

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Talita da Cruz Coelho

Possibilidades de ações colaborativas entre professores e coordenador pedagógico
no projeto de formação de uma escola da rede municipal de São Paulo

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

SÃO PAULO
2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Talita da Cruz Coelho

Possibilidades de ações colaborativas entre professores e coordenador pedagógico
no projeto de formação de uma escola da rede municipal de São Paulo

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 PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob a orientação da Prof^a Dr^a **Vera Maria Nigro de Souza Placco**.

SÃO PAULO
2022

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Coelho, Talita da Cruz

Possibilidades de ações colaborativas entre professores e coordenador pedagógico no projeto de formação de uma escola da rede municipal de São Paulo / Talita da Cruz Coelho. -- São Paulo: [s.n.], 2022. 148p ; cm.

Orientador: Vera Maria Nigro de Souza Placco. Trabalho Final (Mestrado Profissional) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, 2022.

1. Projeto Especial de Ação - PEA. 2. Formação de professores na escola. 3. Coordenação pedagógica. 4. Trabalho colaborativo. I. Placco, Vera Maria Nigro de Souza. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. III. Título.

CDD

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho a meus colegas de escola pública, especialmente àqueles com quem tenho o prazer de caminhar junto e que me ensinaram que “luta” é para a vida toda.

AGRADECIMENTOS

O percurso vivido no Mestrado deixa em mim eterna gratidão a muitas pessoas; que me doaram conselhos, elogios, tempo, leituras críticas e uma insistência quase que materna para eu seguir até o final. Foram dois anos desafiadores, agravados pelo período de distanciamento social; mas a generosidade das pessoas encurta qualquer distância.

Primeiramente, quero agradecer a meus pais, que sempre me instigaram a estudar: devo a eles essa curiosidade epistemológica freiriana que nasceu dentro de casa. Agradeço minha mãe, **Isabel**, por sua ternura e dedicação e, principalmente, por sempre me dizer que sou seu motivo de orgulho: suas palavras sempre foram combustíveis. Quero agradecer ao meu pai, **Alfredo**, por sempre se envolver com meus trabalhos de escola, de faculdade, de mestrado, de poesia. Sua fé em mim me faz acreditar que tudo posso.

Quero agradecer ao meu amor, **Leandro**, por sua paciência, afeto e apoio incondicional. Não foi fácil, né? Obrigada por dividir o computador, por respeitar todos os meus horários de estudo, por me ajudar financeiramente, por escutar os ensaios das minhas apresentações e por me lembrar: “você dá conta”. E eu dei conta porque você segurou minha mão.

Quero agradecer às minhas amigas de profissão e de vida: **Daniela, Juliana, Lenice, Lígia, Marilene e Renata**. Obrigada pela escuta, pelo carinho, pelos abraços, pelas risadas, pela amizade, pelos projetos e sonhos compartilhados de escola pública. Eu sou porque nós somos.

O Mestrado também me presenteou com uma amiga muito especial: **Patrícia**. Obrigada por ser minha dupla, por topa todas as ideias megalomânicas, pelos trabalhos compartilhados e por ser presente; você sempre acreditou que a gente acabaria o Mestrado e ria muito de tudo. E, apesar de ser uma pessoa muito exigente, vou levar para vida seu bordão: “antes feito que perfeito”.

À **Profª Drª Vera Placco**, que me escolheu e me acolheu como filha de orientação: a senhora é um presente em minha vida. Sempre tão generosa e cuidadosa, viu em mim uma potência que eu não havia enxergado. Obrigada por me ensinar tanto sobre a pessoa que eu quero ser: seu comprometimento com a Educação é o que nos dá brilho nos olhos. Ainda escrevendo esses agradecimentos, sinto borboletas no estômago, tamanha é minha admiração pelo seu trabalho. Obrigada, obrigada, obrigada.

À **Profª Drª Laurinda Ramalho** agradeço pelas suas aulas, pela oportunidade de publicar um livro junto com a senhora, pelas suas contribuições na minha qualificação. Mas minha gratidão especial foi pelo título que a senhora me deu em

uma aula: “pensadora”, ao ouvir meu poema. Nossos encontros sempre foram cheios de afeto e aprendizado.

À **Tania**, minha primeira tutora, que está presente na introdução desse trabalho com seus apontamentos, leituras e afeto. Obrigada por segurar minha mão!

À **Elvira**, pela sua amizade, disponibilidade e olhar sensível sempre. Eu não conseguiria sem você. Não foi preciso morar na sua casa um mês, mas seu acompanhamento próximo e nossos encontros às segundas-feiras de manhã renderam uma linda dissertação. Também não passaram despercebidas por mim suas palavras de incentivo e empolgação com cada parágrafo escrito. Obrigada mesmo.

Ao querido **Humberto**, assistente de coordenação, pelo seu apoio e disponibilidade comigo e com meus colegas do FORMEP. Estendo os agradecimentos ao programa de pós-graduação em Educação: Formação de Formadores, por fomentar uma pesquisa engajada com a realidade das escolas.

Um agradecimento especial aos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e às coordenadoras, participantes desta pesquisa, que doaram seu tempo e compartilharam comigo angústias, práticas, sugestões e a crença de que é possível atuar em colaboração dentro da escola. Essa dissertação é para nós, que acreditamos na educação pública.

A ostra, para fazer uma pérola, precisa ter dentro de si um grão de areia que a faça sofrer. Sofrendo, a ostra diz para si mesma: “Preciso envolver essa areia pontuda que me machuca com uma esfera lisa que lhe tire as pontas...”. Ostras felizes não fazem pérolas... Pessoas felizes não sentem a necessidade de criar. O ato criador, seja na ciência ou na arte, surge sempre de uma dor. Não é preciso que seja uma dor doída. Por vezes a dor aparece como aquela coceira que tem o nome de curiosidade. Esse livro está cheio de areias pontudas que me machucaram. Para me livrar da dor, escrevi. (ALVES, 2014, quarta capa)

RESUMO

COELHO, Talita da Cruz. **Possibilidades de ações colaborativas entre professores e coordenador pedagógico no projeto de formação de uma escola da rede municipal de São Paulo**. 148p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

Nesta dissertação, buscou-se analisar as percepções de limites e possibilidades do engajamento dos professores nos processos formativos, a partir da perspectiva do coordenador e dos professores de uma escola municipal da cidade de São Paulo. O estudo acompanhou o desenvolvimento da pandemia na cidade de São Paulo, a implementação de políticas públicas na rede municipal de ensino pensadas para o ensino remoto e para o retorno das atividades presenciais entre os anos de 2020 e 2021, e as ações formadoras de uma escola municipal, neste período. O referencial teórico utilizado pautou-se nos estudos de Imbernón, Hearngraves, André, Passos e André, Dugnani e Souza, Placco e Souza, Orsolon, Souza, Marcelo e Canário, sobre formação continuada em serviço, formas de participação e colaboração entre o grupo de professores e a coordenação pedagógica. O estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), situada na zona noroeste de São Paulo. Os sujeitos foram 5 professores de Ensino Fundamental I e II e uma coordenadora pedagógica. Os instrumentos utilizados para a produção e coleta dos dados foram grupo de discussão e entrevista semiestruturada, interpretados à luz da Análise de Prosa de André e foram discutidos a partir de três categorias: fatores de engajamento e desengajamento de professores nos momentos de formação (na visão do coordenador e dos professores); formação continuada dentro da escola centrada no contexto; e trabalho colaborativo. Os resultados indicaram que o grupo vê a importância da formação no trabalho coletivo como o melhor caminho para alcançar novos aprendizados e intervir sobre a realidade da escola; assim como para enfrentar os desafios e buscar soluções juntos, o que produz maior pertencimento ao que está sendo feito na formação. O grupo ressalta que acolhimento, escuta e diálogo são necessidades do ambiente formador e precisam fazer parte das relações de trabalho para proporcionar momentos de reflexão sobre a prática. Essa reflexão se dá a partir da compreensão da realidade da escola e, junto de um projeto de formação que faça sentido aos professores, é capaz de provocar mudanças nas suas atitudes, crenças e valores, desde que vejam resultados positivos com os alunos. Esse trabalho apresenta ainda, nas suas considerações finais, apontamentos para uma formação preocupada com uma atuação colaborativa entre os professores e a coordenação.

Palavras-chave: Projeto Especial de Ação (PEA). Formação de professores na escola. Coordenação pedagógica. Trabalho colaborativo. Educação.

ABSTRACT

COELHO, Talita da Cruz. Possibles actions of collaborative work between teacher and educational coordinator in the formation project in a public school in São Paulo.

This dissertation searches to analyze the boundaries of teachers' perceptions and engagement in the formative process, from the coordinator perspective in a public school of São Paulo council. The study followed the impact of the pandemic moment in São Paulo city council, and the implement of public policies to support remote education in public schools. It also followed the return of face-to-face learning between 2020 and 2021, and the teachers' forming actions. The theoretical framework was guided in the study of Imbernón, Hargraves, André, Passos & André, Dugnani & Souza, Placco & Souza, Orsolin, Souza, Marcelo and Canário, about the continuing in-service teacher education, forms of participation and collaborative work between teachers' group and pedagogical coordination. The study was carried out in a Municipal School of Elementary Education (EMEF), located in the northwest of São Paulo. The subjects were five elementary school teachers and one pedagogical coordinator. The data collection was based on a group discussion and semi-structured interview, which were interpreted in the light of André's Prose Analysis and were discussed based on three categories: teachers' engagement and disengagement factors in the training moments (pedagogical coordination and teachers' viewpoint); continuing education within the context-centered school; and collaborative work. The results point out that teachers perceive the importance of collective work in training as the best way to accomplish new learning and intervene in the reality of school; as well as to face challenges and find solutions working in a collaborative way, which produces feelings of belonging about what is being done. It emphasizes that reception, listening and dialogue are needs of the training environment and need to be part of work relationships to provide moments of reflection on the practice. This reflection comes from the comprehension of the school reality, and that, followed by a training project that makes sense to teachers, is capable of causing changes in their attitudes, beliefs and values, as long as they see positive results in the students' learning process. This work also presents, in its final considerations, notes for a teacher training concerned about collaborative performance between teachers and coordination.

Keywords: Action Special Project (PEA). Teachers training at school. Pedagogical coordination. Collaborative work. Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos participantes	66
Quadro 2 - Entrevista com o coordenador pedagógico	68
Quadro 3 - Grupo de discussão com os professores	71
Quadro 4 - Organização e constituição dos grupos	79
Quadro 5 - Cronograma do PEA 2019	80
Quadro 6 - Cronograma do PEA 2020	82
Quadro 7 - Cronograma do PEA 2022	84
Quadro 8 - Categorias e temas para análise dos dados	85

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEI	Centro de Educação Infantil
CNV	Comunicação Não Violenta
CPERS/Sindicato	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
JEIF	Jornada Especial Integradora de Formação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEA	Projeto Especial de Ação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTRF	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REI	Roteiro de Estudo Interdisciplinar
RME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINEPE/RS	Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul
SINPRO/RS	Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPG	Sistema de Gestão Pedagógico
TCA	Trabalho Colaborativo de Autoria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	ESTUDOS CORRELATOS	32
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	49
3.1	Formação continuada em serviço: princípios, modelos e finalidades	49
3.2	Participação dos professores na formação: coletividade e colaboração	52
3.3	O coordenador pedagógico na rede municipal de São Paulo: pela defesa do papel de formador	55
3.4	Formação dentro da escola para a qualidade da educação: mudanças, ações e inovações.....	61
4	METODOLOGIA.....	65
4.1	A pesquisa qualitativa	65
4.2	Campo de pesquisa e participantes.....	65
4.3	Instrumentos de produção de dados	67
4.3.1	Registros da escola	67
4.3.2	Entrevista	67
4.3.3	Grupo de discussão	70
4.4	A pesquisadora	73
4.5	Etapas de análise.....	73
4.5.1	Análise documental.....	73
4.5.2	Análise da entrevista e do grupo de discussão: procedimentos	74
5	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO	76
5.1	O Projeto Político Pedagógico.....	76
5.2	O Projeto Especial de Ação (PEA).....	79

6	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	85
6.1	Fatores de engajamento e desengajamento de professores nos momentos de formação.....	85
6.1.1	Desafios e condição de trabalho do professor e do coordenador pedagógico no período da pandemia e no retorno das atividades presenciais	86
6.1.2	Demandas, ações e decisões no coletivo da escola pensadas no contexto da escola.....	92
6.2	Formação continuada dentro da escola centrada no contexto.....	96
6.2.1	Características, possibilidades e limitações da formação continuada no período de distanciamento social	97
6.2.2	Características, possibilidades e limitações da formação continuada no momento atual.....	99
6.3	Trabalho colaborativo	105
6.3.1	Fortalecimento do grupo como pré-requisito para um trabalho colaborativo..	105
6.3.2	Clima de colaboração entre os professores	108
6.3.3	Professor sujeito da formação.....	111
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
	APÊNDICE A – MATRIZ DE ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS DOS PARTICIPANTES.....	135
	APÊNDICE B – SISTEMATIZAÇÃO DOS DEPOIMENTOS DOS PARTICIPANTES EM CATEGORIAS E TEMAS.....	137
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	145

1 INTRODUÇÃO

Faço aqui um breve resgate do caminho que me trouxe ao Mestrado Profissional e da reflexão que esse caminho despertou em relação à minha identidade docente.

Recebi uma educação religiosa e tradicional em minha formação e a escola, para mim, sempre foi um espaço de vivências de cooperação, de ações sociais e do fazer artístico.

Matriculei-me, em 2008, no curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo e tive experiências de estágio muito significativas para meu fazer docente. Na primeira escola em que trabalhei, como auxiliar de desenvolvimento educacional e recreacionista, havia uma cultura de pedagogia de projetos com temas geradores, sob a perspectiva construtivista.

Ao me formar, em 2010, trabalhei por um ano na Fastrackids, franquia de cursos extracurriculares que tinha acabado de chegar ao Brasil. A proposta dos cursos procurava desenvolver habilidades como *pensamento crítico*, *oratória*, *comunicação* e *autoconfiança*. Essa metodologia norte-americana baseava-se em programação neurolinguística, em aulas com propostas visuais, sinestésicas e conteúdo interativo em lousa digital. Além de instrutora de curso, alimentava um site com publicações sobre educação e parcerias de profissionais relacionados à maternidade e infância.

Atualmente sou professora de escola pública municipal da cidade de São Paulo. Em minhas aulas busco inserir metodologias que atinjam meus alunos, procuro utilizar meus espaços de fala e, sempre que possível, usar minha voz para tornar efetivamente públicas as práticas entre os que desconhecem a realidade da escola, para destacar sua grandeza e iluminar a competência que vejo lá. Chamam isso de militância. Mas viver é um ato político. Certo? Tenho o firme propósito de proporcionar, aos meus alunos, interpretação do mundo em que vivem e apresentar a eles possibilidades de participação nesse mundo.

Desde 2012, atuo com educação pública. Meu primeiro contato foi na Educação Infantil, na rede conveniada do município de São Paulo. Em 2013, ingressei por concurso público como professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Bernardo do Campo e, logo em seguida, na Prefeitura de São Paulo. A partir de então, passei a atuar com o Ensino Fundamental. Trabalhei com realidades sociais e culturais múltiplas e em áreas bem periféricas, como a Vila do Tanque, em São Bernardo do Campo, e a Brasilândia, em São Paulo. Dito isso, nesse tempo da minha trajetória, observo uma transformação da minha identidade docente, que reconhece a multiplicidade de um educador público.

Logo nos primeiros dias de aula na rede municipal, deparei-me com um aluno que não reconhecia as letras na lousa porque tinha um problema de visão. Acontece que sua família não dispunha de dinheiro para comprar óculos. Depois desse, vieram outros alunos com dificuldades diversas e inúmeras questões que transformam o nosso fazer pedagógico. A educação pública e a assistência social caminham juntas, e é tênue a linha entre o que deveria ser o limite da nossa ação e o que estamos fazendo dentro da escola, para além do cuidado presente nas relações pedagógicas que exigem do educador um olhar diferenciado.

Ao vivenciar o exercício da educação e reconhecer tantas vulnerabilidades sociais entre os alunos, de uma só vez, houve uma ressignificação do que foge à didática tradicional, mas do que ainda é ser professor: o olhar individualizado para cada aluno. Como diz Imbernón (2011), o contexto atual do magistério é complexo e diversificado e “a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade” (IMBERNÓN, 2011, p. 14). Incluo aqui responsabilidade social. Como explicar sobre equinodermos para alunos que nunca foram à praia? Esse olhar de dentro da escola e perto da comunidade trouxe uma ampliação do compromisso com o trabalho. Assim, defino a escola pública como um espaço de resistência e sobrevivência.

Parece que estou sugerindo um cenário de guerra. É porque miséria, violência e falta de recursos são inimigos de uma batalha chamada *acesso e permanência dos alunos no sistema educacional público*. Presente no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), o direito à educação precisa ser garantido pela igualdade de condições para o acesso e permanência. Evasão, repetência, distorção entre idades e série cursada são alguns dos desafios do ensino público. A legislação supracitada entende o acesso e a permanência como conquistas da qualidade social: educação é socializar a cultura e garantir a presença na escola dos sujeitos das aprendizagens.

A escola pública que está posta é, estruturalmente, uma escola de atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem, em forma de espaço de convivência e acolhimento social. Libâneo (2019) discute sobre o contexto da educação brasileira atual e sobre como as influências neoliberais têm impactado negativamente o sistema de educação escolar brasileiro, na medida que a educação fica restrita a objetivos de soluções de problemas sociais e econômicos com critérios de mercado. As finalidades educativas estão voltadas para a preparação ao mercado de trabalho, sem se preocupar com aprendizagens significativas. Fica em segundo plano o papel principal da escola de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Contrariamente, alguns educadores se colocam numa posição de luta por uma escola pública obrigatória e gratuita, com forte apelo social e de inclusão da diversidade. Apesar da estrutura já citada, a escola pública apresenta, diariamente, práticas de sucesso. Assim, faz-se necessário fortalecer esse discurso, vontade que mora no coração desta pesquisadora. Então, repito: a escola pública é espaço de resistência e sobrevivência para seus atores e autores, que acreditam na educação pública de qualidade.

Atuando como professora nas escolas públicas pelas quais passei, entre 2012 e 2021, percebi em comum, no corpo docente, uma forte articulação das pautas sindicais e uma ampla discussão funcional e estrutural do trabalho. Essa percepção sobre as relações de trabalho me despertou engajamento em assuntos pertinentes à escola. A participação junto aos meus colegas professores em órgãos colegiados e nos processos de tomadas de decisão coletivas me ajudou a enxergar a dimensão do trabalho do educador público e do seu poder de transformação dentro da comunidade escolar.

Desde que ingressei como professora na rede municipal de São Paulo, em 2015, participo dos espaços de formação em serviço. Ao longo destes anos, sempre observei, em meus colegas e em mim, uma falta de pertencimento e desinteresse pelo que está sendo desenvolvido na formação. Embora não saiba quais são os motivos deste descompasso, valorizo a conquista da formação em serviço, que possibilita um espaço de diálogo e reflexão com os atores das ações educativas dentro da escola.

O espaço de formação muitas vezes é utilizado pelos professores e seus pares como um momento terapêutico de desabafos e outras demonstrações de insatisfações, com as políticas educacionais e com a gestão da escola. Esse clima organizacional conduz a formação a uma atuação burocrática e conformada com as determinações externas de diretorias de ensino e secretarias de governo.

Esse modo de conceber o espaço formativo se distancia das características específicas do grupo, do chão da escola, e do princípio da individualização de sua proposta pedagógica. O caminho para uma formação questionadora precisa

adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores do conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. A formação deve estimular a capacidade crítica por oposição às propostas oficiais. (MARCELO, 1999, p. 30)

Marcelo (1999) ainda complementa que a formação também precisa se opor às verdades consolidadas no coração do professor, de forma que ele tome consciência

que suas práticas não são perfeitas, de que não sabemos tudo e de que precisamos ter a mesma disponibilidade que buscamos no aluno para aprender.

Na Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo, a Jornada Especial Integradora de Formação (JEIF)¹ visa ao aprimoramento das práticas educativas e à melhoria da qualidade social da educação, pois está voltada para a necessidade dos alunos, contextualizada naquela unidade escolar. Os professores optam por esta jornada anualmente; porém ela está condicionada à atribuição² de uma carga horária mínima de 25 aulas ao professor. Na JEIF, os professores têm a jornada expandida em 15 horas adicionais, sendo 8 horas-aula em horário coletivo. O horário coletivo é dividido, sendo 4 horas-aula destinadas para a formação docente, por meio do Projeto Especial de Ação (PEA),³ e as demais horas para planejamento docente, a partir de orientações do coordenador pedagógico. O professor não optante pela JEIF pode participar do PEA sem ser remunerado, o que se torna um empecilho à adesão total dos docentes da unidade escolar.

Cada unidade escolar da rede municipal de São Paulo organiza a distribuição dessa carga horária de formação conforme a necessidade do corpo docente, podendo haver mais de um horário ou grupo de formação. As escolas de Ensino Fundamental da rede municipal abrangem, em sua maioria, os nove anos de escolarização, agrupados em três ciclos de aprendizagem: Alfabetizador, Interdisciplinar e Autoral. Os ciclos de aprendizagem, na rede municipal de São Paulo, promovem a ideia de objetivos compartilhados entre os anos que os constituem; isso exige um trabalho próximo e colaborativo dos professores.

Os grupos de PEA, em geral, são mistos, constituídos por professores polivalentes e professores especialistas de Ensino Fundamental I e II. Essa composição de grupo evidencia as diferenças de práticas pedagógicas, as diferenças de conteúdos disciplinares ao longo da vida escolar e até necessidades específicas dos alunos em relação à sua idade, o que pode se tornar um problema para a formação dentro da escola, que precisa visar a objetivos comuns e atingir as necessidades profissionais de professores com atuações diversas.

Acredito em ações de participação coletiva que se traduzem no dia a dia como ato político, pois implicam sempre em uma tomada de posição dos pais, professores, funcionários, estudantes e de toda a comunidade escolar. É quando a prática pedagógica se torna efetivamente prática social e quando a escola se torna reflexiva.

¹ A partir da Lei nº14.660, de 26 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007), que reorganiza o quadro dos profissionais de Educação do município de São Paulo, implementou-se a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Em seu artigo 17, explica-se a natureza das atividades que dispõe o docente em JEIF. Antes disso, havia outras jornadas de organização de horários coletivos e formação docente.

² Ao final do ano letivo na rede municipal de São Paulo, os professores escolhem as turmas em que irão lecionar no ano seguinte. Esse processo de escolha se chama atribuição e segue uma escala de pontuação dos professores em cada unidade escolar. Professores com pontuação suficiente para atribuir a carga horária mínima de 25 aulas podem optar pela JEIF e participar, de forma remunerada, dos horários coletivos.

³ Esta dissertação se debruça sobre o trabalho coletivo com a equipe escolar na formação permanente em serviço, que é chamado, na rede municipal de São Paulo, de Projeto Especial de Ação (PEA).

Todos os responsáveis pela ação educativa colaboram para a superação da realidade escolar, pois “não é individualmente, cada um fazendo a sua parte isoladamente, que vamos desenvolver um trabalho eficiente. É uma responsabilidade e uma tarefa do coletivo escolar” (ANDRÉ, 2016, p. 20).

Penso que está nos espaços coletivos de formação o lugar mais poderoso de se conhecer, trocar experiências e transformar a natureza das atividades da escola. As mudanças educativas nascem de um processo de reconhecimento dos acontecimentos cotidianos e das possibilidades a partir deles. Pode-se dizer que a formação continuada docente na escola é a validação da ideia de que a escola é também um lugar de aprendizagem para o professor, na compreensão das demandas complexas que nela aparecem: condições de trabalho e expectativas do ensino de qualidade.

É preciso destacar que a formação em serviço nas escolas da rede municipal de São Paulo sofreu com a descontinuidade, nos anos de 2020 e 2021.

O ano de 2020 se iniciou como os outros anos letivos, até que fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19, no mês de março. A formação foi adaptada para o ambiente virtual e a prefeitura decidiu pela suspensão do PEA durante o ano letivo, descaracterizando o momento de estudo dos professores. Contudo, o horário que constitui a JEIF foi mantido e assegurado aos profissionais que tem seu direito, sem prejuízos financeiros aos participantes. Ainda assim, a formação em ambiente virtual persistiu com a discussão e estudo sobre a efetivação do ensino remoto e levantamento das necessidades dos nossos alunos e do nosso território.

Os debates de 2020 (que aconteceram com o grupo de professores e identificaram as necessidades imediatas) se desmembraram em ações de solidariedade com a comunidade, acolhimento às famílias em reuniões virtuais, projetos educacionais com os estudantes movidos pelo Facebook em publicações e *lives*.

No ano de 2021, a Instrução Normativa SME nº 01, de 28 de janeiro estabeleceu em seu artigo 25: “Excepcionalmente, no ano de 2021, ficam suspensos os projetos desenvolvidos nos termos do Programa Mais Educação São Paulo e Projetos Especiais de Ação – PEA” (SÃO PAULO, 2021a). A Instrução Normativa também estabeleceu que as atividades presenciais fosse retomadas e o horário do trabalho fosse mantido com os horários coletivos voltados “I – ao planejamento coletivo entre os professores em trabalho presencial e os que se encontram em teletrabalho; II – ao registro no SGP,⁴ diário de classe e Google Classroom” (SÃO PAULO, 2021a, p. 5), apontando a opção da Secretaria Municipal de Educação (SME)

⁴ SGP é a sigla para Sistema de Gestão Pedagógico, plataforma digital da rede municipal para os registros das atividades e avaliações dos alunos e planejamentos dos professores.

para que a atuação dos professores fosse mais burocrática e menos crítica diante das especificidades que o ano de ensino remoto trouxe para a escola.

Em 21 de julho de 2021, outra Instrução Normativa da SME, de nº 29, estabeleceu novas regras de reorganização e replanejamento do trabalho educacional, para o segundo semestre letivo de 2021, nas unidades educacionais da RME. Mesmo com a liberação do retorno das atividades presenciais e de atividades no contraturno, a instrução normativa ratificou a decisão do início do ano que suspendeu a formação em serviço, o PEA.

A descontinuidade da formação fere as políticas públicas para a universalização da educação previstas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, na meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 e no Currículo da Cidade de 2019, no que tange à valorização dos profissionais em seu plano de carreira e remuneração e no que tange à construção de uma educação pública de qualidade, pois envolve uma participação ativa desses profissionais nas ações do chão de escola pela permanência dos alunos na escola, pela erradicação do analfabetismo e pela garantia dos direitos de aprendizagem.

Ao iniciar esse trabalho, todas estas questões, que me geraram inquietações, me impulsionaram a estudar como efetivar a participação dos professores nos espaços de formação dentro da escola. Entretanto, a implementação de novas políticas públicas e, conseqüentemente, a descontinuidade das políticas públicas anteriores, sobre a formação em serviço na rede municipal de São Paulo, acarretou mudanças para o trabalho docente e tem resultado direto na atuação dos professores. A perda do espaço de formação em serviço instituído acarreta um efeito dominó sobre a constituição do grupo e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo dentro das unidades escolares.

André (2016) analisa que a formação de professores existe para propiciar momentos reflexivos e críticos, em que cada docente possa “se debruçar sobre o próprio trabalho para entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados” (ANDRÉ, 2016, p. 18). Uma ação formadora exige participação consciente dos docentes, na qual sujeitos adultos – que já possuem competências e saberes profissionais – podem contribuir para a formação do outro e a construção de novos saberes. Nesse contexto de mudança do espaço de formação para o modelo virtual, da suspensão do modelo de formação PEA, realizado até o início de 2020, e da precarização das políticas públicas, é preciso construir novas possibilidades de participação dos professores na formação dentro da escola, antes mesmo de pensar como efetivar sua participação.

No contexto educacional atual, o docente participa de formações continuadas para compreender e atuar sobre demandas do sistema, currículo e seu contexto específico. A formação continuada e a profissionalidade docente,⁵ como nos aponta Marcelo (1999), estão intimamente ligadas a um desempenho reflexivo e crítico das atividades cotidianas, o que é desejável, já que a prática não pode se manter igual em situações diversas.

Na Portaria de nº 901, de 24 de janeiro de 2014, que dispõe sobre a organização dos espaços de formação dos professores das escolas públicas municipais de São Paulo e nos documentos institucionais de orientação, aponta-se o coordenador pedagógico como ator principal do processo de qualificação do ensino, na oferta de uma formação centrada na escola, que seja dialógica e reflexiva.

Não é possível discutir a formação continuada em serviço sem falar do coordenador pedagógico. Este dinamiza estratégias formativas com o corpo docente, e sua interação com o grupo dá consistência ao espaço coletivo. Vê-se a importância do coordenador pedagógico quando ele atua de modo a compartilhar decisões e ações pedagógicas com os professores e a torná-los sujeitos de sua formação continuada. Importante refletir que a formação coexiste entre o coordenador e os professores da escola. Entendo que a atribuição da formação como responsabilidade somente do coordenador pode ser mal interpretada, seja nas relações de poder dentro da escola, seja pela responsabilização deste espaço, quando fracassa. Mas, e o professor? Qual sua atuação no espaço de formação? Segundo Dugnani e Souza (2016), é preciso que o coordenador compreenda a relação com os professores de forma dialética, para que juntos encontrem caminhos para as demandas que aparecem.

Assim como Dugnani e Souza (2016), segundo Pessoa e Roldão (2015), nos espaços coletivos de formação, a relação dos professores e do coordenador deve ser pautada nas necessidades dos docentes e em situações em que eles se sintam participantes, coconstrutores e corresponsáveis pelo desenvolvimento e implementação das ações formativas: só assim se pode esperar envolvimento do profissional docente.

O coordenador assume a tarefa de conquistar seu espaço junto ao coletivo e garantir a efetividade do espaço de formação, o que implica por vezes enfrentar resistências a mudanças de prática, visões sobre seu papel, crenças, valores e heterogeneidade do corpo docente. É importante promover a integração dos diversos sujeitos, envolvidos no processo educativo, de forma que haja real interação, discussão, consenso e decisões construídas coletivamente. Uma das dificuldades

⁵ A profissionalidade docente é algo específico da profissão docente; compreendida como o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 64) e se desenvolve ao longo dos anos.

para utilizar melhor o espaço de reflexão dos professores está no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos, que precisam de condições especiais para serem superadas. Por isso, pode ser um desafio proporcionar a construção de um sentido coletivo das ações pedagógicas. O coordenador pedagógico na rede municipal, diante das mudanças impostas pela pandemia e pelas instruções normativas SME nº 01, de 28 de janeiro de 2021, e SME nº 29, de 21 de julho de 2021, também sofreu com a descaracterização das suas atribuições. E como ele se reconfigura como formador diante disso?

A partir da leitura da Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, que rege a formação na rede municipal, penso que o que dá sentido à formação na escola é que, por meio dela, se desenvolve o currículo de formação do aluno e se manifestam as dificuldades de ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor é peça principal na formação, porque é responsável por dar sentido aos aprendizados. A participação dos professores no espaço de formação escolar favorece a experiência coletiva e afasta o perigo das soluções centralizadas e imediatas, descomprometidas com os reais interesses da comunidade escolar. A formação continuada dos professores, no ambiente escolar, necessita ser concebida democrática e dialogicamente, tendo como princípio de discussão a participação ampla de autores e atores do Projeto Político Pedagógico (PPP)⁶ das unidades educacionais, implicando no repensar da estrutura de poder educacional da escola, da compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica, num compromisso de construção coletiva. A ideia de participação coletiva entre professores e coordenador não mostra claramente que existe uma corresponsabilidade dos professores em seu próprio desenvolvimento profissional e na aproximação com as necessidades formativas da escola. André (2016) defende que os horários coletivos devem “ter uma metodologia de formação que leve o professor a ser um coparticipante do processo, que seja incluído nas decisões sobre seu desenvolvimento profissional” (ANDRÉ, 2016, p. 22).

Na mesma direção, Placco e Souza (2010) apontam a necessidade de compreender do que é constituída nossa identidade profissional e os dilemas humanos envolvidos no *ser professor* e *ser coordenador*, o que despertou em mim muitas provocações sobre a ideia da identidade construída socialmente em relação aos contextos históricos e culturais que constituem as vidas das pessoas e que constroem significados e sentidos. Isso reforça meu pensamento sobre a necessidade de valorização da formação continuada.

⁶ O PPP é o instrumento que apresenta o fazer educacional e, por consequência, expressa a prática pedagógica das escolas, dando direção à gestão e às atividades educacionais. O PPP da escola deve ser vivo e, de fato, mostrar a escola, com sua cultura organizacional, suas potencialidades e suas limitações. Existe aqui uma correlação entre atores e autores que são os professores, alunos e comunidade escolar envolvidos nos projetos da escola. Nessa direção, o PPP deve se colocar como espaço de construção coletiva. Este documento é um planejamento de longo prazo e, por isso, deve ser consciente e amplamente discutido.

A formação continuada na escola pode assumir a característica de trabalho colaborativo no desenvolvimento das identidades docentes. Interessa-me a construção de um espaço de formação em que o professor assuma, junto com o coordenador, a corresponsabilidade⁷ pelas ações formadoras. Essa corresponsabilidade pede engajamento e consciência coletiva. Então, defino o meu problema de pesquisa: como desenvolver ações no trabalho colaborativo entre docentes e coordenador pedagógico nos espaços de formação dentro da escola, para fortalecer o grupo e promover mudanças pedagogicamente significativas na prática de sala de aula? Todas essas reflexões me impulsionaram a procurar o mestrado profissional.

O que me trouxe a esta pesquisa, na Pontifícia Universidade Católica (PUC), foi um desejo de ser uma profissional mais completa e de levar ações e conhecimento para aprimorar a formação continuada dos professores dentro da escola, na perspectiva de que a formação compreenda a realidade escolar e seus desafios e proporcione a construção de um sentido coletivo das ações pedagógicas. Uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos.

Nesta direção, tenho procurado identificar, com o corpo docente e a gestão da escola, possibilidades de participação de todos, em conjunto com o coordenador pedagógico, nas ações formadoras dentro da escola, com o objetivo de contribuir com reflexões e possibilidades para que as formações pedagógicas possam romper o isolamento docente e desenvolver uma atuação colaborativa do grupo de professores.

É importante destacar o contexto da pandemia e a relevância das mudanças por ela impostas ao funcionamento da escola, seja no uso mais efetivo de tecnologias, seja nos comportamentos e hábitos apresentados pós-distanciamento e, a partir da nova realidade, rapidamente assegurar que esse espaço continue acontecendo com qualidade e promovendo a reflexão das práticas pedagógicas no ambiente virtual. O diálogo, troca de experiências, saberes docentes e articulação com outras experiências sobre formação de professores reforçam a importância desta pesquisa.

A pandemia de Covid-19 mobilizou mudanças no espaço formativo e despertou preocupações em relação à sua continuidade, com o seu formato e seu impacto no desenvolvimento profissional docente. Está impresso nesta pesquisa um compromisso em compreender se, e como, o espaço de formação dentro da escola atende às necessidades formativas dos professores, levando em consideração suas demandas e sua profissionalidade.

Mais do que nunca, não podemos discutir sobre a profissão docente sem considerar o contexto e a grande mudança no mundo. “Tudo isso implica uma nova

⁷ Corresponsabilidade, neste texto, refere-se ao compromisso dos professores e do coordenador pedagógico com a formação dentro da escola: seus objetivos relacionados, necessidades e ações desenvolvidas.

socialização profissional. E, para tanto, é preciso reconstruir a formação, as estruturas, os incentivos, as situações trabalhistas” (IMBERNÓN, 2016, p. 112). A suspensão do espaço de formação, o congelamento dos planos de carreira, a extinção dos projetos extracurriculares, a cessação de cargos de professores com funções de apoio pedagógico nas unidades escolares, todas essas condições colocam os profissionais em situação de vulnerabilidade e afetam, também, a qualidade da educação oferecida. Para além da redução de ganhos financeiros, a extinção dos projetos extracurriculares, nos anos 2020 e 2021, sem a chance de que eles se constituíssem no ambiente virtual, reduziu as possibilidades de participação dos professores dentro da escola, desestimulou os profissionais que desejavam trabalhar pela inovação e contribuiu para o isolamento.

Em 13 de dezembro de 2021, a Instrução Normativa SME de nº 54 devolveu o PEA às escolas. Assim, ao longo da escrita deste trabalho, três instruções normativas de organização das unidades educacionais da rede municipal de São Paulo foram implementadas. Isso faz deste trabalho um importante registro histórico das políticas públicas e seu impacto na profissão docente, em especial no tocante à sua formação em serviço.

Esta explanação inicial visa a deixar explícito meu compromisso em estudar a forma de efetivar a participação dos professores nos espaços de formação dentro da escola. Diante do exposto, declaro os objetivos deste trabalho a seguir.

O *objetivo geral* desta pesquisa é analisar as percepções de limites e possibilidades do engajamento dos professores nos processos formativos, a partir da perspectiva do coordenador e dos professores de uma escola municipal.

Os *objetivos específicos* são:

- Identificar indicadores que possam promover engajamento dos professores nos processos formativos, a partir da perspectiva do coordenador e dos professores de uma escola municipal.
- Conhecer o que pensam os professores e a coordenação pedagógica sobre a formação continuada desenvolvida no espaço do PEA de 2019 e comparar com as ações formadoras desenvolvidas nos anos de 2020 e 2021.
- Compreender se, e como, a formação continuada desenvolvida no PEA atendeu às demandas formativas dos professores.
- Compreender se, e como, a formação continuada, quando transposta para o ambiente virtual, atendeu às demandas formativas dos professores e às inovações impostas pela pandemia.

- Identificar quais as possibilidades e limitações da formação continuada dentro da escola, considerando a realidade atual em ambiente presencial, após o retorno dessas atividades.
- Construir, junto com o coordenador e os professores, apontamentos para uma formação colaborativa no contexto atual, considerando o retorno do PEA, o retorno de todos os alunos às aulas presenciais, a continuidade da pandemia e suas novas variantes.

2 ESTUDOS CORRELATOS

Com a intenção de realizar o levantamento das pesquisas correlatas, próximas de nosso objeto de pesquisa, que é a formação continuada da rede municipal de São Paulo em uma escola de Ensino Fundamental, fizemos a busca na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Realizamos um levantamento aberto de teses e dissertações e selecionamos trabalhos compreendidos entre os anos de 2006 e 2020, pela sua relevância e relação com o tema desejado.

Nas buscas foram utilizadas as expressões “formação continuada na escola”, “rede pública” e “trabalho coletivo”. A princípio, usamos a combinação: “formação continuada na escola”, “rede pública” e “trabalho colaborativo”. A busca revelou 153 trabalhos. Na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave identificamos que a busca pela expressão “trabalho colaborativo” evidenciava um tipo de atuação da educação especial, e muitos trabalhos trouxeram a perspectiva da inclusão. Esse termo também reunia trabalhos com metodologia de pesquisa colaborativa e poucos na atuação colaborativa de professores, como desejado. Mesmo assim, ao ler os títulos dos trabalhos, após a combinação das palavras-chaves, selecionamos as pesquisas de Monteiro de Almeida (2014) e Mendes (2007) para compor os estudos correlatos.

Na continuidade das buscas pela BDTD, o termo “trabalho colaborativo” foi trocado por “trabalho coletivo”, revelando 470 trabalhos novos. Esse termo demonstrou ser mais acertado ao nosso propósito, e aponta para pesquisas com a ideia de trabalho docente em grupo, dentro dos espaços de formação. Na tentativa de delimitar ainda mais pesquisas, nas buscas na plataforma, combinamos as expressões “formação continuada na escola”, “rede pública”, “trabalho coletivo” e “Projeto Especial de Ação (PEA)”. Essa combinação resultou em 26 trabalhos que analisavam as experiências formativas da rede municipal de São Paulo, nosso contexto de trabalho e objeto de pesquisa. Desta combinação, foram selecionados os trabalhos de Alves (2006); Traldi (2017), Silva (2019) e Fornazari (2009). A pesquisa de Nogueira (2017) apareceu na BDTD, como registro relacionado da tese de Fornazari (2009). Os registros relacionados na BDTD favorecem a combinação de suas palavras-chaves e o título de interesse consultado. Dessa forma, outros trabalhos importantes à sua reflexão podem surgir. Nesse caso, a dissertação de Nogueira (2017) propunha uma discussão sobre a atuação burocrática da formação continuada, engessada por mudanças de políticas de governo e seus desdobramentos na formação de professores, que geravam limitações aos espaços de discussão coletiva. Esse trabalho agregou os estudos correlatos.

Ao longo das aulas da disciplina Pesquisa e Prática Reflexiva, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores, da PUC-SP, fizemos muitos exercícios com dissertações. Em um desses exercícios, conhecemos a pesquisa sobre trabalho colaborativo na formação de professores de NONATO (2020), que teve muito impacto para esta pesquisa e, apesar de não ser encontrada na nossa busca na base da BDTD, foi eleita como correlata.

As pesquisas selecionadas apresentam abordagem qualitativa e destacam o ponto de vista do professor, sujeito comum nestes estudos. Trazem contribuições sobre percepções e concepções do professor acerca do trabalho colaborativo e da formação continuada no ambiente escolar. Assim, após a leitura dos resumos supracitados, foram selecionados alguns trabalhos para análise. Dentre o total de duas teses e seis dissertações selecionadas, empreendemos a leitura do corpo dos resumos, em busca de aproximações relevantes, agrupados em eixos. A apresentação dos estudos correlatos segue organizada da seguinte forma: os trabalhos de Alves (2006), Nonato (2020), Traldi (2017) e Silva (2019) constituem a categoria *necessidades formativas do professor*; os estudos de Fornazari (2009) e Nogueira (2017) representam *possibilidades e limitações da formação continuada nas redes públicas*; e, para concluir, Monteiro de Almeida (2014) e Mendes (2007) compõem a categoria *trabalho colaborativo*.

A pesquisa de Alves (2006) teve como objetivo geral contribuir com a oferta de possibilidades formativas presentes nas situações de trabalho dos professores, indicando-as como propiciadoras de reflexões para os participantes sobre suas concepções, representações, culturas, profissionalidade, precarização das condições de trabalho e identidades profissionais. Alves realizou a intervenção colaborativa com professores, diretores e coordenadores pedagógicos de três escolas localizadas na Cidade Tiradentes, nas quais atuava como supervisor de ensino da rede municipal de São Paulo. O pesquisador constatou que os professores atuavam na perspectiva de seriação, mesmo com a divisão das escolas em Ciclos de Aprendizagem.

Os planejamentos contemplam geralmente períodos de um ano, não se concatenam entre si, descartando a continuidade. Os anos dos ciclos são, pelos docentes, demais educadores, funcionários e comunidade em geral, denominados de séries. É comum vermos estampadas às portas das salas de aula a inscrição 3ª série “A”, 6ª série “C” etc. A realidade vivida e constatada em nossas escolas revela o quanto o regime seriado no qual estudamos e nos formamos encontra-se cristalizado em nossas mentes e práticas. (ALVES, 2006, p. 17)

Alves interessou-se em levantar possibilidades de formação nas escolas municipais, pensando na organização em ciclos de aprendizagem. Em sua pesquisa,

atuou com escolas de diferentes níveis de ensino, escolhendo um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), pois viu uma possibilidade de estudar também o tempo de vida do aluno na rede municipal, desde a infância à adolescência. Construiu sua pesquisa de intervenção colaborativa junto aos educadores das escolas citadas, originando o “Projeto Ciclos e Formação de Professores”. Discutiu que a temática de organização da escola por ciclos de aprendizagem precisa estar presente nas formações de professores, de forma que a continuidade dos objetivos de aprendizagem seja efetiva.

Em seu projeto coparticipativo, propôs um trabalho reflexivo em conjunto a partir das práticas dos participantes. As temáticas discutidas nos encontros com o grupo foram: dificuldades em alfabetizar; lidar com tempo e espaço; e fazer uso da ludicidade nas práticas educativas. Assim, coloca os participantes da formação numa relação de igualdade e os corresponsabiliza pela autoria dos projetos de formação.

Dar a voz ao educador significa considerá-lo como sujeito, é valorizar suas experiências, é elegê-lo à coautoria. Perceber a importância dos processos de formação permanente e deles participar ativamente, de modo a transformar concepções e práticas, requer, conclui então, a participação efetiva e aberta daqueles a quem se destina o processo, desde a sua elaboração, passando pelo desenvolvimento e, conseqüentemente, por sua avaliação. (ALVES, 2006, p. 49)

Alves refletiu sobre uma formação permanente baseada no que acontece no presente, com base no vivido e nas interações e tem caráter de transformação educativa. Demonstra que a formação não pode ser considerada como preparatória para alguma atividade que está por vir e, sim, reflexiva. “A distância do docente em relação à produção dos saberes que deve transmitir leva-o a uma condição de executor” (ALVES, 2006, p. 49).

A pertinência do espaço de diálogo com os sujeitos de sua pesquisa foi decisiva para o reconhecimento de grupo, que se associa pelos objetivos e práticas complementares. Na discussão sobre práticas docentes, os professores dividiram suas dificuldades na elaboração de situações de aprendizagem sobre o domínio da leitura e escrita com os alunos. Sua pesquisa-formação ajudou a superar essas dificuldades nos encontros, com momentos de planejamento coletivo. Ao longo da pesquisa e das trocas de saberes, os professores relataram que sentiam necessidade de revisitar o próprio planejamento, demonstrando o quanto os encontros foram reflexivos para a própria prática. Alves (2006) analisou os encontros e as falas dos participantes e revelou a necessidade da mobilização de saberes experienciais no *ser professor* e no *fazer-se professor* para engajar seus participantes.

Ao discutir sobre as necessidades profissionais levantadas pelos participantes, Alves identificou ações integradoras para os atores da formação e que favoreceram a construção de saberes, como a problematização das práticas, a confrontação delas com as reais condições de trabalho a que estão submetidos os professores e o diálogo da formação em serviço com a academia. Suas reflexões caminharam pela perspectiva de que é importante a formação estar relacionada ao contexto da escola e à escuta de seus profissionais com relação à escolha das prioridades da formação. Nesta posição, o professor não é só ator da formação: ele passa a ser autor do conhecimento que produz. Embora o estudo valorize o espaço de formação como local de crítica e reflexão, reconhece que não garante em si a formação ampla e crítica dos professores. O exercício da coletividade é eixo estruturante desse trabalho, constituída por

professores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos e supervisor escolar, cuja reflexão sobre a ação e sua confrontação com bases teóricas capazes de promover a compreensão crítica desse fazer, pudessem propor a construção de caminhos de superação das dificuldades presentes no cotidiano de uma práxis localmente compartilhada. (ALVES, 2006, p. 74)

A discussão da importância do efetivo trabalho coletivo entre professores e formador aparece em diversos trabalhos sobre formação continuada.

Nonato (2020) mostrou, em sua pesquisa, uma possibilidade de trabalho coletivo na formação pelo viés do professor. Estudou a atuação do professor-formador, dividindo a liderança da formação com o coordenador pedagógico na formação dentro da escola para agir diante de dificuldades e problemas do cotidiano escolar. Assim como Alves (2006), o trabalho de Nonato (2020) preocupou-se com uma formação pautada no trabalho colaborativo, a partir de experiências vividas, em um modelo de formação que rompe o isolamento docente.

A pesquisadora analisou uma experiência formativa protagonizada por ela, em que atuava como professora-formadora junto à coordenadora pedagógica de uma escola de Educação Básica em Barueri. Seu estudo teve como objetivo geral analisar uma experiência formativa, por meio dos relatos dos docentes, a fim de compreender a possibilidade de o trabalho colaborativo contribuir para a transformação da cultura formativa da escola.

A experiência formativa em questão veio ao encontro da necessidade do grupo de professores da escola em que atuava: estudar, aprender e compartilhar situações geradoras de novas aprendizagens entre docentes de uma mesma escola. Pelos relatos dos professores, teorias e práticas pedagógicas precisam andar juntas para uma ampliação das aprendizagens necessárias ao exercício da docência e para a

qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem oferecidos aos alunos. A partir da cooperação entre docentes e a coordenadora pedagógica nos encontros de formação continuada, a pesquisa revelou que os saberes e a experiência de cada um, quando partilhados, contribuem com a formação do outro.

Os dados da pesquisa de Nonato (2020), de abordagem qualitativa, foram coletados a partir de cinco relatos produzidos pelos professores, aos finais dos encontros formativos, e por meio de entrevista realizada posteriormente com a coordenadora pedagógica e cinco docentes participantes da experiência formativa. Para a obtenção de dados, Nonato optou pela entrevista semiestruturada e pelos relatos escritos, realizados ao longo das formações, a fim de possibilitar a compreensão dos significados e sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa. A análise dos resultados baseou-se na *análise de prosa* proposta por André (1983) e foi discutida a partir de duas categorias: a *experiência formativa na visão dos participantes* e as *contribuições do trabalho colaborativo para a formação em serviço*, o que contribuiu com a elaboração de apontamentos para a realização de uma nova proposta formativa.

Dentre os resultados da pesquisa, destacam-se as percepções positivas dos docentes sobre a experiência formativa colaborativa. Para os professores, os saberes provenientes da experiência são fortemente valorizados. O fato de a formação ser protagonizada por um professor modificou a cultura formativa da escola e abriu a possibilidade de um professor poder colaborar com o aprendizado do outro. A experiência formativa despertou nos colegas acolhida, segurança e reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Apresentou uma experiência de atuação do professor junto ao coordenador diante do percurso formativo, não como espectador, mas como ator. A pesquisa evidenciou uma valorização do professor experiente na partilha de saberes com os pares e na possibilidade de atuação colaborativa dentro da formação continuada, e um caminho ao fortalecimento do grupo de trabalho. A pesquisadora observou que “é preciso pensar cuidadosamente na formação contínua na escola como meio de possibilitar aprendizagens eficazes e de também despertar o senso de união, companheirismo e solidariedade entre os docentes” (NONATO, 2020, p. 115).

As considerações da pesquisadora colaboram com a ideia desta pesquisa, de que o professor pode e precisa assumir certo protagonismo dentro de sua formação, contribuindo para a reflexão e valorização dos saberes de todos os participantes. Os estudos de formação continuada docente apontam que existe relação entre a qualidade do que se tem oferecido aos professores e os desdobramentos na prática pedagógica, assim como a constituição de identidade de grupo de trabalho.

Traldi (2017) analisou as ações ocorridas nos encontros formativos e que fortaleceram a constituição do grupo. Realizou uma pesquisa de abordagem

qualitativa e fez uso do instrumento entrevista com quatro professores participantes de um grupo de Jornada Especial Integradora de Formação (JEIF) da rede municipal de São Paulo, em que atuava como coordenadora pedagógica. Os professores escolhidos eram de áreas distintas e atuantes nos diferentes ciclos de aprendizagem. Com eles, a pesquisadora selecionou episódios que retrataram momentos que contribuíram para o desenvolvimento do professor e para o fortalecimento do próprio grupo.

A escuta dos professores permitiu que compartilhassem suas práticas nos encontros formativos, o que possibilitou a investigação a respeito da colaboração e dos saberes presentes no horário de estudo coletivo, quais os movimentos ocorridos e o sentido atribuído, que sugeriu a transformação do grupo e dos seus participantes.

Os resultados de sua pesquisa indicaram que, quando a formação continuada considera o contexto escolar, é possível aproximar teoria e prática e promover a participação dos professores nos estudos propostos. Traldi (2017) propôs favorecer o contato entre os professores dos diferentes anos dos ciclos e desenvolver ações articuladas por meio da elaboração de ações conjuntas e troca de experiências. Para a autora, a compreensão da organização e da proposta curricular de todos os Ciclos de Aprendizagem colabora com a organização escolar.

Ao reconhecer que professores dos diferentes ciclos podem contribuir com informações a respeito dos saberes dos alunos, surge uma mudança na relação estabelecida entre os participantes e as propostas de formação contínua da CP [coordenadora pedagógica], que começou a descentralizar as ações. Dessa forma, os docentes começam a revelar o seu conhecimento em estudos e passam a abordar situações práticas. (TRALDI, 2017, p. 61)

O estudo formativo alinhado às práticas docente foi reconhecido, pelos professores entrevistados, como uma estratégia que pode aproximar os diferentes anos dos ciclos, quando podem discutir sobre problemas comuns a todos como gestão de sala de aula. A reflexão propiciada pelos momentos de formação ocorridos no interior do grupo gerou diálogo a respeito da atuação docente. Os depoimentos dos professores também revelaram que os estudos das diretrizes da SME e dos documentos orientadores, vinculados à prática docente, foram relevantes para o fortalecimento da constituição do grupo formativo e da proposta pedagógica que a escola quer construir. “A formação contínua em contexto de trabalho possibilita reconhecer a experiência e o conhecimento que existem na escola, o que sugere a superação de modelos dominantes tanto no espaço formativo como nas práticas docentes” (TRALDI, 2017, p. 81).

O espaço coletivo é local privilegiado para pensar sobre a prática, em que professor e equipe gestora são protagonistas da tomada de decisão sobre os processos formativos da escola.

Por sua vez, Silva (2019) trouxe uma perspectiva de formação como responsabilidade de todos, o que exige o envolvimento do grupo. Seu objeto de pesquisa foi a formação continuada em serviço, o PEA, de uma EMEI da cidade de São Paulo, com o objetivo de compreender criticamente os significados construídos e compartilhados pelos professores sobre o PEA. Além disso, como objetivo específico, buscou analisar quais significados foram compartilhados pelos professores no PEA e confrontar esses significados com a Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, à luz das teorias norteadoras da pesquisa.

Silva realizou uma *pesquisa crítica de colaboração*, de abordagem qualitativa, e fez uso de entrevista, questionários e análise documental. Seu estudo apoiou-se em realizar pesquisa e formação, intervindo nos contextos escolares e colocando em destaque o papel ativo do pesquisador. Os instrumentos de coleta utilizados foram 18 questionários semiestruturados e entrevistas, analisados segundo uma lógica discursiva.

A pesquisa apontou que os professores não consideravam a formação suficiente para o desenvolvimento profissional e exprimiram o desejo de participar de práticas pedagógicas que auxiliassem em seu dia a dia. A pesquisa também sinalizou que, para os professores entrevistados, alguns encontros são cansativos, com muitos textos e registros burocráticos. Esses dados nos fazem refletir sobre a baixa participação e mobilização dos docentes na formação em serviço e evidencia a importância de propor novas estratégias formativas.

A pesquisa trouxe uma rica contextualização histórica de governança e legislação do município de São Paulo, entre 1983 e 2019, e evidenciou a descontinuidade dos objetivos da rede em relação à formação continuada. Segundo Silva (2019), o PEA ora visa à formação docente, ora busca a validação dos programas implementados pelo governo ao longo dos anos. Sua pesquisa se interessou na construção de sentidos e significados dos docentes, pois os enxerga como principais responsáveis pela elaboração do PEA. Para a pesquisadora, os professores precisam

criar uma identidade para o PEA e encará-lo como uma conquista da categoria, um espaço rico de movimentação e troca de experiências, visando ao aprimoramento das práticas e à melhoria da qualidade de ensino. As propostas do PEA podem apresentar grande potencial formativo caso os docentes o transformem em um espaço de desenvolvimento de pesquisa que atenda à realidade da escola no contexto sócio-histórico, de modo que

favoreçam a mudança nas práticas educativas, na resignificação do espaço escolar e na cultura docente. (SILVA, 2019, p. 50)

Se o professor não constrói sentido na formação oferecida pela escola, efeitos dessa formação serão limitados e a relação dos professores será de desinteresse e obrigação.

Fornazari (2009) também trouxe um panorama histórico bem completo, desde a implementação do PEA, em 1983, até o ano de 2009, analisando sua documentação e objetivos. A análise discutiu os limites da formação continuada em serviço e sua possível relação com o desinteresse dos profissionais com esses momentos.

O objetivo principal foi identificar as possibilidades de uma formação em serviço voltada à humanização. Essa pesquisa teve como propósito estabelecer quais as relações entre as possibilidades de participação dos professores, de uma escola de Ensino Fundamental da rede educacional paulistana, na definição de seus PEA e as propostas internacionais e nacionais entre 1993 e 2007. Buscou ainda compreender os limites e as possibilidades da gestão dos PEA pelos próprios professores.

A pesquisa apontou, após análise documental de registros dos encontros formativos e das legislações municipais, que o PEA da escola estudada favoreceu uma atuação como instrumento de controle dos profissionais da educação, servindo à implementação de programas ligados ao Banco Mundial e a políticas voltadas aos interesses de mercado.

O PEA, para Fornazari (2009), é um instrumento contraditório, que permite tanto a participação dos professores quanto o controle de seu trabalho. A pesquisadora analisou a escolha da bibliografia pelo grupo de uma escola de Ensino Fundamental, da rede municipal da cidade de São Paulo, e descobriu semelhança com as bibliografias de concursos de acesso para a Educação. Ela percebeu que o PEA desenvolvido na escola em questão sustentou os objetivos da SME, sem romper ou demonstrar autonomia da escola com sua formação em serviço. Assim, apontou-se que

com base nos estudos realizados e, de acordo com o exposto, pode-se afirmar que as propostas e políticas dos organismos internacionais e dos governos brasileiro e paulistano, respectivamente, favorecem a perda de controle do professor no seu processo de formação em serviço. (FORNAZARI, 2009, p. 201)

A autora, ao relacionar os registros das reuniões com a legislação, identificou uma perspectiva de mercado presente, controlando a formação continuada, que deveria ser emancipatória. O uso do tempo da formação pelos professores também foi considerado na análise de Fornazari (2009). As concepções de ensino e teorias,

para a autora, devem ser problematizadas na realidade da escola para que os professores assumam o protagonismo do espaço e questionem as contextualizações assumidas pela rede.

Este trabalho identificou as limitações da formação continuada dentro da escola e estabeleceu relação entre as bibliografias escolhidas na elaboração do PEA da escola e a baixa participação dos professores em seu projeto de estudo. Segundo a pesquisadora, a partir da proposição de bibliografia, é possível

realizar estudos sobre as discussões e as proposições dos professores nos seus horários coletivos, o que, provavelmente, trará resultados satisfatórios em relação à gestão da formação dos professores por eles mesmos. (FORNAZARI, 2009, p. 208)

Sua pesquisa contribuiu com um projeto de formação emancipatório que humaniza a educação e desvencilha da atuação burocrática o professor, preocupado em cumprir horários de estudo como tarefa.

Nesse mesmo sentido, Nogueira (2017) realizou uma pesquisa com professores da rede escolar municipal e estadual de um município do Triângulo Mineiro, para compreender como os professores gostariam que fosse seu processo formativo e identificar suas necessidades profissionais. Seu interesse foi investigar como se configura a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I nas escolas públicas de um dado município do Triângulo Mineiro e sua relação com a política de formação continuada que vem sendo desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Estado e pelo município.

Nesse estudo, aplicou-se uma entrevista semiestruturada com trinta professores de Ensino Fundamental I da rede pública desse município. Os dados coletados foram analisados e categorizados em: contribuições para prática docente; organização estrutural à organização pedagógica; papel do município, Estado, universidades e órgãos federativos; efetivação da formação continuada. A partir da análise dos relatos docentes, descobriu-se que a formação continuada tem ocorrido ainda enquanto trefismo nas instituições mineiras.

Perguntou-se aos professores como gostariam que fosse seu processo formativo e quais suas necessidades profissionais naquele momento. Este espaço de escuta indicou que a atuação da formação estava desconectada da realidade da sala de aula e traduzia-se em uma ação sem reflexão e em trefismo. A formação continuada do professor, neste município do Triângulo Mineiro, está atrelada à obrigatoriedade do cumprimento de metas, em determinações do calendário escolar, em índices de desempenho, em avaliações de controle. Existe um sentimento de

incapacidade dos professores para responder a todas as demandas que lhes são atribuídas:

a regulação sobre o trabalho docente é tão intensa que o próprio professor começa a se culpabilizar; os efeitos perversos de tal ideologia são facilmente naturalizados e incutidos nesses profissionais, noção que as falas das professoras trazem de forma clara. (NOGUEIRA, 2017, p. 112)

Junto da análise das entrevistas, Nogueira (2017) fez uma interlocução com documentos orientadores do MEC e das secretarias do Estado de Minas Gerais. A pesquisa evidenciou que as políticas públicas implantadas pelos governos brasileiros, a partir dos anos 90, têm sido marcadas por traços neoliberais, os programas e ações de formação continuada desenvolvidos atendem a essa lógica e o Estado de Minas Gerais tem sido laboratório de muitas dessas medidas. O resultado dessas políticas gera um descaso com a qualidade da formação continuada e uma sobrecarga de trabalho para o professor.

Por vezes, a única coisa que ele busca é subsídio para preencher papeladas, respondendo, principalmente, às avaliações e diagnósticos; nesse sentido, a tendência é que os cursos de FC [formação continuada] em serviço, que porventura estão planejados como política pública de formação para essas professoras (não podemos generalizar), sejam esvaziados de significado e cumpram o papel do trefismo e do protocolo. (NOGUEIRA, 2017, p. 116)

Nogueira (2017) concluiu que as muitas propostas de formação continuada que foram implementadas no Estado de Minas Gerais, no decorrer dos últimos anos, ficaram no discurso vazio e não foram capazes de resolver as dificuldades dos professores. A formação continuada não foi capaz de atender à realidade do professor e apresentou problemas como: má estruturação; descontinuidade dos programas governamentais; e ações fragmentadas, repetitivas e desconexas com a realidade da sala de aula. A teoria e a prática continuaram separadas e os professores formadores atuaram como desconhecedores da realidade do professor.

A análise das políticas públicas que baseiam o espaço de formação das redes públicas mostrou-se essencial ao entendimento da sua constituição e dos seus limites e possibilidades. A escola pública está inserida num contexto de diversidade e de sociedade desigual. Essas condições se encontram com os questionamentos dos professores sobre qual currículo devemos construir e quais são as práticas mais acertadas. O contexto dos alunos, dessa forma, está intimamente ligado ao contexto da formação docente.

Como as pesquisas citadas apontam, a formação na escola precisa ser desenvolvida em seu contexto e com o envolvimento dos seus atores, os professores. O espaço de formação dentro da escola pública é composto das relações de trabalho que permeiam e atuam nele e faz-se necessária uma prática colaborativa diante das necessidades da escola. E como se desenvolve uma atuação colaborativa?

A pesquisa de Monteiro de Almeida (2014) buscou levantar indicadores que apontassem as tendências e motivos que levaram o professor a se tornar colaborativo frente às mudanças profissionais docentes. Aplicou um questionário com 109 professores brasileiros. Esses professores estavam cadastrados num banco de dados na UNICAMP e foram contatados por e-mail. Foram selecionados professores de escolas públicas brasileiras que lecionavam há mais de um ano no Ensino Fundamental II, do 5º ao 9º ano. Os dados coletados no questionário foram divididos em três eixos norteadores: importância da utilização e domínio da tecnologia; importância da mudança docente no mundo contemporâneo; e importância da colaboração no âmbito educacional.

A partir dos eixos norteadores, a autora selecionou indicadores que levam os professores a serem mais colaborativos, e os estabeleceu como: a resignificação da prática; a modificação de perspectivas educacionais; a difusão de ideias; a conscientização; o engajamento coletivo; e a colaboração.

As respostas levantadas no questionário sobre a importância da colaboração no âmbito educacional fortalecem a proposta de atuação em parceria na formação. Podemos destacar as respostas dos professores sobre os efeitos da colaboração:

Compartilhar experiências visando melhoria para o convívio e mudanças metodológicas: compartilhar experiências e materiais facilita a visualização para mudar a dinâmica das aulas; compartilhar experiências auxilia na resolução de problemas comuns da escola; compartilhar torna o professor mais tolerante e ajuda-o a questionar sobre suas dificuldades.

Compartilhar aumenta a expectativa para obter colaboração: experienciar o compartilhamento de conteúdo estimula cada vez mais o processo de colaboração; colaborar abre a possibilidade de reflexões da prática docente levando o professor à busca de novas competências e habilidades para lecionar; buscar o compartilhamento de experiências para resolver problemas facilita a tomada de decisões em conjunto. (MONTEIRO DE ALMEIDA, 2014, p. 120)

A pesquisa também apontou motivos, segundo os professores, que geram resistência ao trabalho colaborativo, como: falta de tempo para discussões e troca de experiências na escola; o professor que não sabe utilizar tecnologia e, por comodidade, acredita ser mais fácil trabalhar sozinho.

Monteiro de Almeida (2014) trouxe a perspectiva de que a mudança na postura do professor precede a mudança educativa. Sua pesquisa reconheceu que, num ambiente coletivo de reflexão da prática, é possível superar os limites do grupo e promover aprendizados. As relações de poder e autoridade foram problematizadas nessa tese e mobilizaram algumas ideias sobre corresponsabilidade do professor na formação e descentralização da figura do coordenador pedagógico. Em relação à mudança de atitude do professor, sua pesquisa abordou o isolamento docente e a dificuldade de trabalhar coletivamente de forma efetiva.

Além de sugerir que os professores sejam capazes de trabalhar com outros colegas, organizando as atividades no conjunto da escola e com grande diversidade, Monteiro de Almeida propôs que professor precisa saber

diagnosticar os problemas de uma sala de aula, ou de um aluno, ao invés de estigmatizá-lo, utilizando-se da inclusão e capacidade de ensinar os alunos que não têm um projeto escolar inscrito no seu percurso de vida, assim como manter-se atualizado sobre novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes, buscando uma capacitação inserida no interior do próprio trabalho da escola, sem a necessidade de buscar apenas cursos, simpósios ou encontros achando que somente nestes eventos está a solução dos problemas, é o grande desafio docente na busca de melhorias educacionais. (MONTEIRO DE ALMEIDA, 2014, p. 149)

A formação continuada na escola precisa ser reconhecida e valorizada por seus atores, para que se encontrem possibilidades de transformação na prática pedagógica e no desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores.

O estudo de Mendes (2007) construiu uma pesquisa-formação em ambiente virtual, com professores de Química da rede municipal de Januária (MG) e indicou uma possibilidade de formação colaborativa: a comunidade de aprendizagem. Seu objetivo foi desenvolver com esses professores uma pesquisa colaborativa para a construção de uma proposta de formação continuada que atendesse aos interesses e especificidades do grupo constituído pelos participantes da referida pesquisa-ação.

Da mesma forma que Monteiro de Almeida (2014), Mendes (2007) apontou que os grupos colaborativos se desenvolvem em ambientes de diálogo e participação, quando é possível compartilhar as decisões tomadas e assumir a responsabilidade pelo que está sendo produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses.

A pesquisa evidenciou, pela coleta de relatos dos professores participantes e análise dos encontros formativos, o aumento de cooperação entre os professores e o fator motivação como ponto positivo nos encontros. Outra evidência da pesquisa foi que a cultura colaborativa implementada nas formações não foi capaz de romper o

isolamento docente. As vivências dos processos formativos individuais e a prática arraigada não foi sobreposta pelas reflexões críticas no processo de formação continuada, o que demanda mais tempo e continuidade da estrutura do processo formativo construído. Esta afirmação foi validada pelos professores participantes da pesquisa-ação.

Mendes (2007) construiu uma pesquisa indicando que ela pode ser situação de aprendizagem para professores e alunos. A pesquisa-ação moveu os sujeitos pela curiosidade, ao buscar coletivamente caminhos para os problemas enfrentados na escola. O conhecimento é alcançado num processo coletivo e colaborativo, tanto na formação de professores quanto na sala de aula. Nesta perspectiva, valorizaram-se as trocas de saberes entre os professores no espaço de formação, mediados por fundamentação teórica. O processo não é linear e demanda das situações emergentes na escola, constituindo estratégias de acordo com o contexto vivido. Afinal, a “conquista da autonomia é um processo social, que vai se consolidando à medida que nos envolvemos como sujeitos e autores do nosso processo formativo responsabilizando-nos pela sua gestão” (MENDES, 2007, p. 55).

Os estudos correlatos, de diferentes maneiras, colaboraram para trilhar os caminhos da pesquisa. Alves (2006) apresentou possibilidades formativas que ajudam a identificar ações que integram os atores da formação e favorecem a construção de saberes no coletivo. A metodologia de análise de prosa de Nonato (2020) trouxe a possibilidade de interpretar as experiências dos sujeitos e se aproxima desta dissertação, porque efetiva a atuação do professor junto ao coordenador diante do percurso formativo, não como espectador, mas como ator. A relevância da pesquisa de Silva (2019) para este trabalho é a leitura da construção de sentidos e significados que fazem os docentes sobre o PEA.

As análises críticas da documentação e objetivos do PEA, de Fornazari (2009), são importantes para esta pesquisa porque discutem os limites da formação continuada em serviço e sua possível relação com o desinteresse dos profissionais com esses momentos. Também Nogueira (2017) trouxe reflexões sobre as concepções dos professores acerca da formação em serviço, muito pertinentes a este trabalho, em relação à atuação burocrática dos professores na formação e à falta de conexão dos encontros formativos e a realidade escolar. Desvelou características da aprendizagem colaborativa, apontadas por professores, como se vê na pesquisa de Monteiro de Almeida (2014). As ideias de participação, engajamento, responsabilidade de todos são princípios que habitam nossos pensamentos sobre a formação continuada em serviço e caminham no sentido da descentralização da figura do coordenador pedagógico e corresponsabilidade do professor na sua formação em serviço. E, finalmente, Mendes (2007) apontou um modelo de formação continuada

associada à prática docente: a comunidade de aprendizagem. As necessidades profissionais, as limitações dos espaços de formação e possibilidades de ações que levam ao trabalho colaborativo tornaram esse estudo correlato muito importante para este trabalho.

Diante das novas necessidades advindas da pandemia de Covid-19, foi necessário investigar artigos e produções acadêmicas que abordam o ensino remoto emergencial. Esse modelo de ensino foi adotado pela rede municipal de São Paulo em 2020 e pela maioria das escolas brasileiras. Entendendo que essa é uma realidade recente na educação brasileira, foi realizada uma busca de artigos e periódicos sobre o ensino remoto emergencial.

Primeiramente, foi realizada uma busca na base SCIELO, cruzando as palavras-chaves: “ensino” e “remoto”. A busca foi refinada pelos anos de publicação 2020 e 2021 e de produção brasileira, quando foram encontrados 15 artigos. Após a leitura de resumos, foi selecionado o artigo de Charczuck (2020), que indica o conceito de ensino remoto e explica quais as diferenças desse modelo de ensino para a educação a distância (EaD). A mesma busca foi realizada no portal de periódicos da CAPES, onde foram encontrados muitos artigos dedicados ao ensino superior. Nessa base de dados, foi selecionado o artigo de Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), que traz perspectivas sobre o ensino remoto a partir de dois eixos de análise: “Ensino remoto entre oportunidades, dificuldades e desigualdades” e “A docência levada à exaustão”.

Charczuck (2020) começa problematizando as consequências que o ensino remoto trouxe ao sistema de educação brasileiro, alimentando uma enorme desigualdade socioeconômica, pela falta de acesso aos recursos necessários para o acompanhamento de aulas remotas por grande parte da população; e apresenta a contraposição entre ensino presencial e EaD (ou ensino remoto).

Essas considerações de Charczuck (2020) constroem uma ideia de que o ensino presencial garante uma qualidade no ensinar e aprender em contraposição à má qualidade da EaD (ou ao ensino remoto). O artigo tinha como objetivo principal propor a exposição e o debate de elementos que nos permitam pensar o fazer do professor e as possibilidades de encontro entre professor, aluno e conhecimento em um contexto diverso da sala de aula, gerado de forma emergencial pela instalação desta pandemia, e a aderência ao ensino remoto em substituição às aulas presenciais.

Considero relevante para o meu trabalho a conceituação de ensino remoto proposto pela autora, que explica que o ensino remoto não pode ser visto como uma modalidade de ensino e sim como “uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais,

predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos” (CHARZUCK, 2020, p. 4).

A autora pontua que a modalidade de ensino a distância dispõe de pressupostos teóricos e conceituais que sustentam sua prática, ou seja, apesar de o ensino remoto também se valer dos recursos digitais, ele difere da educação a distância, que apresenta um plano didático pedagógico articulado com as ferramentas. Dessa forma, o ensino remoto se apresenta com uma solução imediata à necessidade do isolamento social e não pode se equivaler à educação a distância.

A autora analisou reportagens e depoimentos enviados por familiares sobre as vivências das aulas on-line e problematizou a docência nesse contexto imediatista. Charczuck (2020) fez uma crítica à transformação veloz da prática do professor, pois este se viu limitado a uma transposição do ensino presencial para o remoto, sem possibilidade de autoria. A princípio, a urgência da pandemia obrigou que os professores adaptassem seu conteúdo e estratégias de ensino para a oferta do ensino remoto e não houve tempo hábil para a reflexão sobre a constituição desse novo espaço de relação entre os alunos e o conhecimento. A demanda da incorporação das ferramentas tecnológicas fragilizou as relações com os alunos, ora pela inabilidade com esses recursos, ora pela falta de convivência em aulas assíncronas.

Ela conclui que o grande desafio da educação é sustentar a interação no ensino remoto, que deve se pautar na escuta do aluno e na palavra do professor, e vice-versa, que “seriam elementos indispensáveis para a construção de um laço e a sustentação de uma corporeidade na impossibilidade de encontro físico dos corpos” (CHARCZUCK, 2020, p. 17), concebendo assim, nas tecnologias, a construção de um espaço possível de encontro, de palavra e não somente de reposição e divulgação de materiais didático-pedagógicos. É importante ter em vista a potencialidade desse espaço de encontro em ambiente virtual também na formação de professores, que sofrem com as mudanças aceleradas da prática e precisam mais do que nunca de subsídios para sustentar sua prática, bem como compreender que esse espaço de formação está sendo conduzido para atender às necessidades formativas emergentes.

No estudo de Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) também existe uma preocupação em compreender e discutir o fazer docente atual, seus limites e as dificuldades enfrentadas com os modos de lidar com o tempo e com o corpo, durante o período de educação remota e, conseqüentemente, a intensificação do seu trabalho. O objetivo principal desse artigo é investigar o que vem sendo dito sobre a docência, em tempos de isolamento causado pela Covid-19, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Para isso, as autoras usaram a seção de notícias de quatro sites: site do Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), site do Sindicato

dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS), site do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/Sindicato), e as notícias publicadas sobre educação na versão on-line do jornal gaúcho Zero Hora, denominada GAÚCHAZH, no período entre o dia 16 de março de 2020, quando se inicia a suspensão das aulas, e o dia 31 de maio de 2020. Esse recorte temporal tinha sido necessário para a construção do artigo, pois o estudo estava em andamento. A partir das matérias selecionadas, a pesquisa se dividiu em dois eixos de análise: “Ensino remoto entre oportunidades, dificuldades e desigualdades” e “A docência levada à exaustão”.

No primeiro eixo, as autoras refletem sobre como as atividades ofertadas no ensino remoto remetem a uma condição de controle disciplinar de corpo e de tempo. Como exemplo, algumas escolas incorporaram atividades síncronas diárias aos alunos, garantindo que o tempo de trabalho de alunos e professores fosse organizado tal como na escola. Outra importante reflexão do ensino remoto é o reconhecimento do isolamento social como uma forma de acelerar o afastamento da escola dos modelos tradicionais, promovendo inovações e incentivando a autonomia dos alunos.

Assim como Charczuck (2020), Saraiva; Traversini e Lockmann (2020) chamam a atenção para as transformações no âmbito do ensino e sua aceleração. Se, por um lado, a introdução de ferramentas tecnológicas e o desenvolvimento da autonomia do aluno para aprender podem ser consideradas inovações benéficas na educação, por outro, é preciso discutir o impacto do ensino remoto, nas escolas públicas, no aumento da desigualdade. As dificuldades enfrentadas pelos alunos não se resumem à falta de acesso à internet e envolvem insegurança alimentar, violência doméstica e evasão.

As novas condições de trabalho e os cenários originários do ensino remoto transformaram a prática docente. Nas palavras das autoras,

insegurança, necessidade de adaptações rápidas, invasão da casa pelo trabalho e pela escola, ansiedade frente às condições sanitárias e econômicas são elementos presentes no cenário atual que vêm produzindo professores em estado de exaustão. (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 12)

Isso é discutido no segundo eixo do artigo. Os professores das redes públicas têm assumido um modelo de trabalho que as autoras denominaram *delivery*. Na tentativa de resolver a questão de acesso à internet de muitos alunos, as escolas têm organizado a entrega de atividades impressas, e o Whatsapp se tornou uma forte referência de comunicação com as famílias e espaço de plantão de dúvidas, o que acaba por extrapolar a carga horária de trabalho dos docentes.

O planejamento e a execução das atividades ficam dissociados, nesse processo, e geram dificuldades no andamento do trabalho pedagógico e na avaliação das aprendizagens. Para além da sobrecarga de trabalho, existe o aumento do isolamento docente, em que o professor se enxerga perdido em tantas demandas e responsável pela continuidade da educação, o que endossa a hipótese desta pesquisa de que a formação dos professores na escola é o caminho para a construção de soluções e superação da realidade escolar. E

a falta de formação e de infraestrutura adequada de acesso para realizar atividades remotas com os estudantes em plataformas virtuais afeta um número significativo de professores que atuam na rede pública da Educação Básica, gerando estresse e ansiedade. (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 15)

Na rede municipal de São Paulo, o ano de 2021 começou com a transição do ensino remoto emergencial para um modelo de ensino híbrido, em que os alunos comparecem à escola ao menos uma vez por semana e dão conta de atividades entregues pelos professores em casa. A realidade da escola em que atuo é que muitas famílias, por medo de seus filhos contraírem a Covid-19, têm optado pelo ensino remoto mesmo sem o acesso à internet. A angústia e o estresse do professor não foram resolvidos com o pseudorretorno às atividades presenciais, e essa nova realidade da educação precisa ser submetida à reflexão nos espaços de formação, para o fortalecimento do grupo e para o desenvolvimento de um trabalho sério de recuperação das aprendizagens.

Os dois artigos citados anteriormente trazem contribuições sobre como se constituiu o ensino remoto na pandemia de Covid-19 no Brasil e quais efeitos e transformações são perceptíveis no fazer docente, a partir desse contexto. O momento da educação é inédito, e, para os professores e coordenadores, sujeitos desta pesquisa, é momento de ressignificar, reinventar e refletir a prática para enfrentar os desafios que a educação impôs. As dissertações e teses escolhidas validam a fala dos professores e propõem caminhos para melhoria da formação continuada. Percebemos, nesse exercício de levantamento de estudos correlatos, que existe uma insuficiência de referências que estudam ou problematizam a atuação do professor no desenvolvimento da sua formação em serviço, optando pela articulação do coordenador pedagógico nestes espaços. Por isso, retomo a relevância do problema dessa pesquisa, que se preocupa em como desenvolver ações no trabalho colaborativo entre docentes e coordenador pedagógico nos espaços de formação dentro da escola, para fortalecer o grupo e para promover mudanças pedagogicamente significativas na prática de sala de aula.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os referenciais utilizados na pesquisa. O estudo está fundamentado em Imbernón (2011, 2016), Hargreaves (1996), André (2016), Passos e André (2016), Dugnani e Souza (2016), Placco e Souza (2006), Orsolon (2001), Souza (2001), Placco e Souza (2010), Marcelo (1999) e Canário (1998). A escolha do recorte teórico sustenta a compreensão dos objetivos deste trabalho, bem como a discussão sobre formação continuada em serviço, formas de participação e colaboração entre o grupo de professores e a coordenação pedagógica. Dessa forma, a revisão da literatura buscou ampliar o embasamento teórico para o desenvolvimento deste estudo e está organizado em subitens:

3.1 Formação continuada em serviço: princípios, modelos e finalidades

Historicamente, a profissão do professor se constituiu em isolamento, como resgata Imbernón (2016). A própria arquitetura da maioria dos colégios da rede pública dificulta, até hoje, a interação entre professores e alunos, com a intenção de segregar e vigiar. A falta de projetos compartilhados e a individualização do ensino, na perspectiva dos conteúdos programáticos de cada série, operam a favor do isolamento docente. No Ensino Fundamental I, por exemplo, os professores regentes são polivalentes e a postura individual fica mais marcante, já que o tempo com os alunos é maior e a negociação da importância dos conteúdos fica a critério deles mesmos. Suas expectativas então são individuais, frutos de um trabalho individual. É preciso pensar que

a construção, a elaboração e o desenvolvimento dos projetos educacionais e curriculares contextualizados e a serviço dos alunos requerem a formação de equipes docentes coesas, uma autonomia das instituições educacionais tanto no âmbito pedagógico como no organizacional e uma administração colaboradora politicamente capaz de compensar as desigualdades socioculturais, territoriais e econômicas, de apoiar projetos pedagógicos elaborados pelas instituições educacionais, de ceder mais poder real ao professorado e à comunidade educativa. É necessário, portanto, um grande número de disciplinas optativas no currículo, transformado assim em um currículo multicultural. (IMBERNÓN, 2016, p. 81)

A formação continuada e a profissionalidade docente estão intimamente ligadas a um desempenho reflexivo e crítico das atividades cotidianas, o que é desejável, já

que a prática não pode se manter igual em situações diversas. A profissionalidade é algo específico da profissão docente, compreendida como o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 64), e se desenvolve ao longo dos anos. Na perspectiva de que a profissionalidade está associada ao contexto e seu pertencimento, compreendemos que a formação continuada amplia a profissionalidade docente, ao promover mudanças pedagógicas e aperfeiçoamento dos professores. As mudanças vivenciadas pelos professores e coordenadores afetam o processo de ensinar e ampliam sua competência profissional, o compromisso com o aluno e a comunidade escolar, e a obrigação moral que sustenta o fazer pedagógico.

Segundo Imbernón (2016), até a década de 1980, a formação permanente dos professores seguia os modelos individual e de treinamento docente. O modelo individual é aquele em que os professores definem e realizam atividades que favorecem a sua aprendizagem e não necessita de um programa formal e sistematizado de formação permanente. Já o modelo de treinamento docente é o centrado no formador, que define os objetivos e o conteúdo do curso e o apresenta em forma de conhecimento ou habilidade a ser incorporada à prática do professor. A forte característica teórica e padronizada desses modelos não funcionava bem e não atendia às necessidades de inovação dos professores.

É importante esclarecer que esta pesquisa traz um recorte da formação continuada dentro da escola, e ela não se basta. A jornada de formação dentro da escola não é capaz de resolver todos os problemas e desafios do professor. Para isso, e por isso, a formação tem diversos espaços e finalidades. E ainda se torna mais importante refletir e compreender o que diferencia essa formação em serviço das outras? O que só ela pode fazer? A formação em serviço é uma formação voltada à discussão sobre a prática dos professores dentro da escola e está mais perto de transformar a realidade da escola. Na perspectiva de qualificar a formação e propiciar ambientes para que o professor se desenvolva, Imbernón (2016) discute dois modelos de formação permanente que são desejáveis: por projetos de inovação e pela pesquisa reflexiva.

O modelo de formação por projetos de inovação pode acontecer quando os professores estão envolvidos em tarefas de projetos de inovação para melhorar o ensino oferecido. Nesse caso, é necessária

uma combinação de formas e estratégias de aprendizagem que se desenvolvem com a participação dos docentes em tal processo. Parte da ideia de que as pessoas que estão próximas de seu trabalho têm uma melhor compreensão do que se requer para melhorá-lo. Se se concede essa

possibilidade aos professores, eles podem desenvolver propostas que melhorem as escolas e o ensino. (IMBERNÓN, 2016, p. 146).

O modelo que segue pela pesquisa reflexiva exige uma escolha dos professores por uma área de interesse, com coleta de informações e interpretação de dados para responder a questões sobre a própria prática e os problemas de ensino. Neste sentido de colaboração, o professor assume o protagonismo na escolha dos caminhos para alcançar melhorias pedagógicas, de condições de trabalho e sociais.

Tanto Imbernón (2011, 2016) quanto Marcelo (1999) compartilham princípios de uma formação centrada na escola e preocupada em investigar o contexto. Marcelo (1999) entende a formação como função social de transmissão de saberes e práticas, em que é possível ao docente ampliar suas possibilidades de ser e fazer pedagógico, dentro de um processo planejado e intencional de trocas de experiências entre os sujeitos. No contexto educacional, o docente participa de formações continuadas para compreender e atuar sobre demandas do sistema, currículo e seu contexto específico. Os docentes são afetados pelas situações adversas e, embora alguns pareçam resistentes às mudanças, sua preocupação é positivar a aprendizagem dos alunos. A busca por aprender e ser capaz de agir diante da necessidade transforma as práticas em situações formativas.

Algumas das teorias de Marcelo (1999) colaboram para aprofundar o conceito de formação e como deve ser construída na prática. Nas palavras do autor, o professor é construtivista, o que significa que não age tecnicamente, apenas seguindo instruções. Compreender o professor como constituinte de suas próprias crenças e práticas pedagógicas é essencial para estabelecer a mudança como processo individual que exige apropriação das inovações e tomada de decisão: a dimensão pessoal da mudança, descrita pelo autor. Esse aspecto implica levar em consideração que “as crenças e atitudes dos professores só se modificam se os professores perceberem resultados positivos nas aprendizagens dos alunos” (MARCELO, 1999, p. 49).

Diante disso, Marcelo (1999) aponta alguns princípios da formação de professores: o caráter contínuo, de forma que haja ligação entre o que se aprende na universidade e ao longo do desenvolvimento profissional; a integração da formação com o fomento de práticas inovadoras e facilitadoras do currículo, que acontece quando se diagnostica e se reflete sobre o contexto; a prática como ponto de partida para o conhecimento teórico, por meio de análises de textos e discussões; o reconhecimento da individualização como característica norteadora para que a formação seja baseada no contexto e nas necessidades dos participantes; e, por último, momentos de reflexão e questionamento sobre a prática e isso implica “que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como

sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” (MARCELO, 1999, p. 30)

Contribuindo com a discussão, Imbernón (2011) destaca que a formação ultrapassa os conhecimentos instrumentais da profissão docente e transforma esse espaço em possibilidades de participação coletiva, para se aprender “na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada” (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

As ideias de Marcelo (1999) e Imbernón (2016) culminam na elaboração de um projeto de formação para a escola que deixa evidente a necessidade de participação e envolvimento dos professores para que, de fato, adquiram conhecimentos e estratégias para o desenvolvimento profissional e melhoria do ensino.

3.2 Participação dos professores na formação: coletividade e colaboração

A formação dentro da escola, junto de mudanças reais no ambiente de trabalho, pode facilitar o trabalho colaborativo. Para isso, a formação precisa permitir que se criem condições, que se planeje e se propicie o ambiente para que os professores aprendam. Nessa direção, as consequências seriam

a formação no território, a descentralização, as mudanças organizativas nas escolas de formação, o clima de trabalho, os processos de tomada de decisões, as relações de poder nas escolas, o fato de se partir das necessidades reais dos docentes, os projetos de formação coletiva nas escolas, as redes de inovação ou de intercâmbio. (IMBERNÓN, 2016, p. 145)

André (2016) e Imbernón (2011) enxergam a escola como o local da reflexão sobre a ação, de forma crítica, compreendendo que refletir criticamente significa “se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados” (ANDRÉ, 2016, p. 19).

André (2016) discute também algumas ideias de Schön (1995) sobre o “profissional reflexivo” e sobre como formar tais profissionais. Embora tenha o foco na formação inicial, a pesquisa de Schön é pertinente a qualquer ação formadora; seus estudos reverberaram na década de 1970 nos EUA e inspiraram algumas pesquisas realizadas no Brasil e uma formação baseada na reflexão sobre a prática. Em resumo, sua proposta gira em torno de três ideias principais: **“conhecimento na ação”**, isto é, saberes/conhecimentos que são mobilizados na nossa prática profissional;

“reflexão na ação”, que são observações e reflexões sobre o modo pelo qual transitamos pela nossa prática, sendo que o autor acredita que uma descrição consciente dessas ações leva a um movimento gerador de mudanças e a incorporar inovações; e por último, **“reflexão sobre a reflexão na ação”**, quando sistematizamos nossos saberes, crenças (nossa profissionalidade) e temos consciência de nossas ações passadas para se projetar no futuro.

Schön (1995) também nos convida a repensar profundamente toda a problemática da formação de professores: novas questões quanto à natureza do conhecimento, interações, contextos de ensino e aprendizagem, relações entre crenças e ações e as próprias tomadas de decisão. Segundo minhas experiências como professora, quando falo de crença, estou querendo dizer que acredito que ensinamos a partir do que somos, e isto se reflete na própria prática.

Para que o professor se debruce sobre a própria prática na escola, ele necessita de fundamentação teórica de suas ações cotidianas, seja na busca de respostas na teoria para situações/dilemas encontrados diariamente em seu trabalho, seja nas relações de ensino e de aprendizagem, de disciplina, e de motivação própria e dos estudantes. Da mesma forma, o professor necessita de um espaço de compartilhamento do trabalho realizado, com o intuito de deixar uma “herança” profissional a professores em formação, de trocar histórias de sucesso e de dilemas com outros professores, e de anunciar ou denunciar condições de trabalho nas escolas.

Ser reflexivo serve para melhorar a prática; entretanto, essa é uma postura que não pode ser assumida apenas individualmente, já que o que se deseja é que

todos aqueles responsáveis pela ação educativa participem da leitura crítica da prática, ou seja, da leitura crítica da realidade, para poder aperfeiçoá-la cada vez mais. A ideia do professor evoluiu ao longo do tempo para reforçar a de uma escola reflexiva. (ANDRÉ, 2016, p. 20)

André (2016) traz um importante contraponto: para que a formação exista, não se pode esquecer a quem ela se destina. Sendo assim, o processo de formação precisa preparar os professores para

propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa na realidade que o circunda, e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdade. (ANDRÉ, 2016, p. 18)

Passos e André (2016) destacam que as instituições escolares têm se deparado com um paradoxo: de um lado, a pressão dos governos e documentos

orientadores, sobre os professores, por mudanças e inovações; e, do outro, as condições de trabalho oferecidas e os momentos de estudo centrados em regulamentos e modelos de práticas preestabelecidos. O ano de 2020 foi marcado pela velocidade com que a realidade se modificou e modificou nossas vidas. Nas escolas, não foi diferente. Os professores ficaram inseguros com o transbordamento de suas atribuições, com a sobrecarga do trabalho e com a falta de momentos de troca com os colegas, fatores que favoreceram o isolamento docente.

No contexto atual, mais do que nunca, a colaboração é o caminho para assumir compromissos coletivos, dialogar e trocar com os colegas. Passos e André (2016) corroboram as ideias da pesquisadora Mizukami (2003) sobre colaboração e definem algumas características de processos colaborativos, como: a tomada de decisão com participação democrática; e a negociação de significados, tendo como base o diálogo acerca de experiências profissionais ou experiências pessoais e o conhecimento produzido ao longo desse processo compartilhado. Aqui, entende-se que uma colaboração bem-sucedida “é aquela em que todos ganham porque há interação e envolvimento conjunto para compreender qualquer situação ou questão do cotidiano escolar”. (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 18)

Para uma transformação da formação dentro da escola, é necessário investir na colaboração entre os professores, para que se interaja e se aprenda com os pares. Segundo Hargreaves (1996), quando existe uma cultura de colaboração, as relações de trabalho dos professores podem ser definidas como espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento e onipresentes no tempo e no espaço. Pensando no contexto da rede municipal de São Paulo, as ideias de colaboração de Hargreaves podem ser discutidas da seguinte forma:

- *Espontâneas* – facilitadas e promovidas pelo horário de trabalho, a JEIF funciona como esse recurso para se construir com os profissionais sua própria rede de colaboração.
- *Voluntárias* – quando não há interferência administrativa e depende da proatividade dos profissionais e do valor que atribuem ao trabalho conjunto, são visíveis nos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola.
- *Orientadas para o desenvolvimento* – a atuação dos professores está voltada a desenvolver suas próprias iniciativas e estabelecer tarefas e objetivos em conjunto.
- *Onipresentes no tempo e no espaço* – encontros informais que estão para além do horário de trabalho e se constituem em momentos de troca de sugestões, elogios, problemas e agradecimentos.

Ainda na perspectiva de um trabalho colaborativo dentro da escola, é preciso discutir a coletividade e as possibilidades de participação do grupo de professores. A

colaboração se forma a partir de uma atuação conjunta dos membros de um grupo em prol de um objetivo. Na escola, os professores devem visar à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, por sua vez, a formação deve facilitar que o grupo cresça em colaboração e coletividade. Para Dugnani e Souza (2016), a coletividade “só pode ser construída a partir da tomada de consciência de cada um a respeito de seu papel no grupo e, ao mesmo tempo, do grupo sobre a importância de cada um na obtenção das finalidades que assumiu para si” (DUGNANI; SOUZA, 2016, p. 141). Dessa forma, afirma-se a importância da gestão na construção da coletividade, em especial na figura do coordenador pedagógico. Responsável pela formação dentro da escola, está em suas mãos a promoção de espaços de reflexão para o grupo se conhecer e reconhecer seus modos de conduta.

O conhecimento das normas e os valores que regem um grupo, como dizem Dugnani e Souza (2016), é fundamental para que se rompa o isolamento docente. As ações e as tarefas estão sustentadas nos valores que o grupo partilha e o processo da construção da coletividade envolve a quebra de resistências.

3.3 O coordenador pedagógico na rede municipal de São Paulo: pela defesa do papel de formador

Pensando no contexto de formação dentro da escola, a condução desse espaço pelo coordenador tem muita influência no clima organizacional e na efetividade da colaboração. Existe uma relação de poder que está posta, e esse poder pode assumir um duplo sentido, “tanto o daquele que fornece diretrizes ao grupo como o daquele que tenta se impor pelo autoritarismo e ao qual o grupo normalmente resistirá” (DUGNANI; SOUZA, 2016, p. 143). A atuação do coordenador com seu grupo de professores, não só nos espaços de formação, mas em todo seu fazer, pode promover a coletividade e a colaboração, desde que ele

também se reconheça como alguém que não sabe lidar com o que está ocorrendo, mas que está disposto a descobrir com os professores alguns caminhos. Se compreendida de modo dialético, as relações deixam de ter culpados e vítimas para se configurarem como corresponsabilização pelo que ocorre no contexto escolar. (DUGNANI; SOUZA, 2016, p. 148)

Desde 2014, na rede municipal de São Paulo, o PEA está posto como o momento formativo para os professores da rede municipal de São Paulo, sob os dispostos da Portaria de nº 901, que escreve:

Art. 3º – Configuram-se modalidades de PEA as ações de formação voltadas para a implementação e articulação dos Projetos e Programas que compõem a Política Educacional da SME, em especial, o “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo”, instituído pelo Decreto nº 54.452 de 10/10/13 e regulamentado pela Portaria SME nº 5.930 de 14/10/13, dentre elas:

I – a tematização e a investigação das práticas pedagógicas vivenciadas nos diferentes ambientes educacionais por meio de procedimentos metodológicos, construídos coletivamente, que priorizem:

- a) a produção de pautas de observação e de acompanhamento;
- b) a análise e a problematização dos dados coletados;
- c) a elaboração de propostas pedagógicas com foco no desenvolvimento integral das crianças, jovens e adultos, seus saberes e sua cultura, que promovam a ampliação dos seus conhecimentos e potencialidades, consolidando de forma efetiva suas aprendizagens;

II – a implementação de projetos para garantir a melhoria da qualidade social do ensino e da aprendizagem, de forma que reflita em melhorias nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e em outras avaliações realizadas pela Unidade.

III – a implementação de projetos para garantir a melhoria da qualidade social na Educação Infantil com base nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil MEC/2008 e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil MEC/2009;

IV – o papel da escola na superação da lógica de exclusão social, cultural e econômica, corroborando na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e com princípios democráticos, através da construção de ambientes educacionais inclusivos que respeitem a diversidade e reafirmem o direito à diferença, bem como a educação ao longo da vida;

V – a articulação entre as diferentes etapas e modalidades – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos. (SÃO PAULO, 2014)

A SME postula, em seus documentos orientadores do *Currículo da cidade* (SÃO PAULO, 2019a), que a implementação do currículo na rede municipal está atrelada a um conjunto de ações estruturantes dentro da unidade escolar, envolvendo a incorporação de suas propostas no PPP da escola, a formação de professores voltada ao estudo dos documentos por área de atuação e ciclo de aprendizagem, o acesso aos materiais didáticos complementares ao currículo e à avaliação. Nas orientações didáticas específicas para a coordenação pedagógica (SÃO PAULO, 2019b), discute-se que é parte constituinte da função do coordenador

fazer com que os profissionais da escola participem das decisões e ações pedagógicas, assim como torná-los sujeitos de sua formação continuada. Os

professores optantes por Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) realizam, de forma sistematizada, formação em serviço, que pressupõe a apropriação de conhecimentos acerca da prática docente e a afirmação da escola como lócus privilegiado para a formação pedagógica. (SÃO PAULO, 2019b, p. 28)

A função de formador para o coordenador o propunha como protagonista nos documentos da rede municipal até o ano de 2020, compreendendo que seu papel de gestão pedagógica seria mediar as ações educativas na direção de uma escola comprometida com a sociedade e o interesse dos estudantes. Suas ações formativas teriam a incumbência de alinhar o PPP da escola e problematizar situações de aprendizagem com o professor atuando em parceria e diálogo. As instruções normativas que estabelecem a organização da unidade escolar, no ano de 2021, ao suspender o momento de formação, também modificam as atribuições do coordenador e impactam na valorização do seu fazer. Segundo o artigo 47 da Instrução Normativa SME nº 29, de 21 de julho de 2021, compete ao coordenador:

- I – coordenar o (re)planejamento das ações pedagógicas articulando os distintos processos (contínua, paralela e extensão de jornada) e acompanhar os registros e as ações;
- II – coordenar, junto aos demais membros da equipe gestora, a elaboração do Plano de Ação para a Recuperação das Aprendizagens;
- III – acompanhar a utilização das trilhas de atividades disponibilizadas pela SME/COPED por meio dos registros no SGP e plataforma estabelecida pela SME;
- IV – garantir o atendimento às diretrizes pedagógicas presentes nesta Instrução Normativa, por meio dos percursos formativos na escola;
- V – acompanhar, na Educação Infantil, os registros escritos produzidos pelos professores e elaborar a devolutiva por escrito de modo a garantir a reflexão crítica sobre a prática;
- VI – destacar ou reconhecer os registros docentes, no sentido de qualificá-los, contribuindo para a construção da documentação pedagógica, de acordo com a Instrução Normativa SME nº 02, de 2019;
- VII – desenvolver ações para a identificação e acompanhamento de bebês, crianças e adolescentes que apresentem condicionantes de risco à evasão;
- VIII – organizar relatório, em conjunto com toda a equipe educacional, evidenciando as ações desenvolvidas para a busca ativa escolar, identificando os estudantes com os quais a unidade não conseguiu nenhuma forma de contato. (SÃO PAULO, 2021b)

As atribuições citadas, apesar da ênfase no planejamento das ações pedagógicas, sutilmente fomentam um apagamento da atribuição de formador e uma valorização de atividades voltadas para registro e controle, haja vista a

descaracterização dos momentos de formação. Para o professor também se pede que os horários coletivos sejam usados para preenchimento de registros e planejamento individual, o que corrobora o seu isolamento. Como coordenar ações pedagógicas e assegurar a implementação das mudanças educacionais exigidas pela rede, sem uma proposta clara de estudo e horário destinado ao atendimento das necessidades profissionais? Não é possível que se espere apenas que, entre tantas demandas, o coordenador seja capaz de realizar ações que favoreçam o desenvolvimento do grupo e de seu trabalho.

Placco e Souza (2018) discutem a perspectiva do formador em relação ao seu papel, e suas considerações se tornam ainda mais importantes nesse momento sensível. O que significa pensar sobre a formação a partir de quem forma ou deveria formar? Significa

que não temos nos acercado, na ação de formar, de seu cerne, seu centro, suas características, de uma definição que permita melhor formulá-la. E essa ação é fundamental para que se reflita sobre seu significado, para o próprio formador e para o formador-professor. (PLACCO; SOUZA, 2018, p. 13)

Ao coordenador também está posto o isolamento e o esvaziamento de seu papel pedagógico. Até então, as atribuições do coordenador pedagógico eram definidas pelo Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, em seu artigo 11:

- I – coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município;
- II – elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da Equipe Gestora;
- III – coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;
- IV – assegurar a implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos, em especial dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- V – promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político- pedagógico;

VI – analisar os dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade educacional, garantindo a implementação de ações voltadas à sua superação;

VII – identificar, em conjunto com a Equipe Docente, casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, necessitem de atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e, se for o caso, paralela no Ensino Fundamental e Médio;

VIII – planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;

IX – participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional;

X – acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico;

XI – participar, em conjunto com a comunidade educativa, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;

XII – organizar e sistematizar, com a Equipe Docente, a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico, inclusive quanto à assiduidade e à necessidade de compensação de ausências dos alunos junto aos pais ou responsáveis;

XIII – promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na unidade educacional, garantindo a instrumentalização dos professores quanto à sua organização e uso;

XIV – participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social;

XV – promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação;

XVI – participar das diferentes instâncias de discussão para a tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais, humanos e financeiros, inclusive a verba do Programa de Transferência de Recursos Financeiros – PTRF e do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE da unidade educacional;

XVII – participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo estudos de caso em conjunto com os professores e estabelecendo critérios para o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem;

XVIII – orientar, acompanhar e promover ações que integrem estagiários, cuidadores e outros profissionais no desenvolvimento das atividades curriculares;

XIX – participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa. (SÃO PAULO, 2013)

As mudanças da legislação relacionadas ao fazer do coordenador na formação dentro da escola e o excesso de planilhas e registros solicitados aos coordenadores pela rede municipal dificultam sua atuação junto aos professores de forma consistente. Todo esse movimento contribui para o isolamento docente, e “isso converte a carreira profissional em uma aspiração individual e não em um desenvolvimento coletivo e de melhoria social” (IMBERNÓN, 2016, p. 116). Nesse sentido, Placco e Souza (2018) têm alertado que a formação do coordenador não tem sido atendida a contento. A formação está para o coordenador, do “lugar onde ela parte e se efetiva” (PLACCO; SOUZA, 2018, p. 14), na escola e atrelada aos domínios do seu fazer.

Em relação ao fazer do coordenador, é dele a função de formar os professores dentro da instituição e de liderar pessoas visando objetivos comuns, segundo Souza (2001). As pessoas carregam suas individualidades, e a forma como as relações são estabelecidas no grupo interfere diretamente na sua atuação, tendendo à colaboração ou ao isolamento. Nota-se que as habilidades de comunicação e a construção dos vínculos com o grupo são tão importantes quanto o domínio das teorias e precisam ser coexistentes na atuação do coordenador. Sobre a necessidade de cuidado com as questões da atividade docente, Souza alerta que

Não se podem apontar os erros diretamente, antes da construção de vínculos. Só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor os não saberes, confrontar-se com as faltas. (SOUZA, 2001, p. 29).

As intervenções do coordenador também servem à construção de vínculos no grupo. Ele precisa cuidar de garantir que todos falem, que o confronto dos pontos de vista seja respeitoso, que ninguém se sinta atacado, visando à igualdade de participação. A formação acontece em parceria entre o coordenador e o professor, para promover mudanças. Essa concepção sobre o pedagógico do coordenador pedagógico, como diz Almeida e Placco (2009), não aceita assumi-lo como alguém

para “tomar conta dos professores”, nem como “testa de ferro das autoridades de diferentes órgãos”, mas como um profissional que tem uma função mediadora no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas

curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno – e rejeitar as que lhe parecem inadequadas como propostas de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico. (ALMEIDA; PLACCO, 2009, p. 38)

A pandemia impôs desafios para os quais a escola não estava preparada, como: a adoção de tecnologias digitais, aulas síncronas e assíncronas, entrega de roteiros de estudo às famílias e comunicação por telefone e vídeo. As inovações implementadas em tempo recorde trouxeram impacto e mudanças para o trabalho docente. A formação assumiu um novo modelo no ambiente virtual e, mais do que nunca, é importante se discutir sobre ações do coordenador junto com o professor para mediar a competência docente na realidade digital, uma vez que as transformações no ensino incidiram sobre as pessoas envolvidas nesse processo, ao mesmo tempo que as tornaram protagonistas. Para Orsolon (2001), as transformações no ambiente escolar são um trabalho de autoria e coautoria, já que a mudança é um trabalho conjunto dos educadores da escola. É viável conduzir os educadores à conscientização da necessidade de uma nova postura, para o enfrentamento das dificuldades oriundas do ensino remoto, desde que se partilhe da crença que é possível transformar a realidade e que a escola é “um espaço adequado para isso, dado que, assim, por meio de um movimento dialético de ruptura e continuidade, poderá cumprir sua função inovadora” (ORSOLON, 2001, p. 18).

3.4 Formação dentro da escola para a qualidade da educação: mudanças, ações e inovações

Sob a perspectiva de mudança, Orsolon (2001) aponta algumas ações do coordenador capazes de provocar mudanças no professor. A mudança, para a pesquisadora, só acontece quando o trabalho for coletivo, e algumas de suas ideias são praticáveis, mesmo no contexto pandêmico, em especial nos momentos de formação. Cabe ao coordenador realizar um trabalho integrador com os professores, a partir das necessidades do grupo, e trazer inovações, investir nos momentos de formação dentro da escola e na própria função de formador, para que os professores sejam capazes de perceber sua prática como objeto de estudo. Simultaneamente ao investimento na formação, é importante procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor, e isso exige que o coordenador esteja em “sintonia com os contextos sociais mais amplos, com o contexto educacional e com o da escola na qual

atua” (ORSOLON, 2001, p. 25). Os desejos dos professores fazem parte da realidade a ser diagnosticada na escola e servirão de subsídio para o coordenador “realizar ações no sentido de transformação” (ORSOLON, 2001, p. 25).

A formação continuada dos professores, no ambiente escolar, também necessita ser concebida democrática e dialogicamente, tendo como princípio de discussão a participação ampla de autores e atores do PPP das unidades educacionais, implicando no repensar da estrutura de poder educacional da escola, da compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica, num compromisso de construção coletiva. Desde a promulgação da LDBEN, em 1996, toda escola precisa ter um projeto político pedagógico e a importância desse documento aparece bem descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB):

O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes. Assim concebido, o processo de formulação do projeto político-pedagógico tem como referência a democrática ordenação pedagógica das relações escolares, cujo horizonte de ação procura abranger a vida humana em sua globalidade. Por outro lado, o projeto político-pedagógico é também um documento em que se registra o resultado do processo negocial estabelecido por aqueles atores que estudam a escola e por ela respondem em parceria (gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local). (BRASIL, 2013, p. 47-48)

Assim como o PPP é o currículo vivido, a formação continuada é reflexão do currículo, das ações pedagógicas e da identidade da escola. Consideramos, neste trabalho, a perspectiva de Imbernón (2016) sobre a qualidade na educação, quando ele define que mais do que a melhoria do funcionamento da escola, a qualidade envolve a satisfação dos envolvidos no projeto contínuo de ensino de determinada escola. Dessa forma, o conceito de qualidade deixa de ser uma nota e ganha um caráter mais colaborativo. E isso só se fortalece dentro de um processo sério de formação,

mediante processos de investigação coletiva entre o professorado, projetos de inovação. [...]. Uma comunidade na qual o conjunto de professores analise o que não funciona em sua prática diária para conseguir formar cidadãos democráticos (e, evidentemente, cultos) e na qual se proponham projetos de

mudança partindo das necessidades reais do professorado, do contexto e do alunado em uma ecologia educativa. (IMBERNÓN, 2016, p. 19)

Portanto, uma formação para a qualidade da educação está preocupada com viabilizar a participação dos professores na tomada de decisões que os afetam diretamente – seja no currículo, na organização, na didática – e “não tanto o que dizem outros de fora com uma qualidade determinada” (IMBERNÓN, 2016, p. 20).

Canário (1998) discute quatro questões fundamentais no processo de profissionalização dos professores. Em primeiro lugar, a valorização dos saberes experienciais é consonante à ideia de que os contextos de trabalho e as interações dentro deles são o maior potencial formativo dentro da escola. Em segundo lugar, a formação tem que substituir a finalidade de qualificação por competências, em que a competência remete ao saber mobilizar para resolver um problema dentro de um contexto. Nesse sentido de qualificação, a formação não passa por um processo de autoria dos participantes, e é

a produção de competências que está em causa quando nos referimos à escola como lugar decisivo da aprendizagem profissional dos professores. É aí, e não na formação inicial, que o essencial se decide, na medida em que, como todos sabemos, a “sabedoria” não garante a “competência”. (CANÁRIO, 1998, p. 14)

Em terceiro lugar, ele discute a conexão entre a formação e o exercício profissional. Se o saber experiencial e o contexto são os eixos estruturantes dessa formação, a coletividade também é objeto de estudo, pois as situações vividas dentro da escola são únicas e envolvem regras e atitudes que foram construídas e servem ao grupo. Sendo assim, as mudanças organizacionais, embora tenham impactos individuais, precisam ser encaradas como “processo coletivo de aprendizagem do qual emergem não apenas novas competências individuais, mas também competências coletivas” (CANÁRIO, 1998, p. 17). Por último, Canário reflete que uma formação que pensa a profissão do professor não pode separar as necessidades formativas das questões identitárias, uma vez que a mudança de práticas “supõe o desenvolvimento, no contexto de trabalho, de uma dinâmica formativa e de construção identitária que corresponde a reinventar novas modalidades de socialização profissional” (CANÁRIO, 1998, p. 19).

A formação continuada, portanto, não trata de substituir conhecimentos e atitudes que estão obsoletas, por isso a ideia de “reciclagem” não cabe em nenhum espaço da formação continuada. Todas essas ideias de Canário (1998) endossam que a valorização da experiência, e dos saberes que ela proporciona, modifica a visão

de que é o formador quem dispõe de tudo o que se precisa aprender e divide o protagonismo da formação entre o formador e os participantes.

A formação orientada para o coletivo abarca a necessidade de intervenções voltadas para o funcionamento da escola, o planejamento e a tomada de decisões democrática e dialogicamente e o desenvolvimento de um clima organizacional solidário.

Sendo a formação dentro da escola, essa se torna um espaço de aprendizagem também para o professor. Partindo dessa ideia, Placco e Souza (2006) ratificam alguns princípios que precisam estar presentes no movimento de formação de identidade de grupo.

A aprendizagem do adulto acontece no coletivo, no confronto de ideias e na partilha de experiências, e necessita do envolvimento do adulto com o momento da formação e com os demais membros do grupo. A socialização e a partilha de experiências provocam os conteúdos da memória e “nesse processo interno pode acolher seus próprios significados e os dos outros que relatam e compartilham” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 32). Reconhecer a **memória** como recurso de aprendizagem é compreender que a experiência acumulada abre a porta para o conhecimento, pois são a vida humana e o conhecimento, juntos, que dão sentido às nossas experiências, tanto para concretizar quanto para transformar nossa prática. Ao se provocar a memória, nem todas são agradáveis e o erro também tem seu valor. Os professores precisam de espaços para serem ouvidos sem serem julgados e suas experiências, se mediadas com respeito, proporcionam reconhecimento do seu valor como profissional e autoconhecimento.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, trataremos da metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, que segue uma abordagem qualitativa. Faz-se necessário apresentar suas características, os procedimentos a serem adotados e os critérios de escolha dos participantes.

4.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa possui algumas características básicas que a configuram. Nesse estudo, podemos destacar:

- O ambiente do trabalho do pesquisador como sua fonte de dados, cabendo ao pesquisador que investigue e presencie o maior número possíveis de situações sobre o objeto de estudo, a formação continuada no ambiente escolar. Como explicam Lüdke e André, “as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo” (2020, p. 13).
- A importância da perspectiva dos participantes como cerne da análise dos dados, para que o estudo permita “iluminar o dinamismo interno das situações” e valorizar o “significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 14). Esse aspecto exige cuidado do pesquisador para revelar com clareza os pontos de vista dos participantes.

4.2 Campo de pesquisa e participantes

A escola em estudo nesta pesquisa é uma Escola de Ensino Fundamental I e II, pertencente à RME de São Paulo e à Diretoria de Ensino da região Noroeste da cidade. No ano de 2021, possuía 475 alunos matriculados, entre eles, alunos do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Segundo dados do PPP da escola de 2021, a escola possui em sua infraestrutura: nove salas de aulas, 64 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, sala de leitura, parque infantil, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou

mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado e pátio descoberto.

Os participantes da pesquisa foram professores da rede municipal, além do coordenador pedagógico, atuantes na referida escola e participantes da JEIF nos anos de 2019, 2020 e 2021, sendo os critérios para a participação na pesquisa: a participação na formação, nesse recorte temporal, e o aceite. No ano de 2021, o corpo docente era formado de 42 professores, sendo apenas 22 participantes da JEIF. Foi importante garantir a representatividade de forma equivalente de professores de Ensino Fundamental I e II, haja vista a necessidade de compreender as demandas da formação continuada dentro da escola.

A partir do aceite para o grupo de discussão, e respeitando o número ideal para essa metodologia de até 7 membros, foram convidados 7 professores; porém, no dia da realização do grupo de discussão, estavam presentes apenas 5 participantes. A coordenadora pedagógica participou de uma entrevista semiestruturada com tópicos de mesma temática do grupo de discussão. Foi elaborado um quadro pela pesquisadora para melhor compreensão dos participantes em relação a sua atuação na escola e o tempo de magistério.

Quadro 1 - Perfil dos participantes

Participante	Sexo	Tempo de exercício na escola pesquisada	Tempo de experiência	Área de atuação	Formação acadêmica
P1	feminino	12 anos	13 anos como docente	Professora Orientadora de Sala de Leitura nas turmas de Ensino Fundamental I e II	• Graduação em Letras • Graduação em Pedagogia (em andamento)
P2	masculino	3 anos	24 anos como docente	Professor de Educação Física nas turmas de Ensino Fundamental I e II	• Graduação em Educação Física, Pedagogia e Filosofia • Especialização em Psicopedagogia e Psicomotricidade
P3	masculino	12 anos	15 anos como docente	Professor de Educação Física nas turmas de Ensino Fundamental I e II	• Graduação em Educação Física e Pedagogia • Mestrado em Educação
P4	feminino	5 anos	5 anos como docente	Professora de Inglês nas turmas de Ensino Fundamental I e II	• Graduação em Letras • Mestrado em Linguística (em andamento)
P5	feminino	5 anos	42 anos como docente	Professora de Apoio Pedagógico com atendimento às turmas do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental	• Graduação em Pedagogia e Psicologia • Especialização em Psicopedagogia, Neuropsicologia, Terapia Cognitivo Comportamental e Neurociência da Aprendizagem

CP	feminino	5 anos	7 anos como coordenadora	Coordenadora Pedagógica de Ensino Fundamental I e II	• Magistério • Graduação em Pedagogia • Especialização em Deficiência Intelectual
----	----------	--------	--------------------------	--	---

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora

4.3 Instrumentos de produção de dados

Este estudo combina alguns procedimentos metodológicos de coleta de dados. São eles: a análise documental de registros da escola, entrevista com a coordenadora pedagógica e o grupo de discussão com professores da escola.

4.3.1 Registros da escola

Os documentos para análise são: o PPP atual da escola, os projetos de formação dentro da escola nos anos de 2019, 2020 e no andamento de 2021, e a legislação vigente sobre a formação continuada na RME de São Paulo.

4.3.2 Entrevista

A entrevista feita com a coordenadora pedagógica segue o modelo de entrevista semiestruturada que, de acordo com May (2004, p. 149), tem caráter aberto, ou seja, o entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção, mas não se trata de deixá-lo falar livremente. O método de entrevista semiestruturado se caracteriza pelas perguntas que são

normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas de uma maneira que pareceria prejudicial para as metas de padronização e comparabilidade. As informações sobre idade, sexo, ocupação, tipo de domicílio e assim por diante podem ser perguntadas em um formato padronizado. O entrevistador, que pode buscar tanto o esclarecimento quanto a elaboração das respostas dadas, pode registrar informação qualitativa sobre o tópico em questão. Isso permite que ele tenha mais espaço para sondar além das respostas e, assim, estabelecer um diálogo com o entrevistado. (MAY, 2004, p. 145)

O pesquisador não deve perder de vista o seu foco, fazendo as intervenções necessárias para que o assunto não fuja ao tema original, considerando que “na

entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 39). Podemos considerar a entrevista com o coordenador como um campo seguro, uma vez que as problemáticas são familiares ao cotidiano escolar. Esse é um momento mediado de cuidado e respeito, para que os dados coletados não sirvam às expectativas do entrevistador. “Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 39).

Dos cuidados com a elaboração e condução da entrevista é importante destacar:

- Uso de um roteiro que guie a entrevista por meio de tópicos principais, alinhados aos objetivos da pesquisa com “certa ordem lógica e também psicológica, (...) evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 43).
- Para além do roteiro, exige-se do entrevistador a atenção às respostas que vêm acompanhadas de gestos, expressões e sinais não verbais que validam ou não o que foi efetivamente dito, e que precisam de análise e interpretação. Portanto, o entrevistador precisa tomar notas que já “representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 43).
- O entrevistado precisa conhecer o contexto e os objetivos da entrevista, assim como os fins da pesquisa, garantindo o sigilo para que o ambiente seja de confiança.

As formas de registro dessa entrevista são a gravação direta das respostas e as anotações do entrevistador durante a entrevista.

Quadro 2 - Entrevista com o coordenador pedagógico

Bloco temático	Objetivo	Questão	Questões secundárias	Observação
Pergunta de aquecimento	Conhecer o que pensam os professores e a coordenação pedagógica sobre a formação continuada desenvolvida no espaço do PEA de 2019 e comparar com as ações formadoras desenvolvidas nos anos de 2020 e 2021	• Para que serve o PEA? Me dê exemplos.	• De que forma a pandemia impactou a formação para você? Me dá um exemplo • Como você percebeu as ações formadoras no ambiente virtual? O que você considerou positivo? O que precisaria melhorar?	• Levantar, com os participantes, qual sua percepção sobre a formação continuada dentro da escola. • Estabelecer relação entre as ações formadoras no ambiente presencial e no ambiente virtual.

			• De que forma você enxerga esse espaço de formação, especialmente na construção de sua prática de trabalho?	
Demandas formativas/engajamento	Compreender se, e como, a formação continuada desenvolvida no PEA atendeu às demandas formativas dos professores	• Para você, quais temáticas que precisam ser contempladas na formação dentro da escola?	• Como você define as temáticas mais importantes? Conte mais sobre isso. • Como você planeja as formações? Explique um pouco do seu processo. • Quais as facilidades e dificuldades?	• Compreender a ação do coordenador frente às necessidades da escola e trazer um questionamento que levante a reflexão de que a escola pode ter necessidades formativas para além das demandas do professor.
Demandas formativas/engajamento	Compreender se, e como, a formação continuada, quando transposta para o ambiente virtual, atendeu às demandas formativas dos professores e às inovações impostas pela pandemia	• Quais são os principais desafios enfrentados no contexto atual (período pós pandemia, com momentos híbridos, protocolos de saúde) em relação ao trabalho da escola?	• Quais desafios você tem encontrado no exercício da sua função de coordenadora? • Como você tem se preparado para às novas demandas que estão surgindo depois da pandemia? • Quais os desdobramentos da pandemia no trabalho atual? O que mudou?	
Características da formação	Identificar quais as limitações da formação continuada dentro da escola, considerando a realidade atual em ambiente presencial, após o período pandêmico	• Como tem visto as condições da formação neste momento?	• Quais foram as características da formação continuada dentro da escola, no contexto da pandemia? • Você percebeu algum limite/dificuldade nas formações durante a pandemia? Se sim, exemplifique.	
Participação dos professores na formação	Construir, junto com o coordenador e os professores, apontamentos para uma formação colaborativa no contexto atual, considerando o retorno do PEA, o retorno de todos os alunos às aulas presenciais, a continuidade da pandemia e suas novas variantes.	• Qual é o papel do professor na formação na escola?	• Como você enxerga a atuação do professor na formação na escola? E como você gostaria que fosse? • Quais são as contribuições possíveis do professor na formação? • De que maneira a formação pode contribuir ou construir práticas de colaboração	

			dentro da escola, entre os professores e a coordenação?	
Outros		• Tem mais algum assunto que você gostaria de falar, mas não foi comentado ainda?		

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora

4.3.3 Grupo de discussão

O procedimento de produção de dados escolhido para esta pesquisa é o grupo de discussão, cujo principal objetivo, segundo Meinerz (1996), é criar um discurso social pela interação de seus participantes. Na situação do grupo e por meio desse discurso, é possível reproduzir elementos de “uma macrorrealidade social real. Os indivíduos falam para construir o grupo, fazendo com que ele não seja uma finalidade, mas uma via para compreender algo” (MEINERZ, 1996, p. 494). Portanto, para alcançar os objetivos de um grupo de discussão, é preciso seguir algumas condições básicas que afetam o seu funcionamento. Meinerz (1996) define as seguintes condições:

- **O espaço** – ele carrega consigo um conteúdo que afeta os discursos ali produzidos; o local escolhido precisa deixar os participantes à vontade e acontece, “de forma ideal, numa sala ambiente, composta por uma mesa redonda, em que os componentes possam sentar-se e enxergar uns aos outros” (MEINERZ, 1996, p. 495). No contexto atual de pandemia de Covid-19, é pouco seguro de que esse encontro ocorra como o ideal. Desta forma, o encontro ocorre por meio das tecnologias digitais que encurtam distâncias.
- **O tempo** – o grupo reúne-se apenas uma vez e tem um tempo de duração de até uma hora e meia.
- **Os componentes** – o número ideal varia entre sete e dez membros. O grupo é previamente selecionado segundo critérios que se relacionam com o objeto da pesquisa. Neste trabalho, consideram-se os critérios de seleção: participação na JEIF nos anos de 2019, 2020 e 2021; representatividade equitativa de professores de Ensino Fundamental I e II, e aceite da proposta. Importante dizer que não se pode reunir, no mesmo grupo, pessoas com um grau muito grande de diferenciação hierárquica. Logo, esse momento de escuta será reservado aos professores.

- **O recrutamento dos componentes** – seguindo os critérios estabelecidos anteriormente, segue-se ao recrutamento, que é um convite que apresenta a situação da investigação, sem grandes aprofundamentos.
- **O moderador** – “é o investigador, ou seja, representa a demanda social da pesquisa. Seu papel é de mediar e constrói-se nessa perspectiva dentro do grupo. Deve apresentar o objetivo da reunião e instigar o grupo a falar” (MEINERZ, 1996, p. 496). Ele não pode nem deve emitir opiniões, mas sim aceitar o que foi dito pelo grupo. Seu papel de observação é fundamental, tanto nos momentos de escuta quanto nos momentos de silêncio produzidos no grupo. Para o devido registro, é possível utilizar instrumentos como gravador, filmadora ou bloco de notas. As tecnologias digitais permitem que se grave a reunião no computador, proporcionando um registro completo e inúmeras possibilidades de revisitar o discurso produzido, o que leva Meinerz (1996) a insistir que a postura do mediador “deve valorizar a espontaneidade discursiva”. (p. 496)

Weller (2006) nos ajuda a pensar como estruturar a condução do grupo de discussão. Ela sugere a definição de tópicos-guia, a partir da revisão bibliográfica da pesquisa e das questões surgidas em seu andamento.

O tópico-guia de um grupo de discussão não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes, para que não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema perguntas-respostas estruturado previamente (WELLER, 2006, p. 249).

Para além do tópico-guia, Weller (2006, p. 249) cita os princípios elaborados por Bohnsack (1989) para a condução dos grupos de discussão. Durante a entrevista, seguindo esses princípios, o pesquisador deverá:

- estabelecer um contato mútuo com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança;
- dirigir a pergunta ao grupo como um todo sem direcionar a um integrante específico;
- iniciar a discussão com uma pergunta de aquecimento, que estimule a participação e interação entre os integrantes;
- formular perguntas que gerem narrativas e não descrição de fatos. Menos “por quê?” e mais “como?”;
- intervir para garantir a interação do grupo ou somente quando solicitado.

Quadro 3 - Grupo de discussão com os professores

Bloco temático	Objetivo	Questão	Questões secundárias	Observação
----------------	----------	---------	----------------------	------------

Pergunta de aquecimento	Conhecer o que pensam os professores e a coordenação pedagógica sobre a formação continuada desenvolvida no espaço do PEA de 2019 e comparar com as ações formadoras desenvolvidas nos anos de 2020 e 2021	• Para que serve o PEA? • Na sua opinião, para que serve o PEA. Me dê exemplos.	• De que forma a pandemia impactou a formação para você? Me dê um exemplo. • Como você percebeu as ações formadoras no ambiente virtual? • De que forma você enxerga esse espaço de formação da escola na construção de sua prática de trabalho?	• Levantar, com os participantes, qual sua percepção sobre a formação continuada dentro da escola. • Estabelecer relação entre as ações formadoras no ambiente presencial e no ambiente virtual.
Demandas formativas/engajamento	Compreender se, e como, a formação continuada desenvolvida no PEA atendeu às demandas formativas dos professores	• Os temas escolhidos nos PEA que participou auxiliaram na sua formação continuada docente? Por quê?	• Como avalia a metodologia de estudo utilizada nos encontros do PEA? • Qual você acha importante e qual considera desnecessária e por quê? • Como as temáticas da formação são definidas? Conte mais sobre isso.	• Levantar indicadores que podem promover engajamento dos professores nos processos formativos? • Trazer um questionamento que levante a reflexão de que a escola pode ter necessidades formativas para além das demandas do professor.
Demandas formativas/engajamento	Compreender se, e como, a formação continuada, quando transposta para o ambiente virtual, atendeu às demandas formativas dos professores e às inovações impostas pela pandemia.	• Quais são os principais desafios enfrentados no contexto atual (período pós pandemia, com momentos híbridos, protocolos de saúde) em relação a sua rotina de trabalho?	• Como a escola tem respondido às novas demandas que estão surgindo? • Quais os desdobramentos da pandemia no trabalho atual? O que mudou?	
Limitações da formação	Identificar quais as limitações da formação continuada dentro da escola, considerando a realidade atual em ambiente presencial, após o período pandêmico	• Como tem visto as condições da formação neste momento?	• Quais foram as características da formação continuada dentro da escola, no contexto da pandemia? • E agora, como está sendo? • - Você percebeu algum limite ou dificuldade? Se sim, me dê um exemplo.	
Participação dos professores na formação	Construir, junto com o coordenador e os professores, apontamentos para uma formação colaborativa no contexto atual, considerando o retorno do PEA, o retorno de todos os alunos às aulas presenciais, a continuidade da	• Como você acha que pode contribuir com os momentos de formação na escola?	• De que forma você imagina que o grupo de professores pode atuar junto com o coordenador, na formação? Comente suas ideias. Desenhe e explique. • Quais sugestões você teria para melhorar a formação	•

	pandemia e suas novas variantes.		continuada dentro da escola? • Como seria a formação continuada dos seus sonhos na escola?	
Outros		• Tem mais algum assunto que vocês gostariam de falar, mas não foi comentado ainda?		

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora

4.4 A pesquisadora

Importante dizer que, como pesquisadora neste trabalho, possuo um local de privilégio por atuar como professora no campo de pesquisa. Esse lugar de privilégio também carrega muita responsabilidade e lisura, uma vez que é possível ter acesso a informações variadas, com a cooperação do grupo, pelo contato direto e pela proximidade com os sujeitos da pesquisa.

Assumo o cuidado e o compromisso com o desenvolvimento do trabalho, considerando a intencionalidade da pesquisa, que é contribuir com a formação de professores de uma escola da rede municipal de São Paulo: é preciso ouvir suas vozes, fazendo da prática investigativa uma possibilidade de escuta. Nessa direção, Meinerz (1996) chama a atenção para a postura de saber ouvir:

Acredito que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador. Tal postura remete à concepção do pesquisador e do pesquisado como sujeitos em processo, biográfica e historicamente situados, capazes de transformarem-se ao longo da trajetória percorrida. (MEINERZ, 1996, p. 486)

4.5 Etapas de análise

4.5.1 Análise documental

Em relação à análise dos documentos referentes aos períodos estudados e organização dos dados para posterior análise, foram considerados dois momentos:

- 1) estudo do PPP da escola;

- 2) estudo dos planos de formação nos anos letivos de 2019 e de 2020, até sua suspensão e o plano de formação de 2022.

A análise documental vem colaborar para o direcionamento do grupo de discussão, pois, como escrevem Lüdke e André, “os documentos constituem uma fonte estável e rica” (2020, p. 45). Por isso, servem como base de estudo, fonte de evidências, “surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 45).

4.5.2 Análise da entrevista e do grupo de discussão: procedimentos

A análise dos dados foi realizada seguindo as discussões e orientações de André (1983) e Lüdke e André (2020) sobre a abordagem qualitativa de dados. Nessa direção, André (1983) propõe ampliar o conceito de análise de conteúdo, de forma que possa considerar elementos que estão além da transcrição das respostas e incluir informação “geralmente obtida através de observação participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documento, de material audiovisual e artístico etc.” (ANDRÉ, 1983, p. 67). A essa proposta, ela dá o nome de **análise de prosa**. Entendendo que suas discussões e contribuições são as que melhor atenderiam os objetivos e o referencial teórico do trabalho, adotamos a análise de prosa como procedimento de análise.

Alguns aspectos são apontados por André (1983) sobre procedimentos na abordagem de dados qualitativos e merecem destaque:

- A análise está presente em todo o processo de investigação, na escolha dos pontos que merecem atenção, nas direções que a pesquisa caminha e esse é um movimento contínuo até a fase final do trabalho.
- A análise precisa ser compartilhada com outros pesquisadores ou receber o auxílio de colegas; a troca de materiais e a colaboração lançam luz para outras interpretações e ideias.
- Por último, orientar a análise por questões amplas que abracem os múltiplos sentidos que podem estar no material. Ao se perguntar sobre quais são as mensagens, procuramos identificar, no discurso das participantes, as mensagens implícitas e explícitas, ideias claras e obscuras. “Tais dados são obtidos por um constante transitar do pesquisador entre ‘realidade’ e teoria num processo contínuo de inferências sobre o que os dados significam, o que implicam, para onde levam” (ANDRÉ, 1983, p. 70).

A análise de prosa investiga os dados produzidos, fazendo perguntas a esse material na tentativa de identificar **tópicos** e **temas** que vão sendo gerados, vistos, revistos e reformulados junto do andamento da análise. Dessa forma, abre-se espaço para “novas ideias, novas direções, novas questões que exigem uma reconsideração dos problemas iniciais” (ANDRÉ, 1983, p. 68).

Após a transcrição da entrevista e do grupo de discussão, esse material foi revisto várias vezes. Na primeira leitura, algumas falas foram destacadas fazendo uso da própria ferramenta do editor de texto: “cor do realce”. Elaboramos dois quadros iniciais, um para a entrevista e outro para o grupo de discussão. Os quadros procuravam: identificar quais falas respondiam aos objetivos do trabalho; levantar aspectos recorrentes nos discursos e temas relevantes para a análise dos dados; e, revisitar a fundamentação teórica do trabalho, como sugere André (1983).

Uma vez dispostas as falas dos participantes nos quadros, foram feitas diversas leituras para destacar aspectos importantes e levantar tópicos discutidos nos depoimentos. A partir dessa leitura atenta, foram se identificando temáticas para análise e se tentando aproximar as falas comuns, para criar categorias que atendessem aos objetivos do trabalho.

Esse movimento culminou num quadro com categorias, temas e tópicos que ajudaram a analisar os depoimentos da coordenadora pedagógica e dos professores com o referencial teórico e com os objetivos do trabalho. Uma vez identificadas as categorias, fizemos um novo quadro sistematizando os depoimentos em seus temas, facilitando a escrita da análise. A pesquisa contou com seis participantes: cinco professores e uma coordenadora. Optamos por apresentar os excertos da fala do coordenador pela sigla CP e os excertos dos professores por P, seguido de numeração de 1 a 5. Essa diferenciação faz-se importante para comparar as percepções dos sujeitos, observando sua função na escola.

O processo de categorização originou três categorias e sete subtemas. Consideramos importante, para adentrar no universo da escola estudada, conhecer seus documentos. Apresentamos então, primeiramente, a análise documental do PPP da escola e dos planos do PEA dos anos de 2019, 2020 e 2022 para ampliar os significados da leitura da análise dos dados produzidos a seguir.

5 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO

A análise documental das diretrizes pedagógicas da escola envolve o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Especial de Ação (PEA), ambos documentos importantes para subsidiar a análise proposta a partir dos dados coletados.⁸

5.1 O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estudada está construído de forma a identificar a unidade escolar, o perfil da comunidade antes e durante a pandemia de Covid-19, e revela as práticas pedagógicas da escola e as concepções de educação que as sustentam. Ele se dedica a trazer a história da escola com os Programas de SME de que participa e os projetos didáticos que se desdobraram em atividades de êxito com a comunidade escolar. Essa é uma escolha intencional justificada no próprio documento:

Optamos também por salientar a historicidade da EMEF e o valor histórico-cultural que ela construiu e ainda representa na vida dos cidadãos da nossa comunidade. Dentro desta esfera ela é sem dúvida, um forte elemento da identidade local. (Trecho retirado do PPP 2021 cedido pela escola, p. 36)

A leitura do documento demonstrou ser um achado para este trabalho porque relata um percurso de formações e intervenções com a comunidade e seus desdobramentos em atuações com os alunos. Na escrita do documento, conta-se que, a partir de 2010, há uma dedicação dos professores e gestão da escola na busca de caminho de mediações de aprendizagem com alunos. Destaca-se a presença do professor José Pacheco, em uma reunião pedagógica em 2014, sobre o conceito comunidade de aprendizagem:

Na comunidade de aprendizagem, não tem só os alunos matriculados... eles aprendem com pais, irmãos, tios...(...) Comunidade são pessoas! Escola são pessoas! As pessoas são os seus valores ou princípios, explicitados ou implícitos! (Trecho retirado do PPP 2021 cedido pela escola, p. 42)

Em 2015, a escola se dedicou ao estudo do Projeto Comunidade de Aprendizagem, desenvolvido pelo Instituto Natura, e de seu conjunto de princípios e

⁸ Dado os termos de confidencialidade da pesquisa, esses documentos serão citados até textualmente, mas não serão referenciados ao final do trabalho.

atuações. A partir desse material, a escola construiu algumas ações de pertencimento com a sua comunidade escolar: atividades de grupos interativos em rodízio de alfabetização e desafios matemáticos com voluntários da comunidade, com o intuito de estimular sua participação. Os grupos interativos mobilizaram ações tão positivas na Escola que ganharam variações concretizadas no ano de 2018 na forma das Oficinas de Alfabetização (1º e 2º anos) e do Roteiro de Estudo Interdisciplinar (REI), no ciclo autoral, que compreende alunos do 7º ao 9º ano.

O REI é um projeto autoral da escola, que mobiliza os professores de todas as áreas do ensino Fundamental II. Após levantamento das temáticas, os professores são divididos em grupos e estudam sobre elas. Juntos, constroem um roteiro de estudo com leituras, vídeos de sensibilização e oficinas sobre a temática, a ser realizado com os alunos. No dia da aplicação do REI, os alunos do 7º ao 9º ano da escola faziam rodízio para participar das oficinas, uma abordagem interdisciplinar de temáticas sensíveis ao PPP da escola, de cunho social. Fica validada a importância desse projeto nos depoimentos dos participantes da pesquisa. A formulação dos roteiros e o estudo das temáticas se dá nos momentos de formação da escola.

Outra prática oriunda das formações em JEIF detalhadas no PPP é a assembleia, prática utilizada para mediar conflitos em iniciativas pontuais. Em 2017, a unidade iniciou o Projeto Protagonismo Estudantil, com alunos representantes por turma/ciclo interdisciplinar e autoral, que garantia assembleias com a equipe gestora, com o intuito de apontar melhorias no ambiente escolar e definir estratégias de como isso seria possível, e assembleias solicitadas nas turmas com casos de indisciplina recorrentes. No ano letivo de 2018, foram realizadas assembleias com os alunos (ciclo autoral) para redimensionamento das ações do REI, explicado acima.

O PPP está assentado sobre as premissas da RME, em especial em relação aos princípios norteadores do Currículo da Cidade (São Paulo, 2019a): educação integral, inclusão e equidade. Em relação à Educação Integral, o documento registra as reflexões do corpo docente em PEA sobre suas próprias percepções das diretrizes:

Para esta definição apoiamos-nos nas reflexões em PEA de nosso grupo docente do que seriam as diretrizes de uma Escola de Educação Integral, a citar:

- Otimização do tempo (rever aulas de 45 minutos);
- Formação humana integral (que considere os fatores científicos, afetivos, corporais e sociais);
- Reorganização do trabalho pedagógico;
- Trabalho no CICLO com habilidades e competências;
- Ensino significativo;
- Avaliação formativa;
- Incentivar Protagonismo e Empreendedorismo;

- Ampliar articulação de estratégias: culturais, esportivas e recreativas;
 - Transcender os muros da escola;
 - Expressar a diversidade humana;
 - Propagar a perspectiva interdisciplinar;
 - Ampliação e reorganização dos espaços;
 - Planos de carreira que favoreçam a dedicação exclusiva do professor.
- (Trecho do PPP 2021, cedido à pesquisadora para a realização da pesquisa, p. 44)

Ficou evidenciado, na leitura do documento, a riqueza do registro e os desdobramentos das discussões das formações no trabalho educativo. O documento, ao retratar a história da escola, mostra que conhece seu trabalho e reconhece o poder das decisões tomadas em coletivo. Mais à frente, no documento, se comenta novamente o objetivo da formação em relação ao trabalho pedagógico, o que considero uma síntese:

Já passaram pelos estudos a abordagem sistêmica, a CNV (Comunicação Não Violenta), mediação da aprendizagem, Comunidade de Aprendizagem e Ações Educativas de Êxito, com ênfase nos Grupos Interativos, Educação Integral, Projetos Interdisciplinares, Educação com base nos Direitos Humanos entre outros temas a fim de que se possa tomar decisões quanto ao processo de ensino e de aprendizagem com vistas às atitudes que demonstrem coerência entre o discurso e a prática educativa, bem como, a implementação de medidas preventivas quanto à diminuição da violência.

(Trecho retirado do PPP 2021 cedido pela escola, p. 46)

Para subsidiar suas concepções de ensinar, avaliar e organizar a escola, o documento está referenciado nas ideias de Ana Maria Saul, Bernadete Gatti, Domingos Fernandes, Gimeno Sacristán, Maria do Céu Roldão, Miguel Arroyo, Paulo Freire e Vitor Henrique Paro. Sua leitura, para além de dimensionar a historicidade da escola, valida desdobramentos da reflexão dos espaços de formação em ações pedagógicas na escola.

A formação contínua está articulada com os valores e os objetivos contidos no PPP, cujo desafio é a melhoria das práticas pedagógicas. Para atender os docentes optantes pela JEIF, na escola há horários e dias da semana diversos, todos acompanhados pela Coordenação Pedagógica. Nessa organização, há também a distinção entre horário de PEA e os demais horários coletivos que compõem a JEIF, concentrando a formação do PEA em dois horários no mesmo dia, para garantir a maior participação do grupo. O quadro a seguir retrata a organização e a constituição dos grupos.

Quadro 4 - Organização e constituição dos grupos

	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
JEIF	2ª e 4ª-FEIRAS: das 12h00 às 13h30	2ª e 4ª-FEIRAS: das 13h30 às 15h00	2ª e 4ª-FEIRAS: das 18h30 às 20h00
Professores envolvidos	• 2 professores regentes de Fundamental I • 8 professores especialistas de Fundamental II	• 3 professores regentes de Fundamental I • 2 professores especialistas de Fundamental II	• Professores regentes de Fundamental I:4 • Professores especialistas de Fundamental II:3
Total de professores	10	5	7
PEA	3ª e 5ª-FEIRAS: das 12h00 às 13h30	3ª e 5ª-FEIRAS: das 18h30 às 20h00	Não se aplica
Professores envolvidos	• 5 professores regentes de Fundamental I • 10 professores especialistas de Fundamental II	• 4 professores regentes de Fundamental I • 4 professores especialistas de Fundamental II	
Total de professores	15	8	

Fonte: elaboração da própria pesquisadora com base nas informações fornecidas pela escola.

No quadro apresentado, observa-se a pluralidade dos grupos, constituídos por professores de diferentes ciclos e com demandas formativas possivelmente diferentes. Observa-se também a divisão quantitativa de professores entre os grupos vespertinos e noturnos; o maior número de profissionais encontra-se nas formações dos grupos I de JEIF e PEA. Essa divisão de grupos tem um impacto nas tomadas de decisões e na própria qualidade das discussões dos momentos de estudo, haja vista que a escola tem duas coordenadoras que dividem a formação pelo período de trabalho. A opção pela jornada JEIF na prefeitura de São Paulo e a organização dos grupos na escola está diretamente ligada à vida funcional dos profissionais da educação. Esses, muitas vezes, trabalham em mais de uma escola, dividem o horário de trabalho com sua formação acadêmica ou com cuidado com a família. Diante disso, a escola organiza mais de um grupo para atender os profissionais em suas necessidades individuais, mas não consegue promover momentos de estudo com a totalidade dos professores. Outro ponto que merece destaque são os horários de formação, quase sempre seguidos do período de aulas da manhã ou tarde e muitas vezes sem intervalo para lanche ou almoço. Essas observações se fazem importantes para ilustrar as condições reais do momento de estudo dos professores e estabelecem relação com a sua efetividade, mas não serão objeto de estudo nesta pesquisa.

5.2 O Projeto Especial de Ação (PEA)

Este trabalho busca analisar a formação de professores, em uma escola municipal de Ensino Fundamental I e II, a partir dos registros do PEA dos anos 2019

e 2020, das formações realizadas em serviço no contexto pandêmico e a partir do retorno presencial das aulas. Nesta perspectiva, achamos enriquecedor contextualizar o percurso da escola, bem como da sua formação nos últimos anos.

A temática de estudo do PEA é definida no início do ano letivo com os professores e suas ações visam ao aprimoramento das práticas educativas. Além disso, segue um cronograma de aplicação de leituras e ações e a sua avaliação é semestral, conforme fixado na Portaria nº 901/2014.

Como já visto no PPP, a escola atua desde 2017 com a temática de Direitos Humanos como tema gerador de projetos educacionais, e isso vem exigindo, desde então, um estudo bibliográfico que subsidie os projetos de trabalho de forma qualificada.

No ano de 2019, o PEA traz como título “A educação com base nos direitos humanos”, articulado ao PPP da unidade e desdobra seu estudo em: introdução aos direitos humanos; direito à aprendizagem na idade certa; gestão democrática; direito das mulheres; e identidade de gênero.

Na justificativa do documento, vemos a perspectiva da continuidade com os trabalhos da escola:

Tendo como princípio o reconhecimento da educação, como um direito humano e que propõe condições para a garantia da dignidade humana, não percebemos nossa temática defasada; pelo contrário, buscamos um aprofundamento de estudos que dialoguem com nossa realidade e busca de qualificação do trabalho, que irão se reverter na melhoria da aprendizagem de nossos alunos, os aproximando cada vez mais desse sujeito que se vê como parte importante da sociedade, consciente de seus deveres e direitos, como previsto no Currículo da Cidade. (Trecho retirado do PEA 2019 cedido pela escola, p. 6)

No ano de 2019, o cronograma previsto da formação direciona o estudo aos projetos da unidade e aos documentos oficiais da SME.

Quadro 5 - Cronograma do PEA 2019

Fase/Etapa	O que será feito	Mês(s) de execução
1	- Organização do PEA: análise das avaliações 2018, seleção dos eixos norteadores, redimensionamento das ações, escolha de bibliografia, definição das oficinas. - Adequações curriculares: alunos com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) de nossa Unidade Escolar, potencialidades e desafios	Fevereiro e março
2	- Currículo da Cidade e o diálogo com as práticas da Unidade Escolar. - Uso do Caderno da Cidade: compreensão de conceitos, para elaboração de atividades e utilização no planejamento. - Elaboração dos Roteiros de Estudos 2019 – Cronograma/Levantamento dos Temas.	Abril

3	• Aprofundando estudos sobre a prática de projetos interdisciplinares. • Elaboração dos Roteiros de Estudos 2019 e sua relação com o TCA. • Elaboração das Oficinas de Alfabetização. • Organização dos Grupos Interativos – Ciclo Interdisciplinar.	Maio e junho
4	• Análise das avaliações para redimensionamento das ações. • Avaliação Semestral do PEA 2019.	Julho
5	• Organização do calendário de atividades e planejamento das ações pedagógicas • Descolonização do Currículo – atrelando temas fundamentais aos projetos (agosto indígena/novembro negro) para além dos meses direcionados por SME.	Agosto e setembro
6	• Construindo uma Cultura da Infância: compreendendo melhor as etapas do desenvolvimento e sua relação direta com a aprendizagem. • Culminância de Projetos: Organização e encaminhamentos	Outubro e novembro
7	• Avaliação Final do PEA 2019	Dezembro

Fonte: Projeto Especial de Ação 2019, cedido à pesquisadora para a realização da pesquisa, p. 8.

As falas dos participantes no grupo de discussão enfatizam o envolvimento dos professores, nos momentos de formação, com a elaboração dos roteiros de estudos e a validação do projeto REI como uma ação de sucesso dentro da escola.

Na perspectiva de continuidade, no ano de 2020, a temática: “Projetos didáticos e o processo de resolução de problemas” fez emergir necessidades apontadas em 2019 pelos professores e coordenação, que foram elencadas como eixos fundamentais do PEA: currículo da cidade; inclusão escolar – o real e onde queremos chegar; interdisciplinaridade e projetos (Trabalho Colaborativo de Autoria [TCA]/REI/Oficinas de alfabetização). Como dito na introdução deste trabalho, o ano de 2020 se iniciou como os outros anos letivos, até que no mês de março fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19. A formação foi adaptada para o ambiente virtual e a prefeitura decidiu pela suspensão do PEA durante o ano letivo, descaracterizando o momento de estudo dos professores.

A escrita do documento de PEA de 2020 se preocupa com a contextualização da sua realidade e, assim como o PPP, resgata a historicidade do seu percurso formativo. Com base no contexto da escola, na implementação do Currículo da Cidade e na concepção de educação integral, os estudos propostos focavam em: avaliação da aprendizagem, enquanto componente do ato pedagógico; projetos interdisciplinares e a relação com o Currículo da Cidade; e, por fim, dificuldades de aprendizagem, eixo que seria transversal a todos os blocos de estudo, com a programação descrita no quadro a seguir.

Quadro 6 - Cronograma do PEA 2020

Fase/Etapa	O que será feito	Mês(s) de execução
1	• Organização do PEA: análise das avaliações 2019, seleção dos eixos norteadores, redimensionamento das ações, escolha de bibliografia, definição das oficinas que serão realizadas; • Retomada do Projeto Político Pedagógico da U.E.; • Avaliação para a aprendizagem; • Elaboração dos Projetos Didáticos 2020; • Embasamento teórico referente ao trabalho com Projetos (planejamento, metodologias ativas, avaliação); • Apoio pedagógico: orientações e discussões de casos com PAP e PAEE.	Fevereiro a abril
2	• Elaboração dos Roteiros de Estudo – REI (Ciclo Autoral) • Apoio pedagógico: orientações e discussões de casos com PAP e PAEE; • Avaliação do PEA.	Maio a julho
3	• Estudos sobre comunicação não violenta; • Docência compartilhada, construindo uma nova relação que de fato favoreça as aprendizagens dos alunos; • Estudos sobre gestão de sala de aula, gestão democrática e colegiados; • Apoio pedagógico: orientações e discussões de casos com PAP e PAEE; • Culminância de Projetos: organização e encaminhamentos.	Agosto a outubro
4	• Organização do Leituraço 2020; • Fechamento Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA; • Apoio pedagógico: orientações e discussões de casos com PAP e PAEE; • Avaliação do PEA.	Novembro a dezembro

Fonte: Projeto Especial de Ação 2020, cedido à pesquisadora para a realização da pesquisa, p. 6.

As formações aconteceram em ambiente virtual, subsidiando as decisões de SME para o ensino remoto, e o planejamento foi prejudicado. O cronograma de 2020 previa retomar o PPP com os professores e estudar sobre organização da escola, gestão democrática e órgãos colegiados. Após a interrupção das aulas presenciais em 23/03/2020, foi desenvolvido um plano de continuidade para os trabalhos escolares, conforme Instrução Normativa SME nº 15, de 8 de abril de 2020, em que um dos itens seria a garantia de comunicação, orientação e formação da equipe docente. Diante disso, a rotina de encontros entre os professores e a coordenação pedagógica se deu por reuniões virtuais semanais com os professores, inicialmente com o aplicativo Zoom, migrando para depois para o Teams, e atendimento virtual e/ou telefônico, quando se fizesse necessário, pelas dificuldades pontuadas por eles. Os professores foram divididos em dois grupos, denominados Grupo 1 (professores de Fundamental I) e Grupo 2 (professores de Fundamental II).

Embora as formações em ambiente virtual não tenham seguido as fases previstas no PEA de 2020, houve a preocupação com a continuidade de projetos da escola, mesmo durante o ensino remoto, e as discussões mobilizaram a transposição de projetos da escola para as redes sociais, encontrando soluções para o ineditismo da pandemia de Covid-19. Algumas ações pontuais partiram desses momentos de formação, tais como: reuniões de pais para acompanhamento das atividades a distância, projeto REI nas redes sociais, festa e sarau virtual, oficinas de escrita.

No ano de 2021, o PEA seguiu suspenso e os horários coletivos de formação foram destinados a registros individuais de trabalho, com reuniões em caráter virtual,

respondendo às demandas da SME, em relação a: avaliações externas, preenchimento de sondagens dos alunos, busca ativa de alunos em evasão escolar.

Esse ano também foi marcado por uma extensa greve dos profissionais da educação, na busca de condições sanitárias de trabalho e materiais que subsidiassem o trabalho remoto. A greve, que começou em fevereiro de 2021, se estendeu até meados de junho e terminou com a vacinação em primeira dose dos profissionais da educação da rede municipal de São Paulo.

O movimento de greve envolveu a maioria dos profissionais da escola e mobilizou diversas ações com a comunidade no primeiro semestre de 2021: cartas abertas, reivindicações junto à DRE sobre contratos de empresas de limpeza da escola, vídeos explicando os protocolos de saúde a serem implementados na escola, *lives* e mensagens de vídeo nas redes sociais da comunidade escolar, abaixo-assinado e atos pelo bairro. Essas ações e o andamento do movimento de greve eram avaliados em reuniões semanais, organizadas pelos professores. Embora externo ao funcionamento da escola, esse movimento promoveu uma aproximação e uma afinidade maior do grupo, culminando em um clima de colaboração entre os profissionais.

O segundo semestre de 2021 foi marcado pelo retorno dos estudantes à escola e por muitos afastamentos médicos pela Covid-19. O medo, as dificuldades de manter os protocolos de saúde em sala de aula, a falta de materiais para uso individual foram entraves ao trabalho dos professores. Em relação à organização do trabalho na escola, a carga horária da JEIF era cumprida integralmente na escola com foco em atividades de pesquisa, planejamento e preenchimento de documentos, sendo que o PEA continuava suspenso. As reuniões virtuais semanais de 2020 foram substituídas por reuniões virtuais pontuais para tratar de demandas da escola, como: provas externas, aplicação de sondagens diagnósticas de aprendizagem, instrução de registros de planejamento. Sem dúvida, essa falta de um espaço organizado e com horário definido de formação resultou num distanciamento dos projetos da escola e do grupo em si. Fica declarado nos depoimentos dos participantes sua referência às ações formativas de antes da pandemia e no momento de distanciamento social.

O ano de 2022 foi marcado pelo retorno do PEA. As temáticas foram discutidas em grupo, logo nas primeiras semanas de fevereiro. Os professores, junto da coordenação, apresentaram o PEA de 2022, intitulado “Relações interpessoais, convivência e aprendizagem: estudos teóricos e práticos sobre a democratização das relações escolares e dos processos de ensino aprendizagem”. O grupo indicou, como necessidade sentida por eles, que seria importante estudar questões ligadas às relações interpessoais, focando na necessidade de ação sobre os problemas de socialização causados pelo afastamento social na pandemia. Além disso, viu-se

necessário aprofundamento nas questões ligadas à recuperação das aprendizagens e da priorização curricular. Tais como os projetos de ação dos anos anteriores, existe um cronograma previsto de suas etapas, conforme imagem a seguir.

Quadro 7 - Cronograma do PEA 2022

Fase/Etapa	O que será feito	Mês(s) de execução
1	• Organização do PEA: seleção dos eixos norteadores, redimensionamento das ações, escolha de bibliografia, definição das oficinas que serão realizadas; • Retomada do Projeto Político Pedagógico da U.E.; • Avaliação para a aprendizagem e priorização curricular; • Embasamento teórico referente ao trabalho com Projetos (planejamento, metodologias ativas, avaliação); • Apoio pedagógico: orientações e discussões de casos com PAP e PAEE.	Fevereiro a abril
2	• Elaboração dos Roteiros de Estudo – REI (Ciclo Autoral); • Estudos na perspectiva da práxis educativa; • Apoio pedagógico: orientações e discussões de casos com PAP e PAEE; • Avaliação do PEA.	Maio a julho
3	• Estudos sobre comunicação não violenta; • Estudos sobre relações interpessoais e democratização das relações escolares; • Estudos sobre gestão de sala de aula, gestão democrática e colegiados; • Apoio pedagógico: orientações e discussões de casos com PAP e PAEE;	Agosto a outubro
4	• Organização do Leituraço 2022; • Fechamento Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA; • Apoio pedagógico: orientações e discussões de casos com PAP e PAEE; • Estudos dos textos elencados na bibliografia na perspectiva da práxis educativa; • Avaliação do PEA.	Novembro

Fonte: Projeto Especial de Ação 2022, cedido à pesquisadora para a realização da pesquisa, pp. 6-7.

O PEA do ano de 2022 não será analisado nesta pesquisa, mas é importante conhecer seu cerne, a fim de que as falas dos participantes fiquem ainda mais claras.

Conhecer os documentos da escola é uma possibilidade de revisitar sua história, suas ações e seus atores. Visualizar os cronogramas de organização do PEA aproxima nosso olhar do fazer da coordenação e de sua intencionalidade para com o grupo. Os documentos deixam em relevo os projetos pedagógicos da unidade escolar, assim como a formação reserva momentos para que sejam discutidos e fomentados entre os pares. Todos esses elementos subsidiam o relatório de análise dos depoimentos dos participantes, pois é possível dar vida aos documentos e compreender em que medida o plano de ação da formação e o PPP fazem sentido para os atores da ação educativa.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Essa pesquisa tem como um dos objetivos construir apontamentos, junto com o coordenador e os professores, para uma formação colaborativa no contexto atual, considerando: o retorno do PEA; o retorno de todos os alunos às aulas presenciais; a continuidade da pandemia e suas novas variantes. Isso será feito após a análise dos temas emergentes das falas de cada participante, no contexto da escola pesquisada e fundamentado no referencial teórico discutido e, por fim, devolvido em apontamentos nas considerações finais desta pesquisa.

Tendo em vista o referencial teórico desse trabalho, os objetivos da pesquisa e os temas emergentes do grupo de discussão e da entrevista, apresentaremos e discutiremos categorias geradas no processo de análise dos dados produzidos pelos professores e coordenador pedagógico de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo.

A análise dos dados produzidos será realizada a partir da organização a seguir:

Quadro 8 - Categorias e temas para análise dos dados

Categorias	Temas
Categoria 1: Fatores de engajamento e desengajamento de professores nos momentos de formação	Desafios e condição de trabalho do professor e do coordenador pedagógico no período da pandemia e no retorno das atividades presenciais
	Demandas, ações e decisões no coletivo da escola pensadas no contexto da escola
Categoria 2: Formação continuada dentro da escola centrada no contexto	Características, possibilidades e limitações da formação continuada no período de distanciamento social
	Características, possibilidades e limitações da formação continuada no momento atual
Categoria 3: Trabalho colaborativo	Fortalecimento de grupo como pré-requisito para um trabalho colaborativo
	Clima de colaboração entre os professores
	Professor sujeito da formação

Fonte: elaborado pela autora

6.1 Fatores de engajamento e desengajamento de professores nos momentos de formação

A análise desta categoria apontou a percepção dos participantes a respeito das condições da formação continuada em contexto, analisando ações e decisões coletivas a partir da realidade da escola. Para isso, tecemos uma discussão organizada em dois temas:

- desafios e condição de trabalho do professor e do coordenador pedagógico no período da pandemia e no retorno das atividades presenciais;

- demandas, ações e decisões no coletivo da escola pensadas no contexto da escola.

6.1.1 Desafios e condição de trabalho do professor e do coordenador pedagógico no período da pandemia e no retorno das atividades presenciais

A análise dos depoimentos deu ênfase à ideia de que a formação continuada em serviço está atrelada e atravessada pelo contexto em que se vive. A pandemia da Covid-19 trouxe desafios à rotina escolar e ao desenvolvimento do processo formativo nas escolas, mesmo depois do período de distanciamento social. Na rotina das escolas, o que se tem visto são também questões de cunho emocional e psíquico emergindo, um comportamento mais passivo e/ou desinteressado por parte do aluno e um adoecimento massivo dos profissionais e alunos, como aparece no depoimento de alguns participantes.

Agora, no retorno, como a gente sempre trabalha com as demandas da escola, demandas dos alunos, e as demandas agora no retorno estão sendo muitas, a gente está ainda tentando centrar. Mas, nos encontros, a gente está sempre falando sobre a escola, a gente está sempre falando onde que a gente precisa ter um olhar mais atencioso, o que a gente, todo mundo precisa olhar para uma aluna... para uma aluna, não, para os alunos que, de repente, estão depressivos, ou para a questão da indisciplina desse retorno. (P4)

Destacamos, nesse excerto, que as condições de trabalho afetam tanto o fazer pedagógico do professor como a efetividade de sua participação na formação, pois o professor busca sentido no seu fazer. A professora pontua que os alunos apresentam mais questões emocionais do que antes da pandemia e que o grupo reconhece a necessidade de um olhar atencioso para os alunos e suas ações. Imbernón (2016) discute que a formação é uma boa ferramenta para gerar um projeto inovador que traga novas perspectivas. Dessa forma, ela “deveria apoiar-se, criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente” (IMBERNÓN, 2016, p. 148). O ponto de partida da formação precisa ser sempre o agora, para desenhar um futuro, e isso implica tomada de consciência sobre a realidade da escola. Vemos, nas falas dos participantes, suas percepções sobre as mudanças organizacionais e as novas demandas.

*Eu vejo que **nós temos muito além da demanda do conteúdo**, hoje. Então, por exemplo, eu, como professor de Educação Física, que trabalha ali, frequentemente, a questão das emoções, dos sentimentos e tal, eu vejo que*

*os alunos voltaram bem diferentes. Então, eu **tenho me desdobrado para identificar, às vezes, como atingir determinados alunos que eu conseguia, ali, antes da pandemia... que hoje eu tenho muita dificuldade, assim. Então, são problemas ali de... emocionais**, que escancaram mesmo, na aula de Educação Física... isso fica muito claro, assim, e aí eu tenho que levar para a coordenação, a própria dinâmica da aula. Eu falo: “nossa, mas a minha aula de antes da pandemia, eu chegava, falava que ia fazer determinado tema, determinado assunto, os alunos ‘eba!’”. Hoje eu falo, os alunos, ‘ah!’”. Então, parece que é muito difícil conectá-los ao conhecimento que a escola tem como proposta e no currículo passar para eles... Casos de violência, também, que aumentaram, e isso explode, também, na aula de Educação Física, enfim. Para mim, tem sido um grande desafio, eu diria. (P3)*

As novas condições de trabalho e uma nova realidade movida a tecnologia indicam que novas organizações e relações vêm se estabelecendo no ambiente de trabalho. Imbernón (2011) enxerga, na formação, um espaço de possibilidades para se aprender na mudança, alcançando assim uma autonomia compartilhada. Se a realidade muda, nossa prática não pode permanecer igual. Na mesma direção, Marcelo (1999) aponta como princípio da formação de professores o fomento de práticas inovadoras e facilitadoras do currículo, o que acontece quando se diagnostica e se reflete sobre o contexto e se atua a partir da necessidade dos seus participantes. A escuta dos professores destaca muito o cenário da escola atual e os desafios a serem superados. Importante dizer, como o professor enfatiza, que as demandas e dificuldades são tanto dos professores quanto dos alunos.

*E hoje eu vejo que a gente vive um pouco essa coisa, essa apreensão dessa... dessa... dessa... **dessa angústia, esse... esse medo, essas incertezas todas**, acho que passa também pela questão política que o país está atravessando, todas as incertezas, e todos os retrocessos que eu acho que nós estamos enfrentando, do ponto de vista mesmo da questão dos direitos humanos. Então isso tudo, acho que **quando a gente fala de demanda, não é só aluno, acho que são os profissionais, que também estão aqui trabalhando, estão passando por essas dificuldades**. Então a gente... a P1 tocou num ponto bem interessante: sentido. Qual o sentido que tem tudo isso? (P2)*

O medo, a angústia e as incertezas citadas pelo professor indicam a necessidade de construir, junto do grupo, novos horizontes para o trabalho desenvolvido na escola. Para além das trocas entre os professores, a formação se destina a intervir na realidade da escola, a partir de sua compreensão e interpretação. Nessa direção, o grupo sugere que a pandemia mobilizou as discussões do espaço

de formação, pensando no contexto que o distanciamento social impôs, e conseguiu direcionar o projeto de formação para novos aprendizados. Isso promoveu uma aproximação e uma participação ativa do grupo, mesmo longe do ambiente escolar:

*entendo que a formação, aquela mais formal, que a gente seguia ali na bibliografia, que estava posta no PEA, que a gente tinha de encontros presenciais, ali, semanais, a gente não teve, mas eu acho que não teve por conta da própria necessidade que era atípica ali, mas tivemos essa outra configuração de formação, que foi o tempo todo mesmo, então... A gente tinha toda semana encontros com direcionamento, com cronograma, com metas, objetivos, então eu entendo que **houve sim formação, diferente do que a gente fazia presencialmente pautado no PEA, que trazia uma bibliografia para estudar, era muito mais passiva; eu acho que foi muito mais ativa.** (P1)*

Nesse movimento dos encontros formativos descritos pela professora, importante pontuar que o ineditismo do ensino remoto, o distanciamento social e a suspensão do PEA pela SME em 2020, ao mesmo tempo que trouxe desafios para a escola, permitiu que ela criasse seu próprio plano de formação, adequando-o ao momento vivido; e a beleza disso tudo é ver, na prática, a capacidade do grupo em realizar mudanças.

*O período da pandemia, eu tenho para mim, assim, que os **nossos encontros coletivos eram sempre formadores, porque estava todo mundo, alguma coisa estava aprendendo, a usar ferramenta, a construir, a como postar, ou como fazer as atividades.** O tempo todo era um aprendizado. (P2)*

Os dois excertos acima reconhecem que a pandemia impôs mudanças no cronograma e no desenvolvimento da formação e, nem por isso, foi menos engajada. Nesse espaço de ineditismo, também foi possível vislumbrar que os professores, quando compromissados com o seu fazer, diagnosticam problemas de sua prática e elaboram soluções aos desafios enfrentados. Entretanto, há um reconhecimento de que o retorno presencial das atividades na escola originou novas demandas e condições de trabalho desafiadoras, que a escola ainda não foi capaz de superar.

*A escola, depois da pandemia... ela mostra uma quantidade de demanda – e aí eu vou dar até um exemplo que me marcou, então pegando um gancho do que falaram –, **...a gente tinha antes da pandemia, eu acho que um estudo mais ativo. Nós éramos ali... era quem ia atrás daquela temática, era quem ia atrás daquele– né?! –, em uns grupos... geralmente a gente era dividido em grupos. Pós-pandemia, eu vejo, por exemplo, uma proposta***

que vem da coordenação, que é de revisitar o projeto político pedagógico; então já faz um tempo que a gente está dentro dessa temática, colocamos tudo que precisa ter ali na lousa, dividimos os grupos. Mas assim, o dia que nós iríamos começar os estudos, a coordenadora foi requisitada porque tinha um aluno pulando o portão, querendo pular o portão, alguma coisa assim, ou seja, já não começamos naquele dia. Aí você volta no dia seguinte, você tem todas as temáticas na lousa, professores que entram para o PEA, professores que saem do PEA. (P2)

As situações vividas na escola, quando analisadas com atenção, servem à investigação do contexto e identificam problemas que precisam ser solucionados. Na fala do professor, o estudo do PPP é “proposta da coordenação” e sua falta inviabiliza o momento de estudo. Ele também demonstra sentir que sua participação já foi mais ativa na formação dentro da escola. No depoimento acima, vemos o atravessamento da rotina da escola no momento do PEA da escola. Canário (1998) vê importância em considerar o saber experiencial e o contexto no cerne da formação, pois as situações vividas dentro da escola são únicas e envolvem regras e atitudes que foram construídas e servem ao grupo, e suas vivências são caras como “processo coletivo de aprendizagem”, para encontrar soluções aos desafios que se apresentam. Os professores se sentiram vulneráveis sem a coordenadora naquele momento. Mas, e a coordenadora? O coordenador pedagógico trabalha com a complexidade de estar junto do professor, junto do aluno, junto da direção. Seu papel abarca uma responsabilidade enorme de mediar os conflitos da escola, cumprir suas atribuições e agir diante da realidade de escola, que muitas vezes está longe do ideal. Por isso, é importante ter uma compreensão empática do trabalho da coordenação. Neste excerto é possível visualizar como ela lida com as condições de trabalho impostas:

O encontro formativo no mundo ideal eu faria isso dentro do meu espaço de trabalho, eu teria tempo com a minha porta fechada, mas isso não é o que acontece no mundo real. No mundo real, existe uma questão de falta de funcionários dentro da unidade escolar, que me coloca numa decisão de ou eu acompanho esses profissionais nesse movimento difícil que a gente está ou eu fecho a minha porta e vou fazer o espaço formativo deles. (CP)

A escola tem sofrido com o absentismo de seu quadro de profissionais, principalmente por adoecimento, com a vulnerabilidade dos alunos cada vez mais exposta, depois do distanciamento social. Como o professor sugere:

Ah, a gente começa a se debruçar numa leitura, mas logo a gente tem uma interrupção por algum motivo, afastamento de um colega de uma sala. Então

*é.... bem complicado mesmo você pensar numa metodologia que você consiga avançar. **Esse dinamismo que a escola tinha, e essa alegria, a gente foi perdendo; então, quer dizer, as condições básicas são essas. Esse distanciamento do grupo, do trabalho coletivo, o sentido que a escola precisava.** (P2)*

Nesse sentido, vê-se a importância de investigar o contexto, levantar os problemas e procurar soluções que vão de encontro às necessidades da escola. Esse olhar sensível e dirigido para o que não está sendo olhado está presente nas discussões de Placco e Souza (2018). Se a mudança desejável na escola, aquela que supera os desafios e encontra soluções, é um processo que envolve aprendizagens dos professores, não podemos perder de vista nem as condições de trabalho que se impõem, nem a “perspectiva da relação, do coletivo, do que entendemos como ‘aprendizagem do adulto professor’ – aprendizagem no coletivo, com o outro” (PLACCO; SOUZA, 2018, p. 13). Isso significa que é preciso acolher e formar quem forma; assim como os professores têm buscado pelo sentido de suas ações, o coordenador tem se afogado nas demandas da escola. Esta fala do coordenador é muito sensível sobre os desafios da escola hoje:

*falar do desafio do professor, nesse momento, também, que é você ter saído de um trabalho remoto, de um tempão de um trabalho remoto, aí nós tivemos o retorno presencial de forma gradativa, e aí esse profissional começou a lidar com as crianças presencialmente, mas foi o espaço curto de tempo dos 50%, 75%, para 100%, então o **profissional também se viu com uma sala no seu total, tendo que lidar também com as suas próprias dificuldades, de uso da máscara durante a aula, de empostação de voz, de se colocar perante esse aluno vulnerável, vulnerável emocionalmente, não só financeiramente.** Então os professores também tiveram essa dificuldade de lidar com esse coletivo presencialmente. Porque é assustador você sair de um lugar onde você está minimamente protegido, e ficar exposto ali a um vírus que... que não foi contido. **Trabalhar essa questão emocional foi um grande desafio. E, fora isso, existe também uma preocupação aí formativa.** (CP)*

Cabe destacar que a SME tem se esforçado para elaborar propostas de recuperação de aprendizagens e documentos orientadores para minimizar os prejuízos da pandemia. O documento Priorização Curricular (2021), por exemplo, indica alguns objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem mais atentamente observados no planejamento/replanejamento docente, principalmente considerando o período de distanciamento e seus possíveis prejuízos para a aprendizagem dos estudantes. Porém, a percepção dos participantes é que pouco tem sido focado nas condições de

trabalho do professor e do coordenador nas escolas. Cabe aqui também uma reflexão sobre processo de autoformação da coordenadora pedagógica, que envolve todos esses momentos vividos na pandemia e no retorno presencial. Pudemos observar que ela está tão sobrecarregada em demandas que nem expressa suas necessidades emocionais e de formação. Sua fala nos leva a refletir sobre as próprias políticas públicas desenhadas a partir da pandemia, se existe um cuidado com as demandas apontadas pelos profissionais e um plano de melhoria nas condições de trabalho das escolas municipais que a cada dia ficam mais desafiadoras:

Eu vejo que a Secretaria, ela não pensa nisso para longo prazo. As coisas são muito imediatistas. Uma formação com um início do currículo para os coordenadores, foram quatro encontros. E aí, como, eu, que tenho a mesma formação que você, que sou pedagoga, você também é, como é que eu vou ser seu par avançado, se eu não me sinto em condição para? Então, eu acho que isso é muito difícil. Hoje existem as formações, convocações mensais de coordenador pedagógico. Não é que não existam, elas existem, elas acontecem mensalmente. Entretanto, muitas vezes o que é proposto não dialoga com a nossa realidade. Ou, então, nós somos impedidos de ir pela realidade da nossa unidade. Por exemplo, na última eu não estive presente, porque não tinha funcionário da gestão na escola. Então, como é que eu vou tranquila para aquele momento, pensando que, se acontece alguma coisa aqui, vocês estão desamparados. Eu não fui.
(CP)

Nesta direção, observa-se, nas falas acima, que a escola, no retorno de suas atividades presenciais, precisa investir em momentos de acolhimento, de escuta e de cuidado com esses profissionais que não estão sabendo como superar os desafios da pandemia, o que supõe estender a formação ao “terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes (...) ou seja, precisa pôr sobre a mesa o que faz em sala de aula e na escola” (IMBERNÓN, 2016 p. 148). Imbernón (2011, 2016) e Marcelo (1999) acreditam na formação em contexto como ferramenta de reflexão dentro da escola e de transformação de sua realidade. Observamos que, diante de uma situação inusitada, um grupo envolvido com o fazer da escola ressignificou a formação em contexto, a partir de novas possibilidades e limites, e tudo isso a partir de um **processo coletivo de aprendizagem**. Isso porque a formação ganha sentido perto dos problemas práticos da escola, e, na mesma medida que as condições de trabalho e demandas podem parecer desafiadoras, são elas os principais conteúdos da formação, que culmina num processo investigativo no qual os professores, junto do coordenador, desenham soluções para os problemas apresentados. Observamos também que o compromisso com a realidade da escola é vitalício.

6.1.2 Demandas, ações e decisões no coletivo da escola pensadas no contexto da escola.

Esta subseção é um ponto de partida e a própria reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1995). Os depoimentos dos participantes resgatam ações e decisões a partir da realidade e validam os desdobramentos do PEA em projetos da escola. Há muita valorização das especificidades dos contextos em que se educa. Imbernón (2016) diz que o magistério, hoje, abarca outras funções, como: a motivação dos alunos; a problematização de questões sociais; as relações com a comunidade. Agora, mais do que nunca, é preciso desenvolver a capacidade reflexiva do grupo “como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino” (IMBERNÓN, 2016, p. 15) e nos prepararmos assim para conviver com a mudança e a incerteza.

*A palavra ação do PEA, da sigla, eu acho que ela diz muito, porque eu acho que **de nada vai adiantar a gente passar por esse processo formativo, neste horário, se a gente não conseguir agir dentro da nossa prática.** Então, eu concordo quando a P2 fala que existe a realidade daquela unidade. É importante frisar que esse PEA, ele não é uma coisa determinada por coordenação pedagógica ou direção. Mas **a temática é importante que seja sempre decidida no coletivo, além daqueles que participam daquele grupo.** E se a gente aqui na escola, por exemplo, resolveu, com o tempo, estudar direitos humanos, é porque faz parte da nossa realidade. **E eu vejo um tanto da ação do que a gente costuma fazer no PEA.** (P3)*

André (2016) defende que o processo formativo seja um espaço no qual o professor pode refletir sobre sua prática e analisar seus propósitos. Fica exposto, no excerto acima, que é um desejo do professor tomar essa formação para refletir sobre o que está sendo desenvolvido e reivindicar coletivamente a participação de todos na aprendizagem, no diálogo, nas interações e nas tomadas de decisões. Diante disso, a autora sugere que as metodologias da formação levem

o professor a ser um coparticipante do processo, que seja incluído nas decisões sobre seu desenvolvimento profissional, se envolva no aprendizado e, que nesse movimento (...) aprenda a perguntar, a indagar-se, a colocar-se diante da realidade. (ANDRÉ, 2016, p. 22)

Tanto André (2016) quanto Imbernón (2011) discutem que é preciso que os professores sejam sujeitos autônomos. A formação em escolas é uma modalidade da formação que visa à participação dos professores para que haja atividades que “repercutam na prática educativa de uma escola” (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Eu acho que o PEA, ele assumiu um caráter de realidade, então ele não ficou ali só no campo da ideia, “ah, vamos estudar, porque essa bibliografia é importante”. Não, ele teve um caráter da nossa realidade, então saiu do aluno a temática; nós nos debruçamos sobre... colaborativamente, coletivamente, para devolver... então foi um estudo que gerou uma ação, que gerou uma devolução, e nós recebemos uma devolutiva dos alunos, então, eles seguiam ali, no estudo, prática, retorno, avaliação, estudo, prática, retorno. Não ficou só no campo da ideia; então, entendo que o PEA contribuiu para a nossa ação e para a nossa formação. (P3)

Observa-se acima que o participante pontua que as ações desenvolvidas no PEA se concretizaram em projetos com os alunos da escola. Essa formação que acontece dentro da escola tem uma finalidade coletiva e vê-se a importância de que os professores participem de todo o processo da formação, desde seu planejamento até a avaliação, reconhecendo a capacidade e o potencial do professorado. Em mais um depoimento, nota-se que a formação assume o caráter de direcionar as ações da escola e subsidiar o trabalho do professor.

Eu acho que as ações [da escola], elas nascem, sim, do PEA – né?! –, porque é um momento mesmo que tem mais professores juntos, tirando reunião pedagógica, e tudo que a gente coloca em prática, aqui é que foi alinhado e conversado, fora o que está acontecendo, cada um ali dentro da sua sala fazendo os seus projetos, mas eu acho que das demandas gerais da unidade nascem e se constroem no mesmo lugar (PEA). (P4)

Estas discussões se aproximam de algumas das teorias de Marcelo (1999) e colaboram para aprofundar o conceito de formação e como deve ser construído na prática. Desafios, demandas e ações fazem parte de um processo que intenciona a mudança. Embora a mudança vise ao coletivo, a mudança tem uma dimensão pessoal, como argumenta Marcelo (1999). Em suas palavras, o professor é construtivista, e não está apenas para seguir instruções.

A dimensão pessoal de mudança pode ser afetada pela formação, desde que os professores enxerguem resultados positivos no aprendizado dos alunos. Marcelo diz que a mudança precisa ser entendida, junto à inovação, como “um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional no qual os professores se implicam como pessoas adultas” (MARCELO, 1999, p. 49). Alguns fatores na escola em relação à atuação dos alunos, sua motivação, seu rendimento e suas posturas validam a mudança, não só na prática, como nas crenças e atitudes do professor. No depoimento a seguir, a professora identifica, na atuação dos alunos, os resultados do trabalho da escola, direcionado pela formação:

*Eu estou aqui pensando assim: quem conhece, quem está na escola, há bastante tempo, e eu, no meu caso, é 2017, **a gente vê nos alunos o que a gente está formando, sei lá, no PEA, em 2018, ao longo de 2019, 2020, os alunos estão no nono ano, mas a gente ainda vê reflexo do nosso trabalho.** Ainda bem – né?! – que a gente o tempo inteiro vê – né?! – os pequenos, também – né?! – ou o PEA do Fundamental I, as professoras formam, tem as temáticas do trabalho, tudo, **e quando a gente vai dialogar com os alunos, de temas sociais – porque falar de direitos humanos é isso –, a gente vê que tem ali fruto do trabalho que é desenvolvido na escola, em si, e não por um professor ou outro.** (P4)*

Ainda na perspectiva de Marcelo (1999) sobre a dimensão pessoal da mudança, percebemos, no depoimento acima, o impacto do projeto de formação nas crenças e valores da professora, que valida aquela proposta, ao perceber resultados positivos nos alunos. A escola estudada nesta pesquisa tem como base um projeto direcionado aos direitos humanos e, nos relatos dos participantes, observa-se esse percurso construído em discussões, mobilização de práticas e devolutivas dos alunos.

*É muito interessante, porque reflete na sala de aula; a gente não sabe exatamente o que o outro colega está trabalhando, tal, mas a gente percebe essa convergência de ideias, de pensamento, a questão de formar um aluno com essa criticidade mesmo, pensando nessas questões sociais, pensando nos direitos humanos, mas não nessa coisa assim, que muitas vezes fica lugar comum ou com uma certa banalidade, “ah, direitos humanos, tal”. Não, uma profundidade do tema, das questões de gênero, de tudo que já foi falado, com uma seriedade, com uma responsabilidade, e que **o aluno realmente, a gente tem percebido que eles estão tendo essa formação crítica, estão tendo essa criticidade para interpretar, para entender o que está sendo falado nas diferentes disciplinas, né?** (P3)*

As crenças e valores estão misturadas aos planos, metas, pensamentos e conhecimento do professor e são parte importante do processo de aprendizagem do adulto e da sua dimensão pessoal de mudança. Nessa perspectiva, não estamos falando apenas de mudança de condutas na prática do trabalho, estamos nos referindo à motivação, participação e convencimento de que aquele modelo de trabalho e, conseqüentemente de formação, produz melhoria na escola. E, para isso, a mudança precisa atingir a subjetividade do professor. Placco e Souza (2006) discutem a importância da subjetividade na aprendizagem de adultos. Elas chamam de subjetividade:

características próprias de cada um em permanente constituição, construídas nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de

agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 43)

Os significados e sentidos se estabelecem na relação entre os sujeitos, com suas experiências. Então, não é errado dizer que a formação favorece a atribuição de sentidos à prática de trabalho e às crenças e atitudes do professor, como Marcelo (1999) sugere, na proposta de modelo de mudança que parte do desenvolvimento profissional. Os participantes da pesquisa encontraram, no projeto de formação, o sentido do trabalho pedagógico da escola. Diante disso, o coordenador pedagógico, enquanto formador, é mediador dos interesses do grupo, mas também é responsável pela construção de novos sentidos. “É por isso que o formador precisa conhecer o seu grupo, seus interesses e necessidades” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 48). E saber das necessidades do grupo pode significar lançar luz para um lugar que ninguém estava olhando, como destaca a CP na fala a seguir, sobre o que o grupo precisa:

fortalecimento das concepções que embasam essa educação. Hoje a gente tem um Currículo da Cidade que ele traz em si uma concepção de alfabetização que não é de total clareza dos profissionais, por uma questão de formação na graduação mesmo. A graduação, ela não contemplou para muitos profissionais essa parte, e isso eu acho que é algo que a gente precisa olhar, porque o ciclo alfabetizador ele é o pilar da escola. A partir do trabalho que é desenvolvido nesse ciclo, os alunos estarão melhor preparados para lidar com os desafios de leitura e escrita, ou não. Por quê? Porque se a gente não consegue compreender as dificuldades dessa criança, não consegue reverter isso no processo educativo dele, isso vai gritar lá na frente; então, esse aluno que sai do ciclo alfabetizador sem ler e escrever com autonomia, ele vai ser aquela criança que, no 4º, no 5º ano, ele vai ser mais indisciplinado, ele vai ficar fora do contexto, ele vai se sentir fora, ele vai querer se ocupar de qualquer outra coisa, porque ele se sente impotente de não ter conseguido alcançar a aprendizagem que os colegas aprenderam, que alcançaram. Isso é um lugar que a gente precisa compreender melhor; eu sinto essa necessidade, não por falta de interesse dos profissionais, mas porque a própria rede em si, ela não nos formou para formar vocês nesse sentido. (CP)

Essa fala aproxima o processo da formação de seu destinatário, do trabalho com aluno. Isso exige um direcionamento que evidencie a importância do projeto no grupo e que, ao mesmo tempo, abra o projeto “às adequações necessárias e ao acolhimento das diferenças” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 48).

A formação dentro da escola parte de um contexto com características próprias, possibilidades e limitações. É preciso se debruçar sobre a realidade e aprender a fazer

perguntas sobre ela e a ela, tudo isso num coletivo que precisa aprender a pensar junto. André (2016), Imbernón (2011) e Marcelo (1999) discutem sobre uma formação que reverbera na prática, por meio de uma reflexão crítica dos professores e do desenvolvimento de uma autonomia que faz deles coparticipantes das decisões da escola. Os depoimentos dos professores nesse subitem destacaram por mais de uma vez que a formação tinha caráter de **realidade**, o que deixa subentendido que, para eles, a formação serve a decisões e ações coletivas. E, dessa forma, os professores se enxergam como parte daquele projeto e na construção de sua prática. Consideramos assim que o engajamento não pode ser descolado de um projeto que faça sentido aos professores.

6.2 Formação continuada dentro da escola centrada no contexto

A formação dentro da escola está fundamentada na ideia de que as pessoas, quando estão perto do seu trabalho, têm uma melhor compreensão do que é preciso para melhorá-lo (IMBERNÓN, 2016). Na rede municipal de ensino de São Paulo, a Instrução Normativa de SME nº14, de 04 de março de 2022, que reorganiza o PEA, determina que os projetos de formação precisam atender a certos pressupostos e ações fundamentais para o Ensino Fundamental:

- a) os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a construção/apropriação do conhecimento de forma a assegurar a formação básica e o respeito ao desenvolvimento integral dos sujeitos a partir de discussão de propostas metodológicas e didáticas, a fim de garantir diferentes oportunidades de aprendizagem aos estudantes;
- b) as ações voltadas ao fortalecimento e recuperação das aprendizagens dos estudantes;
- c) a organização dos tempos e espaços e das interações entre os diferentes sujeitos e objetos do conhecimento na perspectiva de se pensar uma nova concepção de currículo com mais integração e articulação entre as etapas, os anos e os ciclos do Ensino Fundamental;
- d) a avaliação como instrumento de ação pedagógica no acompanhamento da progressão das aprendizagens dos estudantes, visando ao redimensionamento das ações didáticas para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento;
- e) as especificidades de cada ciclo de aprendizagem: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral, considerando a ideia de um maior tempo de aprendizagem, no âmbito de cada ciclo, a partir de reflexão sobre os registros (documentação pedagógica), bem como sua qualificação para o fortalecimento do acompanhamento do aprendizado dos estudantes. (SÃO PAULO, 2022)

A partir desses critérios, é possível vislumbrar os objetivos da formação nas escolas da rede municipal e a intencionalidade da rede municipal de gerar dinâmicas dentro das unidades educacionais, para que se debatam assuntos concretos da prática e promovam ações para melhorar a ação educativa, o que pode ter como consequência o aumento do nível de colaboração entre os professores. A análise dessa categoria se dará em dois temas, comparando o período de distanciamento social e o período atual, com o retorno das atividades presenciais:

- características, possibilidades e limitações da formação continuada no período de distanciamento social;
- características, possibilidades e limitações da formação continuada no momento atual.

6.2.1 Características, possibilidades e limitações da formação continuada no período de distanciamento social

A formação dentro da escola não é só uma estratégia de formação, como diz Imbernón (2011, 2016); ela carrega valores, crenças e atitudes. Dessa forma, a escola recebe o reconhecimento de ser o lugar de formação “prioritária diante de outras ações formativas” (IMBERNÓN, 2011, p. 85). Algumas condições são necessárias para que ocorra essa formação, como por exemplo, um modelo de aprendizagem capaz de propor metas e dirigir-se a si mesmo. No ano de 2020, por conta da suspensão das atividades presenciais, a formação em serviço sofreu algumas alterações no seu formato, e o imediatismo das soluções encontradas pela SME, e pelas próprias unidades escolares, levou as ações formadoras para caminhos diversos. Imbernón aponta que algumas características principais da formação em escolas levam à “criação de atitudes de valorização e respeito; à presença de um currículo de formação articulado em torno de necessidades e aspirações dos participantes; ao estabelecimento de relações e questionamento mútuo” (2011, p. 87). Na fala dos participantes, é possível observar algumas características implícitas e explícitas nas ações formativas do período de pandemia:

eu acho [que], com o PEA como formação, do que nós tivemos, o que nós tínhamos programado, de 2019, não aconteceu, mas não porque a gente abriu mão da temática; é porque era uma outra necessidade, e que pegou a gente de surpresa; então, eu acho que a gente acabou usando o espaço que seria do PEA para a demanda daquele momento. Mas eu acredito que dá para configurar como o espaço de formação mesmo, porque a

gente se debruçou sobre as temáticas para desenvolver o REI,⁹ para outras propostas que a escola trouxe... de atender os alunos de forma remota, com ferramentas que a gente desconhecia, se adaptando para lives, para aulas interdisciplinares, que a gente fez, também, então acho que a gente usou muito do que a gente aprendeu no PEA para a prática, para a ação mesmo. (P4)

Podemos observar, na fala do professor, como característica da formação desenvolvida, a adaptação do seu conteúdo à realidade vivenciada no distanciamento social, o processo de participação dos professores no planejamento e na mobilização de meios para atingir os alunos com suas ações. Na pandemia, a formação precisou direcionar ações que abarcassem a nova realidade imposta, de ensino remoto. Os professores, junto da coordenação, precisaram elaborar soluções para os desafios enfrentados, o que Imbernón chama de **processo de autodeterminação**, cujos papéis não estão somente baseados em normas e técnicas, mas são definidos no diálogo, por meio de uma “compreensão compartilhada pelos participantes sobre as tarefas e meios para melhorá-los” (2011, p. 87). A compreensão do formador sobre o grupo foi muito sensível às demandas e necessidades dos participantes e ao estabelecimento de relações saudáveis para o enfrentamento e superação dos desafios impostos:

Teve o medo, o medo do adoecimento, o medo da morte; então foi um movimento muito difícil para pensar o fazer pedagógico, porque havia tantas outras coisas gritando, e o nosso fazer pedagógico ele está muito relacionado à presença do aluno. Então, pensar esse espaço formativo, dadas essas condições, foi muito difícil. Então, antes de pensar a formação propriamente dita, a gente teve que se olhar nesse lugar de estar afastado dos nossos fazeres, para chegar numa ação pensada de forma reflexiva, entendeu? (CP)

Para Imbernón (2011), o processo de autodeterminação abre a perspectiva para analisar a instituição educativa como **agente de mudança**. A fala da coordenadora está imbuída de crenças e valores sobre a organização da escola, dadas as condições de trabalho naquele momento. E foi a partir disso que a escola direcionou os momentos de estudo para o que Imbernón (2011, p. 89) chama de criação dos **horizontes escolares**, que tem como objetivo estabelecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, novas metas escolares e desenhar ações para atingi-

⁹ O Roteiro de Estudo Interdisciplinar (REI) é um projeto autoral da escola que compreende alunos do 7º ao 9º e mobiliza os professores de todas as áreas do Ensino Fundamental II. São roteiros de estudo, a partir de temáticas relacionadas aos direitos humanos, desenvolvidos pelos professores, com leituras, vídeos de sensibilização e oficinas sobre a temática, para serem realizados com os alunos. No dia da aplicação do REI, os alunos da escola, do 7º ao 9º ano, fazem rodízio para participar das oficinas, uma abordagem interdisciplinar de temáticas sensíveis ao PPP da escola, de cunho social.

las. O projeto de formação é um processo longo, que não cabe somente no ano de 2020. Entretanto, é possível perceber que o grupo estava ajustado ao estudo de questões relacionadas aos direitos humanos e ao modo de trabalho do coordenador. É importante refletir sobre a configuração desse espaço de formação, na pandemia, pois possibilitou ser um apoio aos professores no contexto das aulas remotas, incorporando ao trabalho dos professores novas formas de organização, e se comprometendo com o desenvolvimento da profissão docente.

A gente estava vivendo situações [na pandemia]. Então, por exemplo, foi o momento lá do assassinato do homem negro lá nos Estados Unidos [George Floyd], que a gente se debruçou nessa questão de Vidas Negras Importam, e todos os trabalhos que suscitou, a formação dos grupos, – né?! –, que a gente ora formava o grupo... tinha diversificação da formação de grupos. E também como o colega falou, tentar atingir o aluno das mais variadas formas possíveis, as possibilidades, através de Facebook, através das possibilidades que a rede [SME] oferecia. Então, eu vejo como algo positivo. (P1)

Como dito pelo professor participante, o grupo se esforçou para que suas ações fossem integradas à estrutura que a SME ofereceu, como a plataforma Google for Education, e enfrentou a dificuldade de acesso dos alunos nas atividades remotas. A partir disso, o grupo procurou soluções que coubessem no tempo disponível para reflexões nas reuniões semanais junto dos recursos econômicos disponíveis para que cada um pudesse desempenhar suas funções. Todas essas são limitações que a escola enfrentou no desenvolvimento de seu projeto de formação em ambiente virtual. Ainda assim, percebe-se uma estratégia de formação centrada nas necessidades dos professores e dos alunos, com uma autonomia maior da escola em relação às suas propostas e decisões, com um olhar sensível para o distanciamento social.

6.2.2 Características, possibilidades e limitações da formação continuada no momento atual

O retorno das atividades presenciais em 2021 pediu ajustes ao trabalho pedagógico, bem como à formação de professores. O grupo de professores e os alunos permaneceram distantes do espaço da escola por um ano inteiro, o que implicou em novas formas de organização da vida pessoal e trouxe à superfície questões emocionais que impactam no fazer da escola. A formação, nessa perspectiva, exigiu uma atuação do coordenador pedagógico para construir, com o grupo, novos horizontes para o trabalho e fomentar a coletividade. O tempo fora da

escola, mesmo com muitos esforços, tornou o trabalho do professor muito individual. Foram várias as expectativas da escola e da SME quanto à elaboração de videoaulas, aulas síncronas, postagens de atividades e devolutivas, e o próprio aprendizado dos alunos. O isolamento social, ao mesmo tempo que aprimorou o uso das tecnologias e ampliou a autonomia profissional, distanciou o grupo de professores, como vemos na fala da participante:

Eu sinto falta de fazer mais trabalhos coletivos e mais parcerias, e eu acho que a gente perdeu um pouco isso, não porque a gente não acredite, que a gente não goste, é porque não está tendo... a gente não está dando conta mesmo de fazer. Então, eu acho que o que colocaria nos trilhos uma nova cara para a escola seria não resgatar como era antes, mas tentar buscar esses momentos em que a gente realmente desenvolva o trabalho, que a gente tenha um fio condutor, assim, a escola tem... é essa a ideia e a gente vai fazer nesse bimestre isso, não assim fechadinho, sem abrir ou abrir, não, mas, sei lá, ou por temática ou por intencionalidades, não sei. (P1)

O plano de formação do PEA de 2022 prevê o resgate do PPP e da história da escola. Ao usar essa estratégia, vê-se a intencionalidade da coordenadora em evocar a memória do grupo. Placco e Souza (2006) reconhecem que mexer no conteúdo da memória está entre alguns dos princípios que precisam estar presentes no movimento de formação de identidade de grupo.

A memória é matéria-prima para a possibilidade de transformação. Abre-se o projeto, alteram-se pontos de vista, incluem-se outros olhares, realizam-se novas escolhas, abandonam-se ou confirmam-se certezas anteriores. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 35)

A formação é caminho e possibilidade de reinventar direções e isso se dá nas relações dentro da formação. André (2016), quando discute algumas ideias de Schön (1995) sobre o “profissional reflexivo” e sobre como formar tais profissionais, nos direciona a acolher o que ainda está por vir. Esse é um percurso que precisa ser altamente reflexivo. Essa proposta de Schön (1995), sobre o tríptico movimento da prática, gira em torno de três ideias principais: **conhecimento na ação**, isto é, saberes/conhecimentos que são mobilizados na nossa prática profissional; **reflexão na ação**, que são observações e reflexões sobre o modo pelo qual transitamos pela nossa prática, sendo que o autor acredita que uma descrição consciente dessas ações leva a um movimento gerador de mudanças e a incorporar inovações; e, por último, **reflexão sobre a reflexão na ação**, quando sistematizamos nossos saberes, crenças, concepções e temos consciência de nossas ações passadas para se projetar no

futuro. Revisitar a história da escola e a memória dos participantes é destacar o papel do professor como sujeito da sua formação e servir à reflexão sobre a reflexão na ação, pois “trazer para o presente os significados de nossas vivências passadas nos coloca como atores em novas caminhadas que não sabemos ao certo onde darão” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 39). Diante disso, Almeida (2018) nos ensina que a atuação do coordenador pedagógico implica “compreender que os professores chegam com diferentes aportes teóricos, teorias implícitas, com seus afetos, suas memórias, com sua ligação à escola, enfim, com todo o vivido” (p. 22). Essa atuação implica, ainda que o coordenador pedagógico, com muito respeito, conduza o grupo à reflexão sobre como realizar um projeto pedagógico de qualidade, com mediação e diálogo. Na entrevista com a coordenadora, sua percepção sobre a formação naquele momento, ela aponta:

Eu vejo que é uma formação muito dialógica. A gente dialoga muito. E a partir desse diálogo, a gente encaminha. Trago sugestões de leitura, ou proponho fazer a leitura conjunta, dependendo do grupo, como está a atenção, como não está. Mas tem sido, desde fevereiro, muito dialógica, e através das coisas que acontecem na escola, a gente vai fazendo os relacionamentos com a parte bibliográfica do que a gente pensou. Então, a gente pensa lá: “nossa, isso aqui tem a ver com o texto tal”. Tanto que a construção do PPP, ela se dá nesse lugar. Já separando o material bibliográfico para a discussão das duplas e trios, eu já fui pensando nessas conversas que tivemos desde fevereiro. Como que eu posso trazer bibliografia que vá de encontro com isso, que nos alimente nessa parte de estudos, para pensar esse projeto político pedagógico. Esse ano, apesar de todas as dificuldades, é um ano que eu estou muito feliz com a organização desse PEA, porque ele, dessa vez, ele me pareceu muito construído coletivamente. E também eu me coloquei muito no meu lugar de coordenadora, no sentido de: “eu preciso fazer isso. Preciso que eles vejam isso. Eu tenho que direcionar isso para que eles me vejam dessa forma como par”. (CP)

A coordenadora, ao pontuar sua preocupação em selecionar uma bibliografia que vá ao encontro das necessidades do corpo docente, concorda com o pensamento de Almeida e Placco (2009), que entendem que o trabalho do coordenador pedagógico tem uma função mediadora, com três aspectos principais: **articulador**, **formador** e **transformador**. Enquanto articulador, caberia ao coordenador oferecer condições ao trabalho coletivo dos professores, a partir do seu contexto. No momento de formação, é preciso que o coordenador seja apoio para que o professor se aprofunde em sua área de atuação e trabalhe com ela. E, como transformador, exige-se um compromisso do coordenador em ajudar os professores a exercer a reflexão

na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, como ensina Schön (1995). Observa-se, no depoimento dos participantes, a disponibilidade da coordenadora como articuladora desse trabalho coletivo.

*Agora, no retorno, como a gente sempre trabalha com as demandas da escola, demandas dos alunos, e as demandas agora no retorno estão sendo muitas, a gente está ainda tentando centrar. Mas, **nos encontros, a gente está sempre falando sobre a escola**, a gente está sempre falando onde que a gente precisa ter um olhar mais atencioso, o que que a gente... todo mundo precisa olhar para uma aluna... para uma aluna, não, para os alunos que, de repente, estão depressivos, ou para a questão da indisciplina desse retorno. (P4)*

***O PEA tem sido o momento em que a gente consegue se sentar e conversar sobre isso, porque esta escola é uma escola que dialoga bastante, inclusive com os alunos; então, é ali no PEA que a gente vê a demanda mais urgente.** Por exemplo, a reunião que a gente fez com as turmas foi bem na semana que começou a aumentar os casos, então tinha uma certa redução no quadro de funcionários; tinha, mas a proposta, a demanda veio, a proposta surgiu, a conversa aconteceu. (P5)*

As falas dos professores acima reconhecem e enfatizam que a função do coordenador pedagógico é extremamente complexa e necessária na escola, e, como indica Almeida (2018), pode sofrer com sua descaracterização, quando é responsabilizado por resolver os conflitos da escola e atender demandas que não são suas. Na fala dos participantes, fica marcado um episódio em que a coordenadora, durante a formação, precisou resolver problemas urgentes da escola, com flagrante desvio de função:

*a gente inicia em PEA para falar de PPP e a coordenadora não pode aplicar o PEA porque ela foi acudir o aluno que estava querendo se jogar, pular o muro. Por mais que a gente tenha aí proatividade para fazer junto, para fazer o coletivo, sem a presença da coordenação, eu acho que, nesse momento, a gente precisa de um direcionamento, sim, da coordenação, porque a gente não tem uma metodologia consolidada, não tem uma meta estipulada assim tão clara para todo mundo, e então eu acho que esse **papel de coordenação, nesse momento, para a gente, é importante. E a gente não tem uma condição favorável para fazer hoje uma formação produtiva.** A gente tem intencionalidade, vontade, até objetivo e meta, mas a gente não tem uma metodologia e uma condição para fazer, e eu acho que o desvio de função da coordenação é um dos grandes problemas... até da demanda do próprio aluno, a gente vê muitos alunos procurando a coordenação para um atendimento de escuta, como a P5 trouxe, e, às vezes, é no nosso horário ali, e aí às vezes a coordenação não dá conta de*

programar uma coisa que seria para o PEA, para a gente, porque ela estava ali direcionada para um outro lugar, que foi o que aconteceu, que está acontecendo. (P4)

A Instrução Normativa SME nº 29, de 21 de julho de 2021, reorganizou as atribuições do coordenador e trouxe uma ênfase para o direcionamento de ações de recuperação de aprendizagens e uma valorização da documentação pedagógica produzida pelos professores, seja no diário de classe no SGP, seja nos registros das ações da escola. No entanto, a valorização do horário de estudo e, portanto, da função formadora, ficou em segundo plano, indicando que a intenção da SME para o coordenador pedagógico é que efetive suas demandas. O decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, e as orientações didáticas do Currículo da Cidade para a coordenação pedagógica, de 2019, anteriores à Instrução Normativa, firmavam um compromisso com a formação de professores e a afirmação da escola “como lócus privilegiado” (SÃO PAULO, 2019b, p. 28). Não é possível dizer que a Instrução Normativa nº 29 foi suficiente para a transformação da função do coordenador pedagógico na rede municipal, mas, na fala da participante acima, fica expressa a necessidade de mediação do coordenador no PEA e nas ações educativas. O pedagógico do professor precisa da mediação do coordenador pedagógico e do trabalho coletivo. E o pedagógico do coordenador? A coordenadora pedagógica compartilha sua angústia sobre a mediação da SME no desenvolvimento de sua função:

*Porque eu não sinto neste momento que a Secretaria Municipal, por exemplo, ela nos dê condições de ser o par avançado de vocês. Hoje, eu tenho condições de dialogar com vocês sobre determinados assuntos, muito mais porque eu fui correr atrás dessa formação de forma individual. Por exemplo, a questão da alfabetização, eu sabia que era uma fragilidade da minha graduação, e por mais que, por exemplo, detenha um movimento formativo nesse sentido, ainda a forma que chegava para os coordenadores pedagógicos foi insuficiente mediante o nosso desafio. Então, eu fui atrás de correr para estudar essa temática por conta. E isso tem sido com muitas temáticas. A questão da deficiência, eu fui por conta. A questão da alfabetização, eu fui por conta. **Eu vejo que a Secretaria, ela não pensa nisso para longo prazo. (CP)***

Não é possível ignorar as demandas da escola, ainda mais neste momento de reconstrução que estamos passando. Almeida (2018) diz que a função da coordenação vem junto de todas as circunstâncias oferecidas; “descontinuidade das políticas públicas, precárias condições de formação e de trabalho, desvalorização do magistério, demandas sociais que chegam à escola quando deveriam ser atendidas

por outras instituições” (p.25). Essas podem ser limitações do seu trabalho, mas também exigem um reconhecimento por parte do coordenador pedagógico de que sua tarefa é lutar contra isso, e buscar forças para isso na autoformação e na clareza sobre suas funções, uma postura percebida na coordenadora participante desta pesquisa. Almeida (2018) nos apresenta alguns riscos com os quais o coordenador pedagógico pode se defrontar no exercício da sua função; dentre eles, encontra-se o risco de “falta de clareza do papel do coordenador pedagógico, do qual deriva a não defesa de suas atribuições, ficando à disposição dos acontecimentos – um faz-tudo –, o que o leva a não planejar suas ações.” (p.30).

Ainda segundo a autora, ao mesmo tempo que falamos de risco, é possível falar junto de possibilidades: se, por um lado, houve a percepção por parte dos professores de que a formação ficou à deriva nesse episódio, houve a legitimação de que o grupo “espera sua liderança pedagógica para articular seus saberes e esforços”. (ALMEIDA, 2018, p. 33). Na escola, tanto o professor como o coordenador aprendem a sua profissão, e, diante de questões inesperadas do contexto, há a possibilidade de questionamento e de reflexão, para que diferentes perspectivas sejam analisadas e decisões possam ser tomadas. Percebe-se, na *expertise* da coordenadora, que ela reconhece os riscos do seu trabalho e demonstra flexibilidade:

a escola é um organismo vivo. E, muitas vezes, aparecem outras demandas ao longo do caminho, que eu acho que também são muito importantes. Então, se eu vejo que existe uma coisa muito séria acontecendo dentro da escola, ou aconteceu com algum profissional, ou com alguma criança, eu não vou fechar esse espaço para conversar sobre isso, porque eu tenho que seguir esse cronograma. Então, o que eu uso como ferramenta é ser flexível. E, aí, eu dou umas olhadinhas aqui: “Espera aí, isso aqui que está acontecendo, está para discutir em novembro, mas será que eu não consigo fazer uma volta, trazer para cá, e retomar outra discussão em outro momento?”. Então, eu venho aqui tentando resgatar o que eu posso alterar de ordem; sabe? E isso dá certo, também. (CP)

A formação, no momento atual, não tem fórmula pronta, mas é necessário saber temperar firmeza com leveza, como diz Almeida (2018). Nos achados dessa categoria, percebe-se o potencial da formação no desenvolvimento da prática dos professores que, por muitas vezes, tiveram que se adaptar às constantes mudanças impostas pela pandemia e pelas diversas características pelas quais passaram, seja no ambiente remoto ou no presencial. A flexibilidade da coordenação e o compromisso dos professores deram contorno às ações, no período de distanciamento social. O momento histórico vivido pelo distanciamento social trouxe novas características para a escola e para os alunos, e compreender o que a escola precisa agora é a maior

tarefa da formação. Investigar, refletir, discutir e encontrar soluções para o seu contexto são pontos de partida para todos que fazem parte da ação educativa poderem pensar juntos, dialogar, fortalecer o coletivo e criar culturas de colaboração dentro da escola.

6.3 Trabalho colaborativo

Para Imbernón (2011, 2016), o que pode aumentar a qualidade da formação é fomentar o trabalho em grupo, centrar-se em um trabalho de colaboração para a solução de problemas. Isso implica um processo de negociação entre as demandas desejadas pela SME e pelas demandas do território e do grupo de professores. Esse modelo de formação passa a ser centrado também no professor e não apenas no sistema, e, nessa ideia, torna-se extremamente importante saber o que pensam os professores, que são sujeitos da sua formação e não objetos de estudo. Esta categoria destina-se a identificar situações que fomentam o clima de colaboração entre o grupo de professores, as relações do grupo como condição de um trabalho colaborativo e as possibilidades de participação do professor para que se efetive como sujeito de sua formação. Para tanto, tecemos a discussão em três temas:

- fortalecimento do grupo como pré-requisito para um trabalho colaborativo;
- clima de colaboração entre os professores;
- professor sujeito da formação.

6.3.1 Fortalecimento do grupo como pré-requisito para um trabalho colaborativo

Para Dugnani e Souza (2016), coletividade é o nível mais alto alcançado por uma equipe. Essa ideia concebe que o grupo, a princípio, não é coletivo; ele é plural e diverso. Sendo assim, cada pessoa do grupo, de acordo com suas crenças, pode atuar de uma maneira frente a uma situação. Um grupo sem coletividade facilmente se rompe e produz relações individualizadas. Nessa perspectiva, a coletividade se torna um pré-requisito para um trabalho colaborativo que permite partilha, pelo grupo, de desafios, avanços, retrocessos e construção conjunta de objetivos comuns a todos.

A coletividade precisa de uma atividade conjunta e compromissada do grupo, assim como precisa de um direcionamento do coordenador pedagógico. A constituição do grupo é tarefa árdua, que passa pela quebra de resistências, pela validação de decisões, pelo diálogo. A gestão da escola tem como função essencial a construção da coletividade no seu grupo,

promovendo espaços em que os professores possam ser ouvidos sem ser julgados, em que os erros não sejam vistos como fracassos, mas como tentativas que precisam ser aprimoradas, mediadas pelo respeito, e que também sejam cobrados implicação, responsabilidade e envolvimento com a tarefa, que o gestor será capaz de construir a coletividade no grupo. (DUGNANI; SOUZA, 2016, p. 143)

Um grupo com metas e tarefas assumidas em coletivo permite que se volte ao principal, ao trabalho com aluno. Nas falas dos participantes, fica expressa a satisfação do trabalho coletivo desenvolvido na escola, anterior à pandemia:

*Eu estou aqui pensando assim, quem conhece, quem está na escola, há bastante tempo, e eu, no meu caso, é 2017, **a gente vê nos alunos o que a gente está formando, sei lá, no PEA. Em 2018, ao longo de 2019, 2020, os alunos estão no 9º ano, mas a gente ainda vê reflexo do nosso trabalho.** Ainda bem – né?! – que a gente o tempo inteiro vê, os pequenos, também, ou o PEA do Fundamental I, as professoras formam, tem as temáticas do trabalho, tudo, **e quando a gente vai dialogar com os alunos, de temas sociais, porque falar de direitos humanos é isso, a gente vê que tem ali fruto do trabalho que é desenvolvido na escola, em si, e não por um professor ou outro.** (P4)*

*Eu entrei na escola em 2019, então, para mim, **foi muito bacana, gratificante, entrar num grupo onde estava discutindo justamente essas questões de direitos humanos.** Porque nas escolas em que eu passei anteriormente, também, a gente abordava essa questão, mas de uma outra maneira. Mas, perpassava essa questão dos direitos humanos. E, **com base nesses estudos de anos anteriores, eu acho que a gente conseguiu, de certa forma, já imbuídos aí desse desejo de trabalho coletivo, conseguir segurar num momento que foi bem difícil, acho que para todo mundo na pandemia.** Então, com base nos estudos, do PEA e do PPP da escola, a gente conseguiu colocar em prática mesmo nesse momento de confinamento e aulas remotas, também. (P2)*

Para Imbernón (2011, 2016), o trabalho coletivo fica mais duradouro quando está atrelado a um projeto próprio, compartilhado pelo grupo e ligado ao contexto. Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro, e isso os leva a compartilhar “evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos” (IMBERNÓN, 2011, p. 80). **E isso é obtido na interação entre as pessoas.** Podemos observar, nos próximos relatos dos professores, a disponibilidade coletiva para pensar junto e tomar de decisões:

*Eu acho que as ações [da escola], elas nascem sim do PEA – né?! –, porque é um momento mesmo que tem... A CP já falou isso, é o **momento que tem mais professores juntos**, tirando reunião pedagógica, e **tudo que a gente coloca em prática aqui é que foi alinhado e conversado**. (P4)*

Acho que o que funciona bastante é essa escuta que tem (entre os professores e a coordenação), porque eu estava falando, o professor que está na sala, de que adianta momento de formação, se não tem uma escuta, porque a coordenação que a gente tem aqui, a gente sabe que ouve, que escuta, que acata, que a gente se propõe a agir sobre as coisas que acontecem na escola, porque tem essa troca, tem a escuta, tem o momento de fala, tem a troca. Mas pensar numa relação professor-coordenação, onde a coordenação não ouve o professor, não tem como. (P4)

A participante, ao apontar a escuta e o diálogo como ferramentas de sucesso para construir ações em conjunto e atribuir sentido a sua formação, se aproxima do pensamento de Canário (1998), que nos ensina que o professor é um **construtor de sentido**; sendo assim, ele precisa ser o sujeito da sua formação para que, a partir dele, a formação mobilize seus saberes, experiências e levante os problemas daquela instituição. Importante dizer que o compromisso com a coletividade precisa ser contínuo, pois a coletividade precisa de estímulo e de manutenção. Não é porque uma vez o grupo conseguiu trabalhar em colaboração, que todas as ações no futuro se manterão em colaboração na escola; as circunstâncias de ensino mudam, os profissionais se alternam. Fica o alerta nas falas dos participantes:

Vou dar um exemplo, até que puxa para a minha sardinha, nós estamos no Junho Migrante. Poxa, a gente podia estar fazendo um trabalho muito melhor, entendeu, se a escola comprar. Não é porque a SME fala que tem que ter o Junho Migrante, que tem que ter o Leituraço.¹⁰ Eu acho que a gente fica sempre fazendo o que a SME manda e não faz o que a escola quer fazer. Então, o que que a escola quer fazer? Quer fazer um trabalho de jornal mural. Então, a gente tem que trabalhar todo mundo ou aquele ciclo, ou aquele grupo de profissionais vai fazer o trabalho. Aí, fica ela fazendo o trabalho sozinha, ela fazendo trabalho sozinha. Eu sinto falta de a gente fazer junto, dar a cara da escola. Eu acho que a gente não tem uma cara hoje. (P1)

Esse dinamismo que a escola tinha e essa alegria, a gente foi perdendo, então quer dizer: as condições básicas são essas. Esse distanciamento do grupo, do trabalho coletivo, o sentido que a escola precisava. Reavaliar,

¹⁰ Leituraço: Projeto da RME desde 2014, propõe a leitura de textos de temática de valorização da cultura e história das populações afro-brasileira, indígena e imigrante, acompanhando o calendário da rede municipal Junho Migrante, Agosto Indígena, Novembro Negro e, contribuindo, assim, para a desconstrução dos estereótipos que povoam o imaginário sobre estas populações e fortalecendo as identidades de estudantes e educadores.

repensar, essa retomada do PPP, a retomada dos projetos. Isso é uma realidade. (P2)

As falas acima indicam que os professores esperam do coordenador sua articulação nas ações da escola. Entretanto, é preciso que o grupo assuma responsabilidades em relação ao seu papel na formação e no desenvolvimento das ações na escola, como postulam Dugnani e Souza (2016). A autonomia do grupo, quando consolidada, pode fazer surgir modos individuais também colaborativos de agir no grupo. Para alcançar a autonomia do grupo, precisa se garantir momentos de diálogo, trocas, metas compartilhadas. Nesse sentido, a mediação do coordenador garante o direcionamento do grupo para atingir seus objetivos e a corresponsabilização desejada. A corresponsabilização é uma característica da coletividade, entendida como “compromisso de todos e de cada membro do grupo com os objetivos a serem alcançados e os meios para tal” (DUGNANI; SOUZA, 2016, p. 148-149). A corresponsabilização não aponta vítimas ou culpados. Para promovê-la e alcançá-la, é necessário investir em ações planejadas e intencionais.

6.3.2 Clima de colaboração entre os professores

A formação focada no contexto exige do coordenador que ele seja capaz de desenvolver esse grupo para pensar criticamente sobre a prática e sobre os problemas postos. Por outro lado, o professor precisa ser capaz de romper o isolamento e se conscientizar de “sua capacidade de, juntamente com os colegas, promover mudanças na prática educacional” (IMBERNÓN, 2016, p. 120). O trabalho colaborativo é um caminho possível para enfrentar os desafios que a escola encontra e uma forma de construir um olhar plural para o grupo. É certo dizer que não basta ações de cooperação para se ter um trabalho colaborativo, mas as relações de apoio mútuo, o planejamento conjunto, os objetivos comuns, e a busca por soluções são indicadores que a direção está certa. A formação em contexto pede que o professor seja construtor de sentido, como diz Canário (1998), e que aprenda com os pares o tempo todo.

Para enfrentar os problemas com colaboração, Imbernón (2011, p. 80-81) elenca um conjunto de características que a formação precisa levar em conta na sua organização:

- um clima de comunicação e colaboração entre os professores para atingir os objetivos desejados;

- avaliação do que está sendo realizado na formação, de forma que os professores participem do seu planejamento e suas opiniões sejam consideradas;
- formação sempre próxima da realidade da escola;
- percepção de que a prática tem atingido os alunos.

No momento de isolamento social, a formação de professores acontecia em encontros virtuais e os depoimentos dos participantes deixam implícito que as ações formativas contribuíram para o trabalho colaborativo.

O período da pandemia, eu tenho para mim, assim, que os nossos encontros coletivos eram sempre formadores, porque estava todo mundo, alguma coisa estava aprendendo, a usar ferramenta, a construir, a como postar, ou como fazer as atividades. O tempo todo era um aprendizado. (P4)

Essa dificuldade de a gente alcançar o aluno fez também parte do processo formativo. Então, nós vamos usar que meios, as redes sociais da escola, nós vamos criar um canal do YouTube para que o aluno possa ter o acesso mais fácil? Eu acho que teve uma afinidade ali entre o grupo, nesse momento mais difícil, assim. (P5)

O ineditismo do vivido na pandemia, o distanciamento social, a necessidade de adaptar a prática para o ensino remoto, todas essas circunstâncias colocaram os profissionais da educação num lugar longe da zona de conforto e no caminho da mudança. E houve uma ênfase na relação do grupo, na convivência, na interação entre os pares, como vimos no excerto acima. Mais do que nunca, a colaboração se fez necessária. Segundo Hargreaves (1996), quando se tem uma cultura de colaboração, as relações de trabalho dos professores podem ser definidas como **espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento e onipresentes no tempo e no espaço**. Em resumo, são espontâneas quando surgem do próprio professor enquanto grupo, mas podem ter um facilitador, quando se tem um horário adequado à reunião do grupo, como o PEA, na Prefeitura da Cidade de São Paulo. As relações de colaboração voluntárias dependem do significado que os professores dão à experiência de trabalhar juntos, sem serem forçados. No depoimento da participante, vemos a relação de colaboração espontânea e voluntária ao mesmo tempo:

Eu me lembrei, que, quando a gente fazia o REI, logo... não no primeiro ano, que a gente ainda estava bastante cru, mas no segundo, tal, eu... a gente até fazia, eu lembro de uma cena, um dia, que a coordenadora chegou na sala, “nossa, vocês estão fazendo, nem precisa de coordenação, vocês tão fazendo já”. Estava tão introjetada a metodologia, e como que ia ser feito, e

o processo todo, que ela mesma falou, “vocês já estão fazendo sem eu estar aqui”. (P1)

Ao se lembrar das formações voltadas ao desenvolvimento do projeto denominado REI, na escola, a professora demonstra que o grupo atribuía sentido àquela tarefa e tinha um compromisso com os objetivos e metas a serem alcançados. Ainda nas relações de colaboração propostas por Hargreaves (1996), as relações podem ser orientadas para o desenvolvimento, quando os professores atuam juntos, “para desenvolver suas próprias iniciativas, (...) estabelecem as tarefas e finalidades do trabalho conjunto, ao invés de se limitar a implementar os objetivos de terceiros” (HARGREAVES, 1996, p. 218). A fala da coordenadora deixa explícita que houve uma atuação coletiva do grupo, de iniciativa própria, para a promoção de uma ação solidária com a comunidade escolar, no período de 2020.

*E foi ainda mais importante esse movimento, porque aí a gente começou a olhar para comunidade, a ouvir a comunidade, fazer o **levantamento das necessidades dessa comunidade**. Eu acho que a gente estreitou o **relacionamento com os vulneráveis da nossa comunidade**, com os “amigos” (ação solidária da escola), que veio para olhar a questão da fome, porque com fome você não se mobiliza. Então, as pessoas perderam emprego, perderam a sua fonte de renda, perderam o alimento que a escola ofertava, perderam a sua rede de apoio, porque hoje a escola é uma rede de apoio para as famílias, e olhar para tudo isso nos fez perceber o quanto a **educação perpassa por vários lugares fora o espaço do aprender a ler e escrever**. (CP)*

Nesse sentido, a fala da coordenadora vai ao encontro da ideia de Imbernón (2016) que o professor deve assumir seu papel para estabelecer “caminhos que lhes permitam conquistar pouco a pouco as melhorias pedagógicas, trabalhistas e sociais” (p. 127). O autor está interessado em uma formação que sirva à qualidade da educação, e isso significa viabilizar a participação dos professores na tomada de decisões que os afetam diretamente, mesmo quando a iniciativa ultrapassa o espaço escolar. Hargreaves (1996) ainda aponta que as relações de trabalho podem ser onipresentes no tempo e no espaço, ou seja, estão além dos encontros determinados no horário de trabalho e consistem em encontros curtos, informais e frequentes, que passam despercebidos a maior parte das vezes, e são momentos importantes de partilha de problemas, de troca, de sugestões, de elogios e de agradecimento.

Durante a pandemia a gente teve uma afinidade ali entre o grupo, uma união. Então, eu me recordo, às vezes, de um gravando vídeo, enviando para o outro para postar... acho que o grupo se afinou ali, porque eu acho que

todo mundo percebeu as dificuldades que o momento exigia. [O professor se refere a uma compreensão coletiva das dificuldades do ensino remoto e sobre as ações que o grupo percebeu necessárias] (P3)

Nas relações de trabalho de colaboração expressas nas falas dos/das participantes, vemos reafirmado o caráter de interação que tem ou pode ter a profissão docente; por isso, a escuta e o diálogo são ferramentas para o desenvolvimento da coletividade e da colaboração, pois o “ato educativo acontece por meio das trocas afetivas e cognitivas”, mediadas pela linguagem (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 13).

Passos e André (2016) nos apontam algumas características de processos colaborativos, como: a tomada de decisão com participação democrática e a negociação de significados, tendo como base o diálogo acerca de experiências profissionais ou experiências pessoais e o conhecimento produzido ao longo desse processo compartilhado, o que também parece marcar as falas acima. André (2016) diz ainda que é desejável que os professores sejam autônomos, capazes de decidir por si, mas que sejam sujeitos que constituam sua identidade “com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento” (ANDRÉ, 2016, p. 21).

Nos achados desse tema, estão expressas, nas falas, como se dão as relações de colaboração desenhadas por Hargreaves (1996), com muito diálogo, relações de apoio mútuo, planejamento conjunto e busca por soluções. Esse clima de colaboração, sugerido por Imbernón (2016), quando se estabelece, fortalece o grupo e desenvolve professores reflexivos e participativos do processo de mudança da realidade escolar, professores sujeitos da sua formação.

6.3.3 Professor sujeito da formação

A formação, quando concebida democraticamente e com diálogo, amplia as possibilidades de participação do professor. A escola tem um compromisso com a sociedade, com o momento histórico, com o contexto em que está assentada e, assim, a formação tem um compromisso com a transformação da realidade. Para Orsolon (2001), mudar é trabalho de todos os educadores da escola e supõe conversa, trocas, respeito. Cabe ao coordenador realizar um trabalho integrador com os professores, a partir das necessidades e desejos do grupo, e trazer inovações, investir nos momentos de formação dentro da escola e na própria função de formador, para que os professores sejam capazes de perceber sua prática como objeto de estudo.

André (2016) defende uma formação que promova para o professor uma reflexão crítica; isso implica “planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho

com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias” (ANDRÉ, 2016, p. 19). A fala do participante demonstra características do que André (2016) considera uma reflexão crítica e faz um chamado ao papel do professor como sujeito de sua formação:

desde que as temáticas da escola e do PEA se voltaram para essa questão dos direitos humanos, e aí culminou também o projeto do REI, ou dos grupos interativos, que nós começamos lá em 2017, 2018, e viemos trabalhando isso, eu vou te falar que essas temáticas, que muitas, os próprios alunos trazem, e que nos fazem ir atrás; a gente tem que ser sujeito da nossa própria formação mesmo. Eu vejo, porque tanto as temáticas que surgiram durante a pandemia, mas antes, também, 2018, 2019, com o REI, foram temáticas que a gente tinha que se debruçar muito ali no trabalho colaborativo. Estudar muito. Então, eu me lembro aí, sei lá, a violência contra as crianças, a temática antirracista, LGBT. (P3)

Com essa fala, o professor demonstra sua compreensão sobre a importância de uma formação compromissada com a melhoria da escola, com as discussões coletivas e com um estudo fundamentado que proporciona a revisão da sua prática. Canário (1998) nos convida a pensar sobre noções do sujeito, experiência e contexto, enquanto discute quatro questões fundamentais no processo de formação dos professores. Em primeiro lugar, a formação não está para atualizar ou reciclar saberes da docência, porque ele entende que o contexto de trabalho e a interação entre os professores e alunos é o maior potencial formativo da escola. Em segundo lugar, a formação tem que substituir a finalidade de qualificação por competências, e as competências não são universais, elas remetem ao saber mobilizar para resolver um problema dentro de um contexto. É essa perspectiva de formação que pensa o contexto e constrói soluções se aproxima da ideia de um professor sujeito da sua formação e se aproxima da ideia de que o professor nos traz em seu depoimento acima. Em terceiro lugar, o autor discute a conexão entre a formação e o exercício profissional; as situações de ensino e o contexto são únicos e compartilhados pelo coletivo da escola. E, nessa perspectiva, a formação precisa se ocupar de escuta e de relatos de prática, como sugere o professor:

Trazendo a nossa experiência de sala de aula, porque quem está dentro de sala de aula somos nós, ela efetivamente... não, apesar de ela assistir algumas aulas, estar por dentro do que acontece pedagogicamente na escola, mas quem está ali nos 45 minutos batidos de cada aula, somos nós. Então, quem vai levar essa realidade, essa demanda para a coordenação são os professores, acho que a grande contribuição é essa. E relatos de

prática, eu acho que trazer leitura de alguns estudos de caso, como determinados alunos se comportam, por exemplo, na aula de Educação Física, que é fora da sala de aula, na maioria das vezes; auxiliando nos diálogos colaborativos que podem surgir, independente da temática. (P3)

O autor vê, no contexto, um “processo coletivo de aprendizagem do qual emergem não apenas novas competências individuais, mas também competências coletivas” (CANÁRIO, 1998, p. 17), marcado por uma cultura colaborativa. Em quarto lugar, Canário (1998) reflete que uma formação tem impacto no desenvolvimento individual de cada professor e na constituição de sua identidade, reconfigurando seu modo de agir, de pensar e de socializar. Segundo o autor, o professor é um “profissional da relação”, um “analista simbólico”, “reinventor de práticas” e “construtor de sentidos”. (CANÁRIO, 1998, p. 20-22). Todas essas ideias de Canário (1998) endossam que a valorização da experiência, e dos saberes que ela proporciona, nos ajuda a pensar o papel do professor na formação. Fica expresso, nos depoimentos dos participantes, sua mobilização em torno de um projeto de escola que faça sentido para si, para o grupo e para os seus alunos, com um olhar sensível ao contexto de trabalho e na relação da escola com o mundo.

Antes da pandemia, o que a gente tinha era mesmo um debruçar sobre as temáticas que os alunos traziam, dentro desse grande guarda-chuva de direitos humanos. Então, o trabalho do Fundamental II principalmente, que era onde eu atuava mais, que eu estava... em Língua Portuguesa, era tirar dos alunos as temáticas que eles tinham interesse de estudo, linkar com o currículo isso, porque eles tinham sempre essa preocupação de essa temática dialogar com o currículo... E com PPP, que já era direitos humanos, e nós tínhamos aí os momentos de estudo, de preparação do REI, de como trabalhar... de apresentar esse REI para os colegas. Então, eu conseguia ver uma metodologia de separar as áreas, estudar a temática, produzir o REI, apresentar o REI para os colegas, fazer ali um cronograma de toda a atuação com os alunos, então que semana vai ser, que sala vai ser, e depois fazer uma avaliação e uma devolutiva para o grupo. (P1)

André (2016) sugere que um docente reflexivo crítico é aquele que se debruça sobre o seu próprio trabalho para fazer ajustes e ponderações. Entretanto, para melhorar a prática da escola, essa precisa ser um compromisso coletivo, em que cada um, ciente do seu papel, participa da construção das ações educativas. Nesse sentido, os participantes destacam o impacto da formação em sua “leitura crítica da realidade” (ANDRÉ, 2016, p. 20).

Eu acho que o PEA, ele assumiu um caráter de realidade, então ele não ficou ali só no campo da ideia, “ah, vamos estudar, porque essa bibliografia é

*importante”. Não, ele teve um caráter da nossa realidade, então saiu do aluno a temática, **nós nos debruçamos sobre... colaborativamente, coletivamente, para devolver; então foi um estudo que gerou uma ação, que gerou uma devolução**, e nós recebemos uma devolutiva dos alunos; então eles seguiam ali no estudo, prática, retorno, avaliação, estudo, prática, retorno. **Não ficou só no campo da ideia, então entendo que o PEA contribuiu para a nossa ação e para a nossa formação.** (P3)*

Os desejos dos professores fazem parte da realidade a ser diagnosticada na escola e servem de subsídio para o coordenador propor práticas de transformação. Estabelecer trabalho de parceria entre o professor e o coordenador, e apostar em relações mais horizontais, possibilita “tomadas de decisões capazes de garantir o alcance de metas e a efetividade do processo para alcançá-las” (ORSOLON, 2001, p. 25).

Nessa perspectiva, André (2016) pontua alguns princípios que estão associados ao conceito de **professor pesquisador** e que estão ligados à ideia de um profissional crítico reflexivo, que entendemos como atitudes desejáveis a um professor sujeito de sua formação. O primeiro princípio, já discutido neste trabalho, é a autonomia. A formação pretende formar profissionais autônomos, com iniciativa e ideias próprias, e que esteja pronto a servir à coletividade. Convidamos os participantes durante o grupo de discussão a se colocarem mais atuantes na formação da escola com a seguinte pergunta: “como você acha que pode contribuir com os momentos de formação na escola” e, compartilhamos os desejos dos professores, analisando-os segundo os princípios de André (2016), para desenvolver um professor pesquisador. A professora, no excerto a seguir, está preocupada com o funcionamento da formação e de que forma um cronograma mais efetivo poderia abarcar a pluralidade de saberes do grupo, demonstrando que apresenta autonomia suficiente para propor ideias que abracem o coletivo.

*Fazer mesmo um cronograma, então pegar lá, poxa, temos quantos PEAS, esse mês. Então, nesse mês, um PEA, a fulana vai trazer a experiência dela. A gente já fez um exercício parecido em alguns outros momentos, então a sicrana vai trazer... o PEA vai ser por conta dela, hoje, porque ela vai trazer essa temática que conversa com a nossa temática, o P2 vai trazer..., e eu acho que, então, daria para ajudar, também, a gente a ser o formador, junto com a coordenadora, para além da experiência de sala de aula, a parte de formação mesmo. O que o P3 traz para a gente como formação? Ah, vai trazer uma questão especial. **Eu acho que todo mundo pode, de alguma forma, colaborar. Sei lá, uma vez por mês, um apresentar o PEA, não precisa ser o PEA todo, meia hora, acho que daria. Em dupla até, pode ser em dupla, não precisa ser sozinho, então Educação Física vai trazer uma proposta; Inglês, sei lá; eu acho que isso também desafoga, traz***

um outro olhar para o PEA, ajuda a coordenação a ter também, porque ela não está em tudo, em todos os lugares, todos os cantos, enfim – né?! – , acho que dava sim. (P1)

O outro princípio é desenvolver uma atitude investigativa com os professores: que eles aprendam a questionar a realidade da escola para formular problemas a serem pesquisados. Essa perspectiva de formação pede metodologias diferentes, “abrindo o diálogo, criando um clima propício para a participação, para a emergência de sujeitos questionadores, críticos, criativos” (ANDRÉ, 2016, p. 22). Um dos professores propõe o estudo de caso como metodologia de formação e deixa implícito sua postura investigativa e um desejo de compreender cada vez mais a realidade da escola e buscar soluções:

E relatos de prática, eu acho que trazer leitura de alguns estudos de caso, como determinados alunos se comportam, por exemplo, na aula de Educação Física, que é fora da sala de aula, na maioria das vezes; auxiliando nos diálogos colaborativos que podem surgir, independente da temática. (P3)

Nesse ensaio de se colocar à frente de sua formação, é possível observar a análise dos professores sobre suas necessidades de formação e, também, de sua postura enquanto sujeitos da formação, num lugar de coparticipantes ativos que sabem e tem como contribuir com propostas. O professor, enquanto sujeito de sua formação, precisa participar da análise das necessidades da escola, e isso se dá na partilha e no olhar atencioso para o contexto.

Compartilhar boas práticas para discutir e ver como adaptar para a realidade que a gente tem. É compartilhar. E também falar sobre dificuldades de aprendizagem, transtornos de aprendizagem, falar um pouco dessa parte do luto, sabe, essa parte mais ligada à psicologia, que eu gosto. É isso. (P5)

A professora, quando sugere “*adaptar para a realidade que a gente tem*”, está indicando analisar o contexto e pensar nas necessidades dos alunos e da própria formação. Imbernón (2016) diz que as necessidades da formação podem ser divididas em: necessidades prescritivas da administração educacional, como as propostas e demandas da SME; e necessidades sentidas pelo pessoal da escola, que se referem a problemas na escola que podem ser resolvidos. Fica, na fala dos participantes, um desejo de participar mais de sua formação e, muito além disso, suas necessidades sentidas e expressas para o agora. Essa categoria procurou investigar indícios de uma formação a serviço da coletividade, com culturas colaborativas e um professor

reflexivo e ciente desse papel. E esses princípios pressupõem um ambiente de troca de experiências entre iguais, em que possam “desenvolver ideias próprias, aprender a ouvir o outro, a acolher ideias divergentes, a argumentar e construir projetos comuns, tendo como horizonte o processo educativo dos alunos” (ANDRÉ, 2016, p. 32).

Diante dos depoimentos analisados, ficaram muitas indagações, desde o esperar de Paulo Freire (1992), que nos convida a reagir sobre o que precisamos mudar, até o sentimento de satisfação do encontro e do compromisso com a Educação, na veia de tantos profissionais. Há muito o que se fazer: o coordenador, na liderança de um grupo, precisa oferecer seu apoio, parceria, diálogo e promover espaços em que os professores se sintam acolhidos e valorizados; aos professores pede-se também um comprometimento com o espaço de formação e com a tarefa de conhecer e mudar a realidade da escola, sempre que preciso, despindo-se de crenças e concepções, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento para toda a vida.

Deixamos, nas considerações finais, apontamentos para uma proposta formativa à coordenação da escola pesquisada, considerando o contexto atual, o retorno do PEA, o retorno de todos os alunos às aulas presenciais e a continuidade da pandemia e suas novas variantes. Essa proposta tem como base os depoimentos dos participantes e os referenciais fundantes da formação dentro da escola e do trabalho colaborativo ali desenvolvido.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi construída a partir de um referencial que destaca a importância de uma formação em contexto para problematizar e investigar os problemas da realidade da escola e buscar soluções aos desafios enfrentados.

Para a realização desta pesquisa, o objetivo geral e objetivos específicos foram construídos a partir do referencial teórico relacionado à formação de professores e ao trabalho colaborativo. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as percepções de limites e possibilidades do engajamento dos professores nos processos formativos, a partir da perspectiva do coordenador e dos professores de uma escola municipal. Em consonância, foram definidos os objetivos específicos: identificar indicadores que possam promover engajamento dos professores nos processos formativos, a partir da perspectiva do coordenador e dos professores de uma escola municipal; conhecer o que pensam os professores e a coordenação pedagógica sobre a formação continuada desenvolvida no espaço do PEA de 2019 e comparar com as ações formadoras desenvolvidas nos anos de 2020 e 2021; compreender se e como a formação continuada desenvolvida no PEA atendeu às demandas formativas dos professores; compreender se e como a formação continuada, quando transposta para o ambiente virtual, atendeu às demandas formativas dos professores e às inovações impostas pela pandemia; identificar quais as limitações da formação continuada dentro da escola, considerando a realidade atual em ambiente presencial, após o retorno dessas atividades; e, construir, junto com o coordenador e os professores, apontamentos para uma formação colaborativa no contexto atual, considerando o retorno do PEA, o retorno de todos os alunos às aulas presenciais, a continuidade da pandemia e suas novas variantes. O resgate dos objetivos é importante para comparar o que foi feito na pesquisa e o que o estudo confirmou.

Para promover a análise das percepções dos professores e da coordenadora sobre a formação desenvolvida na escola, adotamos a análise de prosa proposta por André (1983). Nessa abordagem, consideramos que os dados podem conter aspectos ocultos, como observações, mensagens não intencionais, que podem ser relevantes. Além do estudo do referencial teórico, nos implicamos num processo intuitivo e subjetivo para organizar as categorias e atribuímos ao exercício da subjetividade uma aproximação profunda com os dados da pesquisa. De forma que as leituras e grifos nos instigaram a fazer perguntas sobre que assuntos os depoimentos revelavam e construíram relações com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico. A metodologia de análise também foi responsável por gerar reflexão sobre a importância

da subjetividade na compreensão do indivíduo e do grupo num ambiente de formação, ideia que discutimos mais à frente.

Os dados produzidos revelaram que os professores e a coordenação carregam consigo algumas hipóteses sobre a formação de professores dentro da escola, que puderam ser discutidos sob a luz do referencial teórico deste trabalho. A partir das falas dos participantes, pudemos elencar alguns fatores reconhecidos pelo grupo como de engajamento na sua participação nos momentos de estudo, respondendo a um dos objetivos específicos do trabalho. Consideramos serem esses os fatores de engajamento reconhecidos pelo grupo sobre sua formação:

- Os depoimentos nos indicam que o grupo aposta no fortalecimento do trabalho coletivo como o melhor caminho para alcançar novas soluções aos problemas enfrentados e intervir sobre a realidade da escola e declaram que enfrentar os desafios, e buscar soluções juntos, gera no grupo pertencimento ao que está sendo feito na formação, princípios compartilhados por Imbernón (2011, 2016) e Marcelo (1999) sobre a formação centrada na escola.
- Há também o reconhecimento de que acolhimento, escuta e diálogo são necessidades do ambiente formador e precisam fazer parte das relações de trabalho, para proporcionar momentos de reflexão sobre a prática. A reflexão sobre a prática e o desenvolvimento de uma escola reflexiva, assim como a promoção de um clima organizacional saudável, está presente nas ideias de André (2016) e Imbernón (2016).
- Por fim, quando a formação é significativa, ela é capaz de provocar mudanças nas atitudes, crenças e valores, desde que os sujeitos vejam resultados positivos nos alunos, fato citado por mais de um participante sobre o projeto implementado pela escola sobre Direitos Humanos. Dessa forma, a mudança de crenças e valores vem acompanhada de motivação, participação e valorização dos momentos de estudo, sendo um projeto de engajamento aquele que investiga o contexto e propõe agir sobre a realidade da escola, como sugere Marcelo (1999) sobre a dimensão pessoal da mudança.

As ideias dos professores sobre a formação desenvolvida na escola aparecem o tempo todo em diálogo com as premissas de um trabalho coletivo e colaborativo. Outro ponto que ficou destacado nas falas foi o quanto as condições de trabalho atravessam o trabalho do professor e da coordenadora e afetam o contexto do trabalho. Passos e André (2016) discutem que as escolas precisam equilibrar a pressão por mudanças e inovações com as condições de trabalho oferecidas, transformando esses desafios em diálogo e trocas com os professores, para

estabelecer com eles metas e compromissos coletivos com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A formação centrada na escola se alimenta de investigar o contexto para conhecer sua realidade, e é desse contexto de trabalho que se identificam tanto as possibilidades como as limitações para o desenvolvimento de uma formação com qualidade para os participantes, como procuramos confirmar nos objetivos desta pesquisa. Destacamos aqui as limitações indicadas pelos professores e coordenadora: descontinuidade das políticas públicas; falta de recursos materiais para atingir os alunos no momento de distanciamento social; falta de domínio de algumas tecnologias e metodologias ativas; adoecimento dos profissionais; falta de motivação dos alunos com as propostas educativas que antes eram bem aceitas; demandas emocionais e sociais *explodindo* na escola. Da mesma forma, as possibilidades levantadas pelo grupo foram: aprender juntos a partir de um contexto inédito; assumir riscos, implementando metodologias diferentes com os alunos; exploração da tecnologia; organizações de grupos de trabalho; resgate de projetos da escola; e busca por soluções para os problemas enfrentados de modo coletivo.

Outra confirmação da pesquisa foi referente ao objetivo que se propôs a conhecer o que pensam os professores e a coordenadora sobre a formação desenvolvida antes do período de distanciamento social, no momento de distanciamento social e no retorno das atividades presenciais. Para responder a esse objetivo, foi preciso provocar a memória e a subjetividade dos professores e da coordenadora, para que evocassem os significados da formação experimentada por eles e para que houvesse também a disponibilidade dos participantes em responder sobre o tema. Em síntese, a formação realizada em tempos antes da pandemia de Covid-19 desperta nos professores pertencimento ao trabalho desenvolvido e há validação da metodologia escolhida para aquele momento: os grupos de trabalho, o estudo da bibliografia relacionada aos Direitos Humanos, a elaboração dos roteiros de estudo para desenvolver com alunos são atividades que os professores reconhecem como possibilidades de participação ativa em seu momento de estudo, e, mais ainda, envolvem sua satisfação no projeto de ensino daquela escola, o que Imbernón (2016) considera como qualidade na educação. Esse resgate histórico por parte dos professores e da coordenação foi importante para que eles mesmos comparassem as ações formadoras desenvolvidas no distanciamento social e fossem levados à consciência da necessidade de se comprometerem mais com a continuidade da formação no retorno presencial.

Em relação ao período de distanciamento social, houve a constatação de que a participação dos professores foi ativa nos momentos de estudo, no desenho das propostas de ações com os alunos, na adaptação das práticas para o ambiente virtual, atingindo uma compreensão compartilhada pelo grupo das necessidades que aquele

momento exigia, como Imbernón (2016) sugere, no processo de autodeterminação. A formação foi apoio para a ação educativa; as decisões e os direcionamentos do grupo partiram dos momentos coletivos, que trataram de compreender e acolher aquele período inédito, com especial enfoque no domínio do uso das tecnologias necessárias ao ensino remoto. Nesse sentido, os participantes destacaram a importância da liderança pedagógica, naquele momento, na figura da coordenadora, com escuta e mediação necessária aos interesses do grupo.

O retorno das atividades presenciais trouxe demandas sociais e emocionais para dentro da escola, que estão causando angústia e incertezas nos profissionais em relação a como lidar com as situações. Isso valida a ideia de que o compromisso com conhecer a realidade da instituição é contínuo e vitalício, pois sempre haverá desafios a serem superados. Entretanto, o grupo reconhece, como ponto de partida, as ferramentas facilitadoras desse processo: a escuta, o diálogo e o trabalho colaborativo são caminhos para melhorar as relações de trabalho e contribuir no desenvolvimento de uma atitude investigativa desejada para os professores reflexivos e na construção de um projeto de formação que não perca de vista o trabalho com o aluno, nem a construção de sentidos do trabalho realizado, como defendem Canário (1998), Placco e Souza (2006) e André (2016).

A partir da entrevista com a coordenadora e do grupo de discussão com os professores dessa unidade escolar de ensino fundamental da rede municipal, houve também o levantamento de ideias para o desenho de um **projeto de formação** que tenha como objetivo gerar engajamento e participação dos professores em seu momento de estudo e que possa contribuir com a reflexão de um trabalho coletivo e colaborativo, ao mesmo tempo. Concentramos esforços, então, para tecer as considerações, para atender ao último objetivo específico deste trabalho: **construir apontamentos para uma formação colaborativa no contexto atual**, considerando o retorno do PEA, o retorno de todos os alunos às aulas presenciais, a continuidade da pandemia e suas novas variantes. Nos apontamentos a seguir, observam-se alguns aspectos fundamentais para uma formação colaborativa: princípios; condições necessárias; objetivos; conteúdos; metodologias; e avaliação.

Ficou expresso, nos depoimentos dos participantes, que o período de distanciamento social promoveu aproximação do grupo e aprendizados diversos, dado que o grupo se desenvolve pelo esforço coletivo. Consideramos esse o principal achado da pesquisa: o reconhecimento pelos professores de seu potencial de mudança e de elaboração de soluções e a valorização do coletivo para enfrentamento dos problemas. Placco e Souza (2006), apoiadas em Brookfield (1986), apontam quatro características da aprendizagem dos adultos que são importantes **princípios**

a se ter em vista no projeto de formação dentro da escola, e que podem ser seguidos em sala de aula com os alunos, como:

- **Experiência** – como ponto de partida para se conhecer sobre algum assunto ou evento. Na escola, muitas situações vividas podem ser estudadas para levantar soluções.
- **Significativo** – que nada mais é que a interação do que faz sentido aos professores e envolve seus saberes, seus sentimentos, seus interesses, e cria expectativas. O significativo da formação parte da leitura das necessidades sentidas e expressas pelo grupo e das necessidades administrativas. Se o grupo sugere que gostaria de ter mais momentos para compartilhar as práticas, está posta uma curiosidade de conhecer o trabalho dos colegas e analisar o que está fazendo, e isso é uma condição favorável ao aprendizado.
- **Proposital** – requer direcionamento do adulto ao que ele ainda precisa aprender mais. Nesse aspecto, a atuação da coordenação em ler as necessidades do grupo, para além do que eles percebem que é importante, é essencial. Se existe uma necessidade de consolidar as concepções da alfabetização da escola, como foi dito pela coordenadora, esse é o motivo para se investir no significado desse aprendizado para o grupo.
- Por último, a **deliberação**, que implica a escolha de participar da formação, e isso se dá quando existe a consciência dos objetivos que se está tentando alcançar e do que é necessário para isso.

Um projeto de formação, que leva em consideração essas características, entende que o professor não é objeto de estudo e, sim, sujeito de sua formação. A escuta dos profissionais revelou a importância de um projeto de formação em que as pessoas se sintam pertencentes e possam fazer uma análise do que se estuda em relação à prática em sala de aula. Essa ideia carrega consigo a necessidade de compreender que a formação em si não é o único elemento responsável pela prática pedagógica ser bem-sucedida: ela depende das **condições necessárias** ao seu desenvolvimento. André (2016) aponta o **clima organizacional da escola** como um facilitador do trabalho feito na escola, uma vez que ele é “produto das relações vividas por seus atores – alunos, professores, funcionários e equipe gestora – no dia a dia da instituição, e nas interações desses sujeitos com os atores sociais do ambiente externo” (ANDRÉ, 2016, p. 31). O clima organizacional é **condição** para o desenvolvimento da formação e é construído todos os dias; manter um ambiente agradável, em que as pessoas aprendam a trabalhar juntas, afasta posturas de isolamento e serve à coletividade. É preciso cuidar das relações dentro da escola, para que a formação proporcione um espaço efetivo de diálogo e escuta, sendo essa

uma condição para o desenvolvimento de uma formação efetiva. Outras condições necessárias são descritas a seguir, como: a **coletividade**; o **aprender em grupo**; a **organização das atividades da formação**, e isso inclui sua **preparação, revisão, desenvolvimento e institucionalização**; a **postura ativa e investigativa** do professor no processo; a **partilha**, a **interação** entre os participantes; e os cuidados com o **comprometimento, intencionalidade e disponibilidade** dos profissionais participantes da formação.

A **coletividade** depende de disponibilidade para dividir as decisões, para superar os desafios, as tensões e as contradições que se impõem na rotina da escola. E não basta conhecer as atribuições de cada cargo da escola para que os professores, a coordenadora, o diretor e os demais atores das ações educativas exerçam bem suas funções. A coletividade se forma a partir da consciência de cada um sobre o próprio papel no grupo da escola. Daí vê-se a importância de definir com o grupo metas e tarefas assumidas em conjunto e de a coordenação assumir a postura de condutora dessas diretrizes para a superação dos desafios. Isso só ocorre com o “favorecimento do diálogo como modo de promover ressignificações do vivido, possibilitando aos sujeitos sentirem-se confortáveis e seguros para se narrarem, se revelarem, sem se sentirem ameaçados” (DUGNANI; SOUZA, 2016, p. 143).

Parece simples oferecer diálogo e escuta, mas é muito mais do que isso: é assumir riscos. Parte do pressuposto que as pessoas reconheçam que não sabem de tudo e que não acertam o tempo todo, inclusive a coordenação e a direção da escola. O caminho para encontrar juntos soluções para os problemas depende de que “os erros não sejam vistos como fracassos, mas como tentativas que precisam ser aprimoradas mediadas pelo respeito” (DUGNANI; SOUZA, 2016, p. 143). Nesse movimento, não existe vítima ou culpado, todos são corresponsáveis pelo que está sendo feito na escola, assim como todos são capazes de transformar a realidade. Consideramos a melhora das relações e a construção do coletivo como elementos fundantes de uma formação colaborativa.

A formação dentro da escola assume a tarefa de **aprender em grupo**; Placco e Souza (2006) entendem que a constituição do grupo é movida por necessidades e objetivos comuns. Então, a formação precisa saber **utilizar seu tempo com um cronograma de atividades**, com pautas comuns e com uma rotina, o que confere ritmo de trabalho ao grupo. “Além disso, há que se acordar tarefas e responsabilidades, avaliar andamentos e resultados do trabalho e traçar novas projeções” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 84). Essas ideias estão atreladas a uma construção de vínculos, que servem à coletividade e ao aproveitamento do tempo dos momentos de estudo.

O PEA, na rede municipal, tem a duração de um ano letivo e, por mais que o grupo de professores e o coordenador permaneçam na escola, a delimitação do tempo e das tarefas é importante para manter aceso o compromisso com o conteúdo e os saberes próprios do grupo. Esse é um processo que Imbernón (2011) descreve em quatro fases: preparação; revisão; desenvolvimento; e institucionalização. Primeiramente, a **preparação** da formação está assentada na negociação da participação e do controle dos momentos de estudo, promovendo espaços de troca, de diálogo e de compartilhamento das práticas dos professores. A **revisão** envolve o planejamento, a mobilização de bibliografia, a escolha das metodologias. O **desenvolvimento** acontece na implementação do projeto que o grupo definiu para si. A partir desse projeto, as ações da escola são definidas e colocadas em prática: a **institucionalização**. Tanto Placco e Souza (2006) como Imbernón (2011) chamam a atenção sobre a deliberação coletiva para o sucesso da formação e do aprendizado dos adultos, porque a melhoria da prática precisa ser uma escolha baseada na compreensão que os próprios professores têm de seus papéis e tarefas. E isso se dá por meio de um plano de ação, com decisões compartilhadas.

Os professores em seus depoimentos, por mais de uma vez, analisaram a própria **postura ativa na formação** atrelada a momentos de compartilhamento de ideias e busca por soluções para algum problema da prática. Por isso, achamos pertinente refletir sobre as ideias de André (2016) referentes ao desenvolvimento de uma **atitude investigativa na formação**, ou seja, buscar “criar oportunidades para a apropriação de habilidades necessárias à realização de pesquisas” (ANDRÉ, 2016, p. 22-23), como condição necessária à formação colaborativa.

Imbernón (2016) sugere ainda alguns cuidados para com a formação, em vista de garantir que ela aconteça efetivamente, que também podem ser considerados condições ao desenvolvimento da formação. Um projeto de formação pede, de sua equipe, consciência quanto a três pontos: grau de comprometimento; intencionalidade; e disponibilidade.

O **grau de comprometimento** se refere ao quanto de trabalho a equipe pode assumir. Muitas vezes, no desenho do projeto de formação, são propostas metas ambiciosas, com diversas temáticas e objetivos; tudo isso se mostra difícil de desenvolver, ao longo do tempo, e tarefas são descontinuadas. Por isso, a importância de fazer esse planejamento coletivamente, e que o grupo não perca de vista o que é factível e o que se pode alcançar na ação educativa da escola.

A formação precisa ser assumida pelo grupo como um espaço de aprendizado e, juntos, definir conteúdos com a intenção de melhorar sua prática. **Os objetivos da formação** revelam a **intencionalidade** daquela ação, e é preciso ter em mente que a formação não consegue dar conta de todas as atividades da escola, nem tampouco

resolver todos seus problemas. O projeto de formação faz uma escolha da necessidade naquele momento e não limita a atividade da escola ao que se discute nos momentos de estudo.

E, por fim, **disponibilidade**: a formação, para que abrace o coletivo, precisa ser flexível, para que possam ocorrer mudanças na sua organização; como, por exemplo, possibilitar adaptação da rotina da escola ou dos horários dos professores, para que cada vez mais se consiga integrar os profissionais neste tempo comum.

Para além da atitude investigativa, o conceito de professor pesquisador envolve uma perspectiva de trabalho colaborativo. No trabalho colaborativo, a partilha e a interação são aspectos essenciais entre os professores.

Na escuta dos participantes da pesquisa, muitos **conteúdos** formativos foram citados: **os problemas enfrentados na escola; a realidade da escola e do entorno; os comportamentos apresentados pelos alunos; as ações educativas; as necessidades sentidas pelo grupo de formação**. Os conteúdos da formação na escola precisam emergir do contexto, da sua realidade, e abarcar ainda as necessidades administrativas da rede municipal de São Paulo para compreender suas diretrizes e políticas públicas. Nos achados de Placco e Souza (2006) e na análise produzida nesta dissertação, identificamos dois conteúdos importantes para a aprendizagem dos adultos no processo de formação: a **memória** e a **subjetividade**, que, se trabalhados junto dos conteúdos da realidade da escola, se apresentam fundamentais para o aprofundamento das aprendizagens dos professores e dos alunos.

A **memória**, na formação, pode acontecer como um resgate do passado da escola e traz consigo “a possibilidade de redesenhar e redefinir conceitos, nas diferentes áreas de conhecimento, apontando para novas práticas, num processo crítico” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 36). Nesse sentido, não se trata de se instalar no passado, mas de decidir como continuar a história da instituição, da formação, dos conceitos das áreas. O uso da memória na formação requer **metodologias** que possam qualificar esse momento, tais como: **autobiografias, diários de bordo, narrativas orais e escritas, leituras, sínteses e devolutivas dos processos formativos**, recursos que potencializam aprendizagens e constroem significados, uma vez que cada professor “traz as histórias de suas práticas educativas para servirem como repertório de experiências que merecem ser vasculhadas e exploradas pelos participantes do grupo” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 38).

Se reconhecemos que cada um tem sua trajetória, precisamos reconhecer que a formação pode atribuir significados singulares a cada pessoa. Placco e Souza (2006) dizem que é preciso considerar, nas relações do grupo, a “manifestação das igualdades e das diferenças”, sendo que estas últimas fazem parte do processo de

ensino e aprendizagem, uma vez que são as diferenças que nos fazem questionar e aprender em diferentes situações. A **subjetividade** serve tanto para conhecer o indivíduo como para conhecer o grupo, já que é construída nas relações sociais e atribui ao indivíduo uma forma própria de agir e pensar. Uma escola lida com uma imensidão de conhecimentos e práticas dentro do mesmo grupo; logo, a formação não leva a um resultado único. Essa constatação é cara ao coordenador, que está na formação mediando e construindo sentidos para e com o professor. Então, levar em consideração a subjetividade na formação seria favorecer a manifestação das experiências dos professores. O que nos leva a pensar que:

Ao favorecer a expressão da subjetividade dos professores no processo de formação, possibilita-se o compartilhamento de sentidos que podem levar a mudanças no modo de se perceber, perceber o outro e o grupo ao qual pertence. No caso do professor em formação, o autoconhecimento, o saber como se relacionar com os outros e com o conhecimento, possibilitam novas significações para as atividades da formação e para a prática. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 47)

A formação que favorece a subjetividade está preocupada com seu valor no âmbito individual e coletivo, e requer que se inclua em sua metodologia uma sistematização dos passos a serem seguidos, com decisões tomadas no coletivo. Além disso, observa-se a necessidade do **registro reflexivo dos encontros de formação e sínteses do que foi discutido**, hábito já instituído nas unidades da rede municipal de São Paulo. Esses registros podem ser utilizados como potentes fontes de análise das contribuições, dificuldades e descobertas do grupo. A leitura desses registros em voz alta, nas reuniões, ativa a memória do processo de formação, dos compromissos e das tarefas, e, até mesmo das falhas. A inclusão da memória e da subjetividade na formação ajudam no desenvolvimento de um professor reflexivo, capaz de olhar criticamente para seu trabalho, enxergar seus acertos e mudar o que for necessário. E isso não é possível sozinho, porque a escola acontece no coletivo.

André (2016) traz, junto da ideia do professor reflexivo, a ideia do professor pesquisador e de uma formação preocupada no desenvolvimento desse profissional. Admitimos que desenvolver uma atitude investigativa não é tarefa fácil; isso exige aprender a buscar dados, conhecer fontes de consulta, aprender a questionar a realidade e reconhecer o que se quer saber. As contribuições de André (2016) são importantes para fomentar uma aprendizagem ativa do professor na formação e, consequentemente, mais engajada. Assim, a formação precisa se estruturar para que o professor sempre tenha espaço de fala e que participe das decisões em relação ao seu aprendizado, ou seja, incluir em sua metodologia **o estudo e a elaboração de instrumentos de pesquisa**, como: *roteiros para analisar o planejamento docente*;

roteiros de observação sobre a prática em sala de aula; questionários com alunos e famílias sobre os projetos da escola; análise de documentos orientadores da prefeitura e até do próprio PPP da escola; estudos de casos de alunos; grupos de discussão sobre determinado tema relevante para a formação. Aprender a elaborar e aplicar esses instrumentos, experimentar e levantar as descobertas juntos, tudo isso envolve o professor ativamente na sua aprendizagem, ao “fazê-lo participar, opinar, defender suas ideias, suas opiniões” (ANDRÉ, 2016, p. 24). E ensina que o aprendizado na pesquisa se constitui de aprender a ouvir o outro, trocar e compartilhar ideias e descobertas. Tudo isso favorece **a análise compartilhada das práticas da escola, a organização de estudo de temáticas e de grupos de trabalho.**

E, por fim, a **avaliação**, que, num projeto de formação, deve buscar rever o caminho percorrido e reconhecer, “as lacunas, as conquistas, os acertos e os erros, as forças e as fragilidades” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 65). Para isso, é importante promover a escuta, a autoavaliação, permitir a produção de relatos dos participantes e dos formadores sobre o que pensam dos percursos de aprendizagem e dos resultados sentidos por eles. A partir das leituras e da discussão do que foi produzido nos relatos e do confronto dos pensamentos e das expectativas dos educadores, será possível, em grupo, refletir e propor ajustes à formação, em busca de qualificar o estudo e construir cada vez mais significados às ações educativas.

Importante dizer que uma formação voltada ao trabalho colaborativo é marcada pela interação, escuta e diálogo. Entretanto, para que haja colaboração de fato, é preciso unir tudo o que foi dito até aqui sobre princípios, objetivos, condições, metodologia e avaliação, em seu desenvolvimento. Isso significa se debruçar sobre o trabalho da escola, socializar descobertas, escolher participar ativamente da formação, desenvolver atitude investigativa e tomar decisões coletivamente, para que a formação contribua de fato com “reflexão e responsabilidade compartilhada sobre as práticas docentes” (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 17). Professores em colaboração são professores pesquisadores engajados com seu fazer e disponíveis para aprender com o outro.

Diante dessas considerações, reconhecemos que o objetivo geral dessa pesquisa foi atingido e esperamos que esse estudo possa contribuir de fato com reflexões que levem à formação para uma atuação colaborativa. Concluindo esses apontamentos sobre a formação, nos damos por satisfeitos também na tarefa pessoal de compreender como efetivar a participação dos professores nos espaços de formação em serviço, o que nos faz ir para a escola como profissional ainda mais pertencente ao grupo, ciente do próprio papel de sujeito da formação e comprometidos com a qualificação do estudo oferecido. Na mesma medida em que disponibilidade, intencionalidade e o grau de comprometimento dos professores são cuidados e

condições para o desenvolvimento de um projeto de formação, enxergamos que esses são fatores essenciais à escrita de uma dissertação. Escrever nos proporcionou uma análise profunda sobre a própria trajetória na docência e sobre a própria responsabilidade política enquanto professora de ensino público, que precisa se implicar nos processos formativos e na defesa da autonomia dos professores e do coletivo da escola, para que haja reflexão e crítica dos atos educativos desenvolvidos e compromisso com a educação de meninos e meninas. Deixamos impresso aqui que colocamos toda dedicação para que esse estudo fizesse jus à competência e qualidade que vemos dentro da escola pública, na qual acreditamos e da qual fazemos parte!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. Qual é o pedagógico do coordenador pedagógico? In. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018. p. 17-34.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, ano 12, n. 142, 2009, p. 38-40.

ALVES, C. S. **Formação permanente de professores em situação de trabalho: valorização dos saberes docentes**. 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16258>. Acesso em: 14 set. 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In. ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 18 out. 2020.

BOHNSACK, R. **Generation, milieu und geschlecht: ergebnisse aus gruppendifkussionen mit jugendlichen**. Opladen: Leske/Budrich, 1989. *Apud* WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, ago. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022006000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLFKv/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 09 set. 2021

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 set. 2013.

BROOKFIELD, S. D. **Understanding and facilitating adult learning**. London: Open University Press, 1986. *Apud* PLACCO, V. M. N. S; SOUZA, V. L. T. (orgs.).

Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Loyola, 2006.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, p. 9-27, 1998. Semestral. Produção do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CHARCZUK, S. B.A. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, out. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109145>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

DUGNANI, L. A. C.; SOUZA, V. L. T.. Movimentos constitutivos da coletividade na escola: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016. p. 137-160.

FORNAZARI, G. **Formação de professores em serviço ou controle?**: problematização a partir da bibliografia dos projetos especiais de ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de Ensino Fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo. 2009. 253 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2232>. Acesso em: 14 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidade**: cambian los tiempos, cambia el professorado. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V.; SUANNO, M. V. R.; ECHALAR, A. D. L. (orgs.). **Em**

defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2020.

MARCELO, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal, Porto, 1999.

MAY, T. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEINERZ, C. B. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, mai.-ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957/12914>. Acesso em: 16 set. 2021.

MENDES, M. R. M. **Pesquisa colaborativa e comunidades de aprendizagem:** possíveis caminhos para a formação continuada. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Instituto de Física / Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1983>. Acesso em: 14 set. 2021.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EduFSCar, 2003.

MONTEIRO DE ALMEIDA, L. P. C. **Indicadores que levam um professor a tornar-se colaborativo.** 2014. 195 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/319171>. Acesso em: 14 set. 2021.

NOGUEIRA, A. L. **Formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado:** ação significativa ou trefismo?. 2017. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí, Jataí, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6863>. Acesso em: 14 set. 2021.

NONATO, A. A. L. **O trabalho colaborativo na formação contínua de professores dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Barueri.** 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/23236>. Acesso em: 14 set. 2021.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-26.

PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016. p. 9-24.

PESSOA, L.; ROLDÃO, M. C. Estratégias viabilizadoras da “boa formação na escola”: do acaso à intencionalidade. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2015, p. 109-128.

PLACCO, V. M. N. S., SOUZA, V. L. T. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018. p. 9-16.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, A. F.M.; HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L.. **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville: UNIVILLE, 2010. p. 79-99.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SÃO PAULO. Coordenadoria Pedagógica. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019a. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50636.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

SÃO PAULO. Coordenadoria Pedagógica. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações didáticas do currículo da cidade**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019b. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50729.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

SÃO PAULO. Coordenadoria Pedagógica. Secretaria Municipal de Educação. **Priorização Curricular**. São Paulo: SME/COPED, 2021d. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/Prioriz->

Curric_Ens-Fund_LP_web.pdf//portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50729.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013.** Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. São Paulo, SP, Disponível em: <http://leismunicipa.is/tcmei>. Acesso em: 16 set. 2021.

SÃO PAULO. **Instrução Normativa SME nº 1, de 28 de janeiro de 2021.** Estabelece procedimentos para a organização das unidades educacionais da rede municipal de ensino por ocasião do início do ano letivo e retorno dos estudantes às atividades presenciais. São Paulo, SP, 2021a. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/11491-instrucao-normativa-sme-n-01-de-28-01-2021-estabelece-procedimentos-para-a-organizacao-das-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-por-ocasio-do-inicio-do-ano-letivo-e-retorno-dos-estudantes-as-atividades-presenciais>. Acesso em: 10 set. 2021.

SÃO PAULO. **Instrução normativa SME nº 14, de 04 de março de 2022.** Reorganiza o projeto especial de ação – PEA elaborado pelas unidades educacionais da rede municipal de ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/14101-instrucao-normativa-sme-n-14-de-04-03-2022-reorganiza-o-projeto-especial-de-acao-pea-elaborado-pelas-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias> Acesso em: 10 jul. 2022.

SÃO PAULO. **Instrução Normativa SME nº 15, de 8 de abril de 2020.** Estabelece critérios para a organização das estratégias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para assegurar a aprendizagem dos estudantes da rede direta e parceira durante o período de suspensão do atendimento presencial e dá outras providências. São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-15-de-8-de-abril-de-2020>. Acesso em: 05 set. 2022.

SÃO PAULO. **Instrução Normativa SME nº 29, de 21 de julho de 2021.** Dispõe sobre a reorganização e replanejamento do trabalho educacional no segundo semestre letivo de 2021 nas unidades educacionais da rede municipal de ensino e dá outras providências. São Paulo, SP, 2021b. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=13440. Acesso em: 10 set. 2021.

SÃO PAULO. **Instrução Normativa SME nº 54, de 13 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio, dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2022 e dá outras providências. São Paulo, SP, 2021c. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=13686&friurl=_-

InstruAAao-Normativa-SME-nao-54-DOC-de-14122021-pAaginas-12-a-14-_ Acesso em: 06 jan. 2022.

SÃO PAULO. **Lei nº 14660, de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007>. Acesso em: 09 set. 2021.

SÃO PAULO. **Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. São Paulo, SP, 2014. Disponível em: <http://sedin.com.br/new/index.php/portaria-dispoe-sobre-os-projetos-especiais-de-acao-pea>. Acesso em: 10 set. 2021.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K.. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 1-24, ago. 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16289.094>. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529>. Acesso em: 15 set. 2021.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, M. D. C. **Projeto Especial de Ação – PEA**: significações construídas e compartilhadas por um grupo de professoras. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22877>. Acesso em: 14 set. 2021.

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

TRALDI, V. M. **Formação contínua na escola e a aproximação de professores de diferentes segmentos**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20449>. Acesso em: 14 set. 2021.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, ago. 2006. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022006000200003>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLFKv/?lang=pt>. Acesso em: 17
set. 2021.

APÊNDICE A – MATRIZ DE ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS DOS PARTICIPANTES

Categoria 1: Fatores de engajamento e desengajamento de professores nos momentos de formação (na visão do coordenador e dos professores)

Temas	Tópicos
Desafios e condição de trabalho do professor e do coordenador pedagógico no período da pandemia e no retorno das atividades presenciais	• Como acontece a formação em contexto efetivamente. • Necessidade de apropriação de recursos tecnológicos na pandemia. • Implementação e continuidade no uso das tecnologias na formação e sala de aula após retorno das aulas presenciais. • Condições do momento de formação: horário de almoço, acúmulo de cargos, jornada do professor, divisão do grupo (análise documental). • Suporte da SME para a formação do coordenador formador. • Condição de trabalho para assegurar que o CP cumpra seu papel de formador. • Descontinuidade do cronograma de formação confunde os professores. • Divisão dos grupos de JEIF distanciam mais o grupo nas tomadas de decisões (análise documental).
Demandas, ações e decisões no coletivo da escola pensadas no contexto da escola	• Olhar para a realidade como ponto de partida para tomadas de decisões coletivas. • Desdobramento do PEA em projetos da escola (análise documental). • Definição das prioridades na formação: alfabetização, retomada de projetos na escola e relações interpessoais. • Demandas formativas para o CP: clareza na concepção das práticas de alfabetização.

Categoria 2: Formação continuada dentro da escola centrada no contexto

Temas	Tópicos
Características, possibilidades e limitações da formação continuada no período de distanciamento social	• Formação na pandemia: aprendizado de novos recursos tecnológicos, abordagem interdisciplinar, adaptação das ações presenciais para o virtual. • Olhar para a realidade como ponto de partida para tomadas de decisões coletivas. • O projeto vivido da escola norteou e subsidiou ações na pandemia. • Papel ativo do professor na formação no período de pandemia.
Características, possibilidades e limitações da formação continuada no momento atual	• Construção de objetivos em grupo. • Reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação para agir dentro da prática pedagógica. • Desdobramento do PEA em projetos da escola. • Levantamento das temáticas a partir do trabalho com os alunos fomentam o professor ser sujeito da sua formação. • Formação para quem se destina: percepção das discussões da formação no trabalho com os alunos. • Diálogo e escuta como caminhos da formação.

Categoria 3: Trabalho colaborativo

Temas	Tópicos
Fortalecimento de grupo como pré-requisito para um trabalho colaborativo	• Experiência do CP como facilitador na mediação dos processos formativos. • Aproximação do grupo: pandemia, movimento de greve, comunicação mais descomplicada. • Suporte emocional no grupo.

	• Diálogo e escuta como caminhos da formação.
Clima de colaboração entre os professores	• Criar interesses e objetivos comuns ao grupo. • Promoção de um espaço de diálogo e de trocas entre os pares. • Uso de metodologias que produzam sentido ao professor. • Formação flexível e reflexiva para a realidade da escola. • Necessidade do professor de trabalhar junto.
Professor sujeito da formação	• Professor como sujeito da sua formação. • Espaço de compartilhamento de práticas. • A proposta da formação e sua metodologia quando produzem sentido promovem o papel ativo do professor. • Produção e troca de materiais no coletivo, tomada de decisão coletiva.

APÊNDICE B – SISTEMATIZAÇÃO DOS DEPOIMENTOS DOS PARTICIPANTES EM CATEGORIAS E TEMAS

Categoria 1: Fatores de engajamento e desengajamento de professores nos momentos de formação

Desafios e condição de trabalho do professor e do coordenador pedagógico no período da pandemia e no retorno das atividades presenciais	Demandas, ações e decisões no coletivo da escola pensadas no contexto da escola
P3: O período da pandemia, eu tenho para mim, assim, que os nossos encontros coletivos eram sempre formadores, porque estava todo mundo, alguma coisa estava aprendendo, a usar ferramenta, a construir, a como postar, ou como fazer as atividades. O tempo todo era um aprendizado. P2: Durante a pandemia a gente teve uma afinidade ali entre o grupo, uma união. Então eu me recordo, às vezes, de um gravando vídeo, enviando para o outro para postar... acho que o grupo se afinou ali, porque eu acho que todo mundo percebeu as dificuldades que o momento exigia. P1: Entendo que a formação, aquela mais formal, que a gente seguia ali na bibliografia, que estava posto no PEA, que a gente tinha de encontros presenciais, ali, semanais, a gente não teve, mas eu acho que não teve por conta da própria necessidade que era atípica ali, mas tivemos essa outra configuração de formação, que foi o tempo todo mesmo, então... A gente tinha toda semana encontros com direcionamento, com cronograma, com metas, objetivos; então eu entendo que houve sim formação, diferente do que a gente fazia presencialmente pautado no PEA, que trazia uma bibliografia para estudar, era muito mais passiva, eu acho que foi muito mais ativo, talvez – né?! P4: A gente não pode fechar os olhos para as demandas, então o planejamento acaba ficando de lado, não só com o PEA como muitas coisas da escola. Por conta de que a gente inicia um trabalho, só que tem demandas muito mais urgentes da escola, e a gente sempre pensou na escola como um todo, e aí a gente tem que dar uma pausa [no cronograma da formação]. P1: Eu sinto falta de fazer mais trabalhos coletivos e mais parcerias, e eu acho que a gente perdeu um pouco isso, não porque a gente não acredite, que a gente não goste, é porque não está tendo... a gente não está dando conta mesmo de fazer. Então eu acho que o que colocaria nos trilhos uma nova cara para a escola, seria não resgatar como era antes, mas tentar buscar esses momentos em que a gente realmente desenvolva o trabalho, que a gente tenha um fio condutor, assim, a escola tem... É essa a ideia e a gente vai fazer nesse bimestre isso, não assim fechadinho sem abrir ou abrir, não; mas, sei lá, ou por temática ou por intencionalidades, não sei. P4: Agora, no retorno, como a gente sempre trabalha com as demandas da escola, demandas dos alunos, e as demandas agora no retorno estão sendo muitas, a gente está ainda tentando centrar. Mas nos encontros a gente está sempre falando sobre a escola, a gente está sempre falando onde que a gente precisa ter um olhar mais atencioso, o que que a gente, todo mundo precisa olhar para uma aluna... para uma aluna, não, para os alunos que de repente estão depressivos, ou para a questão da indisciplina desse retorno.	P3: A gente estava vivendo situações [na pandemia]. Então, por exemplo, foi o momento lá do assassinato do homem negro lá nos Estados Unidos [George Floyd], que a gente se debruçou nessa questão de Vidas Negras Importam, e todos os trabalhos que suscitou, a formação dos grupos – né?! –, que a gente ora formava o grupo... tinha diversificação da formação de grupos. E também como o colega falou, tentar atingir o aluno das mais variadas formas possíveis, as possibilidades, através de Facebook, através das possibilidades, que a rede oferecia. Então eu vejo como algo positivo. P4: Acho que o que funciona bastante é essa escuta que tem, porque eu estava falando, o professor que está na sala, de que adianta momento de formação, se não tem uma escuta – né?! –, porque a coordenação que a gente tem aqui, a gente sabe que ouve, que escuta, que acata, que a gente se propõe a agir sobre as coisas que acontecem na escola, porque tem essa troca – né?! –, tem a escuta, tem o momento de fala, tem a troca. Mas pensar numa relação professor, coordenação, onde a coordenação não ouve o professor, não tem como – né?! P3: Eu entrei na escola em 2019; então, para mim, assim, foi muito bacana, assim, gratificante, entrar num grupo onde estava discutindo justamente essas questões de direitos humanos. Porque nas escolas que eu passei anteriormente, também, a gente abordava essa questão, mas de uma outra maneira. Mas perpassava essa questão dos direitos humanos. E com base nesses estudos de anos anteriores, eu acho que a gente conseguiu, de certa forma, já imbuídos aí desse desejo de trabalho coletivo, conseguir segurar num momento que foi bem difícil, acho que para todo mundo na pandemia. Então, com base nos estudos, do PEA e do PPP da escola, a gente conseguiu colocar em prática mesmo nesse momento de confinamento e aulas remotas, também. P2: Eu acho que o PEA, ele assumiu um caráter de realidade, então ele não ficou ali só no campo da ideia, “ah, vamos estudar, porque essa bibliografia é importante”. Não, ele teve um caráter da nossa realidade, então saiu do aluno a temática, nós nos debruçamos sobre colaborativamente, coletivamente, para devolver; então foi um estudo que gerou uma ação, que gerou uma devolução, e nós recebemos uma devolutiva dos alunos, então eles seguiam ali no estudo, prática, retorno, avaliação, estudo prática, retorno. Não ficou só no campo da ideia; então entendo que o PEA contribuiu para a nossa ação e para a nossa formação. P4: Eu estou aqui pensando assim, quem conhece, quem está na escola, há bastante tempo, e eu, no meu caso, é 2017, a gente vê nos alunos o que a gente está formando, sei lá, no PEA, em 2018, ao longo de 2019, 2020, os alunos estão no nono ano, mas a gente ainda vê reflexo do nosso trabalho. Ainda bem – né?! –, que a gente o tempo inteiro vê – né?! –, os pequenos, também

P2: eu vejo que, nós temos muito além da demanda do conteúdo, hoje. Então, por exemplo, eu, como professor de Educação Física, que trabalha ali frequentemente, a questão das emoções, dos sentimentos, e tal, eu vejo que os alunos voltaram bem diferentes. Então, eu tenho me desdobrado para identificar às vezes como atingir determinados alunos que eu conseguia, ali, antes da pandemia, que hoje eu tenho muita dificuldade, assim. Então, são problemas ali de... emocionais, que escancaram mesmo na aula de Educação Física; isso fica muito claro, assim, e aí eu tenho que levar para a coordenação, a própria dinâmica da aula. Eu falo: nossa, mas a minha aula de antes da pandemia, eu chegava, falava que ia fazer determinado tema, determinado assunto, os alunos “eh!”. Hoje eu falo, os alunos, “ah!”. Então parece que é muito difícil conectá-los ao conhecimento que a escola tem como proposta e no currículo passar para eles... Casos de violência, também, que aumentaram, e isso explode, também, na aula de Educação Física, enfim. Para mim, tem sido um grande desafio, eu diria. P4: O PEA tem sido o momento em que a gente consegue se sentar e conversar sobre isso, porque essa escola é uma escola que dialoga bastante, inclusive com os alunos; então é ali no PEA que a gente vê a demanda mais urgente; por exemplo, a reunião que a gente fez com as turmas, foi bem na semana que começou a aumentar os casos, então tinha uma certa redução no quadro de funcionários; tinha, mas a proposta, a demanda veio, a proposta surgiu, a conversa aconteceu. P2: A escola depois da pandemia... ela mostra uma quantidade de demanda, e aí eu vou dar até um exemplo que me marcou, então pegando um gancho do que falaram, a gente tinha antes da pandemia, eu acho que um estudo mais ativo. Nós éramos ali... era quem ia atrás daquela temática, era quem ia atrás daquele – né?! –, em uns grupos, geralmente a gente era dividido em grupos. Pós-pandemia, eu vejo por exemplo uma proposta que vem da coordenação, que é de revisitar o projeto político pedagógico, então já faz um tempo que a gente está dentro dessa temática, colocamos tudo que precisa ter ali na lousa, dividimos os grupos. Mas assim, o dia que nós íamos começar os estudos a coordenadora foi requisitada porque tinha um aluno pulando o portão, querendo pular o portão, alguma coisa assim, ou seja, já não começamos naquele dia. Aí você volta no dia seguinte, você tem todas as temáticas na lousa, professores que entram pro PEA, professores que saem do PEA. P3: E hoje eu vejo que a gente vive um pouco essa coisa, essa apreensão dessa... dessa... dessa... dessa angústia, esse... esse medo, essas incertezas todas, acho que passa também pela questão política que o país está atravessando, todas as incertezas, e todos os retrocessos que eu acho que nós estamos enfrentando, do ponto de vista mesmo da questão dos direitos humanos. Então isso tudo, acho que quando a gente fala de demanda, não é só aluno, acho que são os profissionais, que também estão aqui trabalhando, estão passando por essas dificuldades. Então a gente... a R tocou num ponto bem interessante: sentido. Qual o sentido que tem tudo isso? Ah, a gente começa a se debruçar numa leitura, mas logo a gente tem uma interrupção por algum motivo, afastamento de um colega de uma sala. Então é... bem complicado mesmo você pensar numa metodologia que você consiga avançar	– né?! –, ou o PEA do Fundamental I, as professoras formam, tem as temáticas do trabalho, tudo, e quando a gente vai dialogar com os alunos, de temas sociais, porque falar de direitos humanos é isso, a gente vê que tem ali fruto do trabalho que é desenvolvido na escola, em si, e não por um professor ou outro. P3: É muito interessante, porque reflete na sala de aula, a gente não sabe exatamente o que o outro colega está trabalhando tal, mas a gente percebe essa convergência de ideias, de pensamento, a questão de formar um aluno com essa criticidade mesmo, pensando nessas questões sociais, pensando nos direitos humanos, mas não nessa coisa assim, que muitas vezes fica lugar comum ou com uma certa banalidade, “ah, direitos humanos, tal”. Não, uma profundidade do tema, das questões de gênero, de tudo que já foi falado, com uma seriedade, com uma responsabilidade, e que o aluno realmente, a gente tem percebido que eles estão tendo essa formação crítica, estão tendo essa criticidade para interpretar, para entender o que está sendo falado nas diferentes disciplinas, né?! P1: Antes da pandemia, o que a gente tinha era mesmo um debruçar sobre as temáticas que os alunos traziam, dentro desse grande guarda-chuva de direitos humanos. Então o trabalho do Fundamental II principalmente, que era onde eu atuava mais, que eu estava... em Língua Portuguesa, era tirar dos alunos as temáticas que eles tinham interesse de estudo, linkar com o currículo isso, porque eles tinham sempre essa preocupação de essa temática dialogar com o currículo... E com PPP, que já era direitos humanos, e nós tínhamos aí os momentos de estudo, de preparação do REI, de como trabalhar... de apresentar esse REI para os colegas. Então eu conseguia ver uma metodologia de separar as áreas, estudar a temática, produzir o REI, apresentar o REI para os colegas, fazer ali um cronograma de toda a atuação com os alunos, então que semana vai ser, que sala que vai ser, e depois fazer uma avaliação e uma devolutiva para o grupo. P4: Eu acho que as ações [da escola], elas nascem sim do PEA – né?! –, porque é um momento mesmo que tem... A CP já falou isso, é o momento que tem mais professores juntos, tirando reunião pedagógica, e tudo que a gente coloca em prática aqui é que foi alinhado e conversado, fora o que está acontecendo, cada um ali dentro da sua sala fazendo os seus projetos; mas eu acho que das demandas gerais da unidade, nascer e construir do mesmo lugar. P2: Eu acho que a gente tem buscado respostas; assim, eu acho que conversas, diálogos, eu acho que, muito ali, cada caso é um caso a ser encaminhado, de que forma que vai ser encaminhado. Eu acho que a gente conversa ali no coletivo, tem a questão dos sétimos anos, que foi decidido em grupos, se vai retomar, se não vai. Casos individuais que a gente conversa com a coordenação e vê qual o melhor encaminhamento. Então a gente tem buscado respostas. P2: A palavra ação do PEA, da sigla, eu acho que ela diz muito, porque eu acho que de nada vai adiantar a gente passar por esse processo formativo, neste horário, se a gente não conseguir agir dentro da nossa prática. Então, eu concordo quando a R fala que existe a realidade daquela unidade. É importante frisar que esse PEA, ele não é uma coisa determinada por coordenação pedagógica ou direção. Mas a temática é importante que seja sempre decidida no coletivo, além daqueles que participam daquele grupo. E se a gente aqui na escola, por exemplo, resolveu, com o tempo, estudar direitos humanos, é porque faz parte da nossa
--	--

P3: Esse dinamismo que a escola tinha e essa alegria, a gente foi perdendo, então quer dizer, as condições básicas são essas. Esse distanciamento do grupo, do trabalho coletivo, o sentido que a escola precisava. Reavaliar, repensar, essa retomada do PPP, a retomada dos projetos, acho que é isso que está causando toda essa dificuldade. Fora essas questões de falta de funcionário. Isso é uma realidade. CP: Os horários coletivos não tinham divisão de grupos, então a gente tinha, sim, o coletivo da escola. CP: O encontro formativo no mundo ideal eu faria isso dentro do meu espaço de trabalho, eu teria tempo com a minha porta fechada, mas isso não é o que acontece no mundo real. No mundo real existe uma questão de falta de funcionários dentro da unidade escolar, que me coloca numa decisão de ou eu acompanho esses profissionais nesse movimento difícil que a gente está ou eu fecho a minha porta e vou fazer o espaço formativo deles. CP: A escola é um organismo vivo. E muitas vezes aparecem outras demandas ao longo do caminho, que eu acho que também são muito importantes. Então se eu vejo que existe uma coisa muito séria acontecendo dentro da escola, ou aconteceu com algum profissional, ou com alguma criança, eu não vou fechar esse espaço para conversar sobre isso, porque eu tenho que seguir esse cronograma. Então o que eu uso como ferramenta é ser flexível. E aí eu dou umas olhadinhas aqui: Espera aí, isso aqui que está acontecendo, está para discutir em novembro, mas será que eu não consigo fazer uma volta, trazer para cá, e retomar outra discussão em outro momento? Então eu venho aqui tentando resgatar o que eu posso alterar de ordem, sabe? E isso dá certo, também. CP: Falar do desafio do professor, nesse momento, também, que é você ter saído de um trabalho remoto, de um tempão de um trabalho remoto, aí nós tivemos o retorno presencial de forma gradativa, e aí esse profissional começou a lidar com as crianças presencialmente, mas foi o espaço curto de tempo dos 50%, 75%, para 100%; então o profissional também se viu com uma sala no seu total, tendo que lidar também com as suas próprias dificuldades, de uso da máscara durante a aula, de empostação de voz, de se colocar perante esse aluno vulnerável, vulnerável emocionalmente, não só financeiramente. Então os professores também tiveram essa dificuldade de lidar com esse coletivo presencialmente. Porque é assustador você sair de um lugar, onde você está minimamente protegido, e ficar exposto ali a um vírus que... que não foi contido. CP: Trabalhar essa questão emocional foi um grande desafio. E fora isso existe também uma preocupação aí informativa. Porque eu não sinto neste momento que a Secretaria Municipal, por exemplo, ela nos dê condições de ser o par avançado de vocês. Hoje eu tenho condições de dialogar com vocês sobre determinados assuntos, muito mais porque eu fui correr atrás dessa formação de forma individual. Por exemplo, a questão da alfabetização, eu sabia que era uma fragilidade da minha graduação, e por mais que, por exemplo, detenha um movimento formativo nesse sentido, ainda a forma que chegava para os coordenadores pedagógicos foi insuficiente mediante o nosso desafio. Então eu fui atrás de correr para estudar essa temática por conta. E isso tem sido com muitas temáticas. A questão da deficiência, eu fui por conta. A questão da alfabetização, eu fui por conta. Eu vejo que a Secretaria, ela não pensa nisso para longo prazo. As	realidade. E eu vejo um tanto da ação do que a gente costuma fazer no PEA. CP: Fortalecimento das concepções que embasam essa educação. Hoje a gente tem um currículo da cidade que ele traz em si uma concepção de alfabetização que não é de total clareza dos profissionais, por uma questão de formação na graduação mesmo, a graduação ela não contemplou para muitos profissionais essa parte, e isso eu acho que é algo que a gente precisa olhar, porque o ciclo alfabetizador ele é o pilar da escola; a partir do trabalho que é desenvolvido nesse ciclo, os alunos estarão melhores preparados para lidar com os desafios de leitura e escrita, ou não. Por quê? Porque se a gente não consegue compreender as dificuldades dessa criança, não consegue reverter isso no processo educativo dele, isso vai gritar lá na frente; então esse aluno que sai do ciclo alfabetizador sem ler e escrever com autonomia, ele vai ser aquela criança que no 4º, no 5º ano ele vai ser mais indisciplinado, ele vai ficar fora do contexto, ele vai se sentir fora, ele vai querer se ocupar de qualquer outra coisa, porque ele se sente impotente de não ter conseguido alcançar a aprendizagem que os colegas aprenderam, que alcançaram. Isso é um lugar que a gente precisa compreender melhor; eu sinto essa necessidade, não por falta de interesse dos profissionais, mas porque a própria rede em si, ela não nos formou para formar vocês nesse sentido.
--	---

coisas são muito imediatistas. Uma formação com um início do currículo para os coordenadores, foram quatro encontros. E aí, como, eu, que tenho a mesma formação que você, que sou pedagoga, você também é, como é que eu vou ser seu par avançado, se eu não me sinto em condição para? Então eu acho que isso é muito difícil. CP: Hoje existem as formações, convocações mensais de coordenador pedagógico. Não é que não existem, elas existem, elas acontecem mensalmente. Entretanto, muitas vezes o que é proposto não dialoga com a nossa realidade. Ou, então, nós somos impedidos de ir pela realidade da nossa unidade; por exemplo, na última eu não estive presente, porque não tinha funcionário da gestão na escola. Então, como é que eu vou tranquila para aquele momento, pensando que se acontece alguma coisa aqui vocês estão desamparados? Eu não fui.	
--	--

Categoria 2: Formação continuada dentro da escola centrada no contexto

Características, possibilidades e limitações da formação continuada no período de distanciamento social	Características, possibilidades e limitações da formação continuada no momento atual
P3: Eu acho que os nossos encontros formativos, eles, de certa forma, me auxiliaram, me ajudaram no sentido de manter um foco. Porque eu tenho uma tendência a me distrair com muita facilidade.... Então, se eu não tiver uma equipe trabalhando e propondo, e avaliando o resultado do trabalho, eu acho que na minha opinião, assim, foi válido, foi importante. P2: Durante a pandemia a gente teve uma afinidade ali entre o grupo, uma união. Então eu me recordei, às vezes, de um gravando vídeo, enviando para o outro para postar... acho que o grupo se afinou ali, porque eu acho que todo mundo percebeu as dificuldades que o momento exigia. P3: A gente estava vivendo situações [na pandemia]. Então, por exemplo, foi o momento lá do assassinato do homem negro lá nos Estados Unidos [George Floyd], que a gente se debruçou nessa questão de Vidas Negras Importam, e todos os trabalhos que suscitou, a formação dos grupos – né?! –, que a gente ora formava o grupo... tinha diversificação da formação de grupos. E também como o colega falou, tentar atingir o aluno das mais variadas formas possíveis, as possibilidades, através de Facebook, através de as possibilidades, que a rede oferecia. Então eu vejo como algo positivo. P4: Eu acho com o PEA como formação do que nós tivemos, o que nós tínhamos programado, de 2019, não aconteceu, mas não porque a gente abriu mão da temática, é porque era uma outra necessidade, e que pegou a gente de surpresa; então eu acho que a gente acabou usando o espaço que seria do PEA, para a demanda daquele momento. Mas eu acredito que dá para configurar como o espaço de formação mesmo, porque a gente se debruçou sobre as temáticas para desenvolver o REI, para outras propostas que a escola trouxe... de atender os alunos de forma remota, com ferramentas que a gente desconhecia, se adaptando para <i>lives</i>, para aulas interdisciplinares, que a gente fez, também; então acho que a gente usou muito do que a gente aprendeu no PEA para a prática, para a ação mesmo. CP: Teve o medo, o medo do adoecimento, o medo da morte; então foi um movimento muito difícil para pensar o fazer pedagógico, porque tinham tantas outras coisas gritando, e o nosso fazer pedagógico ele está muito relacionado a presença do aluno.	P4: Eu acho que as ações [da escola], elas nascem sim do PEA – né?! –, porque é um momento mesmo que tem... A CP já falou isso, é o momento que tem mais professores juntos, tirando reunião pedagógica, e tudo que a gente coloca em prática aqui é que foi alinhado e conversado, fora o que está acontecendo, cada um ali dentro da sua sala fazendo os seus projetos; mas eu acho que das demandas gerais da unidade, nascer e construir do mesmo lugar. P4: A gente não pode fechar os olhos para as demandas; então o planejamento acaba ficando de lado, não só com o PEA como muitas coisas da escola. Por conta de que a gente inicia um trabalho, só que tem demandas muito mais urgentes da escola, e a gente sempre pensou na escola como um todo, e aí a gente tem que dar uma pausa (no cronograma da formação). P1: Eu sinto falta de fazer mais trabalhos coletivos e mais parcerias, e eu acho que a gente perdeu um pouco isso, não porque a gente não acredite, que a gente não goste, é porque não está tendo... a gente não está dando conta mesmo de fazer. Então eu acho que o que colocaria nos trilhos uma nova cara para a escola, seria não resgatar como era antes, mas tentar buscar esses momentos em que a gente realmente desenvolva o trabalho, que a gente tenha um fio condutor, assim, a escola tem... é essa a ideia e a gente vai fazer nesse bimestre isso, não assim fechadinho sem abrir ou abrir, não, mas, sei lá, ou por temática ou por intencionalidades, não sei. P4: Agora, no retorno, como a gente sempre trabalha com as demandas da escola, demandas dos alunos, e as demandas agora no retorno estão sendo muitas, a gente está ainda tentando centrar. Mas nos encontros a gente está sempre falando sobre a escola, a gente está sempre falando onde que a gente precisa ter um olhar mais atencioso, o que que a gente, todo mudo precisa olhar para uma aluna... para uma aluna, não, para os alunos que, de repente, estão depressivos, ou para a questão da indisciplina desse retorno. P4: O PEA tem sido o momento em que a gente consegue se sentar e conversar sobre isso, porque essa escola é uma escola que dialoga bastante, inclusive com os alunos; então é ali no PEA que a gente vê a demanda mais urgente; por exemplo, a reunião que a gente fez com as turmas, foi bem na semana que começou a

CP: Então pensar esse espaço formativo, dadas essas condições, foi muito difícil; então antes de pensar a formação propriamente dita, a gente teve que se olhar nesse lugar de estar afastado dos nossos fazeres, para chegar numa ação pensada de forma reflexiva; entendeu?	aumentar os casos; então tinha uma certa redução no quadro de funcionários; tinha, mas a proposta, a demanda veio, a proposta surgiu, a conversa aconteceu. P4: A gente inicia em PEA para falar de PPP e a coordenadora não pode aplicar o PEA porque ela foi acudir o aluno que estava querendo se jogar, pular o muro; por mais que a gente tenha aí proatividade para fazer junto, para fazer, o coletivo sem a presença da coordenação, eu acho que este momento a gente precisa de um direcionamento sim, da coordenação, porque a gente não tem uma metodologia consolidada, não tem uma meta estipulada assim tão clara para todo mundo, e então eu acho que esse papel de coordenação, nesse momento para a gente, é importante. E a gente não tem uma condição favorável para fazer hoje uma formação produtiva, a gente tem intencionalidade, vontade, até objetivo e meta, mas a gente não tem uma metodologia e uma condição para fazer, e eu acho que o desvio de função da coordenação é um dos grandes problemas... até da demanda do próprio aluno, a gente vê muitos alunos procurando a coordenação para um atendimento de escuta, como a P5 trouxe, e as vezes é no nosso horário ali, e aí às vezes a coordenação não dá conta de programar uma coisa que seria para o PEA, para a gente, porque ela estava ali direcionada para um outro lugar, que foi, que aconteceu, que está acontecendo. P1: Eu acho que posso contribuir para os momentos de formação trazendo para o PEA as formações que eu recebo, como POSL, que são formações riquíssimas, muito boas, de fato; a formação que a gente está tendo da cidade, até passei para a T um vídeo. Passei para a coordenadora, também, hoje. Então, claro que a temática, ela está sempre relacionada com o calendário de SME, que ela sugere, então, de um Junho Migrante, Agosto Indígena, Novembro Negro, e para outras temáticas que estão ali no campo literário, mas que traz direitos humanos muito esse fio condutor; então eu gosto muito da formação e eu acho que eu posso contribuir passando para os colegas o que eu recebo ali; então nesse ponto eu acho que eu posso contribuir. P5: Compartilhar boas práticas para discutir e ver como adaptar para a realidade que a gente tem. É compartilhar. P5: E também falar sobre dificuldades de aprendizagem, transtornos de aprendizagem, falar um pouco dessa parte do luto, sabe, essa parte mais ligada a psicologia, que eu gosto. É isso. CP: Eu vejo que é uma formação muito dialógica. A gente dialoga muito. E a partir deste diálogo a gente encaminha. Trago sugestões de leitura, ou proponho fazer a leitura conjunta, dependendo do grupo, como está a atenção, como não está. Mas tem sido, desde fevereiro, muito dialógica, e através das coisas que acontecem na escola a gente vai fazendo os relacionamentos com a parte bibliográfica do que a gente pensou. Então a gente pensa lá: “nossa, isso aqui tem a ver com o texto tal”. Tanto que a construção do PPP, ela se dá nesse lugar. Já separando o material bibliográfico para a discussão das duplas e trios, eu já fui pensando nessas conversas que tivemos desde fevereiro. Como que eu posso trazer bibliografia que vá de encontro com isso, que nos alimente nessa parte de estudos, para pensar esse projeto político pedagógico. Esse ano, apesar de todas as dificuldades, é um ano que eu estou muito feliz com a organização desse PEA, porque ele, dessa vez, ele me pareceu muito construído coletivamente. E também eu me coloquei muito no meu
--	---

	lugar de coordenadora, no sentido de: “eu preciso fazer isso. Preciso que eles vejam isso”. Eu tenho que direcionar isso para que eles me vejam dessa forma como par. CP: A escola é um organismo vivo. E muitas vezes aparecem outras demandas ao longo do caminho, que eu acho que também são muito importantes. Então se eu vejo que existe uma coisa muito séria acontecendo dentro da escola, ou aconteceu com algum profissional, ou com alguma criança, eu não vou fechar esse espaço para conversar sobre isso, porque eu tenho que seguir esse cronograma. Então o que eu uso como ferramenta é ser flexível. E aí eu dou umas olhadinhas aqui: “Espera aí, isso aqui que está acontecendo, está para discutir em novembro, mas será que eu não consigo fazer uma volta, trazer para cá, e retomar outra discussão em outro momento?”. Então eu venho aqui tentando resgatar o que eu posso alterar de ordem, sabe? E isso dá certo, também.
--	---

Categoria 3: Trabalho colaborativo

Fortalecimento de grupo como pré-requisito para um trabalho colaborativo	Clima de colaboração entre os professores	Professor sujeito da formação
P4: Acho que o que funciona bastante é essa escuta que tem, porque eu estava falando, o professor que está na sala, de que adianta, momento de formação, se não tem uma escuta – né?! –, porque a coordenação que a gente tem aqui, a gente sabe que ouve, que escuta, que acata, que a gente se propõe a agir sobre as coisas que acontecem na escola, porque tem essa troca – né?! –, tem a escuta, tem o momento de fala, tem a troca. Mas pensar numa relação professor, coordenação, onde a coordenação não ouve o professor, não tem como – né?! P3: Eu entrei na escola em 2019, então, para mim, assim, foi muito bacana, assim, gratificante, entrar num grupo onde estava discutindo justamente essas questões de direitos humanos. Porque nas escolas que eu passei anteriormente, também, a gente abordava essa questão, mas de uma outra maneira. Mas perpassava essa questão dos direitos humanos. E com base nesses estudos de anos anteriores, eu acho que a gente conseguiu, de certa forma, já imbuídos aí desse desejo de trabalho coletivo, consegui segurar num momento que foi bem difícil, acho que para todo mundo na pandemia. Então, com base nos estudos, do PEA e do PPP da escola, a gente conseguiu colocar em prática mesmo nesse momento de	P2: Durante a pandemia a gente teve uma afinidade ali entre o grupo, uma união. Então eu me recordo, às vezes, de um gravando vídeo, enviando para o outro para postar... acho que o grupo se afinou ali, porque eu acho que todo mundo percebeu as dificuldades que o momento exigia. P4: O período da pandemia, eu tenho para mim, assim, que os nossos encontros coletivos eram sempre formadores, porque estava todo mundo, alguma coisa estava aprendendo, a usar ferramenta, a construir, a como postar, ou como fazer as atividades. O tempo todo era um aprendizado. P5: Essa dificuldade de a gente alcançar o aluno fez também parte do processo formativo. Então nós vamos usar que meios, as redes sociais da escola, nós vamos criar um canal do YouTube para que o aluno possa ter o acesso mais fácil? Eu acho que teve uma afinidade ali entre o grupo nesse momento mais difícil, assim. P2: Eu acho que a gente tem buscado respostas; assim, eu acho que conversas, diálogos, eu acho que muito ali, cada caso é um caso a ser encaminhado, de que forma que vai ser encaminhado. Eu acho que a gente conversa ali no coletivo, tem a questão dos sétimos anos, que foi decidido em grupos, se vai retomar, se não vai. Caso individuais que a gente conversa com a coordenação e vê qual o melhor encaminhamento. Então a gente tem buscado respostas. P4: No momento que a gente estava em reuniões coletivas, online, por	P1: Eu me lembrei que, quando a gente fazia o REI, logo... não no primeiro ano, que a gente ainda estava bastante cru, mas no segundo, tal, eu... a gente até fazia, eu lembro de uma cena, um dia, que a coordenadora chegou na sala, “nossa, vocês estão fazendo, nem precisa de coordenação, vocês tão fazendo já”. Estava tão introjetada a metodologia, e como que ia ser feito, e o processo todo, que ela mesma falou, “vocês já estão fazendo sem eu estar aqui”. P2: Eu acho que o PEA, ele assumiu um caráter de realidade, então ele não ficou ali só no campo da ideia, “ah, vamos estudar, porque essa bibliografia é importante”. Não, ele teve um caráter da nossa realidade, então saiu do aluno a temática, nós nos debruçamos sobre colaborativamente, coletivamente, para devolver; então foi um estudo que gerou uma ação, que gerou uma devolução, e nós recebemos uma devolutiva dos alunos; então eles seguiam ali no estudo, prática, retorno, avaliação, estudo prática, retorno. Não ficou só no campo da ideia; então entendo que o PEA contribuiu para a nossa ação e para a nossa formação. P1: Antes da pandemia, o que a gente tinha era mesmo um debruçar sobre as temáticas que os alunos traziam, dentro desse grande guarda-chuva de direitos humanos. Então o trabalho do Fundamental II principalmente, que era onde eu atuava mais, que eu estava... em Língua Portuguesa, era tirar dos alunos as temáticas que eles tinham interesse de estudo, linkar com o

confinamento e aulas remotas, também. P4: Eu estou aqui pensando assim, quem conhece, quem está na escola, há bastante tempo, e eu, no meu caso, é 2017, a gente vê nos alunos o que a gente está formando, sei lá, no PEA, em 2018, ao longo de 2019, 2020; os alunos estão no nono ano, mas a gente ainda vê reflexo do nosso trabalho. Ainda bem – né?! –, que a gente o tempo inteiro vê – né?! –, os pequenos, também – né?! –, ou o PEA do Fundamental I, as professoras formam, tem as temáticas do trabalho, tudo, e quando a gente vai dialogar com os alunos, de temas sociais, porque falar de direitos humanos é isso, a gente vê que tem ali fruto do trabalho que é desenvolvido na escola, em si, e não por um professor ou outro. P4: Eu acho que as ações do Nilo, elas nascem sim do PEA – né?! –, porque é um momento mesmo que tem... A Tati já falou isso, é o momento que tem mais professores juntos, tirando reunião pedagógica, e tudo que a gente coloca em prática aqui é que foi alinhado e conversado, fora o que está acontecendo, cada um ali dentro da sua sala fazendo os seus projetos, mas eu acho que das demandas gerais da unidade, nasce e construir do mesmo lugar. Vou dar um exemplo, até que puxa para a minha sardinha, nós estamos no Junho Migrante; poxa, a gente podia estar fazendo um trabalho muito melhor, entendeu, se a escola comprar; não é porque a SME fala que tem que ter o Junho Migrante, que tem que ter o Leituraço. Eu acho que a gente fica sempre fazendo o que a SME manda e não faz o que a escola quer fazer. Então, o que que a escola quer fazer? Quer fazer um trabalho de jornal mural. Então a gente tem que trabalhar todo mundo ou aquele ciclo, ou aquele grupo de profissionais vai fazer o trabalho. Aí fica ela fazendo o trabalho sozinha, ela fazendo trabalho sozinha. Eu sinto falta de a gente fazer junto, dar a cara da escola. Eu acho que a gente não tem uma cara hoje. P3: Esse dinamismo que a escola tinha e essa alegria, a gente foi	conta do isolamento, a gente estava sempre pensando maneiras de continuar o trabalho que a gente começou [no presencial] e tentar alcançar resultados. P1: Eu me lembrei que, quando a gente fazia o REI, logo... não no primeiro ano, que a gente ainda estava bastante cru, mas no segundo, tal, eu... a gente até fazia, eu lembro de uma cena, um dia, que a coordenadora chegou na sala, “nossa, vocês estão fazendo, nem precisa de coordenação, vocês tão fazendo já”. Estava tão introjetada a metodologia, e como que ia ser feito, e o processo todo, que ela mesma falou, “vocês já estão fazendo sem eu estar aqui”. CP: Penso que quando a gente está pensando aqui dentro da própria unidade, a gente está conseguindo, sim, criar estratégias de resolução. CP: Interesse coletivo para a comunidade: o que vamos fazer agora? Parar para quê? Para garantir a vida de todo mundo, inclusive dos nossos alunos vulneráveis. E aí foi ainda mais importante esse movimento, porque aí a gente começou a olhar para comunidade, a ouvir a comunidade, fazer o levantamento das necessidades dessa comunidade. Eu acho que a gente estreitou o relacionamento com os vulneráveis da nossa comunidade, com o Amigos [ação solidária da escola], que veio para olhar a questão da fome, porque com fome você não se mobiliza. Então as pessoas perderam emprego, perderam a sua fonte de renda, perderam o alimento que a escola ofertava, perderam a sua rede de apoio, porque hoje a escola é uma rede de apoio para as famílias; e olhar para tudo isso nos fez perceber o quanto a educação ela perpassa por vários lugares fora o espaço do aprender a ler e escrever.	currículo isso, porque eles tinham sempre essa preocupação de essa temática dialogar com o currículo... E com PPP, que já era direitos humanos, e nós tínhamos aí os momentos de estudo, de preparação do REI, de como trabalhar... de apresentar esse REI para os colegas. Então eu conseguia ver uma metodologia de separar as áreas, estudar a temática, produzir o REI, apresentar o REI para os colegas, fazer ali um cronograma de toda a atuação com os alunos, então que semana vai ser, que sala que vai ser, e depois fazer uma avaliação e uma devolutiva para o grupo. P2: Desde que as temáticas da escola e do PEA se voltaram para essa questão dos direitos humanos, e aí culminou também do projeto do REI, ou dos grupos interativos, também que nós começamos lá em 2017, 2018, e viemos trabalhando isso, eu vou te falar que essas temáticas, que muitas, os próprios alunos trazem, e que nos fazem... sem, assim, a gente tem que ir atrás, a gente tem que ser sujeito da nossa própria formação mesmo, eu vejo, porque tanto as temáticas que surgiram durante a pandemia, mas antes, também, 2018, 2019, com o REI, foram temáticas que a gente tinha que se debruçar muito ali no trabalho colaborativo. Estudar muito. Então eu me lembro aí, sei lá, a violência contra as crianças, a temática antirracista, LGBT. Eu acho que posso contribuir para os momentos de formação trazendo para o PEA as formações que eu recebo, como POSL, que são formações riquíssimas, muito boas, de fato; a formação que a gente está tendo da cidade, até passei para a T um vídeo. Passei para a coordenadora, também, hoje. Então, claro que a temática, ela está sempre relacionada com o calendário de SME, que ela sugere, então, de um Junho Migrante, Agosto Indígena, Novembro Negro, e para outras temáticas que estão ali no campo literário, mas que traz direitos humanos muito esse fio condutor; então eu gosto muito da formação e eu acho que eu posso contribuir passando para os colegas o que eu recebo ali; então nesse ponto eu acho que eu posso contribuir. P5: Compartilhar boas práticas para discutir e ver como adaptar para a realidade que a gente tem. É compartilhar. P5: E também falar sobre dificuldades de aprendizagem, transtornos de
--	---	--

perdendo; então, quer dizer, as condições básicas são essas. Esse distanciamento do grupo, do trabalho coletivo, o sentido que a escola precisava. Reavaliar, repensar, essa retomada do PPP, a retomada dos projetos, acho que é isso que está causando toda essa dificuldade. Fora essas questões de falta de funcionário. Isso é uma realidade. CP: Ver esse grupo reunido lá na pandemia foi difícil, mas foi bom, porque a gente se fortaleceu mais. CP: Movimento de greve também nesse período todo também foi muito forte, e isso trouxe para a minha prática hoje uma proximidade maior com o grupo, que talvez eu não tivesse construído ainda lá atrás.		aprendizagem, falar um pouco dessa parte do luto, sabe, essa parte mais ligada a psicologia, que eu gosto. É isso. Fazer mesmo um cronograma, então pegar lá, poxa, temos quantos PEAS, esse mês, então nesse mês um PEA a T vai trazer e vai trazer a experiência dela. A gente já fez um exercício parecido em alguns outros momentos, então a A vai trazer, o PEA vai ser por conta dela, hoje, porque ela vai trazer essa temática que conversa com a nossa temática, o F vai trazer, e eu acho que, então, daria para ajudar, também, a gente ser o formador, junto com a coordenadora, para além da experiência de sala de aula, a parte de formação mesmo. O que que o C traz para a gente como formação? Ah, o F vai trazer uma questão especial. A D, eu acho que todo mundo pode, de alguma forma colaborar. Sei lá, uma vez por mês, um apresentar o PEA, não precisa ser o PEA todo, meia hora, acho que daria. Em dupla até, pode ser em dupla, não precisa ser sozinho; então Educação Física vai trazer uma proposta; Inglês, sei lá; eu acho que isso também desafoga, traz um outro olhar para o PEA, ajuda a coordenação a ter também, porque ela não está em tudo, em todos os lugares, todos os cantos, enfim – né?! –, acho que dava sim. P2: Trazendo a nossa experiência de sala de aula, porque quem está dentro de sala de aula somos nós, ela efetivamente... não, apesar de ela assistir algumas aulas, estar por dentro do que acontece pedagogicamente na escola, mas quem está ali nos 45 minutos batido de cada aula, somos nós, então quem vai levar essa realidade, essa demanda para a coordenação são os professores, acho que a grande contribuição é essa. P2: Relatos de prática, eu acho que trazer leitura de alguns estudos de caso, como determinados alunos de comportam, por exemplo, na aula de Educação Física, que é fora da sala de aula, na maioria das vezes; auxiliando nos diálogos colaborativos que podem surgir, independente da temática.
---	--	---

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: POSSIBILIDADES DE AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE PROFESSORES E COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROJETO DE FORMAÇÃO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Pesquisador: Talita da Cruz Coelho

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias: uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos: O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações da autora, no que se refere às práticas de formação de professores desenvolvidas numa escola da rede municipal de Ensino Fundamental I e II, especialmente as práticas colaborativas.

Esta pesquisa trará a aproximação de três temáticas que se apresentarão sincronicamente articuladas: demandas formativas do professor; possibilidades e limitações da formação continuada nas redes públicas; e trabalho colaborativo.

A questão que mobiliza os estudos é: como efetivar a participação dos professores nos espaços de formação dentro da escola e transformá-los em pesquisadores da sua prática?

O desdobramento desta questão aponta para os objetivos que pretendem ser atingidos:

- Identificar indicadores que possam promover engajamento dos professores nos processos formativos, a partir da perspectiva do coordenador e dos professores de uma escola municipal.

- Conhecer o que pensam os professores e a coordenação pedagógica sobre a formação continuada desenvolvida no espaço do PEA de 2019 e comparar com as ações formadoras desenvolvidas nos anos de 2020 e 2021.
- Compreender se, e como, a formação continuada desenvolvida no PEA atendeu às demandas formativas dos professores.
- Compreender se, e como, a formação continuada, quando transposta para o ambiente virtual, atendeu às demandas formativas dos professores e às inovações impostas pela pandemia.
- Identificar quais as limitações da formação continuada dentro da escola, considerando a realidade atual em ambiente presencial, após o período pandêmico.
- Construir, junto com o coordenador e os professores, apontamentos para uma formação colaborativa no contexto atual, considerando o retorno do PEA, o retorno de todos os alunos às aulas presenciais, a continuidade da pandemia e suas novas variantes.

A busca de respostas à tais questões dar-se-á numa abordagem qualitativa. Os dados serão obtidos por meio da realização de grupo de discussão com cinco professores que lecionam para alunos que cursam o Ensino Fundamental em uma escola da rede pública da cidade de São Paulo.

Procedimentos: Em aceitando participar desta pesquisa, o seu envolvimento se dará por meio de grupo de discussão e entrevista realizada virtual ou presencialmente, a depender de suas possibilidades e das condições sanitárias devidas à pandemia de Covid-19. Se permitido pela equipe gestora da escola, a pesquisadora fará a leitura do projeto político pedagógico e dos registros de PEA dos anos de 2019, 2020 e 2021 da unidade escolar.

Desconfortos e riscos: Esta pesquisa não apresenta riscos ou desconforto previsíveis aos participantes.

Benefícios: Promover aos participantes a reflexão acerca das práticas de formação continuada dentro da escola, seus desafios, possibilidades e aprendizagens construídas no cotidiano da escola. Oferecer à universidade discussões teórico-práticas sobre as práticas de formação, em especial as formas de estabelecer a colaboração entre professores e coordenador. Subsidiar a proposição de projetos de formação que fomentem a colaboração como um caminho possível para uma gestão mais democrática.

Acompanhamento e assistência: O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes desta pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e indenização: Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Talita da Cruz Coelho [no documento original, entregue aos participantes da pesquisa, constam aqui o endereço residencial, incluindo CEP da residência, e o número do telefone pessoal da pesquisadora].

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

(Assinatura do participante ou
nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____

Responsabilidade do Pesquisador: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

(Assinatura do pesquisador)

Data: ____/____/____