revelam que houve direcionamento no seu interior, o que favoreceu a revalorização desse espaço e, em especial, das situações de trabalho como estratégia formativa (CANÁRIO, 1997).

Os processos de reflexão a respeito das ações formativas, durante esses anos, foram imprescindíveis para o fortalecimento da constituição do grupo, e superar a ação formativa proposta inicialmente só foi possível pela análise da prática da CP que reverberava na forma de funcionamento do horário de estudo coletivo.

Compreender que as vozes que se sobrepujam expressavam necessidades de organização escolar demandou tempo e busca por novas estratégias. Assim, a formação contínua no interior da Escola passa a se constituir de vozes que se entrelaçam em um coletivo mais fortalecido.

Portanto, as demandas trazidas pelo coletivo estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor que não deve se restringir apenas à formação inicial

⁵ Jornada Básica Docente, é composta de 30 horas de trabalho semanal, sendo 25 de regência, 3 horas atividades e 2 horas de atividade em lugar de livre escolha.

e contínua, mas se constituir por diferentes aspectos, dentre eles a organização escolar e o clima de trabalho (IMBERNÓN, 2011).

3.3.2 – As ações que fortalecem o coletivo docente e as práticas que entrelaçam os diferentes anos dos ciclos do Ensino

A formação contínua em grupo constituído por professores de diferentes anos do ciclo deve fortalecer a ação coletiva e a organização escolar. Essa proposta é reforçada por Nóvoa (2013) ao apontar que a formação docente é um meio que pode propor e consolidar parcerias entre os professores no interior da Escola. É na perspectiva apresentada pelo autor que um dos movimentos adotados por este grupo formativo foi desenvolver ações de parceria, no seu interior, estabelecendo relações de sentido entre teoria e prática, com foco no trabalho conjunto entre os docentes atuantes nos diferentes ciclos.

Os movimentos de diálogo aproximaram os participantes da formação contínua quanto às pautas propostas. Ao se tratar da gestão da aprendizagem, os professores deram voz às dificuldades pedagógicas, tornando-as objeto de estudo compartilhado. A escuta atenta e respeitosa favoreceu o entrelaçamento de práticas entre professores participantes do horário coletivo. O estudo teórico vinculado à ação docente foi uma estratégia que ganhou força na JEIF e a formação planejada com ações contextualizadas apresentaram resultados positivos no que diz respeito ao engajamento dos docentes quanto à compreensão e ao desenvolvimento da pauta proposta.

O estudo formativo vinculado às práticas docente é reconhecido pelos professores como uma estratégia que pode aproximar os diferentes anos dos ciclos. Durante a entrevista, a professora Tânia relata uma proposta formativa que, para ela, foi significativa, deu sentido para sua prática e teve a interação entre os níveis I e II.

As atividades que envolvem troca entre o Nível I (ciclo de Alfabetização) e o Nível II (ciclo Interdisciplinar – 6ºano) foram momentos de muito aprendizado. Quando planejamos sequências didáticas com o Nível I, meus alunos do ciclo Interdisciplinar trocaram bilhetes com os alunos do ciclo de Alfabetização. Planeamos na JEIF. Os alunos do 2º ano mandaram bilhetes para os meus alunos. Combinamos o assunto, as datas das trocas, a forma de correção e a data para finalizar (Tânia – professora especialista / 6º ao 9º ano).

A troca de bilhetes foi desenvolvida a partir do estudo das Modalidades Organizativas⁶ e exigiu das professoras planejamento e intencionalidade, ambas precisaram revisar as produções dos estudantes com a finalidade de fazer correções e verificar o conteúdo. Durante as atividades desenvolvidas, além da interação entre os docentes, houve também a relação entre os estudantes dos diferentes anos dos ciclos, por meio do envio das cartas e da finalização da sequência didática proposta.

Eu nem imaginava que os alunos iriam gostar tanto [...]. Quando trabalhamos a sequência com os bilhetes, pensei em algo que fizesse sentido para os alunos, e eu estava trabalhando com eles bilhetes no caderno, mas percebi que não estava fazendo sentido para os alunos, não estavam com aquele envolvimento. Quando trabalhamos as modalidades organizativas, relatei no grupo a minha preocupação com o desenvolvimento dos alunos, inicialmente pensei em trocar bilhetes com os alunos da outra escola em que trabalho, mas a professora Tânia sugeriu que fizéssemos na própria escola, entre o 2º e 6º ano, achei interessante. [...]. Primeiro conversei com os alunos, eles escreveram os bilhetes, se apresentaram, falaram sobre eles e o que gostavam na escola. Enviamos a caixa de correspondência e os alunos do 6º ano responderam, o interessante foi que eles não sabiam de que sala eram, trocamos cartas durante um mês e ao final combinamos um encontro para nos conhecermos. O encontro foi interessante porque muitos já se conheciam de passar no corredor, alguns eram amigos dos irmãos, vizinhos, mas não se conheciam pelo nome. Eles ficavam ansiosos para receber e responder as cartas, e preocupados em escrever corretamente. Deu muito certo (Mônica – professora do ciclo de Alfabetização / 2º ano).

Os relatos das professoras Tânia e Mônica reforçam que um espaço formativo que valoriza a participação e a parceria, implica a abertura de possibilidades e ressalta a importância de se reconhecer a diversidade de saberes docentes (GOUVEIA, 2013). Embora os alunos do 6º ano estivessem avançados em relação às competências leitora e escritoras, as professoras, nesta ação, adaptaram os planejamentos e favoreceram a interlocução entre os estudantes com foco na aprendizagem, independentemente do ciclo de atuação.

A professora Marcela, assim como a professora Tânia, aponta como relevante, para o fortalecimento da constituição do grupo, uma proposta formativa que parte do planejamento de ações pedagógicas, finalizada com uma atividade envolvendo toda a comunidade escolar.

Acho que os movimentos e as propostas mais interessantes foram "30 anos de Existência da Escola"⁷, vi mais envolvimento, estudo e planejamento de ações

⁶ As Modalidades Organizativas (atividade permanente, sequência didática, projeto e atividade de sistematização) foram exploradas a partir dos escritos de Delia Lerner, para o estudo proposto no PEA.

⁷ Os 30 anos de existência da Escola foi uma festividade envolvendo toda comunidade escolar para celebrar essa data. A temática foi desenvolvida no PEA de 2015, vinculado ao estudo de Projetos.

que foram desenvolvidas em sala de aula, e isso para mim é o diferencial. Nós, dos quintos anos, desenvolvemos um projeto de leitura e escrita voltado para o étnico racial. Foi uma proposta realmente diferenciada. Mas assim como nós, cada turma da Escola planejou uma ação, e no dia da apresentação à comunidade escolar tinham muitas opções de atividade, não foi aquela coisa de mostra cultural passiva, os pais vieram com os filhos, assistiram a abertura do evento e depois participaram das oficinas, e a nossa, da boneca Abayomi, foi muito bem frequentada (Marcela – professora do ciclo Interdisciplinar / 5º ano).

Figura 03 – Oficina da boneca Abayomi



Fonte: foto de arquivo da pesquisadora.

Figura 04 – Oficina da boneca Abayomi



Fonte: foto de arquivo da pesquisadora.

A ação citada pela professora Marcela consta no Projeto Especial de Ação do ano de 2015, período em que se comemoravam os 30 anos da Unidade Escolar. Durante as formações,

o grupo resgatou a historicidade da Escola por meio de registros fotográficos, documentos institucionais, depoimentos de ex-alunos, ex-funcionários, membros da comunidade escolar e também dos atuais alunos e funcionários. A proposta, como consta no PEA de 2015, era envolver toda a comunidade escolar em ações que resgassem o percurso histórico da Escola (PEA, 2015).

As atividades resultaram da elaboração de Projetos e de sequências didáticas envolvendo todos os professores que abraçaram o Projeto “30 anos de existência da Escola”, o que fortaleceu as ações de parceria e colaboração entre a equipe escolar.

O horário de estudo no interior da Escola deve atender às demandas para implementação do Projeto Político Pedagógico, Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação fixadas principalmente no Livroto do Programa Mais Educação⁸ e a formação permanente do professor. O estudo proposto ao grupo de professores da JEIF buscou modos eficazes de envolver os docentes não só nas discussões teóricas propostas, como também na referência bibliográfica do PEA. Esta, sempre que possível, vinculava-se à prática docente visando o envolvimento de todos na ação formativa e dava voz aos professores que, ao socializar o estudo desenvolvido, tinham também a oportunidade de refletir sobre o seu fazer.

Dentre os estudos desenvolvidos, os professores destacam o aprofundamento dos documentos organizados e disponibilizados pela SME: o documento **Conceito de Reorganização dos Ciclos de Aprendizagem**⁹ e o documento **Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria**¹⁰, ambos como ações relevantes para o diálogo entre teoria e prática e para o trabalho desenvolvido pelos professores.

O professor João aponta os seminários como relevante para a constituição do grupo, por abordarem os diferentes componentes curriculares.

O Seminário dos ciclos de Aprendizagem, momento em que nos organizamos em grupos para apresentar a proposta de cada ciclo e a proposta com os Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, momento em que cada professor apresentou a proposta curricular da sua área de conhecimento. A forma como cada professor apresentou música, debate, clipe, atividade... foi

⁸ O Livroto do Programa Mais Educação - trata-se do subsídio 1 para a implantação do Programa Mais Educação São Paulo, organizado e disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica.

⁹ A Reorganização Curricular foi instituída pela Portaria nº 5930/2013, e para sua implementação a SME publicou subsídio 1 para a implantação do Programa Mais Educação São Paulo.

¹⁰ O Documento Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria aborda os direitos de aprendizagem das diferentes áreas do Conhecimento e foi publicado pela SME, em 2016.

muito bacana ver o trabalho do colega (João – professor especialista / atuação nos três ciclos).

A primeira ação citada pelo professor foi o Seminário dos ciclos de Aprendizagem, com o objetivo inicial de que os docentes dos diferentes ciclos estudassem a proposta da reorganização Curricular Mais Educação São Paulo. Ao elaborar os seminários, os professores atuantes nos diferentes ciclos teriam a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos a respeito do contido no documento.

Embora o meio para tratar do assunto proposto tenha sido o Seminário, para o professor João foi um aprendizado significativo a respeito da concepção dos ciclos.

O Seminário foi proposto pela CP, mas nos envolvemos porque além de apresentar o documento, tínhamos que mostrar a proposta do ciclo. Nos organizamos em grupos, de acordo com o ciclo em que trabalhávamos, e começamos com a leitura do documento, depois conversamos sobre a concepção, e para mostrar nossa prática, cada professor trouxe uma proposta de atividade desenvolvida (João – professor especialista / atuação nos três ciclos).

A atividade relatada pelo professor exigiu dos participantes trabalho em grupo e elaboração da apresentação. Essa proposta proporcionou uma aproximação dos diferentes professores com a proposta Curricular de cada ciclo e área do Conhecimento, dando-lhes a possibilidade de conhecer um pouco da especificidade de cada uma delas.

A forma com que cada grupo preparou o Seminário proporcionou reflexão sobre a concepção do ciclo e a continuidade que deve haver no decorrer dos anos. A partir das atividades propostas foi possível, também, destacar a importância do aprofundamento da aprendizagem no decorrer da trajetória escolar dos alunos.

Os professores do ciclo de Alfabetização iniciaram com a apresentação da organização do ciclo. Mostraram a concepção do ciclo e o que os estudantes devem desenvolver em cada um deles [...] as atividades apresentadas pelos professores foram três produções escritas, uma do 1º ano, outra do 2º e outra do 3º ano, e juntos tivemos que indicar o que os alunos aprenderam de um ano para o outro (Ata do livro do horário coletivo de 2016).

A ação formativa envolveu o estudo do ciclo e se manteve relacionada às situações práticas da sala de aula, evidenciando o trabalho desenvolvido pelos professores. Desse modo, foram tratadas as ações possíveis e não idealizadas por agentes externos ao contexto escolar.

Para desenvolver o estudo do documento Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, a Coordenadora Pedagógica também propôs ao grupo o planejamento de seminários. Por se tratar de documentos específicos de cada área do Conhecimento, a leitura compartilhada seria uma estratégia pouco envolvente e significativa. A proposta de ler o documento específico da sua área de conhecimento e compartilhar na JEIF deu voz a todos os professores e possibilitou a troca de experiências no que diz respeito à metodologia de Ensino. É possível identificar, na disciplina de Ciências, como se deu a apresentação.

O documento Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria na disciplina de Ciências não apresenta novidades no Currículo. Este reforça as expectativas de aprendizagem e se torna mais um subsídio para a área [...] Para mostrar um pouco do Currículo no ciclo Autoral, a professora apresentou uma sequência de atividades desenvolvidas com os alunos das turmas do 9º ano a respeito de: sexualidade, DST e gravidez [...]. Ao invés de usar a aula tradicional com o livro didático, foi realizada inicialmente uma conversa e, segundo a professora, os alunos deram uma aula sobre o tema. Após essa conversa inicial foi proposta uma vivência. [...]. Primeiro sortearam casamentos simbólicos de todos os tipos (homem e mulher, mulher e mulher, homem e homem) e tinham também mães e pais solteiros, depois cada família recebeu um filho representado por um ovo cozido identificado com o carimbo da Escola, para cuidar por uma semana. Junto com o ovo, cada família recebeu uma ficha com indicações médicas sobre a saúde dos pais e da criança para que, durante uma semana, a família criasse esse bebê e registrasse em um diário as imagens e os cuidados que foram necessários, além de trazer o bebê inteiro na próxima semana [...]. Segundo a professora, o Currículo não mudou, mas este documento ressalta muito a necessidade de estabelecer o diálogo entre o Currículo e a realidade dos alunos (Ata do livro de horário coletivo de 2016).

O trecho apresentado ilustra a dinâmica de apresentação de uma área do Conhecimento. A apresentação inicial, em Power Point, abordou a proposta curricular contida no documento e a proposta de atividade compartilhada pela professora retrata o desenvolvimento do Currículo e a sua opção metodológica. Inicialmente, a atividade considerou os conhecimentos dos estudantes e os conduziu para uma vivência prática, exigindo colaboração e planejamento.

O diálogo desenvolvido a partir da apresentação do seminário manteve-se centrado na pauta proposta e, independentemente do ciclo de atuação, os professores fizeram considerações a respeito da área curricular e destacaram a forma como o assunto foi abordado com os alunos, relacionando o mundo das vivências com a cultura científica.

[...] fugiu um pouco daquela aula expositiva, como se você estivesse falando com crianças inexperientes, o conteúdo foi desenvolvido com criatividade e imaginação, a aprendizagem se deu por investigação da ação para

compreender o mundo. Reconhecer a cultura científica, ressignificar e debater é uma estratégia para aproximar o Currículo da realidade dos alunos (Tânia – professora especialista / 6º ao 9º ano).

É importante destacar que, embora a ação relatada tenha sido desenvolvida por um professor especialista, a ideia para executá-la partiu do contido no estudo dos Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, isto é, houve o direcionamento para a ação com a leitura dos documentos oficiais. Assim, a prática apresentada no horário coletivo retratou os pressupostos do documento, ressaltando o diálogo entre o Currículo, as vivências e o contexto dos estudantes.

O envolvimento dos docentes no estudo dos Diálogos Interdisciplinares gerou um movimento entre todos, a prática docente compartilhada precisava mostrar a articulação entre teoria e prática, independentemente da prática diária do professor ser essa. O que prevalece são as possibilidades de se desenvolver propostas de ensino-aprendizagem que envolvam os estudantes de forma diferenciada no processo.

Essa atividade exigiu dos docentes estudo individual no PEA e análise das situações práticas. Ao compartilhá-las houve o momento formativo coletivo por meio da troca de experiência entre os participantes. A forma como se deram as apresentações valorizou as práticas e fortaleceu a integração entre os professores do ciclo.

A proposta de estudar o documento da Secretaria Municipal de Educação vinculado à prática escolar foi uma estratégia desenvolvida pela CP para que os professores refletissem a respeito do seu fazer. Para a Coordenadora, assim como para Canário (1996), esse tipo de proposta formativa valoriza os saberes da experiência docente e destaca o papel de cada sujeito no seu desenvolvimento como indivíduo e profissional.

A formação contínua no interior da Escola, em grupo constituído por professores de diferentes ciclos, deve favorecer a interlocução. Portanto, a proposta de estudo dos Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria e da Reorganização dos Ciclos de Aprendizagem permitiu que docentes de diferentes níveis tivessem uma compreensão sobre o que tem sido proposto nas diferentes áreas curriculares. A proposta sugere também a superação do isolamento das áreas do Conhecimento.

As propostas destacadas pelo professor João, embora estejam embasadas em documentos oficiais, relacionam-se a contextos específicos e evidenciam a prática do professor. Assim, não partem apenas do estudo teórico, mas favorecem a escuta e o compartilhamento do fazer

docente, o que ajuda no avanço da reflexão da prática de todos os indivíduos envolvidos. Nesse sentido, a formação deve:

[...] partir não apenas do ponto de vista dos especialistas, mas também da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professores realizam sobre seu próprio fazer [...]. As instituições educacionais e a comunidade devem ser o foco da formação continuada e os professores, os sujeitos ativos e protagonistas da mesma (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

A prática formativa desenvolvida pelo grupo favoreceu a reflexão sobre as mudanças instituídas pelo Programa Mais Educação São Paulo, amparada em situações práticas já realizadas pelos professores. Nesse processo, não há idealização da ação docente, os relatos retratam experiências que, na visão dos seus realizadores, atendem ao contido no documento, instituindo uma nova maneira relacional.

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...] (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Assim como o professor João, a professora Mônica reforça que as atividades desenvolvidas a partir das Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação contribuem para o fortalecimento da constituição do grupo.

As propostas que contribuíram para o fortalecimento do grupo estão diretamente relacionadas aos relatos de experiências e às diretrizes da SME do Programa Mais Educação, levando a movimentos de reflexões, diálogos, leituras, mudanças e transformações na prática docente, ao menos na minha (Mônica – professora do ciclo de Alfabetização / 2º ano).

A professora Mônica, atuante no ciclo de Alfabetização, assim como o professor João especialista e regente nos três ciclos, aponta que as propostas formativas que propiciaram a reflexão da prática e se relacionaram com a compreensão dos preceitos da Reorganização Curricular, contidos no Programa Mais Educação São Paulo, são relevantes para o fortalecimento da constituição do grupo.

Quando a gente conhece o trabalho do outro, o respeito é outro. A apresentação do ciclo de Alfabetização sobre a proposta da Reorganização Curricular contou primeiro com uma parte teórica. Em Power Point mostramos atividades desenvolvidas com os alunos que retratam as fases da

escrita e da apropriação dos conceitos matemáticos. Mostramos também a nossa organização com os estagiários e professores modulares¹¹, no que diz respeito ao processo de recuperação contínua. Para ilustrar a apresentação, nós, do ciclo de Alfabetização, socializamos o estudo de cantigas de roda desenvolvido no início do ano letivo com o 2º ano. Primeiro, cada turma fez uma lista das cantigas de roda de sua preferência, depois fizemos as atividades de roda junto com os professores de Educação Física, e a professora da sala de Leitura também trabalhou com eles cantigas. As letras das cantigas foram afixadas na parede da sala e nos cadernos de leitura, realizávamos a leitura diariamente de forma coletiva, utilizando os cartazes, e individualmente, no caderno de leitura. Como se trata de crianças, o brincar tem que fazer parte do processo de Alfabetização. Além do trabalho em sala de aula, realizávamos as brincadeiras para além das aulas de Educação Física. Mas trouxemos uma proposta de atividade em dupla na qual os alunos receberam duas cantigas fatiadas, isto é, com as frases cortadas. Tiveram que montá-las sem o apoio dos cartazes, recorrendo apenas à memória. Como a maioria dos estudantes já está alfabetizada, o desafio maior foi separar as duas cantigas. Geralmente, eles gostam muito dessas atividades, e recorrer à memória para organizar o texto é acessar informações que deveriam estar consolidadas. Iniciar o ano com as cantigas foi uma forma de dar continuidade ao trabalho desenvolvido no 1º ano, aprofundando o processo de leitura e escrita (Mônica – professora do ciclo de Alfabetização / 2º ano).

A professora Mônica relata a proposta de trabalho realizada no início do ano letivo de 2016 com os estudantes do 2º ano. O planejamento apresentado pela professora ilustra a intencionalidade da consolidação do processo de Alfabetização por meio do trabalho com cantigas, iniciado no ano anterior. Embora as professoras do ciclo de Alfabetização tenham optado em compartilhar uma prática do 2º ano, no relato evidencia-se a preocupação com a continuidade nos anos dos ciclos, isto é, o projeto de trabalho do 2º ano parte de conceitos desenvolvidos no 1º ano, e os alunos participam ativamente do processo.

Além de valorizar os conhecimentos dos estudantes e considerar a Infância, a forma como a atividade foi desenvolvida favoreceu a interlocução entre os todos os sujeitos. O brincar de roda é um brincar direcionado e exige dos participantes compreensão do proposto, é também uma forma de resgatar as brincadeiras tradicionais que exigem o contato e a presença do outro.

¹¹ A professora Mônica refere-se à forma de acompanhamento pedagógico dos alunos dos anos iniciais. As salas dos primeiros anos contam com um professor titular e um estagiário. Dessa forma, é possível desenvolver atividades de recuperação contínua no horário regular de aula. As turmas do 2º ano contam apenas com a professora titular, mas há na escola professoras modulares, isto é, professoras que assumem as turmas na ausência de outros professores, como são docentes da escola, em dias que não estão substituindo, desenvolvem ações em sala de aula em parceria com o professor titular. Essa proposta é um meio de oferecer recuperação contínua no horário regular e atender às especificidades dos estudantes. A organização da proposta é desenvolvida no início do ano letivo entre professores e CP e é regulamentada pela Portaria de Atribuição de Aulas.

Assim, a ação pedagógica relatada pela professora Mônica é reforçada pelas orientações da SME, de 2016.

[...] considerar as infâncias e contemplar as atividades lúdicas como o brincar, o ouvir, o contar e ler histórias para e com as crianças, de modo que a cognição e a ludicidade sejam integradas para garantir a apropriação e a produção do conhecimento de forma contínua e progressiva ao longo do ciclo (SÃO PAULO, 2016, p. 10).

No relato da professora Mônica foi possível perceber que houve o envolvimento dos professores da sala regular, da sala de leitura e de Educação Física, o que demonstra a disposição destes profissionais em desenvolver ações conjuntas que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, respeitando as especificidades do ciclo.

Os professores entrevistados apontam que o fortalecimento da constituição do grupo tem relação direta com um espaço formativo direcionado. As propostas, em geral, foram apresentadas pela Coordenação Pedagógica e postas em discussão. Desse modo, a centralidade da ação não fica restrita a este profissional. Além disso, os processos formativos estão centrados na Escola e possibilitam a troca de saberes em um espaço coletivo (ANDRÉ; PASSOS, 2016).

A busca da CP em propor pautas que relacionassem o estudo à prática docente foi um meio para que os professores pensassem em suas ações no contexto formativo, o que contribuiu para a inovação da prática pedagógica e a superação de um modelo formativo centrado no CP ou em técnicas que reforçam ações isoladas.

Os movimentos relatados nos fazem refletir a respeito da transformação que houve no grupo. Os depoimentos revelam que os estudos das Diretrizes da SME, vinculados à prática docente, são relevantes para o fortalecimento da constituição do grupo formativo. Portanto, propostas que favorecem o diálogo e o compartilhar de práticas selecionadas a partir da prática escolar só fortalecem a aproximação docente (ANDRÉ; PASSOS, 2016).

A aproximação docente diz respeito também à colaboração para elaborar o Seminário. A professora Tânia relata que ficou muito preocupada quando surgiu a proposta, porque tinha pouca habilidade com os recursos tecnológicos e gostaria de retratar o documento Diálogo Interdisciplinar utilizando recursos tecnológicos.

Quando comecei a leitura do documento, comecei a considerar como faria a apresentação, eu não sei mexer nessas coisas de tecnologia. [...] Depois que saímos da JEIF, eu dava carona para o meu colega de Educação Física e conversávamos sobre o documento e a forma de apresentar, foi então que pedi

que me ajudasse a montar a apresentação. [...] eu sabia o que queria fazer, mas não sabia como fazer! Por fim, ele me ajudou a montar a apresentação com fotos, vídeo dos alunos [...]. Utilizei um trabalho desenvolvido com a disciplina de Educação Física, realizamos um estudo sobre a linguagem vinculada ao estudo do futebol, e as falas e expressões usadas em cada região relacionamos com as letras das músicas do “Skank - Uma partida de futebol”, Caju e Castanha - “Futebol no inferno” e “Gabriel o Pensador - Brazuca”. Eu queria mostrar o debate que fizemos e um pouco da apresentação dos grupos sobre as músicas trabalhadas, mas precisava colocar no computador! (Tânia – professora especialista /6º ao 9º ano).

O relato da professora Tânia demonstra a sua apropriação do documento e da sua área de Conhecimento. Reconhecer que precisa do recurso tecnológico como estratégia metodológica é assumir uma necessidade formativa que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional. Essa experiência trazida pela professora demonstra o envolvimento dos docentes para além do horário formativo, a preocupação com a apresentação foi compartilhada com o professor de Educação Física, que já desenvolvia na Escola trabalhos em parceria. Este, ao perceber a dificuldade e a inexperiência da colega, socializou conhecimento quanto aos recursos tecnológicos e a ajudou na montagem da apresentação.

A atividade revelada pela professora retrata também a prática entre duas disciplinas. Ao aproximar diferentes áreas do Conhecimento, surge no ambiente escolar a atuação conjunta, o que favorece a responsabilidade compartilhada.

A prática formativa vivenciada pelo grupo na JEIF deu oportunidade para que os professores participassem ativamente do horário de estudo coletivo, tornando-os protagonistas do processo por meio da sistematização de seminários a respeito dos documentos da Secretaria Municipal de Educação, vinculados à prática pedagógica. Assim, além da efetiva participação dos docentes no planejamento e na execução das ações formativas, o diálogo desenvolvido nos encontros favoreceu a interação intencional dos participantes, fortalecendo a constituição do grupo e deixando marcas no desenvolvimento profissional docente.

3.3.3 – Os movimentos que marcam o Desenvolvimento Profissional Docente

A formação contínua desenvolvida na Escola é um dos meios para atender às necessidades do desenvolvimento profissional docente. Assim sendo, a intenção é aperfeiçoar a prática profissional a partir dos problemas emergentes da própria Unidade Escolar (IMBERNÓN, 2011).

A proposta é atender às necessidades definidas em seu interior e visar a promoção de mudanças que devem ser intencionais e partir da ação-reflexão-ação, o que traz para a discussão valores, atitudes e concepções que passam a permear, mesmo que apenas de forma reflexiva, a cultura escolar e a ação do professor (IMBERNÓN, 2011).

A intencionalidade e as relações estabelecidas na formação desenvolvida no interior da Escola deixam marcas nos seus participantes e contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

O diálogo proposto no estudo coletivo estava direcionado para reflexões a respeito das práticas relatadas pelos participantes, relacionadas aos preceitos teóricos, com a intenção de reverberar no modo de atuação.

As marcas deixadas no desenvolvimento profissional docente são observadas nas entrevistas das professoras Mônica e Tânia que citaram a mesma prática como relevante no seu processo formativo, relacionando-a ao mesmo objeto, isto é, à forma como os professores de Educação Física planejaram o seu trabalho.

Os planos de trabalho dos professores de Educação Física propõem vincular a proposta curricular aos interesses dos alunos, a partir da elaboração do planejamento participativo. Independentemente da faixa etária, há o diálogo para a seleção dos conteúdos das aulas, como pode ser observado no relato da professora Mônica.

A prática compartilhada pelos professores de Educação Física sobre como produziram o planejamento de todas as turmas, mas em especial me atentei ao planejamento dos segundos anos que partiu de uma conversa sobre o que era brincadeira de meninos e de meninas. Essa conversa gerou uma série de questionamentos, como meninas podem brincar de bonecas e casinha e meninos de carrinho e futebol [...]. A partir dessa ideia, os professores desenvolveram o Projeto Brincadeiras de Meninas e Meninos, que aborda as brincadeiras em uma perspectiva de integração, igualdade e respeito entre todos [...]. Houve integração no trabalho, eles conversaram com os alunos, a coordenação pedagógica¹² participou da proposta e das etapas previstas, o professor da sala regular teve ciência do Projeto e também participou das etapas, mesmo porque o conteúdo desenvolvido na área de Educação Física estava no planejamento do professor da sala regular. Os pais participaram¹³,

¹² Os professores de Educação Física apresentaram o Projeto à Coordenação para que, de forma conjunta, pensassem nas etapas previstas. A proposta foi apresentada pela CP aos professores da sala regular, que se dispuseram a participar ativamente do processo.

¹³ Inicialmente os pais receberam um informe sobre o brincar na Infância e as relações estabelecidas entre as crianças, e foram convidados a responder um questionário a respeito de suas brincadeiras na Infância, e o que achavam de meninas brincar de carrinho e meninos de boneca. Na finalização do Projeto, os pais participaram de um café na Escola para debater o tema e ter conhecimento das etapas por meio do uso de imagens e vídeos das atividades.

mandaram os brinquedos solicitados e participaram da finalização do Projeto. [...]. Achei interessante os pais que vieram questionar as atividades¹⁴, assim todos sabiam da proposta e colaboraram, para mim esse foi o diferencial, todos estavam envolvidos (Mônica – professora do ciclo de Alfabetização / 2º ano).

A prática dos professores de Educação Física foi desenvolvida em 2015, e a pedido da Coordenação Pedagógica compartilhada na JEIF de 2016. O planejamento anual é tema que emerge todo início de ano letivo e tratar desse assunto a partir de uma prática docente é mostrar que há possibilidades de inserir o aluno e o contexto do seu cotidiano na proposta curricular.

A partir do relato da professora, nota-se uma mudança das práticas no contexto de trabalho, e nessa perspectiva o planejamento do ano letivo parte das vivências dos estudantes e das relações que estabelecem entre si e com o mundo. Abordar brincadeiras em uma perspectiva que visa também a Educação para a igualdade entre meninas e meninos é uma prática intencional com foco no envolvimento de toda a comunidade escolar. Ao destacar essa proposta, a professora Mônica evidencia a formação contínua a partir da participação de outro professor.

A escuta atenta de outras experiências implica na forma de atuação de todos os envolvidos na formação contínua. O compartilhar da prática gera a análise da ação compartilhada e pode levar professores e gestores a refletirem sobre a sua atuação (IMBERNÓN, 2010). Quando a formação contínua está centrada na reflexão de situações práticas, irá favorecer a revisão crítica da Educação que vem sendo desenvolvida naquele contexto. Nesse sentido, quando a professora aponta a participação da equipe escolar no planejamento das ações e a participação das famílias, seja colaborando com as atividades propostas ou até mesmo com questionamentos a respeito do trabalho desenvolvido, o que se percebe é uma integração, cujo principal objetivo é o compromisso com a qualidade da Educação oferecida. Observa-se que há uma proposta de trabalho integrado. Little (1990 *apud* FULLAN & HARGREAVES, 2000, p. 66) lembra que o “trabalho conjunto implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivo”.

O planejamento participativo e o trabalho conjunto desenvolvido pelos professores de Educação Física, destacados na entrevista da professora Mônica, também são identificados pela professora Tânia como marcantes no seu processo formativo, como explicitado no trecho a seguir:

¹⁴ A professora refere-se a uma das partes do Projeto, em que foi solicitado a todas as crianças que levassem para a aula carrinho e boneca.

O diálogo, ele ouviu as crianças antes de tudo. Assim, ele tinha pensado em uma proposta de trabalho, ele pegou nas expectativas de aprendizagem¹⁵, mas perguntou em todas as turmas quais esportes os alunos gostariam de estudar, iniciou com o diálogo. Isso me marcou muito, porque a gente se esquece de ouvir, fica tudo abstrato. Eu fiquei pensando nisso, e em como posso ouvir mais os meus alunos, saber quais são os interesses deles e de como fazer isso nas minhas aulas. Se a gente parar e pensar em quantas atividades foram desenvolvidas de diferentes formas e quantos conteúdos elas abordaram (Tânia – professora especialista / 6º ao 9º ano).

Ao ter contato com a prática compartilhada, a professora Tânia passa a refletir também sobre a sua forma de atuação, ela reconhece a falta de diálogo com os estudantes sobre as expectativas deles e também das suas expectativas enquanto professora.

A formação contínua centrada na prática do professor de Educação Física destacou a participação dos alunos no planejamento como algo possível. O docente partiu dos interesses dos alunos dos diferentes anos dos ciclos e considerou também possíveis parcerias entre os diferentes segmentos da organização escolar. Além da participação dos alunos no planejamento, é preciso considerar os conteúdos desenvolvidos e as estratégias metodológicas, isto é, a professora observa que há preocupação com o conteúdo e com a metodologia de trabalho. Assim, a experiência compartilhada pelo professor retrata a sua atuação profissional de uma maneira mais integral.

Os episódios relatados pelas professoras estavam centrados no planejamento dos professores de Educação Física, e como regentes de diferentes ciclos fizeram considerações relacionadas a essa prática:

Mas você também consegue esse diálogo no planejamento com o Nível II? (professor especialista ciclo Autoral).

Sim, nós conversamos e mapeamos o que eles pediram. Algumas coisas nós conseguimos atender, outras não, então começamos a negociação porque também temos que ver o Currículo, e se não tiver jeito, falamos agora não será possível. Em geral eles entendem (professor de Educação Física).

Eu acho difícil na minha matéria perguntar o que eles querem estudar, é muito específico (professor especialista ciclo Autoral).

É, com o diálogo eu precisei expor para eles o que teríamos que estudar e eles foram contribuindo. Também tem a questão do como fazer, a gente fica

¹⁵ O documento Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Educação Física foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SME/ DOT, 2007), com o objetivo de contribuir para a reflexão e a discussão sobre o que os estudantes precisam aprender em cada área do Conhecimento e subsidiar a Escola para seleção e organização de conteúdos.

preocupado em não ser aquela coisa de correr atrás da bola (professor de Educação Física).

Isso sim, o repertório metodológico, vocês variam bastante, me chamou atenção (professor especialista ciclo Autoral).

Temos que olhar para as possibilidades, teve aula que fizemos no CEU, a Escola também comprou material para as aulas de esportes radicais, os alunos trouxeram *skate*. Era tudo planejado (professor de Educação Física).

Mas temos que dar conta do conteúdo, você combina uma coisa e no dia programado ninguém cumpre, eu acho complicado (professor especialista ciclo Autoral).

[...] hoje a gente sabe que tem um grupo de professores preocupados em mudar essa prática, em envolver os estudantes, ver no que eles têm interesse e isso faz diferença na sala de aula (professor do ciclo Interdisciplinar) (Ata do livro do horário coletivo de 2016).

O episódio destacado como marcante para as professoras Mônica e Tânia gerou diálogo no grupo e colocou em pauta a discussão do Currículo e a forma como os alunos estão inseridos nesse processo. O professor de Educação Física demonstrou preocupação em romper com as práticas descontextualizadas e apresentou um projeto de trabalho que dá voz aos estudantes. Estabelecer o diálogo entre o Currículo e os interesses dos alunos possibilita a relação entre o mundo social e cultural vivenciado por eles, e os conteúdos curriculares já estabelecidos, o que poderá criar novas propostas pedagógicas (LIBERALI, 2012).

A preocupação explícita na fala do professor do ciclo Autoral nos remete ao cumprimento do Currículo “temos que dar conta do currículo”. Embora retrate o seu compromisso com uma proposta pedagógica, a participação dos estudantes fica centrada na ação do professor. O olhar de possibilidades apresentado pelo professor de Educação Física e a colaboração dos estudantes com relação aos materiais necessários para a aula favoreceram a sua prática. Porém, essa não é a mesma percepção do professor especialista que não encontra nos estudantes a mesma participação para o cumprimento dos combinados firmados. Percebe-se que há entre os dois professores formas distintas de atuação, um que estabelece relação entre o Currículo e o seu planejamento, e outro que apresenta preocupação com o Currículo, mas não vê a possibilidade de participação dos estudantes no seu planejamento.

Essa dicotomia é vista pelo professor do ciclo Interdisciplinar como um movimento de mudança na cultura escolar, no qual a prática de alguns docentes se volta para a preocupação com os interesses e a participação dos estudantes no planejamento das aulas, relacionando o Currículo ao mundo social e ressignificando a prática escolar. Nesse processo, as reflexões da formação contínua perpassam o sentido da prática de cada um.

Embora seja o mesmo grupo, a forma de desenvolver o Currículo não é única. Nesse momento, é possível perceber que a reflexão ocorrida no interior do grupo gerou diálogo a respeito da atuação docente. O objeto compartilhado nesse encontro e a atuação do professor de Educação Física mobilizaram o grupo a refletir sobre as práticas verticalizadas, constatando-se que alguns professores com postura mais centralizadora não conseguem articular a demanda curricular às necessidades dos estudantes, enquanto outros tentam manter o diálogo com os alunos, aproximando-os e discutindo com eles o conteúdo no planejamento.

As opiniões divergentes ganham espaço e sinalizam a possibilidade de transformação da cultura escolar e a origem de proposta de novas práticas participativas (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000).

A formação contínua em contexto de trabalho possibilita reconhecer a experiência e o conhecimento que existem na Escola, o que sugere a superação de modelos dominantes tanto no espaço formativo como nas práticas docentes. A superação de modelos dominantes de atuação também foi defendida pelo professor João, que reforça o seu posicionamento no que diz respeito à adequação da prática docente em envolver os alunos no processo como uma forma de instituir mudanças, desenvolvimento e melhoria nos processos de ensino e aprendizagem:

Temos desenvolvido ações com professores de outras áreas, não sabemos tudo, mas não estamos sozinhos. Os alunos têm interesses e informações, o que precisamos fazer é considerar os interesses deles, foi o que falei, algumas coisas são negociáveis e outras não, mas o que não é negociável pode ser abordado de uma forma que os envolva, tem muito a ver com o planejamento do professor (João – professor especialista / atuação nos três ciclos).

A prática compartilhada se referiu à ação docente e à reflexão a respeito dos processos de ensino e aprendizagem na Escola. Dessa forma, é possível perceber que as práticas dos diferentes docentes passam por um momento de confronto. Nesse enfrentamento de interesses e ideias, alguns professores defendem a centralidade pedagógica enquanto outros inserem os alunos no processo de planejamento escolar.

Considerar o aluno nos processos de ensino e aprendizagem é um dos preceitos do Programa Mais Educação São Paulo e uma mudança necessária para desenvolver um projeto na Escola voltado para o sucesso dos alunos. Atualmente, o desafio da formação contínua consiste também em compreender a prática real da sala de aula, onde os alunos possuem experiências de vida distintas e ritmos de aprendizagem diferentes que podem interferir nos processos de ensino e aprendizagem e que só poderão ser enfrentadas de forma eficaz em um

ambiente em que haja envolvimento e participação da equipe escolar (ANDRÉ; PASSOS, 2016).

O espaço de formação contínua como espaço de mudança deve considerar as práticas reais, mas também deve propor a discussão teórica a respeito das concepções pedagógicas que contribuem para a análise das situações práticas. Essas discussões teóricas podem, também, deixar marcas na formação do professor e elucidar a sua prática.

O professor João comenta a respeito de uma entrevista do Prof. Dr. Bernard Charlot¹⁶ sobre o fracasso escolar e destaca o sentido da prática docente para a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem.

Um estudo que me impactou foi o do Charlot [...] Falar que os alunos não têm interesse, não realizam as atividades propostas, não querem saber de nada, não é tão simples assim. Pensar que essa falta de interesse também tem a ver com a prática do professor me fez pensar o quanto precisamos mudar. Vi que muitos professores ficaram incomodados, mexeu no vespeiro, e se estamos aqui estudando, pensando sobre a nossa Escola, precisamos, como diz o Charlot, dar sentido à Escola e para todos nós que estamos nela, não dá mais para falar que “sempre fiz assim”. É por isso que na minha disciplina tento fazer com que os alunos participem de todas as etapas da aprendizagem, é para que eles também estabeleçam a relação entre a disciplina, eles e o mundo. A gente sabe que é difícil atingir todos, mas podemos atingir a maioria, e só podemos fazer isso pensando na nossa prática, no sentido que ela tem não só para mim, mas também para os alunos (João – professor especialista / atuação três ciclos).

Ao relatar o impacto da entrevista do Prof. Dr. Bernard Charlot em seu desenvolvimento profissional, o professor João relaciona a sua atuação à entrevista e busca estabelecer as relações de sentido entre os alunos, ele e o saber.

Enquanto CP destaco que esse estudo gerou um certo desconforto no grupo. Estabelecer relação entre os alunos, o professor e o saber, de certa forma, contestou o que para alguns seria incontestável, a prática docente. Assumir que o fracasso escolar também pode ser decorrente de propostas pedagógicas descontextualizadas e pouco participativas que não consideram os saberes e os interesses dos alunos, para muitos professores é inconcebível. Assim, o fato do professor João afirmar que tem essa consciência pedagógica gerou no grupo divergências de concepções mais conservadoras centradas no professor e nas práticas mais participativas, como a apresentada pelo professor.

¹⁶ Existe o fracasso escolar? Entrevista de Bernard Charlot, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1HUIQlduYzk>. Acessado em 29 jun 2016.

Outro ponto de tensão a partir do estudo proposto por Charlot foi a generalização do contexto, embora as características socioculturais possam interferir no desenvolvimento de alguns estudantes, estas não podem ser determinantes, assim o professor deve agir para superar as problemáticas existentes e não usá-las como justificativa para o insucesso escolar. Reconhecer que o estudante de hoje precisa compreender o sentido entre a Escola e o mundo passa a exigir desta Instituição e do professor uma nova forma de atuação, que dê sentido ao fazer docente e discente.

Nesse sentido, a mudança escolar parte da reflexão sobre a experiência do professor e a formação teórica proposta no PEA. Desenvolver práticas eficazes é reestabelecer a relação entre a lógica do aluno e do saber; pensar que para superar o fracasso escolar é necessária uma mudança de práticas e, assim, mudar também a forma de compreender o desinteresse do aluno, conforme relato apresentado pelo professor João.

Pensar sobre as concepções que permeiam as práticas de trabalho a partir de preceitos teóricos reforçou a ação do professor João, que busca dar sentido à sua ação pedagógica. A relação estabelecida entre a prática e a teoria torna a formação contínua um espaço de aprendizagem coletiva e ativa, e já é possível notar, na fala do professor, um certo desconforto nas suas reflexões quando, implicitamente, se refere aos docentes que possuem uma atuação mais centralizadora.

Assim, esse espaço formativo começa a dar indícios de mudanças, isto é, a participação passa a afetar os participantes de uma forma um pouco mais crítica. A existência de professores com concepções distintas estimula as reflexões e os processos de mudança começam a ser discutidos de maneira gradativa, transformando a cultura escolar (GARCIA, 2009).

Nos relatos apresentados é possível perceber que o desenvolvimento profissional do professor pode ter sido afetado pelos movimentos que ocorrem na formação desenvolvida no interior da Escola.

Para a professora Marcela, o encontro formativo em que compartilhou uma etapa do seu Projeto de Poesias¹⁷ deixou algumas marcas a respeito da colaboração entre os pares e a efetiva participação entre todos, no horário formativo.

¹⁷ A professora Marcela se refere ao Projeto de Poesias desenvolvido com os alunos das turmas de 5º ano, que culminou com a participação dos estudantes nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, no ano de 2016. A temática estava centrada na Escola e no território que ocupam.

Então, a experiência de compartilhar a produção de poesias do 5º ano com o grupo foi interessante, eu comecei a apresentar as etapas do Projeto junto com a professora Maria [...]. Teve um momento em que eu olhei para os professores e senti de alguns um certo desinteresse, então a Maria, para relacionar o que falávamos com a situação, fez a proposta de lermos algumas poesias que tínhamos pré-selecionado com os estudantes, para depois selecionar apenas uma que representasse a Escola em uma atividade externa. Depois disso, o interesse aumentou, mas fiquei pensando como é difícil envolver todos na atividade; enquanto estávamos mostrando as etapas do Projeto, o que é muito importante, alguns professores ficaram desinteressados como se o caminho percorrido não tivesse informações relevantes. Mas quando passamos para a parte prática, foi ótimo, voltamos aos critérios para a seleção do texto e o debate foi esclarecedor, porque a maioria das áreas do conhecimento estava interessada em colaborar (Marcela – professora do ciclo Interdisciplinar / 5º ano).

A proposta do espaço formativo no interior da Escola favorecia o compartilhar de práticas que nem sempre despertava o envolvimento de todos os professores, fato este reforçado pela professora Marcela que, ao apresentar a trajetória do seu Projeto, notou que nem todos estavam atentos. O apoio encontrado na colega de trabalho para a socialização da prática reforça as parcerias existentes no âmbito escolar e colabora para o desenvolvimento da pauta.

Relacionar os preceitos apresentados inicialmente à seleção de um único texto que representasse a Escola foi a maneira encontrada pelas docentes para envolver a maioria dos professores no horário de estudo coletivo, o que demonstra a sua experiência profissional no que diz respeito à gestão dos espaços de aprendizagem.

A preocupação das professoras em aliar o estudo da prática docente ao embasamento teórico retrata que o desenvolvimento profissional docente ocorre de forma mais integral. Reconhecer que a experiência docente pode fortalecer a constituição do grupo formativo é também um meio de superar o modelo formativo tradicional, centrado em leituras acadêmicas e no Coordenador Pedagógico.

Os relatos extraídos das entrevistas retratam, na visão dos professores, movimentos que deixam marcas no seu desenvolvimento profissional, movimentos marcados pela ação e pela reflexão da ação em um espaço formativo, instituído na Escola e que dá voz às experiências desenvolvidas no seu interior, modificando e fortalecendo, gradativamente, a constituição do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho não só contribuiu para a compreensão das ações que fortaleceram a constituição de um grupo de formação contínua no interior da Escola, bem como favoreceu o desenvolvimento profissional docente. Como destacado por Imbernón (2011), para atender mudanças e incerteza tão presente no século XXI, precisamos de espaços formativos contextualizados e que favoreçam a participação e a reflexão que transcendem os modelos formativos centrados em técnicas e procedimentos.

É nessa direção que a presente pesquisa teve como objetivo analisar ações ocorridas nos encontros formativos de uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal da cidade de São Paulo. O grupo analisado constituiu-se por professores atuantes em diferentes anos do ciclo, fato este que corrobora os conceitos defendidos por Garcia (2005), de que a formação contínua deve ser intencional e orientar para uma mudança que envolva todos os atores da Unidade Escolar e que considere o contexto e os diferentes saberes em uma perspectiva coletiva.

Para compreender e analisar a especificidade da proposta formativa deste grupo, procedeu-se ao estudo do Projeto Político Pedagógico que retratou o contexto da pesquisa, da organização escolar, da concepção pedagógica e do Projeto Especial de Ação. A proposta de formação contínua está articulada com os valores e os objetivos contidos no PPP, que visam a melhoria das práticas pedagógicas e da qualidade da Educação. Dessa forma, o horário de estudo coletivo é compreendido como um espaço de reflexão e proposição de mudanças para a consolidação do PPP da Escola.

A especificidade da organização escolar favorece a interação entre docentes dos diferentes anos. Assim, nos turnos da manhã e tarde, professores dos ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral convivem no mesmo espaço escolar, porém não há, no PPP, a análise das contribuições dessa organização. A concepção pedagógica da Escola visa o trabalho colaborativo, comprometido e inovador que favoreça melhorias constantes das condições pedagógicas. Nessa perspectiva, o espaço de formação contínua se apresenta como meio para que isto ocorra. Definir os seus objetivos e articulá-los com o funcionamento da Escola e as práticas instituídas em seu interior corrobora o entendimento de Passos (2001), que defende que as Escolas precisam ser autônomas para planejar e desenvolver os seus processos formativos.

Conforme relatado no início da pesquisa, a formação contínua, nesta Escola, nem sempre foi um espaço marcado por movimentos que favoreceram a interlocução entre os diferentes

participantes. Dessa forma, a análise inicial remeteu-se à historicidade trazida nas entrevistas dos professores. A temporalidade dos episódios mostra que o grupo, embora estivesse constituído, inicialmente não revelava, em suas discussões, ações que favorecessem a colaboração e o compromisso com a prática formativa coletiva, tampouco inovações que contribuíssem para o desenvolvimento da Escola.

Em geral, os encontros desenvolvidos no ano de 2014 partiam de um estudo proposto pela CP, o que não envolvia todos os professores, e quase sempre em meio à leitura, surgiam outros assuntos de interesse dos professores. É possível afirmar que, inicialmente, a centralidade da ação estava na Coordenadora Pedagógica e a maneira encontrada pelos professores para expressarem as suas angústias acontecia no decorrer dos encontros de estudos propostos. A postura de evidenciar as suas necessidades reforça a compreensão de Rudduck (1991 *apud* GARCIA, 2009), que o desenvolvimento profissional docente é uma atitude permanente de inquietação pedagógica o que conduz à procura de soluções.

Pode-se também considerar que o grupo sempre demonstrou disposição para olhar as problemáticas emergentes do contexto, independentemente da maneira encontrada pelos professores para expressarem as suas necessidades. Mas o fato da CP não abordar, inicialmente, os aspectos relacionados ao clima e à organização escolar de forma sistematizada e participativa, aumentava a ansiedade docente, que se mostrava nas vozes sobrepostas durante os encontros.

A reflexão sobre o contexto é um exercício necessário para que haja mudança nos movimentos já instituídos na cultura escolar, o que torna o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional indissociáveis, como aponta Canário (1998). Assim, como sujeitos que têm voz e participação no processo formativo, os professores destacam problemas reais do contexto escolar e, por meio da escuta atenta, é possível abordá-los de maneira sistematizada, num coletivo disposto a refletir sobre as possíveis causas para os problemas detectados e propor mudanças.

Nas entrevistas, embora não tenha sido declarado, o direcionamento da escuta coletiva foi um meio para superar falas isoladas no horário de estudo coletivo. A escuta atenta do outro evidenciou situações reais que, ao serem tratadas no coletivo, favoreceram a interlocução entre os diferentes anos dos ciclos. A formação contínua passa a propiciar parcerias no interior da Escola e reforça a necessidade de instituir proposta que incentivem a articulação e a participação dos diferentes pares, como sugerido por Nóvoa (2013).

Para este grupo a ação-reflexão-ação sobre o próprio contexto permitiu novas possibilidades de interações formativas e, como defende Garcia (2009), conseqüentemente, induziu os professores a compartilhar os seus saberes a respeito de uma mesma temática.

Assim, atuar no seu contexto de trabalho é favorecer a ação docente no espaço formativo e no ambiente escolar. É nessa perspectiva que o PEA pode ser compreendido como um espaço de reflexão propício à implementação de mudanças, inclusive na sua forma de atuação.

Outro indício de mudança que pode ser identificado a partir dos movimentos ocorridos no grupo diz respeito às relações entre os professores dos diferentes ciclos. As visões sobre o conceito de ciclo e aprendizagem são múltiplas, e por isso o questionamento a respeito da apropriação do Currículo, por parte dos estudantes, torna-se um terreno para muita discussão e pouca compreensão.

Pensar em uma formação que buscasse o equilíbrio entre as diferentes concepções a partir dos pressupostos teóricos e práticos favoreceu a relação entre os ciclos e destacou a necessidade de se instituir processos pedagógicos contínuos que não se encerram ao final de cada ciclo. Os professores, ao relacionarem a concepção do ciclo ao Currículo desenvolvido em suas aulas, tornam a formação contínua um espaço onde se ensina e se aprende, onde prevalece o processo de reflexão participativa, o que contribui para o processo formativo de todos os presentes, como sugere Canário (1996).

Valorizar as experiências dos professores favoreceu a descentralização da ação da CP e tornou-os sujeitos responsáveis pela própria formação. Os movimentos relatados pelos professores nos convidam a perceber as práticas individuais já em um coletivo que passa a construir e socializar saberes a respeito dos diferentes ciclos, contribuindo para o processo formativo profissional docente e para a organização escolar, como sugere Pérez Gómez (2001).

Embora todos tenham apresentado ações contextualizadas, sabe-se que essa pode não ser uma prática tão presente, mas que indica a formação contínua com um “direcionamento pedagógico”, o que sugere uma mudança tanto no desenvolvimento do professor como na Instituição Escolar.

Como sujeitos da formação coletiva, os professores valorizam suas experiências e saberes, o que favorece a participação de todos no grupo. As ações compartilhadas sugerem o diálogo com os saberes e os interesses dos alunos, e possibilitam uma compreensão contextualizada do Currículo. Por esse ângulo, a formação contínua oferece a alunos e professores processos de ensino e aprendizagem que superam as práticas conservadoras,

centralizadas, proporcionando o diálogo e a aproximação docente como compreendido por André e Passos (2016).

A participação dos professores na formação contínua evidenciou que há na Escola um movimento de mudança em relação às práticas pedagógicas. Opiniões divergentes sobre o Currículo e a sua implementação favorecem o ambiente crítico e ampliam a forma de exercer a docência. Essa postura que vem sendo assumida pelo grupo pode instituir gradativamente uma colaboração mais crítica, pois as relações estabelecidas entre seus constituintes ainda estão no âmbito da socialização e da conversa sobre a produção desenvolvida com o estudante, e ainda não apresentam a reflexão crítica da prática docente, isto é, não há questionamentos com relação à responsabilidade do professor nos processos de ensino e aprendizagem. Uma relação baseada na cooperação pode ajudar, conforme apresentado por Little (1990 *apud* ANDRÉ; PASSOS, 2016).

Esta pesquisa destaca que o fortalecimento da constituição do grupo é importante porque supera uma proposta formativa com pouco impacto no desenvolvimento do profissional docente e da Instituição escolar. A CP opta por favorecer o contato entre os professores dos diferentes anos dos ciclos e propõe ações articuladas por meio da elaboração de ações conjuntas e troca de experiências.

Para os professores, desenvolver sequências didáticas e projetos em parceria e a partir de pressupostos teóricos ofereceu um novo sentido ao seu fazer pedagógico, além de contribuir para a colaboração. Ao olhar para projetos de trabalho em comum, os professores buscaram adequar a proposta curricular à sua classe de atuação, e durante esse processo de elaboração trocaram experiências e saberes a respeito das aprendizagens e do percurso a ser percorrido. Essa postura é também um meio para romper o individualismo docente, o que implica no planejamento de ações mais coletivas, colaborativas e corrobora o entendimento de Forte e Flores (2009 *apud* ANDRÉ; PASSOS, 2016).

A experiência como coordenadora e pesquisadora do grupo me possibilitou uma mudança de atuação na prática formativa. Pensar no desenvolvimento da cultura escolar e do profissional docente de forma integrada mostrou-me que a centralidade da ação pode inibir a participação do coletivo e silenciar as necessidades práticas da Instituição escolar.

Para atender os desafios e as mudanças postas pela Educação atual, é necessário reconhecer na diversidade docente e presente, no horário de estudo coletivo, um caminho de construção e transformação. É, também, proporcionar no entrelaçar dos ciclos a troca de boas

experiências, é contextualizar a proposta curricular em um ambiente favorável à mudança e à aprendizagem, é reconhecer que há – no coletivo – múltiplas possibilidades.

O espaço formativo que afeta positivamente o desenvolvimento profissional dos professores deve valorizar as experiências do próprio contexto. É nesse espaço que temos o dever de dar-lhes oportunidades que favoreçam sua participação, estimulem a colaboração e resultem em mudanças gradativas.

Embora este estudo não tenha identificado ações colaborativas críticas, evidenciou movimentos que não tratam apenas de práticas, mas também de um caminho percorrido em um contexto real, com profissionais que, assim como a CP, foram afetados pelos movimentos ocorridos no interior do grupo, mudando a sua forma de pensar e agir, tanto no próprio grupo de formação contínua como na Instituição escolar.

Diante do exposto, concluo que há ainda muito o que estudar e desenvolver na formação contínua no interior da Escola, como por exemplo de que maneira envolver todos os professores em uma proposta formativa colaborativa que vislumbre, no seu planejar e compartilhar de práticas, mais do que a articulação com a teoria e que fomente e propicie mudanças em toda a Instituição.

Sob essa ótica, criar um ambiente colaborativo seria vivenciar os pressupostos sugeridos por Boavida e Ponte (2002 *apud* FIORENTINI, 2007, p. 50): “para que haja uma proposta colaborativa todos devem trabalhar conjuntamente, visando objetivos comuns negociados pelo coletivo. A liderança compartilhada superaria a hierarquia das relações, e assim todos seriam responsáveis pela condução das ações”.

A proposta colaborativa apresentada pelos autores ainda pode vir a ocorrer no interior deste grupo formativo. Embora o estudo desenvolvido não tenha identificado a colaboração crítica, há indícios de maior participação e envolvimento entre os professores, o que põe em destaque a importância do PEA para o desenvolvimento profissional docente.

O fato de o espaço da formação contínua ser um território habitado por interesses individuais e coletivos faz com que instituir aí a cultura colaborativa seja um desafio ainda maior, todavia possível de ser vencido. As dificuldades são múltiplas, mas as possibilidades de transformações são necessárias.

Como diz Fujikawa (2012, p. 134) “Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso de ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

Portanto, ainda é longo o caminho a percorrer, até desenvolvermos a colaboração plena neste grupo. Mas o fato de reconhecer como estavam os profissionais docentes foi o primeiro passo para compreender e estabelecer novas relações entre todos eles e o espaço de formação contínua.

O espaço de formação contínua ainda requer muita transformação. Mas destaque-se, nesta pesquisa, que o diálogo, a participação e o compartilhar de práticas tornaram-se um meio propício para o desenvolvimento profissional docente e escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. R. Relações interpessoais potencializadoras do trabalho colaborativo na formação de professores. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S (orgs). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016 (pp. 25-41).
- ANDRÉ, M. E. D. A; PASSOS, L. F. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S (orgs). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo, Loyola, 2016 (pp. 09-24).
- ANDRÉ, M. E. D. A; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S (orgs). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo, Loyola, 2010 (pp. 11-24).
- BELTRAN, A. C. V. **Projetos especiais de ação**: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo. São Paulo, 2012. 278f. Dissertação de Mestrado. Área de concentração: Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).
- BRASIL. **Lei nº 13.005**. Ministério da Educação. 2014.
- _____. **Lei Federal n.º 9.394/96**. Ministério da Educação. 1999.
- _____. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf. Acessado em 02/03/2016.
- CANÁRIO, R. **Formação e situações de trabalho**. Portugal: Editora Porto, 1997.
- _____. A escola: lugar onde os professores aprendem. *In*: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 6, São Paulo: EDUC, 1996 (pp 9-25).
- CRECCI, V. M. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade**. Campinas, 2016. 339f. Tese de Doutorado. Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
- DINIZ, P. J. E; SAUL, A; ZEICHNER, K. M. *Researching and transformin the educational practice: changing the questions of teacher education- an interview with Kenneth M. Zeichner*. *In*: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v12, n 03, p. 2211- 2244. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo- PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br//index.php/curriculum>
- DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. São Paulo, 2009. 235f. Tese de Doutorado. Área de concentração: Didática, Teoria de Ensino e Práticas Escolares. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

FIorentini, D. Pesquisar Práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In*: BORBA, M. C; ARAÚJO, J. L (orgs). **Pesquisas qualitativas em Educação Matemática**. São Paulo: Autêntica, 2007.

FREITAS, M. I. **Formação Continuada: Um estudo sobre a formação em horário coletivo através do Projeto Especial de Ação desenvolvido nas escolas do município de São Paulo**. São Paulo, 2016. 218f. Dissertação de Mestrado. Área de concentração: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

FUJIKAWA, M. M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S (orgs). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012 (pp. 127-142).

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARCIA, C.M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *In* **Revista de Ciências da Educação/ SÍSIFO** – n 8, 2009 (pp. 7-22).

_____. **Formação de professores** - para uma mudança educativa. Portugal: Editora. Porto, 2005.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. *In*: MARIN, A. J (org). **Educação Continuada**: reflexões, alternativas. Campinas- SP: Papirus, 2000 (pp. 113-127).

GATTO, M. G. **Da colaboração confortável para colaboração crítica com um grupo de trabalho constituído por professores de inglês**. São Paulo, 2014. 151f. Dissertação de Mestrado. Área de concentração: em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

GOUVEIA, B. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V.M. N. S (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

_____. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Editora Artmed, 2010.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. 2. Ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2012.

LIBERALI, F. C; BORELLI, S. LIMA, M. E. Gestão escolar em cadeias criativas: Um processo para transformações escolares. *In*: SILVA, K. A; ANDRADE, M. M; FILHO, C.A.P (orgs). **A formação de Professores de Línguas**: políticas, projetos e parcerias. Campinas-SP: Pontes, 2015 (pp. 101-126).

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor. *In*: GATTI, B. A (org). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013 (pp. 199-210).

PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2001 (pp. 107-131).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura docente. *In*: **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto alegre: ArtMed, 2001 (pp. 163-175).

PLACCO, V.M.N. de S. Movimentos Identitários de Professores em serviço: *In*. PIZZI et al. **Trabalho docente: Tensões e perspectivas**. Maceió, EDUFAL, 2012 (pp. 167-188).

PLACCO, V. M. N. S. Processos Multidimensionais na formação de professores. *In*: ARAÚJO, M. I. O; OLIVEIRA, L. E (orgs). **Desafios da Formação de Professores para o século XXI: O que deve ser ensinado? O que deve ser aprendido?** São Cristóvão – Sergipe: Ed. UFS, 2008 (pp. 185-198).

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 16.271**. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME / DOT.

_____. **Agir com a escola: revisar, ressignificar, avaliar, replanejar** – Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME / DOT, 2016 (32 páginas). Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/25183.pdf> . Acessado em janeiro de 2017

_____. Portaria n. 901 – **dispõe sobre Projetos Especiais de Ação (PEAs)**, de 24 de janeiro de 2014. Disponível em: http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11491:portaria-no-901-de-24-de-janeiro-de-2014-dispoe-sobre-projetos-especiais-de-acao-peas&Itemid=221 Acessado em: 23/04/2016.

_____. **Portaria n. 5930. Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo** – Mais Educação São Paulo. SME: 2013. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7078.pdf>. Acessado em 14/06/2016.

_____. **Portaria n. 4057**. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação (PEAs). SME: 2006. Disponível em: <https://www.sinpeem.com.br/home.php>. Acessado em 10/04/2016.

_____. Programa Mais Educação São Paulo. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: Elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar**. DOT/ SME: 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Dialogos-interdisciplinares-a-caminho-da-autoria-2>. Acessado em: 14/06/2016

_____. Decreto Nº 54.452, de 10 de Outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo**. Disponível http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?al_t=11102013D%20544520000. Acessado em 10/03/2016

SÃO PAULO (SP). **Lei n. 11.229 de 26 de junho de 1992.** Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal e dá outras providências.. SME: 2006. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/1992/1122/11229/lei-ordinaria-n-11229-1992-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias>

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S (orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo, Loyola, 2001 (pp. 27-34).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.