

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

Érika de Oliveira Haydn

**UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR NA
PERSPECTIVA CRÍTICO-POLÍTICA**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

**São Paulo
2018**

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

Érika de Oliveira Haydn

**UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR NA
PERSPECTIVA CRÍTICO-POLÍTICA**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

HAYDN, Erika de Oliveira. Um estudo sobre a formação contínua do professor na perspectiva crítica e política. São Paulo, 109fs., 2018.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Formação de Formadores - FORMEP

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali

Palavras-Chave: Formação contínua de professores; Escola Pública; Perspectiva Crítica e Política; Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali (Orientadora)

Profa. Dra. Emília Maria Cipriano Castro Sanches

Profa. Dra. Ana Carolina dos Santos Martins Leite

***A todos os que lutam por uma sociedade
menos desigual e solidária e que acreditam na
Escola Pública.***

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que desde sempre me alertaram para a importância de estudar e aproveitar a oportunidade de ir à escola, pois somente assim eu teria um futuro promissor.

Ao meu irmão Franz, parceiro e amigo, pessoa que sempre demonstrou admiração pelo meu trabalho e em suas palavras expressa o orgulho de sermos irmãos.

À Prof. Dra. Fernanda Liberali, uma referência para mim e por quem tenho uma tremenda admiração e felicidade por tê-la como orientadora.

À Prof. Dra. Emília Maria Cipriano Castro Sanches e à Prof. Dra. Ana Carolina do Santos Martins Leite por gentilmente terem aceito o convite para participar da banca examinadora. Agradeço seus apontamentos e suas sugestões que contribuíram para este estudo.

À Prof. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, pessoa por quem tenho uma grande admiração e carinho, pelas aulas do Mestrado que contribuíram para minha transformação e para o desenvolvimento deste trabalho..

À Karin Patrícia, companheira de todas as horas, pessoa que está ao meu lado me dando força, ouvindo, discutindo e acompanhado este trabalho desde o começo.

Aos professores que passaram por minha vida, em especial aos professores do Mestrado que compartilham seus conhecimentos e se fazem presentes em cada palavra escrita deste trabalho.

Aos professores, gestores e ao supervisor da Escola Municipal de Ensino, que oportunizaram este estudo, uma das principais contribuições para minha formação pessoal e profissional.

À Márcia Pereira de Carvalho, mestre na área da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, que de forma colaborativa fez uma leitura crítica desta pesquisa e contribuiu com suas considerações durante todo o processo de pesquisa.

À tutora Luila Barrozo, mestranda da área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, que sempre se mostrou prestativa nas leituras e considerações deste trabalho.

Ao Humberto Silva, secretário do FORMEP, pela atenção e dedicação.

Aos meus amigos pelas nossas conversas sobre política e por nossas aproximações pela luta de uma Educação pública de qualidade.

Aos alunos por compartilharam o tempo de suas vidas comigo e por terem contribuído para ser quem eu sou hoje.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar as relações entre as propostas formativas na Escola e seu contexto sócio-histórico-cultural para desenvolver uma proposta de formação crítico-colaborativa partindo das experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa. O estudo está fundamentado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, que compreende as atividades da vida como espaços para desenvolvimento das relações humanas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento dos participantes de um contexto é produzido no processo dialético, pela reflexão crítica e pelas ações dos sujeitos ao transformarem a própria realidade. Ao focalizar o espaço formativo dos professores na Jornada Especial Integral de Formação, o estudo teve como participantes um grupo de doze professores, um coordenador pedagógico, um diretor, uma supervisora de ensino e esta pesquisadora, também atuante como professora de Educação Física na escola municipal pesquisada, localizada na região da zona Sul de São Paulo. O estudo foi elaborado a partir da Pesquisa Crítica de Colaboração, como uma investigação de intervenção apoiada nas discussões da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Neste estudo, foi feita a análise do documento do Projeto Político Pedagógico, de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio com seis sujeitos da pesquisa e da observação do espaço de formação. As análises foram realizadas com base no ciclo de quatro ações proposto por Smyth (1992): descrever, informar, confrontar e reconstruir. Com os resultados da investigação, foi percebido o distanciamento entre o contexto sócio-histórico-cultural e a prática pedagógica da escola. Com isso, foi proposto um plano de formação crítico-colaborativa a ser compartilhado com a escola e apresentado à supervisão da Diretoria de Educação da região.

Palavras-Chave: Formação contínua de professores; Escola Pública; Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This study aims to analyze the relationship between formative proposals inside the school environment and their socio-historical-cultural context, in order to develop a proposal for a critical-collaborative formation stemming from the experiences lived by the participants of this research. The study is based in the Socio-Historical-Cultural Activity Theory, which understands that the activities of life are spaces for the development of human relations. In this perspective, the development of the participants of a given context is produced in a dialectical process, through critical reflection and through the actions of the subjects while they transform their own reality. This research focused on the training space for teachers in the “Jornada Especial Integral de Formação” (Special Integral Training Workshop), and the participants were a group of twelve teachers, a pedagogical coordinator, a school principal, a teaching supervisor and this researcher, who is also a Physical Education teacher in a municipal school located in the southern region of São Paulo. The study was conducted under the light of the Critical Collaborative Research, as an intervention-investigation assisted by the theoretical framework of the Socio-Historical-Cultural Activity Theory. We analyzed: 1) the Political Pedagogical Project of the school, 2) audio-recorded semi-structured interviews carried out with six subjects and 3) the training space. The analyses were performed based on the four-action cycle proposed by Smyth (1992): describe, inform, confront and reconstruct. The results of the investigation allowed us to perceive the distance between the socio-historical-cultural context and the pedagogical practice of the school. With this, a critical-collaborative training plan was proposed, to be shared with the school and submitted to the supervisors of the regional Board of Education.

Keywords: Ongoing teacher training; Public school; Socio-Historical-Cultural Activity Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo básico por mediação proposto por Vygotsky	37
Figura 2: Modelo do sistema de atividade	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das pesquisas correlatas encontradas	19
Quadro 2: Componentes da Atividade	38
Quadro 3: Descrição da JEIF como Atividade	39
Quadro 4: Jornada especial de formação – JEIF 2017.....	50
Quadro 5: Projeto especial de ação – PEA 2017	51
Quadro 6: Descrição dos participantes da pesquisa	52
Quadro 7: Participantes da entrevista semiestruturada	54
Quadro 8: Tabela com os objetivos das perguntas semiestruturadas.....	55
Quadro 9: Gestões, Concepções norteadoras e disposições legais	61
Quadro 10: Descrição do PPP	62
Quadro 11: Organização do encontro	70
Quadro 12: Organização do plano para a elaboração do PPP	80
Quadro 13: Esfera do estudar	81
Quadro 14: Esfera do formar.....	83
Quadro 15: Esfera do acompanhar.....	83
Quadro 16: Componentes da Atividade com base na JEIF.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS

ATPC: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CDHU: Conjunto Habitacional da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

DRE: Diretoria Regional de Educação

EJA: Educação de Jovens e Adultos

HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

JBD: Jornada Básica Docente

JEIF: Jornada Especial Integral de Formação

JEA: Jornada Especial Ampliada

JTI: Jornada de Tempo Integral

JEI: Jornada Especial Integral

PPP: Projeto Político Pedagógico

PCCol: Pesquisa Crítica de Colaboração

PEA: Projeto Especial de Ação

PPP: Projeto Político Pedagógico

SME: Secretaria Municipal de Educação

TASHC: Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

UE: Unidade Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I. Os caminhos de minha trajetória na educação	16
II. Estudos correlatos	19
III. Problemas de pesquisa	25
IV. Objetivos da pesquisa	26
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
1.1 Formação Contínua Crítica	28
1.2 Economia e Política: influências nos tipos de formação	31
1.3 O papel político da escola e dos professores	33
1.4 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)	36
1.5 As contribuições da Cadeia Criativa para a formação	40
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA	44
2.1 A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)	44
2.2 Contexto da escola	46
2.3 Participantes	51
2.4 Procedimentos	54
2.5 Garantias de credibilidade da produção científica	57
CAPÍTULO 3: A JORNADA ESPECIAL DE FORMAÇÃO (JEIF) E O PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO (PEA)	59
3.1 A Estrutura organizacional da JEIF	61
3.2 Análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP)	62
3.3 Reunião de discussão e elaboração da proposta do Projeto Político Pedagógico	70
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	73
CAPÍTULO 5: PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	93
APÊNDICE 1: Observação da formação em JEIF	93
APÊNDICE 2: Informações advindas da entrevista com o supervisor	97
APÊNDICE 3: Informações advindas da entrevista com o coordenador	100
APÊNDICE 4: Informações advindas da entrevista com o professor Fund. I	102
APÊNDICE 5: Informações advindas da entrevista com o professor Fund. II	105

APÊNDICE 6: Informações advindas da entrevista com o professor EJA	106
APÊNDICE 7: Informações advindas da entrevista com o diretor	108

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo momentos de crise política e econômica no Brasil, de modo que o número de desempregados sobe para mais de 22 milhões¹, segundo dados divulgados pelo IBGE de outubro de 2016. Esse alto índice de desemprego caminha lado a lado com a insatisfação da população em relação ao governo e a suas propostas de reformas trabalhistas e educacionais, crise que afeta diretamente a educação.

Tal insatisfação pode ser exemplificada com eventos da história presente como a ocupação de escolas públicas por estudantes secundaristas e a reivindicação da discussão da Medida Provisória 746 (Reforma do Ensino Médio) pelos professores; os movimentos de professores e da sociedade civil pelo debate do PL 867(Escola sem partido); os movimentos e as manifestações em todo o país na busca pela discussão da PEC 241 (Novo Regime Fiscal – congelamento por 20 anos), além das alterações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Arendt (2000, p. 221), no texto *Crise na Educação* (1957), faz uma reflexão sobre a crise geral no mundo moderno. A autora traz considerações sobre a crise periódica na América e na educação, que se tornou um problema político evidenciado nos diversos veículos de comunicação. Essa reflexão continua atual e pertinente, já que o povo brasileiro está vivendo uma realidade muito próxima da época em que o texto foi escrito.

A crise que afeta o nosso país reflete na organização da escola. Em 2017, aproximadamente 60% dos professores da escola pesquisada entraram em greve, no período de 15 de março a 31 de março, em luta pelos seus direitos, contra a medida provisória da reforma do Ensino Médio e contra a Reforma da Previdência.

Nesse período, houve uma crescente participação de professores nas manifestações em São Paulo, momento no qual ficou evidenciado o descontentamento e a resistência de milhares de trabalhadoras e trabalhadores da classe do Magistério Público Municipal.

Faz-se necessário destacar esse momento histórico para compreender o

¹ Dados acessados em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/taxa-de-subutilizacao-fecha-2016-em-209.ghtml>>. (Acesso em: 06/07/2017)

contexto no qual se realiza a pesquisa e para significar o objetivo deste estudo: avaliar o tipo de formação desenvolvido na Jornada Especial Integral de Formação em relação ao contexto em que a escola está inserida e propor uma formação crítico-colaborativa para o contexto da escola.

O presente trabalho tem como foco a formação contínua do professor na escola e apresenta uma análise crítica do tipo de formação desenvolvida na Jornada Especial Integrada de Formação (JEIF)². Ao analisar criticamente o contexto de formação dos professores na escola, este estudo propõe um processo de formação que considera o seu contexto sócio-histórico-cultural. Para esta pesquisa, foram analisados o Projeto Político Pedagógico, documentos de registros das formações, a participação de momentos formativos realizados na escola e entrevistas.

O estudo se fundamenta na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), fruto do trabalho de Vygotsky (2001), Leontiev (1977) e Engeström (2002). A perspectiva sócio-histórico-cultural considera o sujeito e o social em relação para a estruturação da consciência e para o desenvolvimento humano.

A TASHC possibilita ações transformadoras na medida em que proporciona e viabiliza diálogo entre os sujeitos no processo de construção da colaboração. Esse movimento leva em consideração a historicidade e a realidade em uma rede de relações culturais.

A constituição da JEIF teve início no ano de 1992, especificamente na gestão da prefeita Luiza Erundina (PT), na forma de decreto do Magistério Municipal Lei nº11.229/92 sob a direção do então Secretário de Educação em exercício, Professor Mario Sergio Cortella, e pelo antigo Secretário de Educação, Paulo Freire. Esse espaço formativo faz parte de um processo de luta e de proposta de governo. Como esclarece Alves (2014), ele é um espaço democrático e popular, no qual todos têm voz e podem transformar a sua realidade.

A seguir, apresento minha trajetória profissional, que passa por momentos como professora da rede pública de ensino e como parte de equipe gestora e

²Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), que corresponde a 40 horas/aulas semanais, sendo 25 horas/aula de regência e 15 horas/adicionais; destas, 11 horas/aula devem ser cumpridas obrigatoriamente na escola e 4 horas/aula em local de livre escolha. Das 11 horas a serem cumpridas obrigatoriamente na escola, 8 (oito) horas devem ser cumpridas em horário coletivo objetivando a formação em serviço do docente.

formadora de professores da Secretaria Municipal de Educação.

I. Os caminhos de minha trajetória na educação

Minha formação na área da Educação foi marcada pelo Ensino Público. Em 1996, quando tinha 14 anos, ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Depois, em 2002, iniciei a docência como professora efetiva na Prefeitura de Embu das Artes, no cargo de Professor Adjunto de Ensino Fundamental I.

Em meu primeiro ano como professora, trabalhei em uma escola de ensino regular e, no ano seguinte, lecionei em um Centro Educacional de Educação Especial, onde fiquei durante dois anos. Em 2003, ingressei na universidade no curso de Licenciatura em Educação Física e, em 2005, após apresentações em formações e atividades desenvolvidas com professores e alunos da Rede Pública Municipal, fui convidada a fazer parte da equipe da Secretária de Educação Rosimary Mendes Mattos³, profissional que prioriza uma educação para todos, uma educação democrática e libertária.

Nessa gestão, o documento subsidiário do Currículo de Embu das Artes⁴ foi construído com a participação aberta de todas as escolas, crianças e estudantes, por meio de plenárias, reuniões com as comunidades, seminários de educação e via sistema on-line. De acordo com o documento, o currículo do município foi inspirado e fundamentado a partir de uma concepção freiriana da educação, a qual objetiva uma educação emancipadora, libertadora e democrática.

O processo de construção do documento foi realizado de forma colaborativa e participativa e essa experiência de elaboração do documento a partir de um processo democrático está presente na proposta formativa desta pesquisa.

É importante ressaltar que a proposta da Secretaria de Educação de Embu das Artes, no período de 2001 a 2003 e sob a gestão da Secretária de Educação

³ Profª. Ms. Rosimary Mendes Mattos, Secretária de Educação do Município de Embu das Artes no período de Maio de 2003 à Dezembro de 2013.

⁴ Disponível em:

<http://cidadeembudasartes.sp.gov.br/embu/assets/uploads/portal/secre745/CURRICULO_EMBU_2008.pdf> (Acesso em: 15/01/2018)

Prof^a. Jeante Beauchamp⁵, foi pautada nos princípios de qualidade social da educação, do acesso e da permanência. Para isso, foram destituídos alguns mecanismos excludentes como cobrança de taxa de APM, excursões pagas e listas de materiais; ações que dificultavam o direito a todos de estudar.

Muito do que sou hoje tem traços dessa política de governo de Embu, que no campo da Educação tem muito a ensinar. Os projetos desenvolvidos na cidade, como: Embu na Onda do Mar, Letras e Livros, Núcleo de Artes, Projeto Férias, Seminários de Educação e o curso de Pedagogia Cidadã (UNESP) oferecidos aos professores fazem parte da minha constituição.

Por acreditar que minha formação contínua contribui para o meu aperfeiçoamento pessoal e profissional, procuro participar das formações que são oferecidas pela Rede Municipal de Educação, bem como de congressos realizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pelo Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE).

Entre 2008 e 2010, participei de uma especialização em Educação Física nas séries iniciais, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que possibilitou a ampliação de meu olhar docente para além das quadras. Esse aperfeiçoamento profissional me permitiu realizar práticas docentes geradoras de resultados significativos, apresentadas em congressos e colóquios⁶.

Em 2009, quando exonerei o cargo da Prefeitura de Embu das Artes e ingressei na Prefeitura de São Paulo, apresentei um relato de prática, *Conceito de Motricidade na Educação Física Escolar*, no VI Congresso Internacional de Motricidade Humana, em Belém - Pará. Em 2010, fiz uma comunicação sobre o relato de prática: *Professor vai ter futebol hoje? Um relato de experiência da epistemologia da práxis da disciplina escolar Educação Física no município de São Paulo*, no V Colóquio de Epistemologia da Educação Física, em Maceió - Alagoas. Em 2013, apresentei um trabalho de relatos de práticas, *Contribuições da Tecnologia para Educação Física*, no Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, em Recife - Pernambuco.

⁵ Prof^a. Jeante Beauchamp, Secretária de Educação do Município de Embu das Artes no período de Janeiro de 2001 a Maio de 2003, quando foi trabalhar no MEC na Diretora de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

⁶ Durante minha trajetória profissional em participações de congressos ou nos espaços formativos na escola, observo as discussões acerca das formações dos professores com o termo formação em trabalho, a formação continuada e a formação contínua.

Entre 2009 e 2015, trabalhei em três escolas diferentes da Zona Sul de São Paulo e, ao participar do espaço de formação, dialogando com a coordenação pedagógica e com os professores, pude observar alguns comentários por parte dos docentes em relação à relevância ou não das literaturas escolhidas para o estudo dos docentes no espaço formativo na escola: “temos que discutir a indisciplina; não precisamos ficar lendo texto” ou “o espaço de JEIF tem que ser para falar sobre o que aconteceu na aula e não ler texto de quem nunca pisou no chão da sala de aula”.

Para a coordenação pedagógica, esse tipo de posicionamento dos professores na JEIF leva a pensar no desencantamento e na falta de aceitação aos textos estudados nesse espaço de formação.

No segundo semestre de 2015, fui convidada a compor a equipe de formação de professores na Secretaria Municipal de Educação, especificamente na construção e na implementação de um jogo de matriz Africana (*Mancala Awelé*). O uso do jogo teve como objetivo possibilitar ao professor da Rede Municipal de Ensino de São Paulo o conhecimento teórico e prático sobre ele, bem como aspectos históricos, culturais e filosóficos de sua origem.

Com isso, procuramos destacar a importância do jogo como uma ferramenta no ensino, por meio da interdisciplinaridade, com vista ao que deliberam as leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as unidades educacionais. Assim, em um período de seis meses, participei e contribuí na formação com professores formadores na Rede Municipal de São Paulo, o que possibilitou clarificar minhas ideias sobre as relações que se estabelecem nesse espaço.

Em 2016, retornei à escola pesquisada e continuei integrando sua JEIF. Minha participação nos encontros suscitou reflexões e questionamentos sobre esse espaço de formação, o que me levou aos estudos de Mestrado Profissional na área de Formação de Formadores na Pontifícia Universidade Católica. Nesse espaço rico de formação, pude relembrar e refletir sobre minha trajetória profissional e tomei contato com outros estudos sobre o tema formação, os quais apresento a seguir.

II. Estudos correlatos

Para iniciar esta dissertação, realizei uma pesquisa na busca por trabalhos que abordassem a formação contínua no espaço da escola. Iniciei a investigação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁷. Ao selecionar as seguintes palavras-chave: Formação contínua de Professores; Formação Crítica; e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo na BDTD, foram encontradas duzentas e trinta e duas pesquisas, sendo cento e noventa e três dissertações e trinta e nove teses, depositadas no período de 1982 a 2017.

A tabela a seguir apresenta as nove dissertações selecionadas para aqui serem discutidas. Elas foram escolhidas por se aproximarem de temas que envolvem coordenadores pedagógicos e a Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Quadro 1: Síntese das pesquisas correlatas encontradas

Tipo	Ano	Título	Autor	Local de Pesquisa
Mestrado	2007	HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?	SOUZA, Paula Raquel Gonçalves de	Universidade Metodista de São Paulo, SP.
Mestrado	2009	A escola como espaço formador de professores: um estudo sobre interações e possibilidades do exercício da	RODRIGUES, Debora Marques	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ

⁷ Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/>>. (Acesso em: 23/02 2017)

		docência		
Mestrado	2012	Formação em serviço de professores em escolas municipais do extremo leste da capital paulista	TAVANO, Vinicius	Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP
Mestrado	2014	A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental	LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin	Universidade Estadual Paulista, SP
Mestrado	2014	Formação de professores em serviço: uma experiência da rede municipal de educação de São Paulo iniciada no governo Erundina	LOUREIRO, Emília Marlene Morgado	Universidade Metodista de São Paulo, SP
Mestrado	2014	Professor coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do município de Limeira	ANTUNES, Luciana Estessi Bento	Universidade Estadual Paulista, SP

Mestrado	2015	A formação continuada pela via do coordenador pedagógico	PRADO, Gilsete da Silva.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP
Mestrado	2016	Aula de trabalho pedagógico coletivo: atividade crítica de colaboração?	CACERO, Eliana Maciel.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP
Mestrado	2016	Reflexão crítica sobre o trabalho com projetos na história de uma escola inovadora	GIOVEDI, Maria Antonieta	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

Fonte: Produzido pela autora

Os autores Lourenço (2014), Tavano (2012), Souza (2007), Rodrigues (2009), Antunes (2014), Prado (2015) e Cacero (2016) tiveram como objeto de estudo espaços formativos em escolas públicas, com foco na formação contínua de professores. A maioria das pesquisas teve como método de investigação científica a pesquisa qualitativa e crítica, recorrendo à observação participante dos espaços formativos, à análise de documentos e às entrevistas semiestruturadas.

Lourenço (2014) realizou observações diretas da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), durante um semestre letivo, em duas escolas públicas municipais de Araraquara, São Paulo. O objetivo central foi identificar os principais fatores que dificultavam e facilitavam o desenvolvimento do HTPC como um espaço de formação de professores. A pesquisadora considerou que ainda falta, por parte de alguns diretores, coordenadores e professores, a concepção do real sentido do HTPC no que diz respeito à sua possibilidade, de acordo com sua organização, de ser um espaço potencializador de formação continuada em serviço dos professores e, por conseguinte, um espaço privilegiado de formação reflexiva.

Em resumo, a autora concluiu que os HTPCs observados, de forma geral,

mostraram-se reuniões equivocadas e fragilizadas em sua operacionalização e desenvolvimento, pouco contribuindo no que diz respeito à formulação de medidas para consolidar um processo formativo mais fundamentado em pressupostos teóricos, articulado com os saberes de cunho prático e as reais necessidades dos professores (LOURENÇO, 2014).

Alves (2014) estudou a política voltada para a formação continuada em serviço docente, cujo período de implantação aconteceu entre 1989 e 1992, na cidade de São Paulo, durante a administração da então prefeita Luíza Erundina. Naquela época, esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação, nos anos iniciais de sua gestão, o educador Paulo Freire, referência na área de Educação. Tal política marcou o início do processo de consolidação de conquistas, como resultado de uma longa luta de muitos educadores brasileiros por mudanças na Educação.

A pesquisadora fez um levantamento documental sobre a construção e implantação do espaço formativo na escola e defendeu que o objetivo desse espaço formativo naquele momento histórico era construir o projeto de uma escola pública democrática e popular para a cidade de São Paulo. Isso ocorreu logo após a promulgação do projeto por uma escola cidadã, fruto de um longo processo de luta de toda a sociedade brasileira (ALVES, 2014). Desse modo, essa pesquisa é considerada de relevância histórica, pois permite fazer uma leitura crítica sobre o processo histórico, político e educacional do município de São Paulo.

Rodrigues (2009) investigou as possíveis relações que se estabelecem entre a formação continuada construída na escola e a mobilização dos saberes dos professores como caminho para elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) emancipador. Além disso, problematizou acerca da formação contínua, do processo de construção da autonomia docente e da relação dos saberes profissionais para a constituição dos fazeres e da profissão docente. Buscou, assim, desvelar a concepção de formação contínua em uma escola estadual da cidade de São Paulo, apreendendo os significados desse processo formativo de professores e suas repercussões no trabalho docente.

Para tal, utilizou a metodologia qualitativa, estruturada a partir de pesquisa bibliográfica; observações das reuniões de formação continuada; análise documental; relatos orais e entrevistas semiestruturadas. A autora indagou aos quarenta e quatro professores da escola estadual sobre as características da

proposta de formação continuada da escola, sua organização, gestão e os seus efeitos sobre o trabalho cotidiano.

As análises permitiram constatar alguns elementos que definem as características da escola em questão - busca pela gestão democrática e trabalho interativo docente - e as repercussões desses processos na constituição do PPP, pautados no compromisso com os alunos e a comunidade.

Dessa forma, destacou a importância de se considerar a escola como locus significativo de formação contínua, pois é onde os professores constroem, reconstróem, mobilizam, manifestam e interagem vários saberes que permitirão a especificidade, a significação e a atribuição dos sentidos de sua ação docente, passando a constituir sua profissionalidade (RODRIGUES, 2009).

Antunes (2014) fez uma investigação qualitativa em seis escolas públicas de Limeira, interior de São Paulo, com um grupo de nove professores coordenadores, nos espaços de Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). A pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições do coordenador pedagógico na formação continuada do professor e discutiu a formação docente como um processo inerente ao papel do professor coordenador no espaço do cotidiano escolar, que não se finaliza com a formação inicial, mas, ao contrário, coloca-se como indispensável à formação contínua, para que práticas profissionais tornem-se a base da formação.

Outro aspecto relevante para Antunes (2014) é a ideia de que as HTPCs devem se tornar espaços/lugares formativos para possibilitar a troca de experiências de saberes que contribui para o desenvolvimento profissional durante toda a carreira, de modo a ressignificar a identidade profissional.

Assim, a autora considerou que mudanças profundas só acontecerão quando a formação deixar de ser um processo de atualização, feito de cima para baixo, e converter-se em um verdadeiro processo de aprendizagem (ANTUNES, 2014). Ela afirma que

mudar práticas formativas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que pareçam evidentes ou impossíveis de serem modificadas (ANTUNES, 2014, p. 136).

Prado (2015) teve como tema o trabalho do coordenador pedagógico (CP) e

seu objetivo foi contribuir para a compreensão da atuação desse profissional na escola, especialmente no processo de educação continuada de professores. Por essa razão, uma revisão na literatura foi feita sobre a função do CP, visitando documentos oficiais em nível estadual e local para o levantamento do histórico de suas atribuições.

O estudo foi realizado em um município da região metropolitana de São Paulo, por meio de duas técnicas distintas: 1) questionário fechado, aplicado de modo a caracterizar o grupo de CPs, com dados relativos à idade, ao sexo, ao tempo de ensino, à formação, ao tempo de serviço; e 2) uma discussão em grupo com os CPs. Nessa discussão, procurou saber se os coordenadores estavam no papel de formador de professores e se sentiam-se preparados para a função.

A autora concluiu que é necessária a redefinição do papel dos CPs pelo trabalho realizado por eles e considerou que um formador pode contribuir positivamente para um melhor desempenho dos professores e, por conseguinte, dos estudantes. Mais que isso, pode contribuir para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva e de escolas de qualidade. Prado (2015) propôs novos olhares sobre os espaços formativos para o desenvolvimento de um processo de formação continuada exitoso, para o qual não bastam duas horas semanais de leitura.

Cacero (2016) pesquisou duas escolas da rede estadual, localizadas na região leste da cidade de São Paulo, tendo como objetivo compreender o contexto sócio-histórico-cultural da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e propor uma formação na ATPC como espaço de colaboração. A pesquisa foi realizada com os dois professores coordenadores das escolas participantes. A metodologia escolhida foi a Pesquisa Crítica de Colaboração.

Durante a pesquisa, a autora lidou com uma realidade em que os coordenadores pedagógicos desenvolviam ações com a intenção de os professores descreverem suas práticas, porém, essas ações não estavam fundamentadas na teoria e na reflexão crítica para proporcionar um questionamento. A pesquisa apontou que os professores não compreendem o conflito e a discussão coletiva como parte do processo de transformação da prática.

Vale destacar que Cacero (2016) identificou transformações em sua prática

como pesquisadora e formadora durante a pesquisa. Ao seu término, a autora afirma que há contribuições importantes nas contradições geradas nos diálogos entre os educadores e que estas propiciam a transformação das práticas e concepções.

Por fim, Giovedi (2016) analisou de forma crítica o projeto de organização curricular, denominado de Projeto REDE, desenvolvido em uma escola particular da zona oeste da cidade de São Paulo. A pesquisa teve como fundamentação e referencial a Cadeia Criativa, proposta por Liberali (2012). Giovedi (2016) considera que existem poucas oportunidades formativas que possibilitem aos professores os conflitos de ideias, ou seja, a ação de confrontação que gera novos sentidos e significados, possibilitando mudanças na prática educativa.

As experiências dos estudos correlatos contribuem para essa pesquisa no sentido de compreender as necessidades de se realizar um estudo que investigue a historicidade do espaço formativo. Acredito que a pesquisa que proponho diferencie-se das demais pela proposta formativa crítica e por ter um objetivo de estudo com uma forte formação política.

III. Problemas de pesquisa

A JEIF é um espaço formativo garantido por lei na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Nesse espaço, os professores reúnem-se para estudar no horário de trabalho na escola. Tendo em vista esse espaço de estudo e as demandas da prática do cotidiano escolar, como se realiza uma formação em uma perspectiva crítico-colaborativo nesse espaço formativo de JEIF?

Para melhor compreender esse espaço, organizamos as seguintes perguntas:

- Como a JEIF se realiza na escola?
- Como a JEIF oportuniza espaço crítico de colaboração?
- Como a JEIF se articula com o contexto em que a escola está inserida?
- Quais são os desafios que a JEIF enfrenta?

As tentativas de responder a essas perguntas possibilitaram uma

compreensão do espaço formativo e nortearam o processo de pesquisa.

IV. Objetivos da pesquisa

Este estudo tem por objetivo investigar as relações entre as propostas formativas na escola em seu contexto sócio-histórico-cultural, para desenvolver uma proposta de formação crítico-colaborativa.

Especificamente, este estudo busca:

- Descrever e analisar a JEIF;
- Descrever o contexto no qual a escola está inserida;
- Avaliar o tipo de formação desenvolvido na JEIF em relação ao contexto em que a escola está inserida;
- Propor uma formação crítico-colaborativa para o contexto da escola e das demais escolas da diretoria.

Para responder a essas perguntas e alcançar os objetivos da pesquisa, estruturamos o trabalho em seis capítulos. O capítulo um apresenta o aporte teórico que fundamentará as discussões no processo de pesquisa e a definição das categorias de análises. O capítulo dois apresenta a metodologia e o contexto de pesquisa e os procedimentos de coletas de dados. Inclui, também, as garantias de credibilidade da produção científica. O capítulo três expõe a estrutura organizacional da JEIF, o Projeto Político Pedagógico e, de forma mais detalhada, a Reunião de discussão e elaboração da proposta para o Projeto Político Pedagógico.

Na sequência, o capítulo quatro compreende as análises das entrevistas, articuladas aos referenciais teóricos que possibilitam uma compreensão crítica e política sobre a formação contínua do professor, a partir de uma abordagem da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. O capítulo cinco trata da proposta de formação para elaboração do Projeto Político Pedagógico e, por fim, o capítulo seis traz as considerações finais, com a intenção de compartilhar as implicações e inquietações deste estudo e suas possíveis contribuições para novos estudos referentes à formação contínua do professor.

A seguir, apresentamos o arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo norteia o trabalho por apresentar o aporte teórico para a compreensão dos dados analisados. Inicialmente, discutimos a formação contínua do professor na escola, pautada na perspectiva crítica (LIBERALI, 2015; SACRISTAN, 2001; CONTRERAS, 2002). Em seguida, encaminhamos a discussão para uma abordagem sobre Economia e Política e sobre os conceitos de concepções formativas propostas por Libâneo (2012), Pérez Gómez (2000) e Pimenta (2005). Na sequência, apresentamos o papel político da escola e dos professores (FREIRE, 1987; GIROUX, 1986; GRAMSCI, 1989) e, por fim, apresentamos a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e as contribuições da Cadeia Criativa (LIBERALI, 2015), que orientam o processo desta pesquisa, possibilitando a intervenção na formação a partir da compreensão sócio-histórico-cultural.

1.1 Formação Contínua Crítica

Ao pensar na formação de professores pela perspectiva sócio-histórico-cultural, têm-se como base teórica os pressupostos de Vygotsky (2001), que considera o conhecimento como processo constituído, estabelecendo-se na relação do sujeito com o objeto, de forma mediada pela sociedade. Esse preceito é fundamental para se considerar a importância da formação crítica dos professores e, assim, faz-se necessário compreender conceitualmente o espaço formativo no qual se evidenciam as relações culturais e sociais dos educadores por meio de discursos.

Neste projeto, o espaço formativo JEIF é entendido como um local de construção de conhecimento e formação crítica dos agentes intelectuais da escola. Liberali (2015) aponta que, no contexto escolar, a formação crítica dos educadores é necessária, pois possibilita questionar a alienação, criando um movimento de transformação dos professores.

Esse processo de construção de conhecimento, expresso no discurso e materializado no fazer pedagógico, articula teoria e prática. Na concepção de

Liberali (2015), esse espaço formativo valoriza o discurso da prática, do fazer pedagógico e do conhecimento científico desse fazer. Assim, nele, as vozes podem ser discutidas de modo crítico e reflexivo e é possível a construção e a reconstrução de conceitos.

Nesse sentido, Candau (1997, p. 64) considera que a formação contínua do professor não acontece no acúmulo de participações em congressos, palestras e seminários, mas na relação na qual ocorre um trabalho crítico e reflexivo sobre as práticas e possibilita a “(re)construção permanente da identidade pessoal e profissional”.

Nessa perspectiva, a formação crítico-colaborativa diverge de uma formação tradicional cuja concepção pauta-se em uma formação fundamentada e direcionada a conteúdos e focada em avaliações externas. A formação tradicional não considera a subjetividade do professor ou do estudante, ou seja, nela

[...] o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. [...] [O] professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio (VYGOTSKY, 2001, p. 247).

Logo, a formação contínua voltada apenas para os conteúdos e focada em resultados oriundos de avaliação externa dificilmente dará conta das reais necessidades formativas frente aos desafios escolares. Dessa forma, é preciso pensar na formação para além do técnico, pois, como diz Placco (2002, p. 106), formar professores

significa lidar com a formação do educador na complexidade do humano, lidar com a formação de um ser humano que seja sujeito da transformação de si e da realidade, considerando, portanto, essa formação como resultado da intencionalidade desse homem.

Quando pensamos nesses aspectos de humanidade, compreendemos que eles estão interligados ao conceito de *identidade*. O entendimento desse conceito será de grande relevância ao pensar na formação e na pesquisa, em específico nos espaços pensados como formadores no interior da escola, pois nos momentos de formação contínua é possível observar várias formas identitárias que o professor desenvolve com sua prática pedagógica e a influência que o grupo e o coordenador

possuem na construção dessas identidades, seja de forma positiva ou negativa.

Logo, a formação contínua nos espaços de estudo escolar é necessária porque ela se configura como momentos de troca de experiências, ideias e princípios. Como destaca Bauman (2005), as identidades são móveis por toda a vida, o que permite que elas sejam reconstruídas e ressignificadas. Com isso, consideramos que o espaço de formação torna-se essencial e complexo, pois é o âmbito em que a complexidade do sujeito, sua identidade e sua relação com o mundo e com a educação afloram. Esse momento de formação torna-se mais significativo quando há *intencionalidade* na atividade formativa.

Placco (2008, p. 185) discute algumas dimensões que se articulam e contribuem para a formação do sujeito pesquisador como um articulador do saber e um sujeito crítico e reflexivo. Ela menciona as dimensões técnico-científica, da formação contínua, do trabalho coletivo e da construção coletiva dos projetos de vida, dos saberes para viver em sociedade, crítico-reflexiva, avaliativa, estética e cultural, humano-internacionais, políticas e estéticas. A autora ainda afirma que “a formação deve ser olhada em sua multiplicidade e precisa desencadear o desenvolvimento profissional do professor em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo” (PLACCO, 2008, p. 185).

Ao considerar tais dimensões, observamos que o papel do coordenador de professores nos espaços de estudo vai para além de leituras e informes institucionais. Esse profissional precisa considerar o ser humano em sua complexidade, historicidade, identidade, individualidade e coletividade, valorizando e potencializando esse espaço de humanidade.

Assim, visualizar o espaço de formação contínua no interior da escola como espaço de enfrentamento, de mudança, de pesquisa, de luta, de avaliação e de formação humana, não podemos negligenciar, como aponta Contreras (2002), a *obrigação moral*, o *compromisso com comunidade* e a *competência profissional* no processo de formação.

Por isso, ao propor uma formação de professores pautada em uma perspectiva crítica, é necessário considerar os sentidos e os significados do coletivo, respeitando as subjetividades dos sujeitos. Dessa maneira, o movimento de compartilhar ideias pode possibilitar transformações tanto no coletivo como no

individual, produzindo novos sentidos.

O posicionamento aqui assumido sobre o espaço formativo democrático, com base em Sacristán (2001), potencializa a reflexão crítica e dialética sobre a teoria e a prática, baseada nos valores éticos, e contribui para a autonomia do professor, de forma a alterar sua ação na sala de aula e na sociedade. Essa discussão é importante para este estudo porque oportuniza a investigação ligada teoricamente à reflexão crítica, à formação humana e aos espaços democráticos.

1.2 Economia e Política: influências nos tipos de formação

Libâneo (2012) aponta algumas considerações atreladas à *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e ao *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003). Tais considerações possibilitam a reflexão sobre quais são os interesses econômicos e políticos para a Educação Pública.

Com a democratização e o acesso à escola pública, a discussão sobre o processo pedagógico ficou em segundo plano. Prioriza-se o convívio social em detrimento do espaço de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do estudante. Ao discutir o dualismo entre a escola do rico *versus* a escola do pobre e o espaço de formação, Libâneo (2012), com base em Nóvoa (2009), afirma que esse espaço deve ser propício para o diálogo sobre qual escola temos e qual escola queremos: uma escola fundamentada nos aspectos cognitivos e de conteúdos ou uma escola que visa à inclusão das pessoas menos favorecidas com metas exclusivas de inserção no mundo do trabalho, atendendo-as com as necessidades mínimas de aprendizagem.

A reflexão vai para além dos modelos educacionais que são constituídos para dividir as classes sociais e tem como possibilidade fortalecer a escola que fomente a criticidade do estudante, buscando garantir seu direito ao conhecimento e a aprendizagem. Para além dos aspectos sociais e afetivos, a escola cumprirá seu papel e sua função social no sentido de propiciar aos estudantes reflexões mais críticas e saberes mais elaborados, tendo como princípio os conhecimentos científicos, artísticos, tecnológicos e culturais. Nesse sentido, Libâneo (2012, p. 24) aponta para a importância de termos “[...] uma escola que articule a formação

cultural e científica com as práticas socioculturais em que manifestam diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano”.

Para isso, é necessário que haja a valorização dos espaços de estudos e a formação contínua do professor no interior escolar, pois é nesses momentos que os professores articulam a teoria com a prática (PIMENTA, 2005). Esse espaço de formação é privilegiado para a reflexão sobre o atual momento histórico e social em que vivemos e para a tomada de ações em respeito ao nosso dever ético com a educação pública.

Pérez Gómez (2000) nos apresenta quatro perspectivas básicas para a compreensão das concepções sobre a formação. A **perspectiva acadêmica** entende o professor/formador como transmissor de conhecimento, único especialista. Nessa perspectiva, há pouco sentido na forma da didática e as explicações são claras, objetivas e focadas nos conteúdos. A **perspectiva técnica** tem o professor/formador como técnico que domina as aplicações do conhecimento científico. Sua ação é dirigida a soluções de problemas, recorrendo a teorias, técnicas e normas, e sua formação é apoiada nas competências. Essa concepção de educação é herdada do positivismo, cujo foco é a atividade instrumental dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

A **perspectiva da prática** é entendida como “uma atividade complexa que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 363). O professor/formador é visto como um artesão, artista ou profissional clínico e a formação tem como base a prática, acontece na prática e a partir da prática.

Já a **reflexão na prática para reconstrução social** é uma perspectiva de formação tida como atividade crítica. Destaca-se pelo seu caráter ético já que se realiza em processos de ensino-aprendizagem e considera as características do contexto em que a formação ocorre. Além disso, entende a formação como possibilidade de desenvolver a consciência social para a construção de uma sociedade menos injusta e mais igualitária, propondo emancipação individual e coletiva, o que envolve pensar criticamente sobre a ordem social. Por fim, concebe o professor como intelectual transformador, como ativista político com o compromisso

de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem.

Nessa perspectiva, a estrutura e a organização formativa do professor necessitam de intenções políticas para que ele se identifique como sujeito “de/em” transformação e reflita sobre o seu papel na escola e na sociedade.

1.3 O papel político da escola e dos professores

Para que haja uma discussão sobre formação do professor em uma perspectiva política e crítica, há a necessidade de explicitarmos o sentido da política e da luta para esse processo formativo.

Aqui, luta pode ser entendida no sentido da construção da concepção crítica do professor em formação acerca de seu contexto, de sua realidade e de sua situação de classe; refere-se ao movimento histórico e social que se contrapõe a um currículo hegemônico neoliberal imposto pelas classes dominantes.

Para Giroux (1986), a escola está inserida em uma sociedade; logo, não é possível fazer um recorte e desconsiderar seu contexto social e econômico. Afinal, as escolas são espaços políticos envolvidos pela construção e pelo controle do discurso, dos significados e das subjetividades.

A escolha de um conteúdo a ser estudado na escola, a organização dos espaços e os projetos a serem desenvolvidos são atos políticos porque ao escolher um conteúdo o professor retira uma outra possibilidade de estudo, ou seja, faz uma seleção. Essa consideração fica evidenciada nas palavras de Freire, quando ele diz que

[...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação de a favor de quem e do quê, e portanto contra quem e contra o que, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos essa clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (FREIRE, 1987, p. 27).

Dessa maneira, enquanto a opção for uma concepção crítica de mundo, não é

possível separar a educação da política, uma vez que essa dialética também é um ato político. Nesse sentido, Giroux (1986, p. 271-373) com base em Foucault (1979) diz que

a educação pode bem ser, como de direito, o instrumento pelo qual cada indivíduo, numa sociedade como a nossa, tem acesso a qualquer tipo de discurso. Mas nós bem sabemos que nessa distribuição, naquilo que ela permite e no que impede, seguem-se as conhecidas linhas de batalha do conflito social. Cada sistema educacional é um meio político de manter ou modificar a apropriação do discurso [...] O que é um sistema educacional, afinal, se não a ritualização da palavra; se não uma especificação de alguns papéis fixos para os que falam; se não a distribuição e a apropriação do discurso, com toda a sua aprendizagem e seus poderes.

Por isso, vale reconhecer que as escolas são espaços políticos, de diferentes grupos sociais e culturais, com questões e questionamentos diversos. Sendo assim, a escola não está em uma posição neutra, cujo discurso é igual para todos e prepara de forma igual os estudantes; é um terreno de conflitos, pois, nela, por meio do currículo, a realidade é apresentada da maneira que deve ser significada, reproduzida e resistida (GIROUX, 1986).

Contudo, como aponta Gramsci (1989, p. 131), a unidade entre a escola e a vida,

somente pode ser representado[a] pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior.

O autor reflete sobre a função do professor como um trabalhador do Estado inserido em uma sociedade e cultura, lidando com alunos e toda a pluralidade cultural presente na escola. A partir disso, tendo essa *conscientização*, ele assume seu papel político (GRAMSCI, 1989). Essas ideias também encontram expressão em Freire (1987), quando diz que a Educação não é neutra.

Assim, em síntese, ao considerar a escola como um espaço cultural marcado pelas relações de poder e resistência, é necessário partir do pressuposto de que a trajetória de vida e a formação de alguns professores podem não ser libertadoras e sua criticidade esteja silenciada. Afinal, em muitos dos casos, a oportunidade de

negação, contradição e mediação foi negligenciada e isso não ocorre de modo neutro; há elementos políticos nesse sistema de formação, ou seja, existe um sistema ideológico estruturante que desumaniza e domestica o professor, preparando-o para desenvolver a técnica fragmentada. Desse modo, ele pode ser entendido socialmente como condutor do currículo homogeneizado e o estudante como um receptor desse currículo. Esse tipo de formação é descrito por Freire (2000) como educação bancária: a ideologia da opressão.

Imbernón (2011) salienta que a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não o único e talvez não o decisivo. Portanto, acredita-se que para garantir um espaço formativo de qualidade, deve-se considerar alguns fatores como o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e as formações permanentes que a pessoa realiza ao longo da vida profissional, pois não há dicotomia entre profissional *versus* formação, uma vez que o sujeito é único.

Dessa forma, possibilitar momentos de formação como elementos de estímulo de luta e de melhorias sociais trabalhistas culmina em um pensar no desenvolvimento profissional para além da formação, reconhecendo o sujeito e sua identidade, seu contexto e valorizando o profissional em sua complexidade como autores de sua prática educacional e atuação profissional.

Enfim, falar da Formação Contínua que acredita na formação política do professor vai para além da teoria e da prática, vai para sua completude e sua práxis. Essa discussão traz luz para compreender a condição intelectual, política e crítica do professor para, assim, compreender que os professores não são missionários, reprodutores acríticos, mas sim militantes e ativistas críticos, como aponta Freire (1987).

O ativista crítico aqui defendido é o professor avaliador de sua própria prática, o sujeito em constante transformação, crente que o desenvolvimento acontece à medida que se reinventa, pois seu trabalho pode ser visto como posicionamentos de vida. Logo, a escola ideal deve ser aquela que educa para a liberdade, recorrendo a uma formação crítica e emancipatória; uma formação de homens verdadeiramente livres.

A seguir, apresentamos a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, base que fundamenta a metodologia da presente pesquisa por acreditar que o homem não é apenas um produto de seu ambiente, mas também um agente ativo no processo de criação desse meio.

1.4 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) foi pensada e desenvolvida por teóricos russos como Vygotsky (1896-1934), Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977). No período após a Revolução Russa de 1917, houve uma série de eventos políticos na Rússia: a autocracia e o Governo Provisório foram eliminados e promoveu-se o estabelecimento do poder soviético sob o controle do partido bolchevique. O resultado desse processo foi a criação da União Soviética, que durou até 1991.

Esse movimento político influenciou os estudos da época, pois os teóricos desejavam uma transformação social e visavam a inclusão e a melhoria das classes dos proletariados e dos menos favorecidos. Suas pesquisas caracterizaram-se pelo desejo de reconstruir a psicologia e tiveram como base teórica o materialismo marxista que se opõe ao idealismo. Para autores dessa perspectiva sócio-histórico-cultural (Vygotsky, Leontiev, Bakhtin), a consciência é o lócus para a junção entre objeto-instrumento-sujeito e é mediada e transformada nas relações que os homens estabelecem entre si e a história (LIBERALI, 2015, p. 20).

Para Leontiev (1972), a Atividade surge por meio da necessidade vivida por um grupo social, pelo coletivo. Pode-se considerar que, segundo Newton (2002), a denominação “teoria da atividade” surgiu mais especificamente a partir dos trabalhos de Leontiev. A base filosófica que apoia a compreensão do conceito de Atividade está fundamentada nos escritos de Marx (2007) que discute o **método do materialismo dialético**.

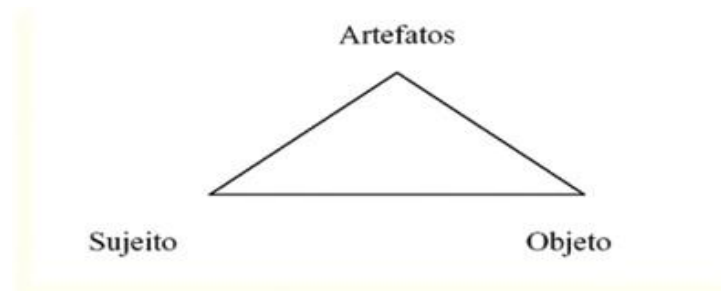
Na perspectiva sócio-histórica, o sujeito é resultado das vivências que ele tem em sua existência. Sua constituição subjetiva não depende somente dele mesmo ou do meio, mas de como esse sujeito se posiciona no mundo; parte do princípio de acreditar que o homem é constituído na e pela atividade e é nesse movimento que o

sujeito produz a sua existência humana, em todas as suas complexidades ideológicas, em sua historicidade social, em suas relações sociais e no modo de produção (AGUIAR, 2006).

Engeström (1987), pesquisador finlandês reconhecido internacionalmente por desenvolver a teoria da aprendizagem expansiva e a metodologia intervencionista da pesquisa e do desenvolvimento do trabalho, foi responsável pela difusão das ideias de Vygotsky e Leontiev, realizando uma análise das duas gerações da Teoria da Atividade - a primeira de Vygotsky e a segunda de Leontiev. Engeström ainda propôs um aprofundamento desses estudos, observando que as relações entre os sistemas de atividades que interagem criam contradições geradoras de oportunidade de transformação.

Faz parte dos estudos de Vygotsky apresentar e fundamentar o conceito de mediação. O modelo triangular básico vygotskyano apresenta a relação entre as mediações, que ficam evidenciadas pela relação entre o sujeito (humano) e os objetos (contexto). Tal relação é mediada por artefatos (socioculturais).

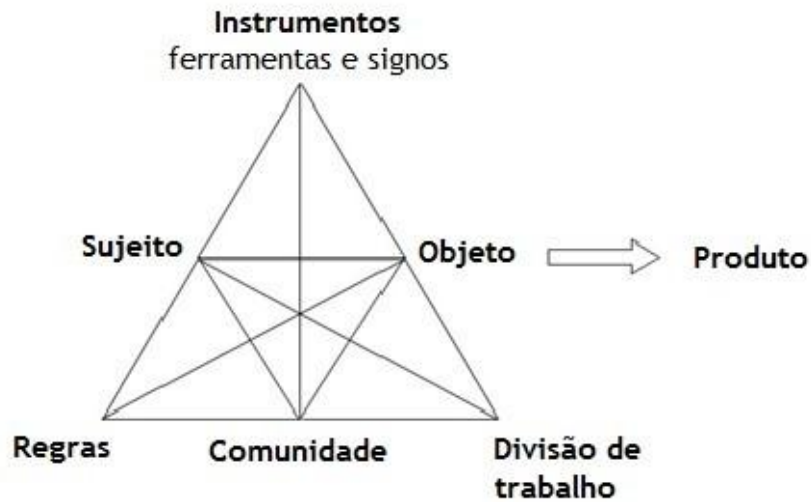
Figura 1: Modelo básico por mediação proposto por Vygotsky



Fonte: Vygotsky (1978, p. 40)

É no movimento de evolução do conceito de mediação (VYGOTSKY, 1896-1934), densamente fundamentado no materialismo de Marx (1818-1883), que se vê o desenvolvimento da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1904-1977).

Engeström (1987) propôs o diagrama a seguir para representar a atividade humana.

Figura 2: Modelo do sistema de atividade

Fonte: Engeström (1987, p. 78)

Observa-se que Engeström incluiu outros componentes no modelo de Vygotsky, inserindo aspectos sociais presentes nas relações com a atividade, adicionando as regras, a comunidade e a divisão do trabalho.

Fica evidenciado, então, que os sujeitos que fazem parte de uma comunidade e nela interagem, relacionam-se por meio das regras e da divisão de trabalho, desenvolvendo e transformando as suas relações com o meio e ampliando suas experiências vivenciadas na ação de outras atividades.

Segundo Liberali (2009), os componentes da Atividade podem ser definidos da seguinte forma:

Quadro 2: Componentes da Atividade

Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	É aquela que compartilha o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras.
Divisão de trabalho	São ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São as tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na mesma atividade.

Objeto	É a necessidade ou o objeto desejado que tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o deseja do que se transformam no objeto final ou no produto.
Regras	São as normas explícitas ou implícitas da comunidade.
Instrumentos	São meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado).

Fonte: Liberali (2009, p. 12)

A escolha da TASHC como recurso metodológico justifica-se pelo fato de que essa teoria entende que o ser humano age e constrói a história em contextos específicos. Com isso, nos apropriamos da TASHC como recurso metodológico para o planejamento de estratégias de pesquisa, para realizar a análise e orientar a Formação de Professores na Jornada Especial Integral de Formação.

Nesta pesquisa, a descrição dos componentes da Atividade de JEIF são categorizados a partir dos componentes que constituem a TASHC:

Quadro 3: Descrição da JEIF como Atividade

Sujeitos	Coordenador pedagógico e professores
Comunidade	Coordenador pedagógico, professores do Ensino Fundamental I e II, professor de Educação de Jovens e Adultos, professor de sala de informática educativa, pais, comerciantes, funcionários da escola.
Divisão de trabalho	Organizar e dividir as responsabilidades referentes à pauta de reunião, às leituras, às escolhas de textos e à organização de espaços.
Objeto	A formação Contínua e o Projeto Político Pedagógico.
Regras	A organização das normas e regras para o processo de

	construção de conhecimento na JEIF.
Instrumentos	Texto lido, vídeo, apresentação oral e debates

Fonte: Produzido pela autora

Como se observa, o processo de análise deste trabalho pautado na TASHC valoriza os sujeitos envolvidos nos processo educativo, pois “ênfatisa o conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objetivo, satisfazendo necessidades dos sujeitos” (LIBERALI, 2009, p. 11).

Pautando-se na compreensão das atividades como processos práticos a serem pensados pelas teorias que as embasam, o conceito de Cadeia Criativa sugere o entrelaçamento por elos de ações conscientes, como apresentamos na próxima seção.

1.5 As contribuições da Cadeia Criativa para a formação

Na perspectiva até aqui discutida, temos também a Cadeia Criativa como base que fundamenta a pesquisa. Ao ouvir o nome “Cadeia Criativa”, pode-se pensar que se trata de uma concepção que aprisiona, prende e impede o movimento, mas, ao contrário desse pensamento, esse conceito está relacionado à ideia de movimento do pensamento e da união das relações.

Segundo Liberali (2015), a Cadeia Criativa enfatiza a perspectiva de historicidade das atividades propostas e discutidas, levando em consideração os sentidos e significados do sujeito e o sentido do grupo. Nesse processo dialógico, novos significados são produzidos de maneira individual e coletiva. Assim, a Cadeia Criativa favorece um ambiente de argumentação que contempla as ideias de todos, ou seja, permite perceber que somos parte de uma totalidade interdependente (LIBERALI, 2015).

Cabe ressaltar, ainda, que a questão central da Cadeia Criativa encontra-se na intencionalidade das atividades e no fato de terem como eixo o desejo de um determinado grupo. Portanto, o processo formativo poderá ser pensado em relação ao desejo do grupo e à linguagem, considerada como instrumento que medeia as

produções de significados e pode evidenciar o real desejo do grupo.

Pautada em ideias vygotskyanas, Liberali (2015, p. 78) afirma que

o significado de uma palavra seria uma produção social, convencional e de natureza relativamente estável. Por outro lado, o sentido seria definido como a *“soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência”* (VYGOTSKY, 1934, p. 181). Neste aspecto, o sentido marca a individualidade nas consciências, que seria justamente a forma como significados historicamente marcados são internalizados e externalizados por cada um.

Dessa maneira, Liberali (2015) enfatiza o papel fundamental da linguagem para criar espaços colaborativos nos quais os participantes, por meio de práticas dialógicas, possam refletir sobre sua ação e entender os sentidos atribuídos a ela. A linguagem é um instrumento fundamental para o processo de compartilhar as experiências, que evidenciam os dramas (intensas experiências) marcados pela subjetivação individual dos sujeitos e a criação conjunta, em que cada elo realiza-se em uma conexão intrínseca entre as relações temporais e espaciais, com valores os quais se concretizam em significados construídos com os demais.

A Cadeia Criativa é composta pela atividade (ação/trabalho/materialismo) e seus significados são produzidos em movimentos argumentativos, que acontecem nas tensões e contradições entre sentidos e significados presentes no senso comum. Nesse movimento dialético, ocorre a construção de significados em cadeias e a atividade está relacionada a ordens sociais, vinculadas historicamente entre as ações do presente e do passado.

O Plano de formação apresentado nesta pesquisa e as análises das entrevistas serão orientadas por uma organização proposta por Liberali (2015) e fundamentada em Smyth (1992). A autora descreve quatro ações fundamentais a serem utilizadas no processo de planejamento de gestão: **Descrever** (o que fazer?); **Informar** (qual o significado das minhas ações?); **Confrontar** (como me tornei assim?) e **Reconstruir** (como posso agir de forma diferente?).

Descrever envolve uma descrição crítica da ação ou situação, compreendida como a voz do ator sobre sua própria ação traduzida em palavras escritas. Para essa situação, é necessário um movimento de conscientização, de conhecimento de suas ações. A ação de descrever possibilita visualizar ações que por vezes passam

despercebidas e, ao serem descritas, podem servir como material para auxiliar o estudo da ação.

Informar envolve uma busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. A ação de informar é construída ao analisar uma situação considerando conceitos e referências teóricas para explicar as características das situações; assim, tem como objetivo explicar uma análise ou um estudo com bases teóricas e conceitos presentes na ação.

A ação de **confrontar** está ligada ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações, assim como suas próprias ações, a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para o seu agir e pensar. Ao confrontar a ação, percebe-se as concepções dos envolvidos, suas ações políticas e suas marcas culturais resultantes de sua historicidade. É nesse momento que as questões éticas são vistas na ação pedagógica. Nessa perspectiva, a concepção crítica tem como base confrontar a prática e a teoria por acreditar que esse movimento dialético possibilitará a construção de uma sociedade menos injusta e mais democrática.

Reconstruir está voltado a uma concepção de emancipação por meio do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido. Ao reconstruir, reconhecemos que estamos em constante transformação e que criar momentos de contestação e confrontação poderá desenvolver a consciência com valores éticos para definirmos a reconstrução de nossas ações. Isso significa passar a ter maior controle e responsabilidade sobre nossas ações.

Ao estruturar as ações no processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir, a Cadeia Criativa torna-se possível a partir de atividades praticadas de modo crítico e consciente, ou seja, os participantes das atividades reconhecem conscientemente o trabalho realizado em cada atividade e lançam mãos dos resultados de outras atividades para instrumentalizar o trabalho presente de modo que; por meio de conhecimentos compartilhados a cada processo de descrição, informação, confrontação e reconstrução; as atividades tornam-se mais relevantes para o grupo de trabalho.

Ao pesquisar o espaço formativo da JEIF, nos apropriamos dos conceitos de

Liberali e Lemos (2014), que apresentam a Cadeia Criativa sob a perspectiva de formação em três esferas - **estudar, formar e acompanhar** - por entenderem que a formação contínua não se limita apenas às salas de aulas ou às práticas de ensino, mas se fundamenta em uma prática política e ética, envolta por um reconhecimento da política cultural (GIROUX, 1997).

Ao ignorarmos o contexto político, histórico, cultural e ético, o trabalho coletivo e os coletivos sociais, corremos o risco de ficarmos na conformidade, no senso comum, na manutenção e reprodução da sociedade existente, reafirmando as desigualdades sociais, de gênero e raça, de poder e de riqueza. Reconhecer a importância dos coletivos sociais significa reconhecer-se “como sujeito do conhecimento, de valores, de cultura sujeito dos processos de humanização/emancipação” (ARROYO, 2012, p. 25).

Logo, buscamos envolver a comunidade no processo de estruturação de uma formação crítica que não se esgota durante as JEIFs, mas se entrelaça pelas reuniões pedagógicas, pelos planejamentos, pela reunião de pais, pelas atividades culturais, pelas atividades externas, entre outras ações pedagógicas presentes no Calendário Escolar e no Projeto Político Pedagógico.

No capítulo a seguir, apresentamos a forma como esta pesquisa foi organizada e realizada.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a Pesquisa Crítica de Colaboração, metodologia escolhida para a realização desta pesquisa; o contexto da escola pesquisada e a estrutura organizativa da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Em seguida, discutimos as análises realizadas no processo de construção da formação crítico-colaborativa na escola pesquisada e, por fim, apresentamos os participantes da pesquisa, os procedimentos e as garantias de credibilidade da produção científica.

2.1 A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

Como professora/pesquisadora, faço parte do grupo pesquisado e tenho como intenção a transformação da realidade formativa escolar de onde falo. Sendo assim, recorro aos fundamentos metodológicos nos pressupostos de Vygotsky (2001) e da PCCol (MAGALHÃES, 2004, 2009), os quais se baseiam no materialismo histórico-dialético.

A PCCol torna-se fundamental nesta pesquisa, pois contribui para a discussão de teorias e permite a transformação da prática por meio da colaboração crítica, sensibilizando meu olhar para o entendimento das necessidades do outro (os participantes da pesquisa) e do eu. Esse tipo de pesquisa foi iniciado por Magalhães (1990) no período em que pesquisava sobre formação de professores em sua tese de doutorado. A PCCol emergiu devido às necessidades da pesquisadora durante o processo de pesquisa e estudos e possibilitou um novo modo de intervir na prática, que teve continuidade nos anos seguintes na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Para Magalhães (2009, p. 55),

[...] a Pesquisa Crítica de Colaboração está inserida em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos-significados rotinizados, bem como de produção conjunta

de novos significados.

A autora aponta que a PCCol se desenvolve no movimento de participação crítica coletiva e é no processo de questionamento coletivo que se produzem novos significados. Desse modo, espaços de pesquisa organizados pela PCCol oportunizam o diálogo, as contradições e as críticas tanto do professor como do pesquisador.

Além disso, a Pesquisa Crítica de Colaboração viabiliza a participação dos envolvidos na colocação dos problemas que desejam discutir, de forma crítica, e todos os sujeitos podem expor suas compreensões e a maneira como problemas podem ser solucionados. Logo, ao partilhar desejos individuais, os sujeitos tendem a criar um desejo coletivo e todos os agentes tornam-se responsáveis pelo seu alcance.

Sendo assim, esta pesquisa pode ser considerada uma pesquisa crítica de colaboração por realizar a análise a partir da compreensão de que a transformação do tipo de formação dos professores parte das relações dialógicas estabelecidas no processo da atividade na relação de trabalho. Além disso, na medida em que esta pesquisa caminha, o pesquisador interage e intervém, além de sofrer interferência do processo de pesquisa, o que nos permite avançar na construção do conhecimento científico e na nossa transformação enquanto sujeito na sociedade.

A criticidade faz-se presente no processo dialógico da pesquisa, na relação entre os discursos e argumentos dos participantes. As intervenções nesse processo têm como objetivo contribuir para que os participantes tenham um pensamento crítico, com a intenção de fomentar um discurso e uma prática crítica. A estrutura organizativa dos encontros das JEIFs e das entrevistas com os participantes da pesquisa foi fundamentada com a intenção do fomento a crítica. No que se refere à colaboração, entende-se que ela pode problematizar as ações cotidianas, procurando repensar e ressignificar o senso comum (a adaptação do cotidiano) na intenção de fomentar o pensamento e o discurso crítico.

Trabalhar na perspectiva da PCCol é compreender o conhecimento em processo; em movimento; situado em um tempo; em um momento histórico, político e cultural.

Uma vez explicado o fundamento teórico-metodológico da pesquisa, descrevemos o contexto do objeto de estudo.

2.2 Contexto da escola

A região do Campo Limpo está localizada na Zona Sul do município de São Paulo, abrange os distritos de Campo Limpo, Capão Redondo e Vila Andrade e ocupa um território de 36,70 km² do espaço territorial do município, fazendo divisa com as regiões do Butantã (norte), Santo Amaro (leste), M'Boi Mirim (sul) e outros municípios: Taboão da Serra (oeste) e Itapeverica da Serra (sudoeste). Sua população é de 607.105 habitantes e apresenta uma taxa de ocupação de 100% ⁸.

O distrito de Campo Limpo é composto por 58 bairros, com população de 211.361 habitantes, e é considerado um distrito de grande porte, assim como o de Capão Redondo, composto por 62 bairros com 268.729 habitantes, e o de Vila Andrade, com 16 bairros e 127.015 habitantes⁹.

Historicamente, a população da região de Campo Limpo foi constituída, em sua maioria, por migrantes de outros estados brasileiros, sobretudo do Nordeste. Essa migração ocorreu em meados da década de 1970, período em que cresceu o processo de industrialização na região¹⁰.

O processo de crescimento populacional não se deu de forma ordenada e planejada, no qual as políticas públicas pudessem investir na estrutura da região no que se refere à educação, saúde, lazer e ofertas de emprego. Devido a isso, tornou-se mais complexa a estruturação de políticas públicas em assistência social¹¹.

De acordo com dados do Observatório da Cidade de São Paulo, em 2016 havia 38.912 famílias vivendo em condições de extrema pobreza (até ¼ de salário

⁸ Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758>. (Acesso em: 21/01/2018)

⁹ Disponível em: <<http-campo-limpo/>>. (Acesso em: 21/01/2018)

¹⁰ Disponível em: <<http-campo-limpo/>>. (Acesso em: 21/01/2018)

¹¹ Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/PLANODECE_NALDEASSISTENCIASOCIALDACIDADEDESAOPAULOV_SMADS2.pdf>. (Acesso em: 21/01/2018)

mínimo) na região de Campo Limpo, isto é, cerca de 25% da população¹². A precarização urbana dessa região é intensa o que corrobora com o aumento das áreas de risco - no distrito de Campo Limpo, o número de favelas é de 74; no de Capão Redondo, 87 e em Vila Andrade, 16¹³. Esses dados nos alertam para as desigualdades e as contradições sociais e socioespaciais.

Em relação à taxa de escolarização, no ano de 2016, o distrito de Campo Limpo possuía 97,83% da população em idade escolar matriculada na Educação Básica obrigatória. O distrito de Capão Redondo, no mesmo período analisado, possuía 104,65%, enquanto que Vila Andrade apresentava 65,54% de universalização da Educação Básica obrigatória. Entretanto, em toda a região de Campo Limpo, no ano de 2016, cerca de 60% das crianças até quatro anos não possuíam acesso à creche¹⁴.

A violência é outra questão presente na região analisada, principalmente se considerarmos a faixa etária da população entre 15 e 29 anos de idade. De acordo com dados do Mapa da Desigualdade de 2017, os distritos de Campo Limpo e Capão Redondo estão entre os treze distritos do município de São Paulo com a menor média de idade ao morrer – Campo Limpo, 60,6% e Capão Redondo, 59,7% – e com o maior número de homicídios - Campo Limpo, 17,45% e Capão Redondo, 17,24%¹⁵.

No que se refere à Rede Municipal de Educação, a Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo é responsável pelos bairros de Campo Limpo, Capão Redondo, Jardim Ângela, Jardim São Luis e Vila Andrade.

Partindo das experiências como professora da Rede Municipal de Educação, formadora de professores da Diretoria Regional de Campo Limpo e como Auxiliar Técnico de Educação II na Secretária Municipal de Educação, observamos que muitos dos professores ingressantes nas escolas da região são oriundos da Zona

¹² Disponível em: <<http://observasampa.prefeitura.sp.gov.br/index.php/indicadores/indicadores-por-regiao/>>. (Acesso em: 21/01/2018)

¹³ Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/PLAN://www.spbairros.com.br/tag/bairrosODECENALDEASSISTENCIASOCIALDACIDADEDESAOPAULOV_SMADS2.pdf>. (Acesso em: 21/01/2018)

¹⁴ Disponível em: <<http://observasampa.prefeitura.sp.gov.br/index.php/indicadores/indicadores-por-regiao/>>. (Acesso em: 21/01/2018)

¹⁵ Mapa da desigualdade 2017. Disponível em: <<http://nossasaopaulo.org.br/portal/arquivos/mapa-da-desigualdade-2017.pdf>>. Acesso em: 21 jan.2018.

Leste ou Zona Norte. Nesses casos, o interesse pela região da Zona Sul, no Distrito de Campo Limpo, é, por várias vezes, a última opção, o que faz com que grande parte desses professores permaneça na escola por pouco tempo, pois ao final do ano letivo tem a opção de participar do processo de remoção. O impacto dessa rotatividade incide diretamente nos espaços formativos uma vez que não é possível observar e avaliar as contribuições das formações, bem como a construção dos vínculos entre os pares.

Essa situação de rotatividade não foi percebida na escola envolvida neste trabalho investigativo, pois os participantes do grupo de JEIF: os professores, o coordenador pedagógico da JEIF e a pesquisadora, que também faz parte do grupo de estudos, moram perto da escola pesquisada.

A escola pesquisada situa-se na Zona Sul da cidade de São Paulo, no bairro do Jardim Maria Sampaio, onde residem cerca de 30 mil moradores. Parte dessa população é moradora de um Conjunto Habitacional da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU), composto por cerca de 20 prédios. Essa unidade educacional foi inaugurada em 1975¹⁶ e, antes de se tornar uma escola, era uma olaria onde as famílias moravam e trabalhavam. O nome do bairro, Maria Sampaio, é oriundo de uma família que trabalhava na olaria.

Durante o período da olaria, a comunidade foi se organizando e solicitou aos setores públicos investimento na região. Nesse período da década de 70 e 80, houve expansão e melhorias na infraestrutura da região, que sofria de várias dificuldades como saneamento básico, saúde, lazer e educação. Hoje, a comunidade sente as consequências do crescimento populacional não organizado, pois o trânsito aumentou de forma avassaladora e os relatos de assaltos aumentaram consideravelmente.

Mesmo com a construção de Centros Educacionais Unificados (CEUs), existe pouco investimento no que se refere à profissionalização destinada ao público infanto-juvenil e também em equipamentos públicos de lazer, esporte e cultura; problema que se agrava com o crescimento populacional da região.

Observa-se o aumento de jovens dependentes químicos ao redor da escola no período do dia e da noite, situação que levou a escola a realizar parceria, no ano

¹⁶ Dados acessados em 05/06/2017 e retirados do Projeto Político Pedagógico da Escola.

de 2017, com a Guarda Civil Metropolitana (GCM) e seu Projeto social de Prevenção Primária ao uso indevido de Drogas. Uma das características do bairro é o grande número de comércios populares localizados nas ruas e avenidas.

No Jardim Maria Sampaio há um movimento de ação da economia solidária com o Banco Comunitário União Maria Sampaio¹⁷. O banco está localizado no espaço da União Popular de Mulheres de Campo Limpo e Adjacências, que oferece assistência para mulheres em situação de agressão doméstica.

O Banco Comunitário União Maria Sampaio oferece à comunidade acesso a serviços financeiros e bancários em um sistema integrado de crédito, produção, comércio e consumo, que promove o desenvolvimento local e busca a melhoria da qualidade de vida, na perspectiva da Economia Solidária.

A crise que afeta o nosso país traz reflexos à organização da escola. Em 2017, aproximadamente 60% dos professores da escola pesquisada entraram em greve no período de 15 de março a 31 de março em luta pelos seus direitos, contra a medida provisória da reforma do Ensino Médio e contra a Reforma da Previdência.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2017), em sua origem, a escola foi formada majoritariamente por filhos e filhas de migrantes nordestinos e nortistas, que migraram para São Paulo em busca de empregos, em especial nas décadas de 1950 e 1960. Atualmente, a escola vive uma outra realidade, pois a maioria dos pais de nossos alunos são nascidos e vivem na região. Nota-se também um número significativo de alunos que não tem declarado a paternidade em seu registro de nascimento.

Observa-se, por meio de relatos de professores e do coordenador pedagógico, a baixa participação dos pais em reuniões e datas comemorativas na escola; são as avós e as mães que assumem essa responsabilidade.

A escola dialoga com a Unidade Básica de Jardim Mitsutani, tendo a parceria de encaminhar alunos que necessitem de atendimentos psicológicos ou de saúde. A escola também recebe estagiários dos cursos de Pedagogia e das demais áreas acadêmicas da Universidade Anhanguera, realiza parceria com o Conselho Tutelar Campo Limpo para encaminhamentos junto às famílias e com a Guarda Civil

¹⁷ Dados retirados do site: <<https://bcomunitariouniaosampaio.wordpress.com/>>. (Acesso em: 02/06/2017).

Metropolitana (GCM), que realiza o Projeto social de Prevenção Primária ao uso indevido de Drogas e atividades nos CEUs.

A Escola Municipal está dividida em três turnos; manhã, tarde e noite; com alunos do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos, totalizando trinta e seis turmas e um total de mil cento e vinte e nove estudantes.

Na escola, realizam-se projetos e programas integrantes do Mais Educação São Paulo e do Novo Mais Educação, os quais têm como objetivo aumentar o tempo e a permanência dos alunos no espaço escolar. Nesses espaços e horários, acontecem aulas de xadrez, dança, basquete, recuperação paralela de Matemática e de Língua Portuguesa, com um total de seiscentos e quatorze alunos atendidos e treze professores envolvidos.

Os espaços de estudo e formação de professores da escola constituem-se em três grupos que se reúnem de segunda a quinta-feira nos seguintes horários: Grupo 1 das 12h05 às 13h35, Grupo 2 das 17h05 às 18h35 e Grupo 3 das 18h45 às 20h15, com um total de quarenta e quatro professores participantes da JEIF, como mostra os quadros abaixo.

Quadro 4: Jornada especial de formação – JEIF 2017

Grupos	Nº de p	Dias da Semana/Horários				
		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
1	23	12h05 13h35	-	-	12h05 13h35	-
2	08	-	-	17h05 18h35	17h05 18h35	-
3	13	-	-	18h45 20h15	18h45 20h15	-
Totais	44					

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2017, p. 24)

O quadro a seguir mostra o projeto especial de formação do PEA.

Quadro 5: Projeto especial de ação – PEA 2017

Grupos	Nº de participantes	Dias da Semana/Horários				
		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
1	24	-	12h05 13h35	12h05 13h35	-	-
2	08	17h05 18h35	17h05 18h35	-	-	-
3	13	18h45 20h15	18h45 20h15	-	-	-
Totais	45					

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2017, p. 24)

No ano de 2017, houve mudança na coordenação pedagógica da escola, pois as coordenadoras assumiram o cargo de supervisão e direção escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e, com isso, uma eleição para escolha dos novos coordenadores foi realizada no final do ano de 2016.

Nesse período, houve seis professores candidatos às vagas e após a realização da eleição que envolveu alunos, professores, gestão e comunidade foram eleitos dois professores, sendo um da área de Educação Física e outro da área de Matemática. Dessa maneira, no ano vigente desta pesquisa (2017), os coordenadores pedagógicos são professores eleitos pelo grupo, diferente do ano anterior no qual a equipe de formação constituía-se por coordenadores efetivos.

Portanto, tanto em nível nacional, local e escolar; nos últimos anos houve mudanças significativas entrelaçadas à ação da escola e da comunidade.

2.3 Participantes

Na tabela a seguir, apresentamos a área de atuação, o tempo no magistério, o tempo de participação na JEIF, a formação acadêmica e a idade dos participantes

da JEIF pesquisada.

Para garantia do anonimato e da privacidade dos participantes, utilizamos as letras C (coordenador), P (professor), D (diretor) e S (supervisor) e os números de 1 a 12 para identificá-los.

Quadro 6: Descrição dos participantes da pesquisa

Nome	Área de atuação	Tempo de Magistério	Tempo de participação em JEIF	Formação Acadêmica	Idade
C1	Educação Física	8 anos	7 anos como professor e 9 meses como coordenador pedagógico	Licenciatura em Educação Física	31 anos
P1	Ensino Fundamental I	23 anos	1 ano e 6 meses	Licenciatura em Pedagogia	44 anos
P2	Língua Portuguesa	30 anos	25 anos	Licenciatura em Letras Português e Italiano	57 anos
P3	Educação de Jovens e Adultos	22 anos	20 anos	Licenciatura em História	60 anos
P4	Ensino Fundamental I	10 anos	5 anos	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em altas habilidades e superdotação	45 anos
P5	Ensino Fundamental I	15 anos	5 anos	Licenciatura em Pedagogia	46 anos
P6	Sala de Informática Educativa	6 anos	2 anos	Licenciatura e Bacharelado em Geografia	29 anos
P7	Ensino Fundamental I	13 anos	4 anos	Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências; Licenciatura em Ciências Sociais.	49 anos
P8	Ensino	32 anos	2 anos	Magistério;	49

	Fundamental I			Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Artes.	anos
P9	Ensino Fundamental I	20 anos	4 meses	Licenciatura em Pedagogia; Bacharel em Teologia; Especialização em Psicopedagogia	42 anos
P10	Ensino Fundamental I	22 anos	8 anos	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia	59 anos
P11	Língua Inglesa	23 anos	5 anos	Licenciatura em Português e Inglês; Licenciatura e Graduação em Psicologia	52 anos
P12	Educação Física	15 anos	8 anos	Licenciatura em Educação Física; Especialização em Educação Física Escolar	35 anos
D	Diretor de Escola	33 anos	21 anos acompanhando e autorizando a JEIF	Bacharelado e Licenciatura em Química	59 anos
S	Supervisor Escolar	32 anos	8 meses coordenando e 13 anos acompanhando e autorizando	Licenciatura em Pedagogia	51 anos

Fonte: Produzido pela autora

As reuniões de JEIF foram realizadas em uma sala específica da escola, no mesmo corredor das salas de aula dos alunos. A sala possui uma mesa retangular com catorze cadeiras, uma televisão de 32 polegadas e uma lousa pequena. O mesmo espaço é utilizado para reuniões específicas, projetos do Programa Mais Educação Federal e, em épocas de festividade na escola, para guardar materiais.

2.4 Procedimentos

Os dados desta pesquisa são documentos oficiais da escola; o Projeto Político Pedagógico; entrevistas semiestruturadas gravadas com um supervisor escolar, um diretor, um coordenador pedagógico, três professores do Ensino Fundamental I, um do Ensino Fundamental II e um da Educação de Jovens e Adultos; e a observação do espaço de formação. O processo de análise realiza-se por meio das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir (SMITH, 1992).

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos a partir de um estudo prévio, levando-se em consideração, no caso dos professores, os que tinham mais tempo em efetivo exercício no magistério e o tempo de participação no grupo da JEIF da escola pesquisada. A coordenadora (C1) participa da pesquisa por ser responsável pelo grupo de JEIFIII, o diretor (D) por ser o responsável em autorizar e colaborar na construção do documento que autoriza a JEIF e a supervisora (S1) por ser a responsável legal em autorizar o funcionamento da JEIF.

Quadro 7: Participantes da entrevista semiestruturada

Área de Atuação	Tempo de participação no grupo de JEIF da escola pesquisada	Tempo de exercício no Magistério.	Formação Acadêmica	Idade
Coordenador Pedagógico	3 anos como professor e 9 meses como coordenador pedagógico	7 anos como Professor e 9 meses como coordenador	Licenciatura em Educação Física	31 anos
Diretor	10 anos na escola e 11 anos na prefeitura	33 anos	Bacharel e Licenciado em Química	59 anos
Professor de Ensino Fundamental I	23 anos	1 ano e 6 meses	Licenciatura em Pedagogia	44 anos

Professor de Ensino Fundamental II	17 anos	30 anos	Licenciatura em Letras Português e Italiano	57 anos
Professor de Educação de Jovens e Adultos	10 anos	22 anos	Licenciatura em História	60 anos
Supervisor Escolar	8 meses coordenando e 13 anos acompanhando e autorizando	32 anos	Licenciatura em Pedagogia	51 anos

Fonte: Produzido pela autora

Os entrevistados participaram de forma voluntária com o objetivo de colaborar com a pesquisa. Durante as entrevistas, explicamos aos participantes que na perspectiva crítico-colaborativa os entrevistados não são vistos apenas como pesquisados, mas como participantes ativos e que todo material de pesquisa e dissertação seria compartilhado com o grupo.

A pesquisa utiliza as entrevistas semiestruturadas pela liberdade de acrescentar outras perguntas dependendo do contexto e das necessidades. Todas as perguntas foram elaboradas com objetivos predefinidos, como apresentado no quadro abaixo.

Quadro 8: Tabela com os objetivos das perguntas semiestruturadas

PERGUNTAS COMUNS A TODOS	
PERGUNTA	OBJETIVO DA PERGUNTA
O que você entende por formação contínua?	Identificar a concepção de formação em serviço dos participantes.
Qual a sua opinião sobre a JEIF enquanto espaço formativo em serviço na escola?	Verificar se os participantes entendem a JEIF como espaço formativo de contribuição para formação do profissional.
Descreva uma reunião realizada em JEIF na sua	Verificar como se dá a formação na JEIF, partindo do olhar dos participantes, e se ela oportunizam um

escola.	espaço crítico de colaboração.	
PERGUNTAS ESPECÍFICAS PARA DIFERENTES PROFISSIONAIS		
DIRETOR	Como você acompanha este espaço formativo?	Saber como se dá a participação da direção escolar no espaço formativo.
COORDENADOR	<p>Como se dá a sua formação enquanto coordenador formador?</p> <p>Existe a articulação entre os aspectos do contexto da realidade da escola e os estudos realizados na JEIF?</p> <p>Como você trabalha a relação teórica e prática na JEIF?</p>	<p>Saber sobre a formação do coordenador e se ele tem a oportunidade de colocar em prática sua formação.</p> <p>Identificar se o coordenador consegue articular teoria e prática no espaço formativo e o contexto da realidade da escola.</p>
PROFESSOR	Como se discute a prática e a teoria no seu grupo de estudo, e o que você acha desse momento?	Identificar como se dá a articulação da teoria e da prática no espaço formativo, partindo do olhar do professor
PROFESSOR	Qual a contribuição da JEIF na sua formação de professor?	Saber se o professor entende a JEIF como um espaço de contribuição para a formação profissional
PROFESSOR	Qual a sua sugestão para um espaço de formação de JEIF?	Identificar as necessidades formativas do professor

SUPERVISOR	Descreva uma reunião realizada em JEIF em uma escola que você acompanha	Compreender, pela visão do supervisor, como se dá a formação na JEIF
-------------------	---	--

Fonte: Dados Produzido pela autora. Estrutura do quadro inspirada em Silva (2016).

2.5 Garantias de credibilidade da produção científica

A fim de garantir a credibilidade desta pesquisa, realizamos a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, órgão que tem por objetivo resguardar os direitos e a imagem dos sujeitos de pesquisa. O número do processo de submissão e aprovação é 84994618.0.0000.5482.

Para o desenvolvimento deste trabalho, levamos em consideração as contribuições fornecidas pelos colaboradores da disciplina de Seminário de Orientação; as orientações obtidas por profissionais que avaliaram o trabalho na qualificação; a tutoria de doutorandos e mestrandos da área da Linguística, que acompanharam todo o processo de elaboração do trabalho; e a avaliação feita por pesquisadores nas miniquificações¹⁸ realizadas no período de março a novembro de 2017.

Além disso, houve um trabalho colaborativo entre a pesquisadora, que também é professora da escola pesquisada, com os profissionais envolvidos na pesquisa, e orientações regulares com a orientadora da pesquisa.

Após discutir a metodologia, o contexto, os participantes e os procedimentos de produção, coleta, seleção e análise dos dados, apresentamos a estrutura da JEIF e uma análise crítica do processo, a partir dos dados coletados e produzidos. Recorro a Cadeia Criativa para construir o plano de formação com base no estudar, formar e acompanhar.

A banca de qualificação que avaliou esta pesquisa de mestrado foi composta por sua orientadora e duas professoras doutoras em Educação, que avaliaram a

¹⁸ Miniquificação é o nome dado aos encontros de performance de bancas de qualificação feitas pelos orientandos e ex-orientandos da Prof. Dra. Fernanda Coelho Liberali, durante os Seminários de Orientação.

capacidade de aplicação da metodologia adequada à pesquisa, a problematização, as perguntas de pesquisa e os primeiros resultados de pesquisa.

Durante o exame de qualificação, foi considerado que havia a necessidade de acrescentar uma pergunta ao coordenador pedagógico, com a intenção de observar a compreensão da coordenação no que se refere à articulação da formação contínua e o contexto da escola. A pergunta sugerida foi a seguinte: Existe a articulação entre os aspectos do contexto da realidade da escola e os estudos realizados na JEIF?

O momento pós-qualificação permitiu um olhar mais crítico para a pesquisa, pois as considerações realizadas pelos membros da banca possibilitaram a retomada dos estudos e dos critérios científicos no processo da dissertação para a conclusão do trabalho.

A seguir, apresentamos a organização e a estrutura da Jornada Especial de Formação (JEIF).

CAPÍTULO 3: A JORNADA ESPECIAL DE FORMAÇÃO (JEIF) E O PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO (PEA)

O Município de São Paulo, ao longo dos anos, tem priorizado a formação do grupo de professores que atuam na Rede de Educação com o objetivo de garantir um processo formativo em serviço que incida diretamente nas questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos estudantes.

Desde a década de 90, o tempo de permanência dos professores ampliou-se com a implantação das jornadas. O Estatuto do Magistério Público Municipal (Lei 11.229/92)¹⁹ trouxe horas adicionais de trabalho aos profissionais, ou seja, além do tempo destinado à regência, eles, de acordo com a opção de jornada, cumpririam o restante das horas na Unidade com foco na formação.

As opções de jornada docente eram organizadas da seguinte forma:

- A Jornada de Tempo Integral (JTI), posteriormente denominada Jornada Especial Integral (JEI) e, em 2008, Jornada Especial de Formação Integral (JEIF), soma o total de 40 horas-aula semanais distribuídas em 25 horas-aula em regência, 8 horas-aula em trabalho coletivo, 3 horas-aula individuais realizadas na escola e 4 horas-aula individuais realizadas em local de livre escolha.
- A Jornada Especial Ampliada (JEA), alterada pela Lei 14.660/07 e hoje chamada de Jornada Básica Docente (JBD), corresponde a 30 horas-aula semanais distribuídas em 25 horas-aula em

¹⁹ Informações retiradas do site:

http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27122007L%20146600000. (Acesso em: 02/06/2017)

regência, 3 horas-aula individuais realizadas na escola e 2 horas-aula individuais realizadas em local de livre escolha.

- A Jornada Básica corresponde a 18 horas-aula semanais distribuídas em 16 horas-aula em regência, 1 hora-aula individual realizada na escola e 1 hora-aula individual realizada em local de livre escolha.

A partir da estrutura que a rede municipal estabeleceu, o enfoque quanto à atuação dos coordenadores e coordenadores pedagógicos também precisou ser ressignificado. Eles seriam os principais responsáveis pela organização e sistematização dos espaços coletivos e promoveriam a formação contínua do grupo de professores.

Como regulamentação dos espaços coletivos formativos, em 1993, surgiu o primeiro documento legal que orientou a elaboração do então denominado Projeto Estratégico de Ação (PEA). O comunicado 126/1993 organizava o uso do horário coletivo proporcionado pela JEI, atual JEIF.

Após o comunicado, foi publicada, em 1994, a primeira portaria do PEA: Portaria nº 2083 de 13 de abril de 1994, a qual definia os objetivos do Projeto Estratégico de Ação, bem como balizava a participação dos professores. Desde sua implantação, os PEAs constituem-se em instrumentos de viabilização das propostas de ação pedagógica, de forma a corroborar com a melhoria da qualidade do ensino ofertado e tendo como princípio a formação contínua na escola.

É importante ressaltar que, ao longo dos anos e de acordo com a gestão política atuante, os projetos tornaram-se suscetíveis à mudança de acordo com as crenças e ideais políticos da época. Em meados de 1997, por exemplo, o PEA sofreu sua primeira alteração atrelada à nomenclatura. Com a publicação da Portaria nº 3.826 de 08 de julho de 1997, ele passou a ser nomeado “Projeto Especial de Ação”. A alteração desvinculou o PEA ao Relatório Analítico da Realidade Local e ele assumiu caráter de um instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Escolares, em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP), e obrigatoriamente voltado para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo ações de natureza pedagógica ou institucional.

Em relação ao papel do coordenador pedagógico, a portaria estabelecia em

seu artigo 5º que ele deveria adotar procedimentos para registro das fases e atividades do projeto, avaliação de desempenho dos envolvidos e resultados parciais e finais obtidos.

3.1 A Estrutura organizacional da JEIF

O Art. 7º da Portaria 7.778/2016²⁰, que regulamenta a organização das unidades educacionais do ano de 2017, dispõe que a JEIF constitui-se como uma jornada de 40 horas-aula, sendo 25 horas-aula + 15 horas adicionais. Das 15 horas adicionais, 8 são em horário coletivo; 3, em horário individual (HI) realizadas na unidade de ensino; e 4, em local de livre escolha.

Beltran (2012) recupera o percurso e as concepções formativas que orientaram a estrutura do PEA, apresentando as diversas formas de reorganização documentais e as atualizações das legislações que o organizam. O quadro a seguir traz as concepções norteadoras e as disposições legais sobre o PEA.

Quadro 9: Gestões, Concepções norteadoras e disposições legais

Gestão	Concepção Orientadora	Disposições Legais
Luiza Erundina (PT) 1989 a 1992	Movimento de Reorientação Curricular	Estatuto do Magistério Municipal Lei nº 11.229/92
Paulo Salim Maluf (PFL) 1993 a 1996	Qualidade Total da Educação	Portaria nº 2.083; Declaração Mundial de Educação para Todos, UNESCO, 1990.
Celso Pitta (PPB) 1997 a 2000	Os Quatro Pilares da Educação	Portaria nº 1.401; LDB 9.396/96; Relatório Delors – Educação: um tesouro a descobrir, UNESCO, 1996; Portaria nº 3.826.
Marta Suplicy (PT) 2001 a 2004	Qualidade Social da Educação	Portaria nº 1.654
José Serra (PSDB) 2005 a 2006 Gilberto Kassab (DEM) 2006 a 2008 / 2008 até atualidade	Programas Educacionais	Portaria nº 654/06; Portaria nº 5.403/07; Portaria nº 938; Portaria nº 1.566

Fonte: Beltran (2012, p. 43)

As considerações apresentadas no quadro são pertinentes para este trabalho,

²⁰Informações retiradas do site: <<http://sedin.com.br/new/index.php/portaria-7-7782016-organizacao-das-ues2017/>>. (Acesso em: 11/07/2017)

pois nos revelam como esse espaço formativo necessita de uma formação crítica que não fique subordinada a concepções pedagógicas de governos, mas sim de sua construção coletiva e colaborativa.

A partir desses pressupostos, a formação contínua na escola será discutida por meio da observação, das entrevistas e das análises documentais da escola pesquisada, na perspectiva da pesquisa Crítica de Colaboração.

3.2 Análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP)

O referencial teórico de Pérez Gómez (2000) contribuirá para uma leitura crítica do Projeto Político Pedagógico (PPP)²¹ da escola pesquisada, pois o tipo de formação aqui defendida entende o professor/formador como agente de transformação com consciência social para construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática, propondo emancipação individual e coletiva para transformação da injusta sociedade atual. Nessa perspectiva, o professor é considerado um profissional autônomo que reflete sobre sua prática para compreender tanto as questões internas como externas à sala de aula.

O PPP da escola pesquisada foi elaborado no ano de 2017, é bienal 2017/2018 e composto por 106 páginas. É descrito como um documento democrático por ter sido produzido com a participação de todos os membros da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, direção, pais e comunidade em geral).

É estruturado com capítulos e tópicos que contêm as informações brevemente descritas no quadro abaixo.

Quadro 10: Descrição do PPP

Dados de Identificação	Traz o endereço da escola
Dados Institucionais	Apresenta a data de início de funcionamento 1976
Croquis de Localização	Utiliza o recurso de imagem para apresentar a

²¹ Não é objeto deste estudo a discussão aprofundada sobre Projeto Político Pedagógico (PPP), mas como este é o objeto de estudo da escola e objeto da discussão nas JEIF, apresento aqui o conteúdo do PPP da escola pesquisada.

	localização da escola
Histórico do Patrono da Escola	Apresenta dados sobre o patrono da escola
Biografia do Patrono	Mostra a bibliografia do patrono da escola construída de forma coletiva com os alunos do 1º ano ciclo III turmas A e B e sua professora de Língua Portuguesa
Breve Histórico da Escola e Seu Entorno	Utiliza recursos de imagens da década de 70 e apresenta o histórico da escola. Ao final, apresenta 4 imagens de 2010, sendo duas da área externa e 2 da área interna.
Características da Comunidade Escolar	Apresenta sucintamente as carências nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos do bairro.
Apresentação da Proposta Pedagógica	Apresenta a proposta do Projeto Político Pedagógico (2017, p.12) “A proposta Político Pedagógica é a tradução dos anseios de toda comunidade escolar. A participação de pais, alunos, professores e funcionários na sua construção são muito importantes”. Através de leituras, discussão, trabalho participativo, reflexões, questionamos a sociedade e a escola que temos e o que queremos daqui pra frente”.
Justificativa	Justifica o PPP: “O Projeto Político Pedagógico se justifica por buscar uma escola que construa conhecimento, uma escola que oportunize espaços de vivências de um currículo com base na ideias de ética, justiça, respeito e solidariedade” (2017, p.12).
Escola: Uma Construção Coletiva e Permanente	É apresentada em três partes. Em “Marco Situacional: A escola que buscamos”, apresenta os objetivos para uma escola ideal e o aluno que queremos para uma nova escola; em “Marco Operacional”, traz propostas práticas para atingir os objetivos do Marco Situacional e em Marco Doutrinal”, apresenta uma proposta que trabalhe valores como liberdade, solidariedade, justiça e que faça os alunos se apropriarem deles no dia a dia.

Objetivos Gerais da Proposta	Evidencia a necessidade de parceria entre pais, alunos e profissionais da educação, num processo cooperativo de formação de indivíduos, mas também do coletivo.
Pressupostos Filosóficos	Pauta-se no Estatuto da Criança e do Adolescente, nas Diretrizes e Programas estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, no currículo escolar, bem como nos programas e nos planos de ensino.
Concepções de Homem, Mundo, Sociedade, Professor, Aluno, Escola e Educação	Apresenta de forma objetiva suas concepções de Homem, Mundo, Sociedade, Professor, Aluno, Escola e Educação.
Tendências Pedagógicas	Apresenta a fundamentação teórica assumida no Projeto Político Pedagógico como uma pedagogia progressista (baseada nos estudos de Paulo Freire, Celestin Freinet, Georges Snyders e Demerval Saviani).
Quadros de Horários	Apresenta o horário de funcionamento da Unidade Escolar, o quadro de classes e turnos, o quadro de horário da equipe gestora e o quadro de funcionários.
Projeto Especial de Ação – PEA	Apresenta o horário, os dias da semana e os participantes do PEA
Jornada Especial de Formação– JEIF	Apresenta o horário, os dias da semana e os participantes da JEIF.
Mapeamento dos Equipamentos de Saúde, Esporte, Lazer e Cultura da Região e Formas de Articulação com a Unidade Escolar	Apresenta as parcerias com as instituições locais
Projetos em Andamento	Apresenta os objetivos, as estratégias e as metas dos projetos em andamento. Nesse segmento, apresenta o código de conduta da

	escola, elaborado pelos alunos, professores e pela coordenação Pedagógica.
Projetos e Programas Mais Educação São Paulo/Novo Mais Educação	Por meio de tabelas, apresenta os projetos desenvolvidos com os alunos no contraturno escolar.
Sistemática de Comunicação Com os Pais	Apresenta as estratégias adotadas pela escola para se comunicar com os pais ou responsáveis.
Calendário Escolar 2017 – Ensino Regular EJA	Apresenta, por meio de tabela, o calendário escolar de acordo com a portaria da Secretaria Municipal de Educação.
Planos de Desenvolvimento da Escola	Apresenta um organograma com Plano de Desenvolvimento da Escola, em que se vê em destaque os: valores, que são: excelência, inovação, respeito e colaboração, divididos em dois quadros (Visão de Futuro e Missão).
Gestão do Projeto Pedagógico – Instrumentos de Gestão	Apresenta foco nas avaliações externas (Prova Brasil, Prova São Paulo, Prova da Cidade) e nas avaliações internas - taxas de promoção, retenção, abandono e sondagem, sendo essas as bases para uma análise crítica de desempenho (metas) e para os planejamentos e replanejamentos.
Síntese do Processo de Avaliação Contínua	Esclarece que a recuperação contínua será realizada no decorrer de todo o ano letivo.
Plano de Atendimento aos Educando – Deficiências e TGD	Explica sobre os objetivos dos trabalhos a serem desenvolvidos com os estudantes com deficiências e TGD.
Planejamento Estratégico Para o Triênio 2017/2019	Apresenta a fundamentação e os princípios gerais do planejamento estratégico, os objetivos gerais e específicos e sua aplicabilidade.
Indicadores Escolares	Apresenta vários gráficos e tabelas com os resultados do desempenho da Prova Brasil de

	<p>2015, do SAEB 2013, dados de desempenho do IDEB e metas das escolas do município de São Paulo e da Unidade Escolar entre os anos de 2005 e 2015.</p> <p>Referente ao SAEB, apresenta tabelas do INEP com a descrição das competências e habilidades que os estudantes devem ser capazes de demonstrar em cada nível – escala SAEB</p>
Considerações Finais	<p>Aponta que o PPP pretende estabelecer um norteamento para os trabalhos pedagógicos que se desenvolverão na escola. No entanto, é mister ressaltar que o mesmo não pode servir como camisa de força, impedindo o desenvolvimento da criatividade do corpo docente e também do corpo discente; deverá apenas direcionar a tematização dos projetos de intervenção pedagógica a serem desenvolvidos em cada ano de formação e em conformidade com as possibilidades e necessidades do seu contexto de ação prática.</p>
Anexos do Programa Mais Educação São Paulo e Ata da Reunião do Conselho de Escola	<p>Não foi possível analisar os anexos do programa porque eles não estavam no documento digital do Projeto Político Pedagógico.</p>

Fonte: Produzido pela autora

A partir da leitura completa do PPP, observamos que ele reconhece a escola como um local de estímulo e construção do saber, que prepara para o mercado de trabalho e capacita o sujeito para interagir com o meio em que vive. Além disso, considera-a como espaço agente de transformação o qual possibilita a liberdade e a compreensão do mundo. Assim, o PPP da escola tem como objetivo que ela seja reconhecida pela excelência de suas práticas educativas; pelo trabalho colaborativo, comprometido e inovador da equipe escolar; além de pelo respeito aos alunos e familiares.

O plano de ação da equipe gestora é descrito e apresentado por meio de objetivos estratégicos e caminhos a serem percorridos pela escola. Os objetivos levantados são: elevar o desempenho acadêmico dos alunos, melhorar as práticas pedagógicas e melhorar as relações interpessoais e intergrupais.

Sobre a gestão dos projetos, os instrumentos avaliativos são apresentados de forma cíclica. Inicia-se com o planejamento (início do ano letivo, análise crítica do resultado semestral, observação dos alunos com rendimentos insatisfatórios), e, na sequência, o replanejamento (2º semestre), as avaliações externas (Prova Brasil, Prova São Paulo, Prova da Cidade), as avaliações internas (taxas de promoção, retenção e abandono, sondagens) e a análise crítica do desempenho (metas) são apresentadas.

O documento também apresenta um plano de atendimento a pessoas com deficiências e entende que todas as pessoas são capazes de aprender. Sendo assim, o trabalho com os estudantes com deficiência tem como objetivo desenvolver suas potencialidades partindo do nível de competência de cada sujeito.

Aos professores são oferecidos momentos de estudo em horário coletivo, nos quais podem receber orientações para a adaptação do currículo e de atividades. Durante os estudos, as especificidades de cada estudante são investigadas com a intenção de formar e potencializar os seus saberes.

A proposta pedagógica da escola favorece a reflexão e a troca de experiências por meio das diferentes linguagens do ser humano. É uma postura educacional que reconhece no aluno múltiplas habilidades e favorece seu pleno desenvolvimento. Compreende o aluno como um indivíduo livre, pensante, criativo, crítico, descobridor de seu espaço, descobridor e construtor de seus valores.

O PPP não apresenta o papel de formação junto aos professores como uma das atribuições do coordenador pedagógico. Consta que as JEIFs devem ser realizadas durante a semana, de segunda a quinta-feira, em três grupos diferentes; porém, não há especificação sobre quem deve conduzir a formação e quais os objetivos e as necessidades da formação em JEIF.

Para elaborar um plano de formação para JEIF, faz-se necessário uma discussão crítica referente ao PPP da escola, por entender que este norteia e estabelece as ações desse espaço formativo. Assim, a proposta desta pesquisa é

colocar o PPP no centro das nossas discussões e práticas, por entender que este é um instrumento para a construção de uma gestão democrática, logo, possibilitador de uma formação crítica.

No que tange a participação do professor na construção da PPP, a LDB aponta em seu Título II, artigo 13, parágrafos “I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e “II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996), sendo assim, a responsabilidade dessa construção é compartilhada com os professores.

Ao realizar uma leitura crítica do PPP da escola pesquisada, notamos que há uma necessidade de mudanças nos paradigmas de funcionamento da escola. O PPP (2017, p. 105) afirma que

essas mudanças devem ser traduzidas no compromisso irrevogável da escola com a eficiência, a eficácia e a qualidade, com a disposição de se avaliar e ser avaliada, de identificar onde se encontram e quais são os principais problemas, quais são as estratégias para superar as situações indesejadas e a disposição de prestar contas de sua atuação e de seus resultados.

De acordo com o documento, observamos uma proposta ou entendimento de formação pautada nas competências específicas e observáveis à produção de resultados eficazes.

No item *Indicadores Escolares*, são apresentados gráficos de avaliações externas como do IDEB, do SAEBE e da Prova Brasil. Nesse ponto, é preciso criticidade, pois ao realizar comparações com avaliações de larga escala, corremos o risco de comparar o incomparável, ignorando-se o contexto, a historicidade, os aspectos sociais, econômicos e culturais das escolas avaliadas (VIANA, 2002).

Notamos que, nos gráficos de avaliação, fica evidenciado o foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que é uma das características das políticas públicas neoliberais para monitorar os resultados das escolas. Freire (2000) já denunciava a ideologia de controle do estado avaliador com seus sistemas verticalizados de avaliação e anunciava a resistência por parte dos professores aos métodos silenciadores, discutindo a necessidade de se engajarem na luta por uma avaliação do processo que possibilitasse o fazer crítico a serviço da libertação.

No entanto, a escola é muito mais que Língua Portuguesa e Matemática; a avaliação ocupa um campo cheio de contradições e conflitos, pois estudar e formar o professor com foco apenas nessas duas áreas do conhecimento não é suficiente para romper com a lógica hegemônica imposta pelo estado, além de ser contraditório com os princípios do PPP (2017, p. 11), que falam em oportunizar “espaços de vivências de um currículo com base nas ideias de ética, justiça, respeito e solidariedade”.

No item *Tendências Pedagógicas*, notamos a tentativa de aproximação das ideias do PPP a uma pedagogia progressista ao apresentar como fundamentação teórica os autores Freire, Freinet, Snyders e Saviani. No entanto, ao falar sobre o professores, o texto apresenta uma contradição e se distancia dos autores citados. O PPP (2017, p. 19) aponta que

o verdadeiro professor é aquele que desenvolve cuidadosamente os elementos positivos que se encontram nos alunos, harmonizando-os com os negativos e construindo assim a maravilha da individualidade cósmica do homem integrado. Finalizando, nenhum Mestrado ou Doutorado fará a realidade de um trabalho árduo e necessário. Não garantirá a retidão do aprendizado do assunto em pauta, somente o abandono da ilusão de ensinar e a visão de que somos um grande corpo, onde todos precisam de todos, trará à luz o compromisso. Este sim, tão prazeroso e vital, quanto um amplexo de amigo para amigo, de pai para filho.

Nesse discurso, observamos a valorização da vocação da prática e a não valorização da formação acadêmica. Segundo Pérez Gómez (2000), a **concepção de formação prática** entende o professor como um artesão, artista ou profissional clínico, e a formação terá como base a prática.

Esse entendimento dicotômico entre a teoria e a prática, a academia e a sala de aula foi desconstruído por Freire ao dizer que “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar a sua atividade docente” (FREIRE, 1987, p. 28).

Observamos que o PPP também possui marcas de uma **concepção técnica** em sua estrutura de escrita, pois “ênfatisa a eficiência, a eficácia e a qualidade e a atuação de seus resultados” (2017, p. 104). Além disso, uma aproximação a modelos de gestão estratégicos empresariais é observado quando apresenta as avaliações como “instrumentos de gerenciamento eficazes e análises situacionais”

(2017, p. 104).

3.3 Reunião de discussão e elaboração da proposta do Projeto Político Pedagógico

Após análise, apresentei o PPP da escola ao grupo de professores no horário de JEIF com o objetivo de compartilhar a leitura e ouvir os profissionais sobre sua estrutura e escrita. Esse encontro foi realizado no dia 28 de junho de 2017 por ser uma quarta-feira, dia do horário coletivo dos professores que fazem parte do grupo de JEIF.

Organizei a formação junto ao coordenador pedagógico com a intenção de apresentar os tipos de formação de acordo com Pérez Gómez (2000) e, em seguida, abrir o debate sobre a estrutura do PPP da Escola. A reunião foi gravada em áudio com a autorização de todos os colaboradores da pesquisa.

O quadro a seguir apresenta a organização do encontro.

Quadro 11: Organização do encontro

OBJETIVOS	Compartilhar a leitura e oportunizar o debate com os profissionais sobre a estrutura e a escrita do Projeto Político Pedagógico.
CONTEÚDO	Concepções do Projeto Político Pedagógico da escola.
RECURSOS	Multimídia: Televisão e Notebook. Filme: Monstros S.A PowerPoint. Projeto Político Pedagógico em formato digital.
MOMENTO 1	Exibição do PowerPoint sobre os tipos de formação de acordo com Pérez Gómez (2000).
PROCEDIMENTOS	Após apresentação do PowerPoint, iniciou-se uma conversa sobre os tipos de formação.

MOMENTO 2	Exibição de trechos do Filme: Monstros S.A.
PROCEDIMENTOS	Após exibição dos trechos, iniciou-se um diálogo sobre os possíveis tipos de formação compreendidos nos trechos do filme.
MOMENTO 3	Apresentação do PowerPoint com itens específicos do Projeto Político Pedagógico,
PROCEDIMENTOS	Durante apresentação, foram feitos debates sobre as estruturas de escritas e concepções do Projeto Político Pedagógico da escola.

Fonte: Dados produzido pela autora. Estrutura do quadro inspirado em (CORREA, 2016)

Durante a reunião de JEIF, questionei os professores sobre o papel norteador do PPP da escola e como ele está estruturado no ano de 2017. Os professores entendem que o projeto em sua estrutura e organização tem que ter um padrão que já é estabelecido pela Secretária Municipal de Educação; porém, seu conteúdo pode ser descrito de forma a contemplar o contexto sócio-histórico-cultural da comunidade escolar e das propostas pedagógicas.

A P1 deu um exemplo de como foi construído o PPP da cidade vizinha (Embu das Artes) onde leciona há mais de 15 anos. Segundo a profissional, seus pares no outro município conceberam um plano de construção do PPP: “no início do ano, nos sentamos, lemos o PPP, caminhamos no bairro, tiramos fotos, retornamos à escola e juntos pensamos na escola enquanto um espaço vivo e de mudanças”. A experiência da P1 contribuiu para trazer novas possibilidades para a elaboração de “um projeto político pedagógico que seja vivo”, como ela mesmo apontou. Liberali (2001) e Libâneo (2015) asseguram que o processo de construção de um trabalho coletivo pode ser experienciado por grupos que compartilhem conhecimentos e responsabilidades em um contexto. Isso significa que a partir da fala de P1 o grupo da escola pesquisada pôde refletir sobre formas de organizar um documento que contemple o desejo de todos: uma escola viva.

Durante o encontro de formação, vários questionamentos sobre as formas de planejar um PPP que garantissem a participação dos professores, dos alunos, da

gestão e da comunidade foram feitos. Devido ao tempo e aos prazos para entrega no início do ano, a P2 contribuiu com suas experiências realizadas na Educação Infantil, dizendo que “a forma como os Indicadores da Qualidade na Educação²² Infantil foram realizados na EMEI possibilitou a participação dos pais, da escola e da comunidade, porque tiveram momentos de plenária, discussões em grupos aberta a todos, com o direcionamento dos professores e gestão”. Ela afirmou que no período de uma semana conseguiram organizar a dinâmica de participação da comunidade.

De acordo com Libâneo (2001), as ações dos participantes da escola precisam garantir a corresponsabilidade dos envolvidos no contexto escolar; caso contrário, os documentos tornam-se técnicos e distantes da prática. Ao considerar a necessidade de conectar teoria e prática, o grupo em reunião sugeriu uma proposta para elaboração do PPP com a intenção de democratizar e possibilitar a participação dos envolvidos no contexto escolar. Sendo assim, essa organização precisa estar fundamentada em uma atividade democrática, em uma relação orgânica entre o gestor e os demais membros da equipe que fazem parte da escola, incluindo a comunidade.

O grupo achou viável a proposta feita pelas duas professoras de organizar o projeto no período de uma ou duas semanas no início do ano, com a comunidade e com os professores, nos horários coletivos na JEIF. O coordenador e o diretor estariam responsáveis por organizar os modos de colaboração dos professores que não fazem parte da JEIF, por meio de reuniões nas Horas Atividades, na construção do PPP. Consideramos que poderíamos elaborar um plano de gestão, pensando no PPP, cuja estrutura poderia ser utilizada para outras escolas.

No próximo capítulo, apresentamos as análises das entrevistas, com a intenção de analisar como se organiza, como ocorre a participação dos envolvidos nesta formação e o sentido desse espaço formativo para os participantes.

²² Dados retirados do documento: *Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. No ano de 2016, na gestão do Prefeito Fernando Haddad (PT), foi apresentado e implementado o documento que tem como objetivos auxiliar os profissionais das Unidades Educacionais, em colaboração com famílias e pessoas da comunidade, a construir um processo de autoavaliação institucional participativa e democrática que considere a participação desses segmentos na avaliação sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, com o objetivo de possibilitar melhorias no trabalho desenvolvido com as crianças.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo, apresentamos o processo de análise das entrevistas, que se estruturou com base da Cadeia Criativa e nas esferas do estudar, acompanhar, formar e implementar, com o objetivo de compreender como se realiza a formação e como se dá a atuação dos profissionais envolvidos no contexto formativo da escola.

Na **esfera do estudar**, observamos durante a análise das entrevistas que as respostas dos participantes se assemelham no que se refere ao conceito de teoria e prática e à ideia de valorização do espaço formativo como um momento de revisitar e ressignificar as práticas pedagógicas. Notamos que os participantes da entrevista acreditam que a formação do professor acontece na e fora da escola.

Isso pode ser observado na fala do coordenador pedagógico: “[...] É aquela formação, que a gente realiza dentro e fora da escola, que visa com que o professor, tenha uma formação qualificada e que essa formação qualificada possa chegar aos alunos na questão da aprendizagem [...]”. Observamos na fala do coordenador pedagógico a valorização da formação como instrumento para qualificar a aprendizagem; isso é um fato incontestável, porém, a formação contínua transcende o domínio de habilidades e técnicas. Nesse sentido, a formação é entendida como possibilidade de desenvolver a consciência social para a construção de uma sociedade, propondo emancipação individual e coletiva, o que envolve pensar criticamente sobre a ordem social (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Um dos pontos trazido por grande parte dos entrevistados foi a necessidade de uma formação que esteja fortemente ligada com a prática em sala de aula, como aponta a Supervisora Escolar: “[...] Formação contínua seria a formação e a aplicação na sala de aula, lá com aluno mesmo, e depois avaliação se deu certo [...]”.

Diante das respostas, identificamos o discurso da valorização da prática, porém, ao pensar em uma formação de professores pautada e fundamentada apenas na prática, corremos o risco de cair na armadilha da prática pela prática ou no discurso de uma formação de professor reflexivo (reflexão da prática), o que por vezes carece de uma discussão política, cultural e ética. Como aponta Pimenta (2005), a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade, contudo, a prática também não fala por si mesma, logo, teoria e prática são indissociáveis como práxis.

A prática pedagógica aqui defendida dialoga com as ideias de Sacristán (1999, p. 28) ao pensar a práxis, o movimento dialético entre o conhecimento e a ação com o objetivo a se alcançar, “buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros”.

Em relação à JEIF, os participantes em sua maioria acreditam na importância desse espaço e compreendem-no como legítimo para os estudos e para a resignificação das práticas pedagógicas. De acordo com a professora da EJA, a JEIF: “[...] ajuda muito, muitas coisas que eu mudei na sala de aula foi através da JEIF, essa relação professor Fund. I com os professores Fund II, sobretudo os professores Fund. I nossa como ajudava a gente, me ajudou muito [...]”. Nota-se que o discurso da professora da EJA converge com os pensamentos de Imbernón (2011, p. 51), com base em Stenhouse (1987), quando o autor diz que “o poder de um professor isolado é limitado. Sem o esforço dele jamais se poderá obter melhoria das escolas; mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão organizados e apoiados”.

Esse momento de diálogo entre professores de Fund. I e Fund. II pode propiciar situações que exigem argumentação; logo, pressupõe-se que conflitos possam ser gerados, o que possibilitará a externalização de ideias. Esse movimento é necessário para a construção de novos conhecimentos, pois, como aponta Liberali (2015), as situações desafiadoras com o foco na argumentação colaboram para a construção coletiva do saber.

Já a P2 afirmou que “[...] o momento é de extrema importância, pois é uma avaliação constante sobre o trabalho desenvolvido, o que pode ser melhorado e corrigido ou aperfeiçoado [...]”. No que se refere a esse momento formativo, Freire (2001) nos esclarece que a formação contínua dos professores é o momento fundamental para uma reflexão crítica sobre a prática.

Ao analisar o processo histórico de luta, nota-se que esse espaço formativo foi conquistado por meio dos movimentos dos trabalhadores da educação e seus sindicatos. Logo, tem-se a necessidade de nos mantermos sempre em alerta, pois, as conquistas das classes dos trabalhadores e dos movimentos sociais estão em constante pressão e repressão com riscos de perda de seus direitos.

Consideramos que ainda há a necessidade de ampliar o espaço formativo a todos os envolvidos com a aprendizagem na escola. De acordo com a Portaria vigente, a JEIF é parte integrante de formação para aqueles que optarem por essa jornada e que tenham sua carga completa de aula. O coordenador pedagógico fez uma crítica a essa portaria quando disse que “[...] o espaço é fundamental, acho que é um espaço que não deveria ser apenas para os professores, em que tenha a jornada, creio que, deveria ser um espaço para todos [...]”. Observamos um movimento político via Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SIMPEEM) para transformar a JEIF em Jornada Docente para **todos** os profissionais, com a proposta de garantir a Jornada Docente de 40 horas/aula (25h/aula atividade) semanais para todos.

Ao pensar em uma **análise na esfera da formação**, partindo de uma concepção de formação crítica, é importante considerar que precisamos ir além do fazer, precisamos discutir criticamente sobre o sentido do fazer. De acordo Freire (2001), esse espaço formativo é compreendido como um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Sendo assim, a formação contínua dos professores realizada na escola é fundamental; é o momento em que se realiza a reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2001).

A fala de P1: “[...] A prática, eu acredito que é assim, é através de relatos mesmo, cada professor pontuando como foi sua aula, situando como foi aquele momento, que aconteceu, trazendo, relatando alguns acontecimentos, citando experiências, citando autores, estudiosos, filósofos, e a gente consegue casar com essa prática” aponta que ela compreende a sua prática como ação pedagógica e valoriza o trabalho coletivo como meio para reflexão do seu trabalho e dos demais. Notamos um entendimento de que o conhecimento teórico é pertencente a um determinado grupo, quando cita “*autores, estudiosos, filósofos*”. Compreende a teoria como exclusiva dos conhecimentos produzidos por teóricos ou intelectuais acadêmicos.

Ao considerarmos a fala da P1, faz-se necessário retomar o conceito de intelectual como “todo [indivíduo ou] estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo” (GRAMSCI, 2002, p. 93). Logo, o professor é um intelectual que produz a teoria no movimento da sua prática, o que desmistifica a dicotomia entre a teoria e a prática e apresenta a responsabilidade das funções de um intelectual transformador social.

Nesse sentido, consideramos importante que o professor em formação adquira compreensão do contexto histórico e social em que está inserido para que estabeleça conexões entre a teoria e a prática e rompa com a visão dicotômica dessa relação.

Segundo Smyth (1986), o espaço de formação oportuniza o diálogo para que o professor consiga reconhecer e analisar os fatores que estabelecem a sua ação pedagógica. Essa formação tende a fazer com que os professores se reconheçam como agentes comprometidos, transformando as situações opressivas que os limitam a simples “técnicos realizando ideias alheias” (SMYTH, 1986, p. 23).

O pensamento de Smyth (1986) pode ser relacionado a fala da P1: “[...] a JEIF desse grupo ajuda no meu olhar referente às questões em sala de aula, as questões de aluno, de aprendizagem, no dia a dia ao meu olhar com relação à cobrança externa, interna, a minha formação enquanto não só como professora, mas enquanto cidadã [...]”

O coordenador pedagógico afirma que “[...] a teoria é baseada em cima de uma bibliografia que foi escolhida pelo grupo no começo do ano, a coordenação pedagógica fez esse levantamento que os professores trouxeram, e nós realizamos um estudo sobre essa bibliografia. [...] forma prática como esse ano, que é um tema que faz parte da escola pela questão do ensino integral [...]”.

Observamos na fala do coordenador pedagógico que os referenciais teóricos foram selecionados pelos professores no início do ano ao considerar o ensino integral a ser realizado com os alunos do 1º ano. Para Contreras (2002), nas escolas ainda há falta de estímulos para uma teorização da prática, que se dá por meio de uma reflexão crítica no cotidiano dos professores.

Identificamos que, em vez de aprender a refletir criticamente sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os professores

aprendem metodologias e esse processo de estudos e aplicação metodológica por muitas vezes parece negar a própria necessidade de pensamento crítico.

Vale salientar a responsabilidade do coordenador pedagógico na organização e estruturação do espaço formativo a ser desenvolvido no ano letivo, pois ele tem que sistematizar um tema escolhido pelo grupo de professores que atuam do 1º ao 9º ano. Ao pensar nessa responsabilidade, nessa estruturação do espaço formativo entendido nessa pesquisa como a atividade, recorremos a Liberali (2015), que considera que as atividades revolucionárias exigem uma reflexão crítica e criativa e que o entrelace entre elas torna possível uma transformação sócio-histórico-cultural mais ampla.

Com isso, acreditamos que essa responsabilidade possa ser compartilhada e que ela não cabe apenas ao coordenador pedagógico, mas sim a todos os envolvidos com o processo formativo, entendido como uma Cadeia Criativa (LIBERALI, 2015), que enfatiza a historicidade ao considerar as relações dos sujeitos em seu contexto social, cultural e político.

Ao termos como base de análise a **esfera do acompanhar**, fizemos uma pergunta ao coordenador pedagógico referente à articulação entre os aspectos do contexto da realidade da escola e os estudos realizados durante a JEIF. Ele respondeu que: “[...] sim, por que no ano de 2017 a escola aderiu ao São Paulo Integral que tornou as turmas do primeiro ano ensino integral de 7 horas, então, havia muitas dúvidas sobre como seria esse ensino, como seria atendido os alunos aí o colegiado escolheu que o tema do PEA seria Educação Integral, não só a Educação em Tempo Integral, mas sim, a educação integral do ser humano como um todo, então o ano passado articulou sim [...]”.

Notamos um esforço do coordenador em organizar um espaço para discutir as necessidades da escola, pois, teriam um ano atípico devido ao programa de Educação Integral. Como aponta Sacristán (2001, p. 11), “é preciso fazer um problema do óbvio, daquilo que se forma o cotidiano, como meio de ressaltar, de sentir o mundo mais vivamente e de poder voltar a encontrar o significado daquilo que nos rodeia”, porém, fica evidenciado uma carência de discussão mais política e transformadora, que considere o contexto da comunidade e suas necessidades.

De acordo com Vygotsky (2004), quando se considera a vida e o contexto escolar, o processo educativo torna-se dinâmico e é nesse movimento dinâmico que

o processo educativo se fortalece. Ele afirma que “a educação é tão inconcebível à margem da vida, por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve sempre estar vinculado ao seu trabalho social, criativo e relacionado à vida” (2004, p. 301).

Durante o processo de análise das entrevistas, foram respondidas as perguntas que problematizaram a investigação: Como a JEIF se realiza na escola? Como a JEIF oportuniza espaço crítico de colaboração? Como a JEIF se articula com o contexto em que a escola está inserida?

Ao responder tais perguntas, podemos dizer que a JEIF se realiza com grupos das diversas áreas do conhecimento e com professores que trabalham nas modalidades do Ensino Fundamental I e II.

O grupo pesquisado busca encontrar tentativas para oportunizar um espaço crítico, porém, notamos que os aspectos burocráticos e os cronogramas fixos dificultam um olhar mais crítico quanto aos temas e aos materiais a serem estudados. Como o tema do PEA foi pensando de acordo as orientações da Secretaria de Educação, faz-se necessário problematizar ainda mais esse grupo formativo.

Notamos, também, que há alguns desafios a serem enfrentados na JEIF como, por exemplo, oportunizar a todos os profissionais a participação no espaço formativo, fomentar a participação crítica dos professores e compartilhar as responsabilidades formativas.

Além disso, há necessidade de pensar a JEIF com a intenção de articular os estudos com o contexto no qual a escola está inserida, pois percebemos nas análises das entrevistas o reconhecimento desse espaço escolar como locus formativo transformador; porém, há um distanciamento do contexto sócio-histórico-cultural da escola.

A preocupação da pesquisa realizada é quanto a um tipo de formação de professores que melhor propicie o desenvolvimento crítico e político dos sujeitos envolvidos nesse processo (gestão escolar, professor e aluno) e que eles tenham a possibilidade de compreender de forma dialética as contradições existentes na sociedade e as relações de forças que permeiam esse espaço formativo para que possam contribuir para uma sociedade menos desigual e justa para todos.

CAPÍTULO 5: PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Este capítulo destina-se a apresentar uma proposta de estrutura para elaboração do Projeto Político Pedagógico com formação de cunho crítico, político e democrático, com a intenção de contribuir com o coordenador pedagógico e os interessados em desenvolver atividades formativas que se articulem a uma formação pautada em uma visão crítica de colaboração.

Para tanto, recorro à Cadeia Criativa que, segundo Liberali (2006), é entendida como um processo o qual nasce da teorização sobre a vida prática e implica parceiros produzindo significados compartilhados em uma atividade (VYGOTSKY, 2001). Com isso, novos significados podem ser produzidos no processo de construção do plano de formação e compartilhados, mantendo marcas dos sentidos da atividade primeira.

Durante o processo de pesquisa, o grupo de professores que fazem parte do estudo reuniram-se na JEIF, nos dias 02 e 09 de agosto de 2017, para discutir de forma crítica o contexto da escola, revisar de forma colaborativa o PPP e recriar o que eles pensavam sobre os conceitos de atividade formativa. Esse movimento dialético característico da TASHC, que se constitui nas relações entre o sujeito e o contexto social “na vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2007), possibilitou a produção crítico-colaborativa de dois planos de formação: o primeiro para criar um plano de construção do PPP e o segundo, uma proposta de formação para a JEIF.

Organizamos e estruturamos o plano de formação com base nas três esferas formativas, da seguinte forma:

- **Estudar:** Momentos de JEIF que são marcados por ações de estudo de teóricos, atividades de troca de experiências, avaliação dos momentos formativos e planejamento para a formação de coordenador pedagógico.

- **Formar:** Organização e mediação que ocorrem no espaço formativo, momento em que o coordenador pedagógico articula e fomenta discussões que possibilitem as argumentações do grupo. Este é o momento em que o coordenador pedagógico toma ciência das necessidades da escola para refletir sobre elas e, assim, preparar as formações e compartilhar com a gestão escolar.
- **Acompanhar:** Momentos em que a supervisão escolar, a gestão e coordenação pedagógica observam as ações implementadas. Esse acompanhamento pode ser feito de diversas formas como: visitas às salas de aula; visitas ao bairro; acompanhamento das apresentações, produções e realizações de atividades feitas pelos alunos na escola e na comunidade; além do acompanhamento das produções realizadas pelos professores dentro e fora da escola.

O modelo apresentado no quadro abaixo traz a organização do plano para a elaboração do PPP.

Quadro 12: Organização do plano para a elaboração do PPP

Proposta de gestão da formação construída em colaboração entre a pesquisadora, os professores e o coordenador pedagógico	
Drama: Necessidade de construir o documento do PPP de forma democrática e significativa.	Objeto Compartilhado: Construção do PPP escolar.
ESFERAS	
ESTUDAR	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com os professores para realizar uma discussão crítica sobre o projeto político pedagógico do ano anterior ao encontro. • Organização de momentos e espaços em pequenos grupos para discutir o projeto político pedagógico e sistematizar sua elaboração. • Plenária com a comunidade (professores, gestão

	escolar, funcionários, alunos, pais e comunidade).
FORMAR	<ul style="list-style-type: none"> • Formação no início do calendário letivo para planejar as ações em uma perspectiva crítico-colaborativa. • Formação em horário de JEIF com os professores. • Formação em horário de trabalho com os professores que não participam da JEIF. • Reunião com os pais para apresentar o calendário e a organização do PPP.
ACOMPANHAR/ IMPLEMENTAR	<ul style="list-style-type: none"> • Ações entre o coordenador pedagógico e os professores para discutir o processo de construção do PPP. • Apresentação do plano para a supervisão escolar com o objetivo de compartilhar as experiências construídas no grupo.

Fonte: Elaborado pela autora

O objetivo da elaboração do plano do PPP é contribuir com o coordenador pedagógico e instrumentalizá-lo com a intenção de melhorar a organização das ações pedagógicas, possibilitando um espaço democrático e participativo dos agentes intelectuais da escola (professores, gestão escolar, funcionários, alunos, pais e comunidade).

Para isso, elaboramos de forma colaborativa uma proposta de planejamento do PPP com a intenção de cumprir os objetivos do objeto compartilhado.

A seguir, apresentamos as esferas do planejamento para melhor compreensão do plano.

Quadro 13: Esfera do estudar

ESFERA DO ESTUDAR		
Atividade	Tempo Previsto	Objeto idealizado pelo grupo de JEIF

Reunião de estudo no início do ano letivo com os professores na reunião de planejamento	2 encontros de 1 hora e 30 minutos cada.	Apresentar o PPP e avaliar o projeto do ano anterior.
Reunião de estudo no início do ano letivo com os professores na reunião de JEIF	6 encontros de 2 horas cada	<p>1) Estudar e organizar os momentos de discussão para as plenárias com a comunidade.</p> <p>2) Elaborar textos reflexivos sobre cada dimensão.</p>
Encontro com pequenos grupos de professores que não participam da JEIF	2 encontros de 1 hora e 30 minutos cada.	Estudar e sistematizar a organização da escola para realizar os momentos de discussão em plenárias com a comunidade.
Estudo individual do coordenador pedagógico	4 momentos de 2 horas cada	Sistematizar e estruturar as produções dos grupos de trabalho.

Fonte: Produzido pela autora

Os instrumentos na atividade de Reunião de estudo no início do ano letivo com os professores, durante a reunião de planejamento, serão os textos sobre colaboração crítica, para informar os princípios que apoiam as ações sobre cada dimensão, e o PPP, para avaliar o projeto do ano anterior. Essas ações terão como proposta estudar e organizar os momentos de discussão que serão realizados nas plenárias com a comunidade.

O estudo individual do coordenador pedagógico será para organizar e apresentar aos participantes a proposta do plano de formação para que possam programar uma agenda de estudos e compreender o processo formativo que será a construção do Projeto Político Pedagógico. As regras e a divisão de trabalho serão criadas pelo grupo na primeira reunião da JEIF para organizar a dinâmica das plenárias com a comunidade.

O momento da atividade de estudo individual do coordenador terá como objeto idealizado registrar e planejar suas ações para a proposta de formação como forma de fazer uma autoavaliação das atividades. Os instrumentos dessa atividade

serão a descrição dos registros das atividades realizadas com os professores nos primeiros encontros; os textos de teóricos sobre formação crítica, política e colaborativa; a reflexão crítica para informar os princípios que apoiam as ações sócio-histórico-culturais e os questionamentos para confrontar as práticas com as teorias que levaram o coordenador pedagógico a realizar o plano de formação.

Quadro 14: Esfera do formar

ESFERA DO FORMAR		
Atividade	Tempo Previsto	Objeto idealizado pelo grupo de JEIF
Formação individual do coordenador pedagógico	2 momentos de 2 horas cada	Estudar a estrutura do documento Indicador de Qualidade da Educação Infantil ²³
Formação coletiva com os professores	Uma vez por semestre	Revisitar o PPP para avaliá-lo.
Formação coletiva com a gestão (coordenação e direção)	Uma vez por semestre	O coordenador faz uma formação com a gestão da escola com o propósito de revisitar o PPP

Fonte: Produzido pela autora

Os instrumentos da atividade serão os documentos: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, Projeto Político Pedagógico, atas das primeiras reuniões do ano letivo e o plano de formação para construção do PPP. Esses documentos serão fundamentais para organizar as ações que serão realizadas durante o processo de construção do PPP.

Quadro 15: Esfera do acompanhar

ESFERA DO ACOMPANHAR/IMPLEMENTAR		
Atividade	Tempo Previsto	Objeto idealizado pelo grupo de JEIF

²³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. (Acesso em: 13/09/2017)

Construir combinados com o grupo de professores sobre o acompanhamento do PPP	Em um encontro da JEIF de 1h30	Estabelecer combinados para acompanhar a articulação do PPP com os projetos e práticas educacionais da escola por meio de uma avaliação coletiva.
Reunião com os Professores	1 encontro de 1h30	Apresentar o projeto Político Pedagógico aos professores.
Momento com a comunidade	1 encontro de 2hs	Apresentar o projeto Político Pedagógico à comunidade escolar.
Reunião com a Supervisão escolar	1 encontro de 2hs	Apresentar para a supervisão escolar o Projeto Político Pedagógico que foi construído coletivamente para possível aprovação.

Fonte: Produzido pela autora

A atividade de acompanhar/implementar o plano de formação para a construção do Projeto Político Pedagógico será realizada pelos professores, coordenadores, diretores e supervisão escolar. O objeto idealizado será observar o processo de construção do PPP com o foco no processo democrático que oportunizará as contradições com o propósito de garantir a participação de todos, de forma colaborativa e crítica.

Os instrumentos desse processo de implementação serão utilizados pelo coordenador pedagógico para desenvolver a atividade e o registro descritivo do processo de construção. Nessa atividade, o coordenador deverá combinar as regras do acompanhamento com todos os envolvidos no processo.

Na divisão de trabalho, os coordenadores e professores irão planejar e criar instrumentos de avaliação para analisar o processo formativo e observar se o Projeto Político Pedagógico está entrelaçado com o contexto da comunidade.

No próximo capítulo, apresentamos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro encontro de orientação de grupo realizado pela professora orientadora Fernanda Liberali do que participei ficou marcado por uma fala em que ela salientava a importância de realizar pesquisas transformadoras e de forma intencional. Segundo minha orientadora, as pesquisas não podem ficar engavetadas, pois mudam os contextos em que são realizadas. O modo de pensar expresso naquele primeiro encontro tem estreita relação com a ideia inicial deste trabalho.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as relações entre as propostas formativas na escola e seu contexto sócio-histórico-cultural, para, a partir desta investigação, desenvolver uma proposta de formação crítico-colaborativa, partindo da experiência da escola.

Para tal demanda, recorri a teóricos como Vygotsky (2001), que fundamenta este estudo pautado na perspectiva sócio-histórico-cultural; Gramsci (1989), que considera o ato de ensinar para entender a educação enquanto luta cultural; Freire (1987), que nos faz refletir sobre o processo educativo como um ato político; e Giroux (1986), que considera a escola como terreno de conflitos, pois nela e por meio do currículo há uma relação de poder e um consequente espaço de resistência.

A partir dos dados levantados na descrição do Projeto Político Pedagógico, os princípios das ações da escola se sustentam pela melhoria do desempenho dos alunos e professores, que têm como referência os indicadores das avaliações externas. Nesse cenário, é importante fortalecer a análise crítica, colaborativa e participativa nos espaços formativos e, para isso, cabe um olhar crítico no que se refere às avaliações externas e a quem elas servem, às contribuições para a formação docente e às ações para a qualidade do sistema público de educação. É

necessário, assim, se opor ao processo de classificar, premiar, punir e produzir rankings que servem tão somente aos propósitos do mercado.

As análises das entrevistas apontam para uma preocupação por parte dos participantes em garantir uma formação pautada na prática como instrumento para os estudos formativos. É importante reiterar que a defesa desta pesquisa não se trata de negar o estudo da prática do professor nesse espaço formativo. O contexto de pesquisa revela a importância de fazer com que esse espaço esteja engajado na luta de Freire (2000) pelos empobrecidos e reconhecer a escola como um terreno de conflitos pois, nela, por meio do currículo, a realidade é apresentada da maneira que deve ser significada, reproduzida e resistida (GIROUX, 1986).

Com isso, a discussão formativa vai para além da dicotomia prática x teoria, pois está entrelaçada à práxis docente, que, por sua vez, se modifica por meio da experiência dos participantes ao intentarem transformações. Tal movimento favorece momentos de reflexões críticas e de intervenções, o que possibilita um pensamento crítico para a produção do conhecimento.

Marx (1999) aponta que “os filósofos dedicaram-se somente a interpretar o mundo de diversas maneiras; o que importa é transformá-lo”. Seguindo o pensamento de Marx (1999), acredito que o processo de construção do Projeto Político Pedagógico pode materializar as intenções em transformar e revolucionar a educação com o objetivo de contribuir com a transformação do mundo, na intenção de diminuir as desigualdade e as injustiças.

Por acreditar que estamos em constante transformação, em um movimento de construir, significar e ressignificar a vida, compartilho com o leitor que este estudo foi transformador, pois o processo da pesquisa me trouxe autorreflexões sobre as minhas certezas e incertezas e fui crescendo como pesquisadora.

No decorrer da pesquisa, foram realizados estudos de trabalhos que tratavam da formação contínua dos professores. Os estudos correlatos contribuíram com a investigação no sentido de compreender as necessidades de se realizar uma pesquisa focalizada na historicidade do espaço formativo. O trabalho que proponho diferencia-se dos demais pela proposta formativa crítica e por ter um objetivo de estudo com uma forte formação política.

Acredito que esta pesquisa alcançou os objetivos iniciais e conseguiu responder as perguntas que orientaram este estudo. Entretanto, observa-se que a

partir dos dados produzidos e coletados, outras possibilidades de discussão e estudo são possíveis. Sendo assim, creio na possibilidade de ampliar o diálogo e os olhares com essa pesquisa, buscando, por exemplo, aprofundar os estudos sobre os desafios existentes no processo formativo enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar.

Espero que esta pesquisa contribua para outros refletirem, produzirem novas experiências e vivências e que, de algum modo, possa provocar e inspirar aqueles que almejam uma educação crítica, política e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. **Formação de professores em serviço**: uma experiência da rede municipal de educação de São Paulo iniciada no governo Erundina. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdades de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

ANTUNES, L. E. B. **Professor coordenador na formação contínua de professores**: um estudo em escolas do município de Limeira. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências. Rio Claro, SP: Universidade Estadual Paulista, 2014.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BELTRAN, A. C. V. **Projetos Especiais de Ação**: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

BRASIL, **Lei 9394/96, 20 dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31. dez. 1996.

CACERO, E. M. **Aula de Trabalho Pedagógico coletivo**: atividade crítica de colaboração? 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2016.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção e cotidiano. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, A. B. **Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: uma reflexão sobre a importância das demandas do contexto e da criticidade em sua potencialidade formativa.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação – Formação de Formadores). São Paulo, SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research.** Helsinki: Orienta-KonsultitOy, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo, SP: Autores Associados/Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 26ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Política e Educação.** São Paulo: Afiliada, 2001.

GIOVEDI, M. A. **Reflexão crítica sobre o trabalho com projetos na história de uma escola inovadora.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo – SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação.** Petrópolis, RJ. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** v. 5. O risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 461p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para mudanças e a**

incerteza, 9.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LEONTIEV, A. N. **Activity and Consciousness**. 1977. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em: 06 de nov. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p.

_____. OLIVEIRA, J. F., TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 06 de nov. 2017.

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

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da linguística aplicada. In: ROTTAVA, Lúcia; SANTOS, Sulany Silveira dos (org.) **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. V.1, p.15-34.

_____. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

LOURENÇO, R S. S. L. **A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, SP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004. 2ª Ed. 2009

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETINI, R. H. DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M., SZUNDY, P. T. C. **Vygotsky: uma revisita no início do Século XXI.** São Paulo: Andross, 2009.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007. Original de: 1945-46

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007. 120p.

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

PLACCO, V. M. N. S. **Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional.** In: FERREIRA, S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Para onde vão à orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 95-106.

PLACCO, V. M. N. de S. **Processos Multidimensionais na Formação de Professores.** In: ARAUJO, M. I O; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.) *Desafios da formação de professores para o século XXI.* Sergipe: Editora da Universidade Federal de Sergipe – UFS, 2008.

RODRIGUES, D. M. **A escola como espaço formador de professores: um estudo sobre interações e possibilidades do exercício da docência.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Duque de Caxias, RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. –São Paulo :SME / DOT, 2016.

SILVA, M. A. S. **Atividades do Diretor Escolar: A Experiência de Profissionais de um Sistema Escolar em Cadeia Criativa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação – Formação de Formadores). São Paulo, SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2016.

SMITH, J. **Teacher's work and the politics of reflection**. American Educational Research Journal, v.29, n.2, p. 267-300, 1992.

SMYTH, J. **Refction-in action**. Victoria: Deakin University Press, 1986.

SOUZA, P. R. G. **HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

TAVANO, V. **Formação em serviço de professores em escolas municipais do extremo leste da Capital Paulista**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). São Paulo, SP: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

VIANA, M. H. **Um olhar crítico sobre o campo da Avaliação Escolar**. In: AVALIAÇÃO: construindo o campo e a crítica / Luiz Carlos de Freitas, org. Florianópolis: Insular, 2002. 264 p II.

VYGOTSKY, L. S. **Mind and Society: The development of higher mental processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001. Original de: 1934

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Observação da formação em JEIF

Nesta sessão, temos como base o ciclo de quatro fases proposto por Smyth (1992): descrever, informar, confrontar e reconstruir (DICR), que propiciaram a reflexão crítica no processo da pesquisa.

No dia 27 de Junho de 2017, foi realizada a reunião de formação em JEIF analisada nesta pesquisa. Ela foi selecionada por ser uma reunião que precedia a avaliação do PEA do primeiro semestre. Os nomes dos professores e coordenador pedagógico foram alterados para manter o anonimato dos colaboradores da pesquisa.

A seguir, apresentamos a descrição dos componentes da atividade de JEIF, categorizados a partir dos componentes que constituem a TASHC.

Quadro 16: Componentes da Atividade com base na JEIF

Sujeitos	Coordenador pedagógico e professores
Comunidade	Coordenador pedagógico, professores do Ensino Fundamental I, Professores do Ensino Fundamental II, Professor de Educação de Jovens e Adultos e Professor de Sala de Informática Educativa, pais, comerciantes, funcionários da escola.
Divisão de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • O coordenador pedagógico organizou a pauta da reunião. • Uma professora fez a leitura do texto. • O coordenador pedagógico conduziu a

	<p>reunião.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duas professoras fizeram considerações no decorrer da leitura.
Objetos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar informes sobre a organização da escola para reposição de aula; • Expor a organização da JEIF para avaliação do PEA; • Dar continuidade ao cronograma do PEA com a leitura do texto “Avaliação dialógica Formativa e Contínua: Educação cidadã”.
Regras	<ul style="list-style-type: none"> • Participar ativamente do espaço formativo. • Estar presente no horário previsto para reunião. • Registrar no documento oficial da reunião realizada. • Garantir que todos leiam ou conheçam o texto base para as discussões; • Discutir os temas propostos
Instrumentos	Texto lido, apresentação oral e debates

Fonte: Produzido pela autora

A seguir, apresentamos as quatro fases propostas por Smyth (1992).

4.1 Descrever

O coordenador iniciou a reunião com informes: sobre dedetização da escola e reposição de aula, fazendo a sugestão de levar os estudantes para espaços alternativos próximos a escola. Atividades foram sugeridas. O coordenador retirou-se para buscar os bilhetes com cronograma de reposição e houve sugestão para o sábado letivo seguinte. O coordenador falou sobre a avaliação do PEA, que seria na

quarta-feira (dia seguinte), e disse que não poderia estar presente devido à avaliação externa da EJA a qual necessitaria de uma estrutura de organização. Os professores escutaram as orientações em silêncio.

O coordenador pediu para P2 ler o texto “Avaliação dialógica formativa e contínua: Educação cidadã”. Durante a leitura, o coordenador retirou-se da sala para imprimir material solicitado pela assistente de direção. A leitura foi interrompida pela P1 para saber que tipo de avaliação tinha acontecido no sábado e concluíram que havia sido formativo. Os professores voltaram a falar sobre o desempenho dos alunos que superaram as expectativas.

O coordenador retornou à sala de JEIF e perguntou em que ponto a leitura havia parado. Em seguida, falou de um parágrafo sobre o dilema da reprovação em passar o aluno sem saber e sem desenvolver as habilidades. Houve um diálogo entre os professores e coordenador sobre o assunto. Então, iniciou-se um diálogo na parte externa da sala de reunião; do lado de fora da escola com jovens da comunidade, observou-se o volume alto da música ouvida por eles e vários sons de gargalhadas e falas. O coordenador retirou-se para pedir para o grupo de pessoas se retirarem ou diminuírem o volume.

Ao retornar à sala de reunião, o coordenador pedagógico expôs seus pensamentos sobre avaliação e questionou os professores sobre o que eles entendiam sobre avaliação. Em seguida a formação terminou.

4.2 Informar

Observamos nessa reunião específica da JEIF o foco em cumprir o cronograma de formação, pois o coordenador pedagógico aparenta desconhecer o sentido e a oportunidade de criar um espaço de reflexão crítica. As ações pedagógicas centradas nas metas e nos prazos apresentam traços de uma formação técnica a qual se valoriza o resultado (PÉREZ GÓMEZ, 2000). A reflexão aqui citada não seria um simples processo de pensar mas, uma ação consciente do sujeito, o pensar sobre o seu próprio pensamento (LIBERALI, 2015).

Precisamos oportunizar aos professores, coordenadores e a toda a comunidade escolar espaços do desenvolvimento de discurso, da linguagem crítica,

da possibilidade do reconhecimento, das ações necessárias para promover as mudanças individuais e coletivas (GIROUX, 1986).

Além disso, pensar nas condições de trabalho na formação é importante. Ficou marcado, por exemplo, que o coordenador pedagógico teve que se ausentar em diferentes momentos para resolver ocorrências externas durante o período de formação, o que interfere diretamente nos resultados obtidos. Paro (2007) chama a atenção para o fato de que não se deve ignorar a falta de condições de trabalho quando pensamos em uma formação, em um espaço que se estabelece as relações democráticas e de participação. Novamente, é parte do julgamento mais próximo ao que se espera no confrontar, porém com qualificações

Ao final da reunião, notamos que o coordenador demonstrou a intenção em fomentar um debate, porém, devido ao tempo que em sua totalidade foi consumido por questões administrativas, não foi possível realizar a crítica referente ao texto lido.

4.3 Confrontar

Por vezes, ficamos mergulhados na execução de tarefas e perdemos a possibilidade de potencializar a leitura como movimento e parte do processo para um debate crítico.

O modo como o coordenador pedagógico conduziu a formação ao centralizar a leitura de texto, aponta que ele teve a preocupação de seguir o cronograma elaborado no início do ano para garantir o conteúdo teórico proposto no Projeto Especial de Ação.

Em relação às avaliações do PEA, que seriam no dia seguinte, sentimos a necessidade de organizar o tempo para uma melhor discussão sobre como poderia ser realizada a avaliação de forma democrática. Isso já é reconstruir

APÊNDICE 2: Informações advindas da entrevista com o supervisor

1. O que você entende por formação contínua?

Formação contínua a meu ver é uma formação que, não é aquela que vem pessoas e faz uma semana de formação e vai embora.

Formação contínua seria a formação e a aplicação na sala de aula, lá com aluno mesmo, e depois avaliação se deu certo. A formação onde a gente não avalia aquilo que foi que foi tratado na formação lá na ponta como que deu lá com aluno, não é formação contínua pra mim.

Pra mim é, que teria que ter essa, essa continuidade no sentido de, vai tem a formação aplica e aí e o resultado, então, foi bom isso não foi tal, voltamos pra formação discutimos de novo, aplicamos, eu acredito numa formação assim.

2. Como se dá a formação para os coordenadores formadores da JEIF?

Então essa formação pros coordenadores pedagógicos das nossas diretas, quem faz mais especificamente é o DIPED(Divisão Pedagógica) é, a, uma divisão pedagógica e, depende, cada ano, cada gestão acaba fazendo de uma forma, essa gestão esse ano já, já iniciou. Eu não me lembro agora, precisava conversar com eles, pra ver se teve uma ou duas formações, principalmente porque tivemos um grande número de ingressantes, então tem essa preocupação. Dessa parte pedagógica aí a divisão pedagógica que mais especificamente que trata disso.

3. Qual a sua opinião sobre a JEIF enquanto espaço formativo?

Então, é, eu acho que a gente tem muito pouco (espaço formativo), é, poderia, tem os horários pra formar os professor, temos os horários de coletivos e de PEA, más que são pouquíssimos também, em relação ao tanto de coisas que teria, esses

horários precisam ser bem aproveitados tanto é que a gente vem fazendo um trabalho com PEA, como trabalhar o PEA como aproveitar melhor o PEA, a bibliografia do PEA, insisto nessa aplicação na sala de aula, porque só teorizando, teorizando lá no momento da reunião da formação do PEA e não aplicando em sala, eu num sei se isso resolve muito eu acredito que quando você aplica em sala é que você vai enxergar as dificuldades, porque lá na formação na teoria é ótimo, não considera as inclusões, não considera um monte de coisas que você tem, e por isso que sou muito a favor. Eu acho que faz parte da questão da formação da visita do coordenador em sala de aula, apesar de saber que muitas vezes não dá e tal mas se ele conseguisse a cada dois meses visitar uma sala ou um professor, más assim, pra isso precisa criar um clima de confiança então eu vou, mas não vou pra criticar seu trabalho, eu vou pra trazer pro grupo pra discutir, eu já fiz isso em alguns momentos em algumas escolas quando eu fui diretora em Embu, quando eu fui coordenadora aqui e não tinha problema, mas tem que ter uma relação com grupo muito tranquila, muito do grupo entender o porque o coordenador está entrando pra observar a aula, e essa discussão ser trazida, pro grupo, como um todo não no sentido de está é, acabando com o trabalho é no sentido de dizer olha, o que poderia ser feito de melhor aqui e teorizando também e então você tem dois o momentos de aplicação de estudo, só o estudo eu acho que deixa a desejar.

4. Descreva uma reunião de formação de coordenadores realizada na Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo

Olha assim, por exemplo, tem o DIPED (Divisão Pedagógica) que faz a reunião de formação de coordenadores vem só os coordenadores pedagógicos, os assuntos que são pautados são “n” assuntos, cada foco demora as vezes ano inteiro, as vezes uma formação mais rápida, os supervisores em si eles fazem na medida do possível, diante de tudo isso que te contei que agente faz, a gente faz reunião de setor, e, as vezes conseguimos fazer quatro no ano, chamamos o coordenador porque assim a equipe gestora na verdade, tratamos de vários assuntos mas sempre tem um assunto pedagógico, então agora no dia vinte e sete nós vamos fazer uma com quatro setores e o assunto pedagógico dessa reunião vai ser a avaliação do PEA, então assim, pra que serve a avaliação do PEA, como é feita a avaliação do PEA A gente lá dá alguns indícios pra você mudar a prática lá na sala,

é só preencher só aquele modelo, como que isso, a gente vai mexer um pouquinho com isso, a gente já mexeu com tema de PEA, com estrutura do PEA, com a bibliografia, agora a gente chegou no momento de mexer com a avaliação do PEA, a gente vem fazendo isso a quase dois anos com assunto PEA e melhorou bastante tipo melhorou bastante, as pessoas passaram a entender um pouco mais o que é PEA, e o que é PPP, porque se você usar todas as horas de formação coletiva pro PEA, quando você discute o PPP? Você não discute, e ele é um muito importante de ser discutido, PEA é um aspecto da escola que você vai colocar uma lanterna um foco maior, mas e os outros? Então a gente nem tem aprovado o PEA de oito horas um PEA de quatro e o restante das outras quatro no coletivo seria pra discutir PPP, que é tão ou mais as vezes importante as vezes que o PEA (Plano Político de Ação), porque ele vai direcionar toda escola né, e, nessa discussão do PPP também a gente tem avançado, porque todo ano agora o PPP, de uns quatro ou cinco anos pra cá, o PPP vem pra DRE (Diretoria Regional de Educação), a gente lê se tem um adendo, se for do mesmo setor a gente lê os adendos daquele ano, é da revisitação na verdade, vai pro gabinete pra uma aprovação e volta pra escola, então a gente também tem acompanhado a questão do PPP, lógico que na medida do possível, que é uma vez por mês você indo na escola você chega lá vai mais resolver problema que aprofundar discussão, e isso que falta um pouco se tivesse um número maior de supervisores.

5. Descreva uma reunião realizada em JEIF em uma escola que você acompanha.

Olha a JEIF é, agente precisaria está investindo um pouco mais também, mas são tantas coisas, normalmente a JEIF são, é o que eu te falei, leitura e discussão de texto, é o que eu acredito, mas assim, eu não gosto muito, se pra entrar nisso precisa de um tempo muito grande para formar os coordenadores, para conversar com os coordenadores eu acho que falta um pouco na nossa JEIF é essa coisa da experimentação e do retorno da discussão daquilo que foi, sabe, porque se ficar lendo um texto altamente filosófico, profundo, lindo e maravilhoso, mas e aí? Lá na minha sala de aula, no que ele contribuiu de verdade? Eu acho que esse link falta em algumas JEIFs não estou dizendo em todas, tem gente que faz isso na maior tranquilidade

APÊNDICE 3: Informações advindas da entrevista com o coordenador

1. O que você entende por formação contínua?

É aquela formação, que a gente realiza dentro e fora da escola, que visa com que o professor, tenha uma formação qualificada e que essa formação qualificada possa chegar aos alunos na questão da aprendizagem, que alunos melhorem sua aprendizagem, e que, esse conhecimento que o professor tem e trás se torne um significativo para que o aluno aprenda. Formação contínua eu entendo como isso.

2. Qual a sua opinião sobre a JEIF enquanto espaço formativo em serviço na escola?

Eu acho um espaço fundamental, acho que é um espaço que não deveria ser apenas para os professores, em que tenha a jornada, creio que, deveria ser um espaço para todos, por que muitas coisas que a gente consegue amarra a gente consegue fazer tudo em JEIF, então é um espaço fundamental na formação do professor, para que isso chegue ao aluno, que isso possa chegar ao aluno para que ele aprenda, pra que ele possa melhorar a questão da aprendizagem, é um espaço fundamental.

3. Descreva uma reunião realizada em JEIF na sua escola.

Então, tudo começa como eu te falei na sexta feira, normalmente das dezoito as vinte e uma horas, é um espaço que reservo pra eu fazer o planejamento da JEIF da semana seguinte, chegando na semana seguinte, eu tenho um roteiro, levo esse roteiro para o grupo, descrevo a rotina daquela semana que normalmente a maioria da vezes é sobre um texto e uma reflexão, mas também trago vídeos e troca de experiências, então é muito variado essa questão das formas de trabalha na JEIF,

respondi a pergunta? Mais ou menos isso?

4. Como se dá a sua formação enquanto Coordenador formador? Você tem a oportunidade de agir e atuar como agente de transformação da escola.

Então vamos lá, vamos por parte, eu estou a cinco meses na coordenação, eu ainda não tive uma formação na diretoria de ensino, então assim, e da minha forma, assim que eu levo para o grupo, eu tiro toda sexta feira eu tiro três horas do meu dia pra eu fazer o meu estudo pra eu poder levar pro grupo, mas eu ainda não tive nenhuma formação fora, da escola.

Sim, então estando lá, na JEIF, com um grupo numeroso, como é um grupo três, um grupo numeroso, um grupo crítico, um grupo bom, onde a gente está lá trocando experiência, trocando ideia, é um espaço de formação pra mim também, então aprendendo junto com vocês.

5. Como você trabalha a relação teórica e prática na JEIF?

Teoria e prática, a teoria é baseada em cima de uma bibliografia que foi escolhida pelo grupo no começo do ano, a coordenação pedagógica fez esse levantamento que os professores trouxeram, e nós realizamos um estudo sobre essa bibliografia, essa bibliografia ela é dividida, mês a mês, cada mês a gente trabalha, uma bibliografia, que é apresentada para o grupo de forma teórica, a forma prática como esse ano, o nosso tema, que é um tema que faz parte da escola pela questão do ensino integral, então muitas coisas eu vejo assim, que está associada a teoria e a prática, eu vou dá o exemplo da JEIF de hoje, que falaram, falou que é, que é a escola integral lá em Vitória Espírito Santo, oportunizou, os alunos a irem ao teatro, a irem ao cinema aqui dentro das nossas limitações nós conseguimos trazer o teatro pra que, pras crianças do primeiro ano, nós vamos realizar um passeio cultural com os alunos, então assim muita coisa que a gente trabalhar na teoria os próprios professores já desenvolvem na prática, no segundo semestre, nós vamos retomar a questão da horta, tem o território do saber, que fala sobre brincadeiras, sobre leituras, então tudo isso está dentro de uma educação integral, então a gente consegue amarrar a teoria e prática e através do projeto da escola do ensino integral

APÊNDICE 4: Informações advindas da entrevista com o professor Fundamental I

1. O que você entende por formação contínua?

Formação contínua, eu acredito que seja, é um momento que a gente tenha pra parar e estudar o que a gente está desenvolvendo, pra ver os nossos positivos os negativos o que a gente precisa avançar o que a gente não precisa, eu acredito que formação contínua, é esse, é esse momento de sentar com outro e dialogar sobre os pontos que a gente precisa avançar, que a gente precisa rever, e eu sinto isso na JEIF acredito eu que é esse o caminho certo.

2. Como é realizada a formação em JEIF no seu grupo de estudo?

Bom, no grupo a gente realiza de forma assim, com muito diálogo com muita conversa a gente parte a partir de vídeos filmes de relatos de experiências.

3. Como se discute a prática e a teoria no seu grupo de estudo, e o que você acha desse momento?

A prática, eu acredito que é assim, é através de relatos mesmo, cada professor pontuando como foi sua aula, situando como foi aquele momento, que aconteceu, trazendo, relatando alguns acontecimentos, e aí a gente consegue fazer, um outro consegue fazer esse, casar essa teoria, citando mesmo experiências, citando autores, estudiosos, filósofos, e a gente consegue casar com essa prática.

4. Qual a contribuição da JEIF na sua formação de professor?

Nossa, essa é, eu acredito numa contribuição assim, no meu dia a dia a todo

momento a JEIF eu estou a um bom tempo, tipo um bom tempo sem fazer JEIF, e em particular essa JEIF desse grupo eu acho que é um, que levanta, que ajuda no meu olhar referente as questões em sala de aula, as questões de aluno, de aprendizagem, no dia a dia ao meu olhar com relação a, cobrança externa, interna, a minha formação enquanto não só como professora, mas enquanto cidadã.

O que eu quero, enquanto profissional da educação, qual é a minha visão pro futuro pra essas crianças, pros estudantes, eu acho que a JEIF esse grupo de formação e forma como ela é, acho que ajuda muito, o que talvez acho que a gente precisa avançar um pouco é assim, sair um pouco da fala e partir pra prática, atitude né?

5. Qual a sua sugestão para um espaço de formação de JEIF?

Sugestão, então eu acho que a gente precisa aprimorar o espaço, se tornar um espaço agradável, então quando eu falo espaço agradável não é só o espaço, ter a sala de aula (incompreensível) não, a gente precisa propor, deixar, trazer essa sala mais agradável pro professor que entrar lá, a gente pensar que o professor já vem de uma jornada, que precisa se tornar um espaço mais agradável, e com material, com frases, dar vida, precisa dar vida, as vezes a gente entra na JEIF, parece que aquele espaço são as mesas as cadeiras, a gente dependendo do grupo, não tem vida, não é o nosso caso, mas assim se você dependendo, pra não se tornar uma coisa só de leitura, sem a vida, pro professor estar ali e sentir agradável, então eu acho assim nesse primeiro momento a gente precisa pensar em mudar a sala e não só “derrepente” ficar na sala, a gente precisa se apropriar dos outros enquanto formação de JEIF precisamos se apropriar de outros espaços da escola, não só daquela salinha, acho nesse momento devemos pensar ai também no espaço físico, um outro momento eu acredito que mais a gente precisa voltar um pouco lá na escola, porque a JEIF ela fala da formação, então a gente precisa primeiro, se eu estou nesse grupo aqui, a gente precisa primeiro discutir a identidade dessa escola, é o que eu falei semana passada a questão do PPP (Plano Político Pedagógico) em que a gente não tem acesso, posso ter projetos, mas se eu não tiver, se eu não conhecer a identidade da escola não vai funcionar, então a gente precisa no primeiro momento ver o que tem aqui, então primeiro a JEIF precisa de apropriar desse espaço que é a escola, desse, dessa comunidade que tem aqui, traçar essa identidade, traçar as necessidade que a gente tem ou não tem, e ai a gente começa

a pensa no projeto, é que assim, eu vejo muito isso a gente elabora um, que nem gente fez esse ano, elaborou na questão do projeto da JEIF em período integral, mas aí eu me pergunto, quantas pessoas? Eu não me sinto uma professora de uma escola integral, eu não me sinto, então, a gente precisa nesse primeiro momento construir essa identidade, a gente precisa pensar no espaço físico, nesse grupo de formação, para acomodar para as pessoas se sentirem mais a vontade, a gente precisa pensar, é nesse PPP nessa JEIF primeiro, pra ver o que ele tem, refazer, olhar pra ele novamente, e a gente precisa fazer essa integração, é o PPP e o espaço, e discuti e ai sim elaborar um projeto da formação pra JEIF que iremos estudar, a nós iremos dialogar com o professor, a escola se tornando integral, mas eu estou me sentindo uma professora integral? Eu acredito aí nesse caminho, a gente precisa realmente se atentar e ter um olhar, e sair principalmente da fala, a gente precisa ir pra prática, ter atitude, e ai ter atitude é você realmente pegar esse espaço, eu acho que a escola integral talvez ela de certo a partir do momento que a gente se si de, si debruçar mesmo, quando eu falo em debruçar é todo grupo, não é só você que faz parte do projeto, você faz mas é a escola como um todo.

APÊNDICE 5: Informações advindas da entrevista com o professor Fundamental II

1. O que você entende por formação contínua?

Reflexões sobre teoria e prática diariamente com troca de informações, compartilhamento e Leitura

2. Como é realizada a formação em JEIF no seu grupo de estudo?

Leituras. Trocas menos que nos últimos tempos. Há discussão e argumentação.

3. Como se discute a prática e a teoria no seu grupo de estudo, e o que você acha desse momento?

O momento é de extrema importância pois é uma avaliação constante sobre o trabalho desenvolvido o que pode ser melhorado e corrigido ou aperfeiçoado. Hoje temos pouco espaço prático.

4. Qual a contribuição da JEIF na sua formação de professor?

É uma maneira de estar atualizando diariamente. A formação é avaliando a nossa contribuição constantemente.

5. Qual a sua sugestão para um espaço de formação de JEIF?

É necessário que seja feito de uma maneira que venha contar com troca e apoio de colegas coordenadores.

APÊNDICE 6: Informações advindas da entrevista com o professor EJA - Educação de jovens e adultos

1. O que você entende por formação contínua?

Então, estou a vinte anos trabalhando na rede, e a quinze anos fazendo JEIF, dependendo dos espaços que eu passei, é, a JEIF foi muito importante pra minha vida, até pra melhorar meu trabalho, aqui essa escola ajudou muito mais ainda com as coordenadoras anteriores, foi uma ajuda, uma ajuda muito grande, muitas coisas que eu mudei na sala de aula foi através da JEIF, essa relação professor Fund I com os professor Fund II, sobretudo os professores Fund I nossa como ajudava a gente, me ajudou muito.

2. Como é realizada a formação em JEIF no seu grupo de estudo?

Então, esse ano, fizemos bastante leitura sobre a gestão, eu acho que isso também veio pra contribuir, é, eu não sei se vai contribuir em relação a prefeitura que nós temos, a secretaria de educação que nós temos, o representante da secretaria de educação, mas acho que pra nós é um passo que estamos dando, eu tenho aproveitado, mesmo que seja um texto que eu não goste, eu acho o da gestão eu gostei, mas eu acho que, ao invés de leitura continuada dentro da sala de JEIF eu prefiro que monte grupos que levante os pontos importantes daquele tema, e cada grupo apresente o trabalho, pode ser que a gente perda muitas coisas, mais eu acho que é melhor que fazendo a leitura continuada dentro da sala dos professores

3. Como se discute a prática e a teoria no seu grupo de estudo, e o que você acha desse momento?

Olha, nisso eu tenho que dar parabéns pras professoras do Ensino Fundamental I, esse encontro professor fundamental II e I tem ajudado, tem beneficiado muito o fundamental II, porque elas colocam a prática, nós colocamos a prática, elas nos ajudam a interpretar essa prática dentro da sala de aula, elas conseguem fazer, estou falando pra mim, elas conseguem trazer pra mim, é, conseguem fazer pra mim e melhore minha prática a partir da prática delas, e tem muita discussão, olha como resolver esse problema, como que dá pra resolver essa questão do aluno, e essa discussão é, é que ajuda também o meu trabalho na sala de aula.

4. Qual a contribuição da JEIF na sua formação de professor?

Muito, nesses quinze anos, eu passei num concurso em função disso, sabe? Me ajudou muito num concurso, a gente... trazia informação do concurso para sala de JEIF não estou falando dessa, dessa escola, estou falando de outras escolas que eu passei, o que eu sou hoje dentro da sala de aula eu devo ao cursos que eu fiz, e a JEIF sobretudo nessa escola, pra mim a JEIF nessa escola foi o melhor espaço de formação que eu tive desde noventa e sete, desculpa, desde dois mil e sete, teve problemas? Teve nos primeiros anos, mas depois os coordenadores que entraram levaram a gente a estudar, e a gente tem estudado muito eu acho.

5. Qual a sua sugestão para um espaço de formação de JEIF?

Eu acho que tem que ser tipo seminário, já fizemos isso acho que foi o ano passado ou retrasado não sei, em que a gente apresentou os ciclos e cada professor, história e geografia, apresentou como que era, como que seria os ciclos ou como seria os ciclos dentro da sua disciplina, eu acho que isso foi de uma aprendizagem imensa, eu acho que o professor tem que ter tempo pra isso também, eu acho tem que tirar um dia da JEIF e olha, vocês vão se organizar pra, pra o seminário, e trazer o seminário, acho que é assim que tem que ser feito, eu acho que com a leitura com todo mundo ouvindo a gente perde muito mais do que com seminário, o seminário eu acho que trás mais informação.

APÊNDICE 7: Informações advindas da entrevista com o diretor

1. Formação contínua é toda aquela que é, realizada ao longo, da formação profissional, após a graduação, é essa formação tão importante pra que o profissional se mantenha atualizado, perceba as novas tendências, a realidade que você tem né, então, a formação contínua é essa, é essa que não cessa nunca, é a formação em serviço, a capacitação em serviço.
2. Acho um espaço importante, uma conquista, na realidade se você pegar IDEB, é uma determinação legal, de ampliar a, e que a instituições promovam a oportunidade de capacitação em serviço dos profissionais, mas ainda é um espaço que precisa ser, bem melhor aproveitado, embora nossa escola, acho que funcione razoavelmente bem, mas também pode ser aperfeiçoado.
3. Bom as nossas reuniões, é, o projeto é concebido, de forma democrática com a participação dos professores né, os temas a serem abordados são escolhidos, as reuniões quase que sem nenhuma exceção a não ser por motivos de força maior são acompanhadas pelos coordenadores pedagógicos e registradas.
4. Como eu disse anteriormente é um importante espaço de formação que precisa ser melhor aproveitado, tá? Acho que os temas são importantes, são discutidos, é uma carga horária bastante significativa anualmente destinada aos estudos nesse espaço, mas a gente percebe que se transforma pouco em ferramenta de intervenção prática que chega no aluno, acho que nesse sentido que eu disse anteriormente que ela precisa e pode ser melhor aproveitada. Embora nossa escola funcione razoavelmente bem.
5. Eu acompanho durante o processo de, de concepção, é, acompanho os registros, eventualmente participo nas reuniões, em algumas reuniões né, e nas reuniões pedagógicas a gente sempre faz referência, e, acompanho através desses instrumentos, desses momentos né, gostaria de poder participar mais, mas é o que é possível fazer.

