

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PEDAGOGIA**

**MAIRA PIRES VIDEIRA**

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO, UMA REFLEXÃO SOBRE O PROJETO ESPECIAL  
DE AÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**SÃO PAULO  
2023**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PEDAGOGIA**

**MAIRA PIRES VIDEIRA**

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO, UMA REFLEXÃO SOBRE O PROJETO ESPECIAL  
DE AÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que será apresentado ao curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagoga, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

Orientador: Prof. Ivo Ribeiro de Sá

SÃO PAULO  
2023

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

Catálogo da Publicação

Sistema de Bibliotecas e Informação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

VIDEIRA, Maira Pires

**Formação em serviço, uma reflexão sobre o Projeto Especial de Ação do Município de São Paulo:** um estudo de revisão bibliográfica / Maira Pires Videira – 2023

47 f.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

1. Formação Docente
2. Políticas Públicas
3. Formação em Serviço
4. Escola Pública

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIA**

**MAIRA PIRES VIDEIRA**

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO, UMA REFLEXÃO SOBRE O PROJETO ESPECIAL  
DE AÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

1ª. Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Marília Josefina Marino

São Paulo, 30 de novembro de 2023

SÃO PAULO

2023

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao meu pai, João (*in memoriam*) e a minha mãe, Ercília, que através de suas atitudes me ensinaram a olhar a vida com amor, generosidade e humildade.

E à minha grande amiga Rosangela Assis (*in memoriam*), que recentemente foi promover diálogos e debates em outro plano. Educadora que tive o prazer de conhecer, aprender e trabalhar lado a lado na Secretaria de Educação de Campinas. Sua luta pela educação pública de qualidade segue comigo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Clovis, meu companheiro há 25 anos, que me escuta atentamente desde o primeiro dia e me apoia em todos os momentos e etapas dessa caminhada que fazemos lado a lado pela vida.

Agradeço à Catarina, minha filha, que se emocionou quando soube que eu ia cursar Pedagogia e ser Professora. O seu abraço e o seu choro emocionado me lembram todos os dias a grandiosidade da escolha feita há exatos 4 anos.

Agradeço às Professoras e aos Professores do Curso de Pedagogia que nos acompanharam durante esses 4 anos. Passamos por uma pandemia juntos! Quantas incertezas, mas quanta resiliência e aprendizado vividos coletivamente. A força e a disponibilidade de vocês me encorajaram em muitos momentos. Obrigada a cada uma e a cada um.

Agradeço ao Professor Dr. Ivo Ribeiro de Sá, que me orientou com tanta paciência e generosidade durante esse percurso.

VIDEIRA, Maira Pires. 2023. **Formação em serviço, uma reflexão sobre o Projeto Especial de Ação do Município de São Paulo**: 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

## RESUMO

A formação continuada docente por muito tempo esteve descontextualizada e dissociada da prática pedagógica, bem como desvinculada da escola e de seu projeto político pedagógico. Nesse sentido, é essencial refletir sobre como a escola se constitui como local de formação continuada, considerando a realidade educativa, o envolvimento e a participação de seus docentes, assim como a tentativa de esclarecer quais são as políticas de formação em serviço previstas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP). Para tanto, analisar o papel do Coordenador Pedagógico (CP) no processo da formação continuada dos docentes e entender como são organizados os espaços destinados às discussões e reuniões pedagógicas, a partir das políticas adotadas pela RME-SP, foram colocados como objetivos importantes para examinar as políticas de formação em serviço dos docentes. A relevância científica e social dessa investigação se embasou principalmente nos estudos de Freire (2001, 2005 e 2021), Nóvoa (2009), Tardiff (2021) e Placco, Almeida e Souza (2015), e a metodologia utilizada foi de natureza exploratória, através de dados bibliográfico e documental, tendo em vista a análise da legislação municipal. Desta forma, a partir da revisão realizada concluímos que a formação em serviço depende de políticas públicas que a viabilizem. No presente caso foram analisadas a importância das Jornadas de Trabalho (JT) remuneradas e do Projeto Especial de Ação (PEA) para a concretização da formação em serviço na RME-SP.

Palavras-chave: formação docente; políticas públicas; formação em serviço, escola pública

## ABSTRACT

Continuing teacher training for a long time was decontextualized and dissociated from pedagogical practice, as well as disconnected from the school and its political pedagogical project. In this sense, reflecting on how the school constitutes itself as a place of continued training, considering the educational reality, the involvement and participation of its teachers, proved to be essential, as well as the attempt to clarify which in-service training policies are planned in the São Paulo Municipal Education Network (RME-SP). To this end, analyzing the role of the Pedagogical Coordinator in the process of continuing teacher training and understanding how spaces for discussions and pedagogical meetings are organized, based on the policies adopted by RME-SP, were placed as important objectives to examine the policies of in-service training for teachers today. The scientific and social relevance of this investigation was mainly based on studies by Freire (2001, 2005 and 2021), Nóvoa (2009), Tardiff (2021) and Placco, Almeida and Souza (2015), and the methodology used was exploratory in nature, through bibliographic and documentary data, with a view to analyzing municipal legislation. Therefore, from the review carried out, we concluded that in-service training depends on public policies that make it viable. In the present case, the importance of paid Working Days (JT) and the Special Action Project (PEA) for the implementation of in-service training at RME-SP were analyzed.

Keywords: teacher training; public policy; in-service training, public school

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CP	Coordenador Pedagógico
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IN	Instrução Normativa
JB	Jornada Básica
JBD	Jornada Básica Docente
JEI	Jornada Especial Integral
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PEA	Projeto Especial de Ação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RME	Rede Municipal de Ensino
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Ensino
UE	Unidade Educacional

## MEMORIAL DISCENTE

Eu nasci e cresci em uma cidade pequena do interior de São Paulo, chamada Taiuva, de aproximadamente 7 mil habitantes. Sou de 1975 e naquela época não tinha educação infantil na escola pública da minha cidade e tão pouco existia escola particular. Sendo assim, fui para a escola pela primeira vez aos 7 anos de idade (completos, pois faço aniversário em janeiro).

Lembro da minha vontade e da ansiedade que sentia de estar na escola, de começar a ler e escrever, de fazer novos amigos, de saber como seria a minha professora, de conhecer o laboratório, de como seria a sala de aula.

Aguardei ansiosamente pelos meus 7 anos de idade. E consigo sentir que uma portinha se abriu no meu peito, pois posso me ver sorrindo naquele dia. Essa portinha me guia até hoje, pois a escola me trouxe independência e talvez por isso hoje, aos 48 anos, depois de quase 25 anos de formada em Direito, com uma filha de 11, eu esteja me tornando Pedagoga.

Os meus anos na escola primária (1ª a 4ª série) se seguiram e estão em minha memória, principalmente registrados pelos cheiros. O cheiro da hora do recreio, o cheiro que as apresentações tinham, o cheiro da biblioteca, dos corredores. Lembro de estudar com alegria, de fazer a lição de casa com entusiasmo, de me sentir muito bem no espaço da escola e de brincar muito.

No entanto, hoje consigo enxergar as dificuldades da escola e dos professores. Tenho consciência de que eu já percebia naquela época um tratamento diferenciado entre os alunos considerados “inteligentes” e os que tinham “dificuldades”. Percebia uma diferença de tratamento, uma falta de atenção com algumas crianças. Tive duas amigas e vizinhas que só estudaram até a 4ª série e depois os pais as tiraram da escola, essa era uma realidade vivida por muitas crianças. Naquela época nada era feito, pois o ensino não era obrigatório. Sem perspectiva iam trabalhar na roça com os pais ou viravam empregadas domésticas.

Percebia meu lugar de privilégio e na 8ª série (hoje 7º ano) fui estudar na cidade vizinha em um colégio particular. Na minha casa meus pais falavam muito do vestibular, da faculdade, diziam que eu ia estudar “fora”, “morar fora”. Tudo isso me fazia sentir liberdade e pensar o quanto a escola podia me dar independência.

Meu pai e minha mãe davam grande valor ao estudo, pois eu e meus irmãos, assim como minhas primas e primos, nos tornaríamos a primeira geração a ter diploma universitário. Meu pai, agricultor, filho de agricultor e de dona de casa, minha mãe costureira, também filha de agricultor e de dona de casa, apenas estudaram até a 4ª série.

Hoje consigo compreender, sendo mãe da Catarina, que os filhos nos dão a chance de ir para escola pela segunda vez. Vivo a escola novamente através dela e penso nisso em relação ao meu pai e a minha mãe, que não tiveram a oportunidade de prosseguir seus estudos por uma questão financeira e também por conta de um sistema de ensino nada inclusivo. Terminada a 4ª série, como a cidade era pequena, eles tinham que continuar os estudos na cidade vizinha, Jaboticabal, mas antes disso tinham que passar pelo exame admissional. Ou seja, naquela época a escola pública era considerada de qualidade, mas não era para todos.

Terminei o ensino médio em Jaboticabal, no Colégio Santo André, e fui fazer cursinho pré-vestibular em Ribeirão Preto no ano de 1993. Em 1994 fui morar em Campinas para cursar Direito na PUCAMP. Fiquei em Campinas até 2005, ano em que me casei e mudei para São Paulo.

Trabalhei em alguns escritórios de advocacia em Campinas, mas o trabalho mais significativo e marcante na área do Direito foi na Secretaria de Educação como Assessora Jurídica. Minha ligação com a Educação e com as Educadoras nasceu naquele momento.

Aqui em São Paulo trabalhei como advogada em um escritório especialista em Direito Autoral e em Leis de incentivos fiscais à cultura e ao esporte. Foram anos bem produtivos como gerente da área de Direito Público, mas depois que a minha filha nasceu resolvi parar por um tempo. Quando voltei, 2 anos e seis meses depois, percebi que eu não queria continuar advogando.

A primeira coisa que pensei foi fazer mestrado para estudar políticas públicas educacionais. Tanto que cursei 2 semestres como aluna especial na Faculdade de Educação da UNICAMP. Cheguei a elaborar um projeto de pesquisa, mas acabei não fazendo a prova de mestrado, pois avalei que eu não ia conseguir viajar toda semana para Campinas com a minha filha ainda bem pequena.

Passado alguns anos, a decisão de cursar Pedagogia na PUCSP veio com o desejo de realmente mudar de carreira e aprofundar os estudos sobre a Educação. A minha formação em Direito contribuiu para todo esse trajeto e da mesma forma me

acompanhará pela formação continuada como professora.

E, nesse sentido, gostaria de dizer que apenas ao final do percurso do Curso de Pedagogia percebo algumas conexões a respeito dos motivos que acabaram por me levar a escrever sobre o tema relacionado a formação continuada dos professores.

Fiz estágios em escolas públicas e observava uma certa desconexão entre os professores das escolas por onde passei. Minha preocupação e questionamentos começaram a girar em torno de como funcionava a formação continuada dos professores, qual era a previsão de horas semanais destinadas a formação, se elas estavam previstas, como aconteciam as reuniões pedagógicas. Hoje consigo enxergar que de certa forma eu já pensava na importância do vínculo entre os professores para que os espaços de formação de fato fossem apropriados por eles.

Lembro que no 6º período, quando comentei com a Professora Marília Marino, que ministrava a Unidade Temática “Metodologia da Pesquisa em Educação”, sobre os meus questionamentos relacionados à formação continuada dos professores, imediatamente ela mencionou a formação em serviço, expressão que eu ainda não tinha ouvido falar, e me forneceu alguns materiais sobre o assunto.

E foi dessa maneira que o meu pré-projeto de TCC nasceu no final do ano passado, em meio a um tumulto pessoal, relacionado a um problema de saúde do meu marido, que teve que ser operado de uma hora para outra.

É verdade que o pré-projeto sofreu algumas alterações, mas a sua essência permaneceu.

Entre janeiro e maio deste ano eu prestei o Concurso Público para Professores, realizado pelo Município de São Paulo, e fui aprovada. Ainda não saiu a lista de classificação geral, mas o fato é que estou animada com a possibilidade de assumir o cargo de professora da RME-SP.

Também é fato que, da forma como as coisas foram se desenrolando, me dei conta de que faz todo sentido ter escolhido falar de formação em serviço, pois, na verdade, ela representa a porta para a minha entrada na escola pública como professora.

A educação pública sempre foi o meu foco de discussão dentro da graduação e espero, estando na escola municipal, bem como na pós-graduação, pois me inscrevi para o Mestrado da PUC-SP na linha de pesquisa Formação de Formadores, concretamente vivenciar as reflexões de forma coletiva, colaborativa, embasadas

pelas teorias e pesquisas, para o fim da melhoria das práticas educativas.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1 FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	
<b>DOCENTE.....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.1</b>
1.1. Formação em Serviço, Formação em Contexto e Formação Centrada na Escola .....	<b>12</b>
1.2. Formação em Serviço.....	<b>14</b>
<b>2 COMO SE DÁ A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO .....</b>	<b>19</b>
2.1 Jornada Especial Integral de Formação .....	<b>19</b>
2.2 Projeto Especial de Ação .....	<b>22</b>
<b>3 UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO .....</b>	<b>25</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>30</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>32</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>35</b>

## INTRODUÇÃO

Não tenho como deixar de trazer para a Pedagogia a vivência e a experiência que carrego da minha primeira graduação em Direito. E, nesse sentido, logo nos primeiros dias de estágio, me peguei indagando sobre políticas públicas, procedimentos, formas, teorias e práticas que sustentam e embasam a formação continuada dos professores e professoras na escola.

Esses meus questionamentos, talvez, traduzam um pouco a insegurança sentida por estagiárias e estagiários, que logo serão professoras e professores com poucas referências práticas, como todo iniciante, e o fato de poder contar com uma formação continuada que aconteça também na escola revela, para mim, um amparo teórico-prático importante, pois realmente acredito que nossas construções e reconstruções se consolidam e prosperam de forma coletiva, junto de nossos pares, de nossos alunos e da comunidade.

Observando a dinâmica das aulas no estágio, pude perceber o quanto a escola ainda precisa se constituir como espaço formador para que nós professores possamos refletir de forma contextualizada as questões que envolvem o ensino-aprendizagem, bem como para que elaboremos e reelaboremos nossa prática pedagógica.

Desta forma, pretendo me aproximar do tema, bem como aprofundar os estudos sobre como vem ocorrendo a formação continuada dos professores e das professoras em serviço.

Para tanto, o problema se apresenta a partir do seguinte questionamento: Que políticas a RME-SP tem adotado para a formação continuada de seus docentes?

Como objetivo geral, acredito que será necessário revelar de que maneira a escola se constitui como local de formação continuada, considerando a realidade educativa, o envolvimento e a participação de seus docentes, no sentido da busca por uma educação democrática, de qualidade, participativa, que reflita tanto a aprendizagem de seus alunos como os seus próprios processos de ensino-aprendizagem na construção de conhecimentos.

Para tanto, os objetivos específicos são:

- Explicitar as políticas de formação em serviço dos docentes, previstas na RME-SP;

- Analisar o papel do Coordenador Pedagógico no processo da formação continuada em serviço dos docentes;
- Entender melhor a organização do espaço de discussão das reuniões pedagógicas, a partir das políticas adotadas pela RME-SP.

Acredito que a relevância científica na investigação desse tema se mostra a partir de vários estudos, dentre eles, trago meu embasamento através de Nóvoa (2009), que fala na importância da construção da formação de professores ocorrer dentro da profissão, no sentido de reforçar e valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo.

Também, penso ser fundamental aprofundar e trazer as considerações de Tardiff (2021) quando afirma que muitos dos saberes do profissional da educação são adquiridos e desenvolvidos a partir da escola.

Além das contribuições de Placco, Almeida e Souza (2015) a respeito do papel do coordenador pedagógico no que se refere a formação permanente baseada numa rede de colaboração.

A pesquisa, quanto aos objetivos a serem atingidos, será de natureza exploratória em que a fonte de dados se caracteriza como bibliográfica e documental, frente à análise da legislação municipal.

Considerando o contexto social, penso que o presente tema de pesquisa tem sua relevância calcada na importância e ressignificação do processo de formação continuada dos professores para que realmente favoreça a participação de todos os envolvidos na vida da escola, bem como para que evidencie, principalmente, as demandas e desafios levantados pelos educadores durante suas vivências e práticas pedagógicas em sala de aula.

Ao trazer esse trabalho de conclusão de curso e o anseio de explicitar a escola como local de formação continuada por excelência, capaz de despertar o envolvimento e a participação de seus docentes na busca por uma real educação democrática, de qualidade, participativa, que reflita tanto a aprendizagem de seus alunos como os seus próprios processos de ensino-aprendizagem, busco alicerçar a pesquisa em uma concepção de educação pautada por Paulo Freire.

A investigação pretende permear-se pela visão de uma educação emancipadora, ou seja, aquela que compreende que o sujeito aprende para se humanizar e aprende na relação com o outro. Nesse sentido:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 2005, p. 23)

Também, a importância da busca pela aproximação dos saberes curriculares com a realidade da escola, da comunidade e das experiências sociais dos professores e dos alunos, a partir das ideias de Paulo Freire, são essenciais para fundamentar a elaboração dos projetos de formação continuada em serviço, no sentido da ressignificação da formação. Analisar algumas disposições legais do Município de São Paulo será importante para entender como a formação continuada dos professores está colocada nesse sistema de ensino.

## 1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Por muito tempo a formação continuada docente foi atravessada apenas por referências externas, de forma descontextualizada, através de cursos, palestras, treinamentos, todos dissociados, tanto da prática pedagógica quanto da formação inicial, e elaborados e ministrados por profissionais desvinculados da escola e de seu projeto político pedagógico.

Nesse sentido, Paulo Freire reiteradamente falou sobre sua discordância com a prática de formação de professores que gira em torno da valorização da compra de “pacotes” contendo conteúdos que, supostamente, iriam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino:

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. (Freire, 2001, p. 71)

A base do pensamento de Paulo Freire no que se refere à formação permanente do professor está na discussão coletiva e no respeito ao que cada sujeito pensa, sabe e compartilha, sempre lembrando que somos seres que ensinam e aprendem.

Por isso é que na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2001, p. 43)

Ele deixa claro o quanto a formação está entrelaçada com o contexto profissional vivido e experienciado por cada docente. Defensor de uma educação emancipadora, participativa e não bancária – professores apenas sentados consumindo um conteúdo empacotado, que na maioria das vezes não faz sentido para sua realidade e de seus alunos.

Paulo Freire funda suas convicções sobre formação permanente apoiado na compreensão de que somos seres inacabados, algo próprio da experiência da vida – se há vida, há inacabamento. Para ele é essa consciência e percepção do

inacabamento que insere o sujeito, ser curioso, em um processo social permanente de busca.

Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassado os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento (Freire, 2005, p. 55).

Assim, com base nos pensamentos de Paulo Freire, apoiados na compreensão de que a própria experiência docente vai exigindo e mostrando a importância da formação permanente, formação essa que encontra fundamento na análise crítica de sua prática, é que passamos a desenvolver esse trabalho sobre formação em serviço.

### **1.1. Formação em Serviço, Formação em Contexto e Formação Centrada na Escola**

Para iniciar esse tema é importante esclarecer que durante as pesquisas, leituras de artigos e de livros a respeito da “formação em serviço”, surgiram também os termos “formação em contexto” e “formação centrada na escola” e, a respeito de usá-los, ou não, como sinônimos, ou se caberia diferenciá-los, foi algo que gerou dúvidas e demandou uma certa reflexão a respeito de qual expressão abordaria melhor as considerações a serem feitas nesse trabalho.

Nesse sentido, importante dizer que as abordagens de Nóvoa, mencionadas por André (1994), no artigo que trata da formação de professores em serviço, foram o ponto de partida. O autor entende que a formação continuada de professoras e professores deve estar amparada sempre em três eixos que julga como fundamentais: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e os seus saberes; e a escola e seus projetos.

O primeiro eixo justamente trabalha a ideia de que a formação não se constitui pela acumulação do conhecimento através de cursos ou de técnicas, mas através da reflexão crítica sobre as práticas e do trabalho de construção e reconstrução da identidade pessoal de cada docente. O segundo eixo trata dos saberes dos quais os professores e professoras são portadores, ou seja, da importância de valorizar esses saberes e trabalhá-los do ponto de vista teórico e conceitual.

Segundo ele, os esforços de profissionalização têm caminhado no sentido de desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores e de impor saberes ditos “científicos”. A formação contínua, insiste ele, deve estimular os professores a se apropriarem dos saberes de que são portadores, “no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa que lhes permita reconstruir os sentidos de sua ação profissional”, rejeitando todos os dispositivos de supervisão e avaliação que reduzam o controle sobre as suas práticas e sobre a sua profissão. (André, 1994, p. 73)

No terceiro eixo ele enfatiza a escola e os projetos como fatores de transformação do profissional docente, pois “não basta mudar o profissional; é preciso mudar os *contextos* onde eles intervêm” (André, 1994, p. 73).

Tendo como base esses três eixos, que conversam diretamente com o pensamento de Paulo Freire no que se refere à formação permanente do professor, passamos a analisar os termos “formação centrada na escola” e “formação em contexto”.

A respeito da “formação centrada na escola”, Almeida e Placco (2013, p. 11) trazem a visão de Canário que a vê como a “possibilidade de valorizar o contexto de trabalho do professor como formativo, levando em conta a dimensão coletiva da aprendizagem”.

Deixam claro que isso não significa que o professor não possa ser formado em outros locais ou que deva ser formado apenas em sua escola. Aliás, a formação pode e deve ser feita por diversos meios, mas deve estar “centrada na escola”, ou seja, o “contexto organizacional onde estão os professores” deve ser considerado.

É uma ideia que parte da convicção de que não há uma relação direta e linear entre o processo de formação e o exercício profissional, e que o eixo estrutural da eficácia profissional é o contexto de trabalho. Parte ainda da aceitação de que as situações profissionais vividas pelos professores ocorrem num “jogo coletivo”. (Almeida 2013, p. 11)

Quanto a “formação em contexto”, segundo Barroso (1997, p. 43), é “uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos”.

Por fim, analisando o que Placco (2010) traz como “formação em serviço”, mesmo que cada termo possa ter sua particularidade (“em serviço” a ênfase se coloca

em relação à construção profissional do docente; “centrada na escola” o destaque está mais no contexto de trabalho), concluímos que eles acabam sendo usados como sinônimos, vejamos:

As expressões **formação continuada** ou **formação contínua** são frequentemente intercambiadas com o conceito de **formação em serviço**, assim como as expressões **formação em contexto** e **formação centrada da escola**. (Placco, 2010, p. 2)

No presente trabalho, após a reflexão, acabamos por entender pelo uso do termo “formação em serviço”, tendo como base os três eixos colocados por Nóvoa (citados acima), bem como a conceituação de Placco (2010) sobre formação em serviço, que reafirma, as dimensões trazidas por Nóvoa.

Placco (2010) fala na escola como lócus privilegiado para a formação e também no desenvolvimento da formação como forma de contemplar “o individual e o profissional, no coletivo, de maneira que um âmbito não se sobreponha ao outro, mas que o compromisso e a responsabilidade com a profissão estejam no centro de todas as ações desenvolvidas na formação.” (Placco 2010, p.1)

Nesse sentido, achamos que as outras ideias estão contidas no termo “formação em serviço”, e deve ser entendida como aquela que vê a formação profissional e pessoal docente como um processo que se desenvolve junto e se constrói no cotidiano da escola, coletivamente, através de reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas e o ensino-aprendizagem.

## **1.2. Formação em Serviço**

A escola, no contexto da formação em serviço, é defendida como um ambiente que proporciona uma formação pautada na reflexão sobre a prática docente e para a prática docente. Isso não significa que a escola deva ser o único local em que a formação tenha que ocorrer e que o processo formativo tem que estar restrito a ela, mas sim que sirva como base para uma formação teórica e prática que realmente seja significativa para os professores e para os alunos.

Como observou Hernandez (1998), os docentes aprendem através da sua prática em sala de aula, através de suas experiências, estabelecendo relações e conexões com o novo e com aquilo que já sabem e experenciam, exatamente como

acontece com as crianças.

Portanto, ter um espaço, um ambiente que possibilite aos educadores refletirem sobre as suas práticas pedagógicas, avaliar estratégias e objetivos, é criar um ambiente propício para que todos possam se envolver, participar e buscar soluções através de conhecimentos teóricos. A escola é, por excelência, esse espaço de formação e, também, a possibilidade de desenvolver processos de construção social.

Segundo Rinaldi (2014, p.38), a escola “É um lugar de possibilidades, onde o conhecimento e a identidade são construídos e os processos de aprendizado são investigados, sempre na relação com os outros”.

Canário (1999, p. 14) fala que o espaço escolar de formação é aquele “lugar decisivo onde as competências escolares ajudam a produzir competências profissionais, mediante um processo que permite a passagem ‘da capacitação individual à capacitação coletiva’”.

Ou seja, o contexto de trabalho do professor passa a ser considerado como um local para que as ações de formação aconteçam. Referido autor diz, ainda, que a formação centrada na escola tem como fundamento a valorização da experiência, o do aprender com a experiência. Os professores aprendem a sua profissão nas escolas e essa aprendizagem faz parte de um processo longo, contínuo, diverso e de socialização profissional.

Tardiff (2021) ao falar sobre saberes e formação docente deixa claro que são os saberes cotidianos que revelam e renovam as concepções que os professores têm sobre suas formações, identidades, contribuições e papéis profissionais. E que a prática desses professores, o trabalho cotidiano não representa “somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (Tardiff, 2021, p. 237).

Por isso a valorização dos saberes e fazeres do professor são tão importantes no espaço destinado à formação em serviço. É através da teorização da prática que a formação acontece, de forma coletiva, abrindo espaço para as reflexões críticas a respeito das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, vale trazer o pensamento de Placco (2010) sobre a importância dos processos coletivos que a formação em serviço desencadeia.

Ainda que se reafirme o professor como sujeito de sua formação, responsável por criar-se e recriar-se deliberada e conscientemente como profissional da educação, sendo protagonista desses processos formativos, faz-se necessário ressaltar a importância dos processos coletivos desencadeados por meio da formação em serviço, **que permitem a todos e a cada um se envolver e se comprometer com o avanço da aprendizagem de seus alunos e com a transformação da escola e do sistema de ensino.** (Placco, 2010, p. 2 – grifo nosso)

Além do desenvolvimento profissional, o aprimoramento da prática pedagógica como processo formativo em serviço e a relevância dele acontecer de forma coletiva e dialógica é essencial para que vínculos sejam criados e fortalecidos e os professores se comprometam com o avanço da aprendizagem dos alunos, bem como com a transformação da escola.

Desta maneira, o tempo e o espaço destinado à formação em serviço precisam ser entendidos por todos os envolvidos como: (i) capaz de transformar o modo pelo qual o ensino-aprendizagem é vivido no contexto escolar; (ii) possibilidade de reavaliação de práticas; (iii) possibilidade valorização dos saberes dos professores e de produção de conhecimentos, embasados por reflexões críticas, colaborativas e transformadoras.

Diante de todas essas colocações, é essencial fazer uma breve análise a respeito do papel do CP, tendo em vista que, como veremos, uma das suas atribuições é a função de formador.

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação, pois ele é considerado peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas. Ou seja, é o coordenador que está na escola, ao lado do professor, e pode concretizar uma boa parceria de formação. É o CP que tem as condições para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola [...]. (Almeida e Placco, 2013, p. 70)

Para tanto, usaremos como base a pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (in Placco e Almeida, 2015) realizada em 2010/2011, que teve como objetivo “identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica, em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras, de modo a ampliar o conhecimento sobre o CP ou função semelhante, quanto às suas possibilidades e limitações, e, com isso, subsidiar políticas públicas de formação docente e organização dos sistemas escolares” (in

Placco e Almeida, 2015, p. 9 e 10).

Importante dizer que são três as dimensões que caracterizam o trabalho desenvolvido pelos Coordenadores Pedagógicos (CPs): a articuladora, a formadora e a transformadora.

As pesquisadoras, logo de início, destacam que são inúmeras e bem diversificadas as funções atribuídas a esses profissionais. Elas se dividem entre aquelas consideradas pedagógicas, como, por exemplo, liderar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e apoiar os professores, mas na realidade predominam as funções burocráticas e administrativas (assessoramento da direção), “deixando pouco ou nenhum destaque para sua função formadora de professores, que deveria ser priorizada” (in Placco e Almeida, 2015, p. 11).

Também, foi possível identificar que quanto à formação de professores as atribuições não ficam tão claras. É apontado, com exceção de São Paulo, que Diretores e Diretoras de várias regiões do Brasil não atribuem a função de formação aos CPs, pois priorizam atividades ligadas à função articuladora. Tal fato acaba por inviabilizar os processos formativos na escola e gera um desequilíbrio entre os eixos da articulação e formação, o que afeta diretamente o eixo da transformação, que sequer é mencionado na escola. O CP acaba se identificando como um solucionador de problemas, um “apagador de incêndios” (in Placco e Almeida, 2015, p. 14 e 15).

Como já mencionado acima, entre as funções do CP está a gestão do PPP, cuja elaboração, execução e avaliação envolve (ou deveria envolver) a participação democrática do coletivo de profissionais da escola. No entanto, o envolvimento de todos é um outro grande desafio enfrentado pelo CP e pela Direção, pois é comum o PPP ser encarado pelos profissionais da escola apenas como mais um documento burocrático a ser elaborado e enviado às Diretorias de Ensino, fato que prejudica sua constituição, perante o coletivo, como um documento importante que orienta as ações pedagógicas e, conseqüentemente, formativas na escola.

Relevante constar que em alguns casos as reuniões coletivas para elaboração nem acontecem. Os gestores acabam elaborando o PPP ou fica a cargo apenas do CP. E, sobre a execução e avaliação do PPP, as reuniões com a participação dos professores acontecem muito mais de forma espontânea, sem planejamento, permeadas por assuntos aleatórios, do que de fato para refletirem as questões pedagógicas relacionadas às especificidades vivenciadas pela escola (in Placco e

Almeida, 2015).

Embora as questões levantadas aqui sobre o PPP estejam atreladas à dimensão articuladora do CP é relevante trazê-las, pois ao tratar da dimensão formadora, mais especificamente das atribuições do CP ligadas à formação continuada na escola, em serviço, não podemos esquecer que os projetos de formação desenvolvidos precisam observar o PPP. Ou seja, uma dimensão está interligada à outra, elas são interdependentes e as falhas ocorridas em uma desequilibram e afetam as outras.

As pesquisadoras, diante das contradições observadas, falam da importância de implantação específica de políticas públicas também para uma formação mais específica do CP, que possam, através do estudo da teoria, fundamentar suas práticas e as dos professores, bem como discutir suas concepções educacionais e as especificidades de suas funções (in Placco e Almeida, 2015).

O fato é que as funções específicas do CP precisam ser debatidas e melhor definidas para que ele consiga realmente exercer suas atribuições e as escolas possam se constituir como espaço de formação permanente.

A premissa da constituição de uma rede é que as escolas precisam tornar-se espaços de formação permanente e os professores ser considerados como profissionais e não alunos, isto é, profissionais com uma responsabilidade social definida por sua profissão, que é ensinar. (Almeida e Placco, 2013, p. 73)

No mesmo sentido, a escola é o local propício para o desenvolvimento profissional do professor, pois é um espaço real para a construção de conhecimento e para o desenvolvimento da identidade profissional.

Feitas essas considerações, o próximo capítulo pretende apresentar políticas do Município de São Paulo que possibilitam a formação em serviço.

## **2 COMO SE DÁ A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

Como dito na Introdução, foi durante o período de estágio e também da residência pedagógica que questões sobre a formação continuada docente surgiram. A Coordenadora Pedagógica da primeira escola municipal por qual passamos explicou de maneira sucinta que as reuniões de formação dos professores aconteciam com base no Projeto Especial de Ação (PEA) e que participavam dessas reuniões os professores optantes pela Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

A partir desse interesse, participamos de algumas reuniões de formação, tanto na ocasião dos estágios quanto na residência pedagógica.

Através dessas reuniões foi possível saber um pouco mais sobre a RME, no que se refere às jornadas de trabalho dos professores, ao Currículo da Cidade e a respeito de algumas políticas públicas sobre a formação continuada que acontece na escola. Para compreender melhor a respeito do PEA e da JEIF, tomamos contato com alguns documentos legais do Município de São Paulo e da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Por entender que a JEIF e o PEA são dois instrumentos importantes que possibilitam, hoje, a formação continuada docente da RME-SP, passamos a fazer uma breve análise de como estão estruturados e de que forma tornam viável essa formação.

### **2.1 Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)**

Importante começar dizendo que o Estatuto do Magistério, Lei Municipal nº 11.229, de 26 de junho de 1992, é considerado uma grande conquista da classe docente e assegura uma série de reivindicações, como jornadas de trabalho, plano de carreira, progressões funcionais, dentre outras.

Nesse sentido, a organização dos quadros dos profissionais da educação, que ocorreu através da Lei Municipal nº 11.434, de 12 de novembro de 1993, trouxe a possibilidade dos professores optarem pela Jornada Especial Integral (JEI), hoje chamada de JEIF.

A JEI nasceu como uma das ações para melhorar a qualidade do ensino, com a possibilidade de cumprimento de 25 horas-aula em sala de aula e 15 horas-aula para planejamento de aulas, desenvolvimentos de projetos e reuniões.

Vejamos o que o art. 41 da Lei supracitada fala a respeito dessas 15 horas-aula adicionais:

Art. 41 - As horas-aula adicionais constituem o tempo remunerado de que dispõe o Profissional de Educação em Jornada Especial Integral, para desenvolver atividades extraclasse, dentre outras:

I - **trabalho coletivo da equipe escolar, inclusive o de formação permanente e reuniões pedagógicas;**

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

III - atividades com a comunidade, e pais de alunos, exceto as de reforço, de recuperação e de reposição de aulas.

Parágrafo Único. O tempo destinado às horas-adicionais será cumprido:

a) **11 (onze) horas-aula semanais na própria escola;**

b) 4 (quatro) horas-aula semanais em local de livre escolha. (grifo nosso)

Como se vê, as horas-aula adicionais vieram compor a Jornada Básica dos Professores como tempo remunerado para a realização de trabalhos coletivos, formação continuada, reuniões pedagógicas, pesquisas, reuniões com os pais, atividades ligadas à escola e à comunidade, devendo ser cumpridas na própria escola (11 horas) e também em outros locais escolhidos pelos Professores (4 horas).

Em 2007, a Lei Municipal nº 14.660, de 26 de dezembro<sup>1</sup>, que também alterou dispositivos do Estatuto do Magistério e reorganizou o quadro dos profissionais da educação, modificou a nomenclatura de JEI para JEIF, mantendo as mesmas condições quanto às horas-aula e horas-aula adicionais, bem como sobre ser opcional a escolha por essa jornada.

A maneira como essas horas-aula adicionais são cumpridas foram detalhadas por Portarias e Instruções Normativas (IN) da SME ao longo dos anos.

---

<sup>1</sup> Art. 13. Observadas as condições previstas nesta lei, os docentes titulares de cargos de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professor de Ensino Fundamental II e Médio, **poderão** ingressar nas seguintes Jornadas Especiais de Trabalho:

**I - Jornada Especial Integral de Formação;**

II - Jornada Especial de Trabalho Excedente;

III - Jornada Especial de Horas Aula Excedentes;

IV - Jornada Especial de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais - J.40.

Os docentes podem optar anualmente pela JEIF e essa opção é irrevogável e válida por 1 (um) ano (Portaria SME nº 4.234, de 9 de outubro de 2008, art. 2º, § 2º).

A IN SME nº 50, de 16 de dezembro de 2022<sup>2</sup> prevê que das 15 horas-aula adicionais da JEIF, 8 horas-aula devem ser cumpridas em horário coletivo, 3 horas-aula devem ser realizadas na escola e 4 horas-aula em lugar escolhido pelos Professores.

O art. 12 da mesma IN SME supramencionada dispõe que das 8 horas-aulas adicionais da JEIF, 4 horas-aulas são destinadas à formação docente por meio do PEA, orientado pela Coordenação Pedagógica.

Art. 12. As 8 (oito) horas-aula adicionais da Jornada Especial Integral de Formação-JEIF cumpridas em horário coletivo, destinar-se-ão:

**I - 4 (quatro) horas-aula para a formação docente por meio do Projeto Especial de Ação – PEA, orientado pelo Coordenador Pedagógico;**

II - demais horas:

- a) formação continuada oferecida por SME, conforme disposto em legislação específica, em especial, nos termos do Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental;
- b) planejamento docente a partir de orientações do Coordenador Pedagógico e do POA (Professor Orientador de Área), quando houver;
- c) análise dos resultados de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;
- d) atividades de planejamento e organização didática, bem como o acompanhamento dos projetos e ações previstas no PPP da Unidade Educacional, sob a orientação do Coordenador Pedagógico. (grifos nossos)

Nesse sentido, as horas-aula que nos interessam nesse momento, enquanto política pública de formação em serviço na RME, são as destinadas ao trabalho coletivo de formação docente que acontecem com base no PEA e que reúnem semanalmente os Professores optantes pela JEIF, para estudos e sob a orientação da Coordenação Pedagógica.

Apesar de termos detalhado apenas a JEIF, justamente por se tratar de uma jornada de trabalho específica de formação, ao analisar a IN SME nº 14, de 04/03/2022, que reorganiza o PEA, verificamos que atualmente os Professores sujeitos a Jornada Básica Docente (JBD) e Jornada Básica (JB) de 30 horas também

---

<sup>2</sup> Art. 9º, § 2º. Na JEIF referida no inciso II deste artigo, as 15 horas adicionais serão cumpridas conforme segue:  
a) 8 horas-aula em horário coletivo, podendo ser realizadas em local diverso quando da convocação da SME/DRE;  
b) 3 horas-aula (HI) realizadas na UE;  
c) 4 horas-aula em local de livre escolha.

participam do projeto de formação continuada com base no PEA, fato que mais uma vez reforça a importância da conquista dos docentes por um Estatuto do Magistério com a previsão de jornadas de trabalho com horas adicionais remuneradas que possibilitam a formação em serviço.

## 2.2. Projeto Especial de Ação (PEA)

O PEA, atualmente, segue as orientações previstas na IN SME nº 14, de 04/03/2022. O artigo 1º da legislação diz que a sua finalidade é o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação, e o conceitua como um instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais (UEs) da RME, que deve expressar as prioridades estabelecidas no Currículo da Cidade e no PPP.

**Art. 1º Reorientar o Projeto Especial de Ação – PEA, instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais – UEs, da Rede Municipal de Ensino – RME, que expressa as prioridades estabelecidas no Currículo da Cidade e no Projeto Político-Pedagógico, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação. (grifos nossos)**

Para que possamos fazer alguns apontamentos, acreditamos que seja necessário voltar um pouco no tempo e entender como o PEA nasceu na RME. Silva, (2019), em sua tese de Mestrado realizada pela Faculdade de Educação da PUC/SP, faz uma análise do PEA à luz das políticas públicas educacionais de formação continuada dos docentes entre os anos de 1986 a 2016, período que ela justifica como escolhido por ter tido grandes transformações nas legislações da área da Educação, tanto na esfera Federal como na Municipal.

A intenção não é trazer aqui um detalhamento dessa análise, mas através dela poder mostrar como o PEA foi sendo constituído como projeto que serve de base para a formação em serviço da RME.

Primeiramente, é importante ressaltar que apesar do PEA não ter sido instituído na gestão da ex-Prefeita Luiza Erundina (01/01/1989 a 31/12/1992), que contou com Paulo Freire como Secretário de Educação, foi nela que aconteceu toda a preparação para que ele se efetivasse mais tarde. Nesse período o Estatuto do Magistério

Municipal foi aprovado e as jornadas de trabalho com previsão de horas remuneradas para trabalhos coletivos e formação permanente dos professores foram implementadas.

Na gestão seguinte, de Paulo Maluf (01/01/1993 a 31/12/1996), houve a tentativa de implantação do modelo gerencial empresarial na Secretaria de Educação e o PEA foi criado para melhorar os resultados das ações pedagógicas nas escolas, ou seja, tinha o objetivo de melhorar os resultados das avaliações. Desta forma, os professores se tornaram os cumpridores “das tarefas relacionadas à Política de Qualidade Total na Educação” (Silva, p. 39).

Mas, foi na gestão da Marta Suplicy (01/01/2001 a 31/01/2004) que o PEA começou a ser considerado como política para viabilizar a formação de professores do município de São Paulo. A Portaria nº 1.654, de 5 de março de 2004<sup>3</sup> passa a considerar o PEA como um instrumento de trabalho a ser construído pelas escolas, em consonância com o PPP de cada UE (conceito que persiste até hoje).

No entanto, apesar de constar que o PEA deveria estar em sintonia com o PPP de cada escola, a SME é quem dava todos os parâmetros a ser seguidos, tais como, referenciais teóricas, ações curriculares etc., fato que acabava por limitar eventuais escolhas das próprias UEs. Essa nos parece uma observação crítica feita por Silva (2019).

A análise feita passa pela gestão José Serra (01/01/2005 a 31/03/2006) e Kassab (01/04/2006 a 31/12/2012) e também pelo Programa Mais Educação São Paulo, da gestão do Fernando Haddad 01/01/2013 a 31/12/2016).

O PEA, no período do Governo de Haddad, ficou bastante ligado ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa Federal ao qual a SME aderiu. Nesse sentido, os momentos destinados aos estudos do PEA ficaram bastante articulados ao PNAIC e também aos outros Programas desenvolvidos pela SME, Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São.

Diante desse pequeno histórico, acreditamos na importância de olhar o PEA como uma conquista dos docentes e como uma política pública que embasa a

---

<sup>3</sup> Artigo 1º - Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que devem ser articulados com o Projeto Político Pedagógico, promovendo efetivamente a reflexão sobre o cotidiano vivido - que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ ou institucional. (grifos nossos)

formação em serviço na RME-SP.

Analisando a IN SME nº 14, de 04/03/2022, que reorganiza o PEA, é possível perceber muitos detalhamentos sobre como deve ser cumprido, conduzido, quem deve participar etc, o que nos faz pensar também sobre uma certa burocratização do projeto, bem como na autonomia das UEs.

Porém, acreditamos que, mesmo que se conclua que temos motivos para refletir a respeito de aprimoramentos e dificuldades que as UEs possam encontrar para se organizarem e promoverem a formação continuada de seus professores, seja por contradições previstas na própria legislação, questões físicas de espaço ou com a equipe gestora/CP (por dificuldades relacionadas a sua ação formadora, no sentido de mobilizar os professores num espaço coletivo, de forma participativa, significativa, motivados a refletirem e melhorem suas práticas), o fato é que a formação em serviço se encontra possibilitada através do PEA e das Jornadas de Trabalho conquistadas pelos docentes.

### 3 UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Por ocasião da realização da residência pedagógica, uma exigência do curso de Pedagogia da PUC-SP para acompanhamento e discussões das práticas que ocorrem no ambiente escolar, tivemos a oportunidade de participar de algumas reuniões de formação das professoras em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), de período integral. A CP relatou que das 11 professoras da escola, apenas 2 não participam da formação continuada em serviço, que tem como base o PEA. O motivo da não participação de uma das professoras é de ordem pessoal (optou apenas pela JB) e da outra pelo fato de não existir previsão de horas-aula remuneradas para as reuniões de formação em seu contrato de trabalho com a SME.

As reuniões do grupo que acompanhamos aconteciam às segundas e quartas-feiras, das 10h25min às 11h55min, embora nossa participação tenha ficado restrita às quartas-feiras, dia da semana em que acontecia a residência pedagógica na EMEI.

O PEA da escola, assim como prevê a IN SME nº 14, de 04/03/22<sup>4</sup>, deve estar em consonância com as prioridades previstas no Currículo da Cidade (no presente caso, voltado para a Educação Infantil, por se tratar de uma EMEI), no PPP e nos apontamentos, realizados em 2022, durante a aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

Trazemos uma parte da citação da justificativa do PEA de 2023 da UE, que a CP forneceu para a análise.

[..] As professoras decidem qual prática a ser compartilhada e trazem suas narrativas sustentadas pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem ou(( pela mistura ordenada de todos estes elementos. Assim, as professoras se distanciam de suas ações e ambientes, para questionar as escolhas que compõe o material compartilhado com o grupo, buscando compreender as teorias construídas que influenciam as suas práticas. O conhecimento teórico é importante no processo de formação do docente, bem como as atitudes integradas e colaborativas que envolvam uma educação para o desenvolvimento sustentável; reforçadas as vivências no interior da escola e as festividades. Pretendemos, por meio do diálogo e da reflexão mediada por diferentes mídias, compartilhar práticas. [...] Nesse sentido, as possibilidades de

---

<sup>4</sup> Art. 1º Reorientar o Projeto Especial de Ação – PEA, instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais – UEs, da Rede Municipal de Ensino – RME, **que expressa as prioridades estabelecidas no Currículo da Cidade e no Projeto Político-Pedagógico**, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação. (grifos nossos)

trazer a professora para o centro do seu processo de formação, com a articulação de diferentes registros (carta de intenção, registros para o planejamento do trabalho pedagógico, registros para avaliação das aprendizagens) com as narrativas pessoais e as concepções teóricas que permeiam sua prática. Os registros do PEA devem contemplar a pauta do dia do estudo, fazendo referência ao tema, ao embasamento teórico do encontro e explicitar as impressões do grupo, as reflexões e possibilidades de resignificação das práticas cotidianas. (Projeto Especial de Ação/SME, 2023, p. 2 e 3)

Da mesma forma, é relevante mostrar os objetivos do PEA, que também devem estar articulados com o Currículo da Cidade e o PPP da EMEI:

- I. Garantir experiências integradoras e sustentáveis nos contextos de aprendizagens com a escuta das professoras e das crianças que fazem parte do currículo da educação da infância.
- II. Discutir os territórios e os contextos de aprendizagens sustentáveis a partir da reflexão crítica da documentação pedagógica: carta de intenção, registros para o planejamento do trabalho pedagógico e registros para avaliação das aprendizagens.
- III. Considerar a experiência da professora numa busca contínua de aperfeiçoamento profissional que apoiem as iniciativas e reflexões sobre as práticas cotidianas da EMEI. (Projeto Especial de Ação/SME, 2023, p. 3)

Importante constar que o PEA passa pelo Conselho de Escola<sup>5</sup>, onde é discutido e avaliado, ocasião em que é demonstrada sua pertinência em relação a formação dos educadores e o aprimoramento das práticas educativas, bem como sua articulação com o PPP e o Currículo da Cidade.

Nesse sentido, vale ressaltar a valorização e a importância do Conselho de Escola como colegiado que atua em defesa da gestão democrática, dos interesses dos alunos, portanto, da formação continuada dos professores, e das finalidades da educação pública do Município.

No que se refere à uma análise da justificativa e dos objetivos do PEA da EMEI em questão, podemos observar que eles nos revelam os pontos abordados no Capítulo 1 e seus subitens, ou seja, os termos conceituados pela formação em serviço, no sentido de considerar as experiências vividas pelas professoras como uma busca

---

<sup>5</sup> Art. 10 IN SME nº 14, de 04/03/22. O PEA deverá ser apresentado, discutido e avaliado com o Conselho de Escola/ CEI/CEMEI e CIEJA, ocasião em que será demonstrada sua pertinência com a formação dos educadores e o aprimoramento das práticas educativas, articulação com o Projeto Político-Pedagógico e o Currículo da Cidade.

contínua de aperfeiçoamento profissional, sempre embasada nas iniciativas e nas reflexões sobre as suas práticas.

Podemos dizer que o PEA da EMEI é um projeto que prevê o espaço de formação docente como aquele que procura compreender as teorias que fundamentam suas práticas, de forma colaborativa, dialógica e reflexiva.

Também, ele traz as professoras como centro do processo de formação, falando da articulação de diferentes registros que possibilitem analisar suas narrativas pessoais, bem como das concepções que permeiam suas práticas cotidianas, de forma que possam ressignificá-las.

E, no intuito de termos uma ideia a respeito das vivências das professoras da EMEI no PEA, realizamos uma roda de conversa com a CP e as professoras. Para elas essa roda de conversa também já seria uma oportunidade de fazer uma avaliação do PEA de 2023.

Com base nas reuniões que participamos, foram elaboradas questões às professoras (APENDICE I), com a finalidade de trazer algumas reflexões.

Os temas das questões estão relacionados ao “espaço de formação” e à “prática pedagógica”. O objetivo das perguntas elaboradas e ligadas ao “espaço de formação” é compreender como as professoras sentem esse espaço; e o objetivo das indagações quanto “à prática pedagógica” é entender como as professoras percebem a influência da formação em suas práticas pedagógicas.

Diante das respostas registradas (APENDICE II), trazemos algumas observações.

No que diz respeito às respostas sobre o espaço de formação, sua importância, como enxergam esse espaço e a opção pela JEIF, todas falaram que a questão salarial pesa no momento de decidir por essa jornada, e ressaltaram a importância da formação ser remunerada, pois é um trabalho e o profissional docente precisa ser remunerado.

As três professoras acham muito importante o espaço de formação em serviço e, com base nas respostas, podemos dizer que elas o valorizam enquanto coletivo que estuda e discute o contexto da escola.

A importância do papel do CP e do grupo também aparece nas respostas. Elas trazem exemplos vividos na mesma escola (sob a coordenação de uma outra CP e outro grupo de professores), com um grupo que não realizava trocas nem reflexão

sobre suas práticas. Era um horário que servia para cada um fazer suas próprias coisas.

Uma das professoras conta que em outra escola era a Diretora que conduzia as reuniões de formação do PEA, e que tais reuniões tinham o formato de aulas expositivas. Completa dizendo que era na ausência da Diretora que o grupo vivenciava raros momentos de leituras escolhidas por eles e podiam compartilhar suas práticas pedagógicas.

As professoras, que por algum motivo e em algum momento da sua carreira não participaram do PEA, acabam deixando claro que se sentiram perdidas com os assuntos e desconectadas do grupo.

Assim, fica evidenciado que o momento coletivo da formação para essas professoras é visto como um espaço de troca de experiências e de constituição de grupo (Placco 2010). Quando estiveram desconectadas do grupo de formação não se sentiram engajadas, pertencentes.

A respeito das questões que abordaram as práticas pedagógicas, as professoras de alguma forma se manifestaram sobre a importância de conhecer e estudar os conteúdos dos documentos da SME (se referindo ao Currículo da Cidade, às Orientações Normativas de Registros na Educação Infantil, dentre outros) para que as suas ações, nos diversos espaços da escola, sejam embasadas nas teorias e em tais documentos.

Uma das professoras diz que levar suas questões, dificuldades e experiências para esse espaço, durante os estudos e discussões, a ajuda rever conceitos que refletem na sua prática.

Importante registrar que transparece nas respostas das professoras que as discussões no espaço de formação estão abertas a temas que elas trazem e julgam como relevantes, que nem sempre estão no projeto inicial, mas que emergem do cotidiano vivido e demandam estudo e aprendizado. Uma professora diz que ano passado debateram bastante sobre arte, tema frequentemente levantado naquela ocasião.

Como já vimos anteriormente, o PEA, formalmente, e de acordo a última IN SME nº 14, de 04/03/2022, que o reorienta, deve expressar o PPP e o Currículo da Cidade, com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente a qualidade da educação.

Nesse sentido, na EMEI que acompanhamos por um semestre, por conta da residência pedagógica, as 4 horas-aula semanais previstas na JEIF dos professores optantes, destinadas ao trabalho coletivo de formação por meio do PEA, nos parecem vivenciadas de uma maneira produtiva. As professoras criaram vínculos que podem ser cada vez mais fortalecidos em direção ao desenvolvimento profissional, com base na valorização dos seus saberes e fazeres, abrindo espaço para as reflexões críticas a respeito das práticas pedagógicas. (Tardiff, 2021)

A observação acima é importante, pois como relatado por uma das professoras, em outro momento, sob a orientação de uma outra equipe gestora e com professores também diferentes, esse mesmo espaço não conseguiu se constituir como um coletivo de formação em serviço e quase teve problemas com a Supervisão de Ensino, tendo em vista as questões burocráticas ligadas ao PEA, como o registro e a avaliação de pontuação dos profissionais para progressão funcional.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto nesse trabalho, podemos concluir que a formação em serviço, no campo público, depende principalmente de políticas que viabilizem a sua concretização. Falamos da existência de políticas públicas que se materializam através de instrumentos legais para que elas ocorram.

A previsão de jornadas de trabalhos remuneradas (como por exemplo a JEIF), bem como de projeto específico para a formação de professores no município (PEA), definido como instrumento de trabalho a ser construído pelas escolas, são essenciais para que a formação em serviço seja favorecida e de fato aconteça.

Fica evidenciado que outras questões, de cunho organizacional, são fundamentais para que de fato se dê a construção coletiva e o desenvolvimento de um projeto formador compartilhado entre todos os professores da escola. Há que existir um planejamento da rotina, um espaço físico adequado e materiais de estudos que embasem as reflexões sobre as práticas pedagógicas.

A importância do CP nesse processo também foi ressaltada e isso fica mais visível quando a experiência vivida por uma professora da EMEI é contada. Uma das professoras diz que já participou de reuniões de formação feitas apenas pela Diretora e que estas funcionavam como aulas expositivas, ou seja, não havia interação e troca entre os participantes, fato que reforça, inclusive, a pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2015), no sentido de que as atribuições do CP como formador, muitas vezes, não ficam tão claras para os gestores, pois priorizam atividades ligadas apenas à sua função articuladora ou burocrática.

No entanto, o CP se mostra como fundamental no processo de aperfeiçoamento da prática pedagógica, como aquele que se preocupa com as reais necessidades formativas. Articular esse espaço coletivo para que as reuniões aconteçam de forma dialógica é essencial para que vínculos sejam criados e fortalecidos e os professores se comprometam com a sua profissionalização e, conseqüentemente, desenvolvam práticas pedagógicas que favoreçam o avanço da aprendizagem dos alunos.

O engajamento dos professores gera comprometimento com o processo pedagógico e o compromisso assumido coletivamente gera responsabilidade com sua formação profissional. Desta forma, a formação precisa ser significativa para os

professores, eles precisam se sentir parte desse processo para que suas reflexões sejam capazes de transformar suas práticas.

Nesse sentido, acreditamos que as escolas da RME-SP contam com o PEA como um instrumento potente de formação em serviço, capaz de possibilitar e promover uma formação voltada à realidade da escola e que valorize as experiências dos professores em sala de aula.

É evidente que encontramos contradições no PEA, obstáculos para que a participação de todos aconteça é uma delas, mas a existência desse espaço fértil tem que ser valorizada, inclusive para que as contradições sejam levantadas, debatidas, sempre em busca de uma formação participativa, democrática e transformadora.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. e PLACCO, V. **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola** (Organizadoras). 1ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso. **Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos**. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas: Edição nº 89 (1994), publicado em 24/07/2001. Disponível em <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/905>> Acesso em 13 de set. 2023.

ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ª. ed. Campinas: Papyrus, 2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 08 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 22 set. 2023.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. In: Moreira, A. et al. Supervisão na formação. Aveiro: Universidade, 1999. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>> Acesso em 11 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 31ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim; Tia, não. Cartas a quem ousa ensinar**. 33ª. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021

HERNANDES, Fernando. **Como os Docentes Aprendem**. In Revista Pátio, ano I, nº

4, fev./abril, 1998.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Disponível em <<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>>

Acesso em 8 de ago de 2023

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação em serviço.** In: Oliveira D. A., DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. DICIONARIO: trabalho: profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/17-1.pdf>> Acesso em 24 de out de 2023

PLACCO, V. M. N. de S., ALMEIDA, L. R, **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador,** (Organizadoras), 1ª. ed. São Paulo: Edições Loyola:, 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília – escutar, investigar e aprender.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

SÃO PAULO, Currículo da Cidade. Disponível em <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo/>> Acesso em 4 de nov. 2023.

SÃO PAULO, Lei Municipal nº 11.229, de 26 de junho de 1992, Diário Oficial da Cidade de 27/06/1992, p.1.

SÃO PAULO, Lei Municipal nº 11.434, de 12 de novembro de 1993. Disponível em <<https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11434-de-12-de-novembro-de-1993>> Acesso em 30 de out. 2023.

SÃO PAULO, Lei Municipal nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Disponível em <<https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007>> Acesso em 30 de out. 2023

SÃO PAULO, Portaria 1.654 de 05 de março de 2004. Disponível em <<https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-1654-de-6-de-marco-de-2004>> Acesso em 30 out. 2023.

SÃO PAULO, Instrução Normativa nº 14, de 4 de março de 2022. Diário Oficial da Cidade de 05/03/2022, p.19. Acesso em 30 out. 2023.

SÃO PAULO, Instrução Normativa nº 50, de 16/12/2022. Disponível em <<https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-50-de-16-de-dezembro-de-2022>> Acesso em 30 de out. 2023

SÃO PAULO, Projeto Especial de Ação da EMEI/SME, 2023.

SILVA, Maria Daiane Cavalcante. **Projeto Especial de Ação – PEA: significações construídas e compartilhadas por um grupo de professoras**. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em <<https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/22877>> Acesso em 18 de set. 2023

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Questionário aplicado às Professoras

1) A respeito do espaço destinado à formação em serviço - sua percepção sobre esse espaço de formação:

- a) É importante? Se sim, por quais motivos? Se não, por quais motivos?
- b) O que fez você optar pela Jornada Especial Integral Formativa (JEIF)?
- c) Como você vê seu trabalho de docente antes da opção pela JEIF e depois dessa opção (caso tenha vivenciado essa experiência de fato ou caso queira responder imaginado tal situação, hipoteticamente)?

2) A respeito da prática pedagógica:

- a) Você acha que a JEIF, com base no PEA, contribui de fato para sua prática pedagógica? Se sim, porque? Se não, porque?
- b) Os temas abordados, os estudos realizados, são pertinentes às suas necessidades pedagógicas, possibilitam que você faça reflexões sobre as práticas?

## Apêndice 2 – Respostas das Professoras

### Professora 1.

1) A respeito do espaço destinado à formação em serviço - sua percepção sobre esse espaço de formação:

a) É importante? Se sim, por quais motivos? Se não, por quais motivos?

Para mim sim porque conseguimos realmente estudar e discutir questões que são do contexto da escola, da sala de aula. Mas o grupo e a Coordenação têm um papel importante para que isso aconteça. Também já tive outra experiência nessa mesma escola, com outra Direção/Coordenação e outro grupo, que era totalmente cada um por si, “eu faço isso e o outro não me interessa”, não tinha troca. Tanto que no momento da assinatura do registro do PEA pela Supervisora de Ensino, ela não queria assinar para as Professoras pontuarem, pois eram 3 linhas de cada registro.

b) O que fez você optar pela Jornada Especial Integral Formativa (JEIF)?

Todas disseram que a questão salarial pesa no momento de fazer a opção pela JEIF, mas que as trocas coletivas são muito ricas. Também falaram da importância da formação em serviço ser remunerada, pois é um trabalho, é profissional e precisa ser reconhecido como uma ação profissional.

Fala da Coordenadora: Se reconheço que o professor é pesquisador é preciso remunerar o tempo de pesquisa dele, por exemplo. A valorização econômica como primeira motivação, mas ao estar na formação é muito significativo.

c) Como você vê seu trabalho de docente antes da opção pela JEIF e depois dessa opção (caso tenha vivenciado essa experiência de fato ou caso queira responder imaginado tal situação, hipoteticamente)?

Quando trabalhei em uma outra escola eu não fiz a opção pela JEIF por duas razões: eu estava como professora de módulo (não assumi uma sala – nessa função você circula entre as turmas que estão precisando), e morava muito longe – não conseguia chegar mais cedo para fazer a formação. No entanto, quando assumi uma sala eu me sentia muito por fora de tudo que estava acontecendo na escola, tanto que

a diretora sentou comigo e naquele momento a saída foi optar pela Jornada Especial de Hora-Aula Excedente (JEX) para que eu participasse das reuniões do PEA.

2) A respeito da prática pedagógica:

a) Você acha que a JEIF, com base no PEA, contribui de fato para sua prática pedagógica? Se sim, porque? Se não, porque?

Sim, pois estamos tendo contato com documentos que precisamos conhecer para atuar na sala de aula e a coordenadora procura sempre trazer textos e contextos. Quando temos dúvidas, perguntas sobre questões diversas, a Coordenadora busca trazer a discussão, mesmo que não faça parte do projeto inicial. Ano passado por exemplo falamos bastante sobre arte.

b) Os temas abordados, os estudos realizados, são pertinentes às suas necessidades pedagógicas, possibilitam que você faça reflexões sobre as práticas?

Sim, pois na verdade é o que a gente escolhe aprofundar.

## **Professora 2.**

1) A respeito do espaço destinado à formação em serviço - sua percepção sobre esse espaço de formação:

a) É importante? Se sim, por quais motivos? Se não, por quais motivos?

Sim, é essencial, porque se constituir como grupo é se apropriar de novos conhecimentos. “Feliz é aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (Cora Coralina).

A experiência que tive em outra escola foi totalmente diferente. A Direção era quem ministrava o PEA e fazia os registros. Eram aulas expositivas, e raros os momentos que tínhamos oportunidade de trocas sobre as nossas práticas. Elas aconteciam em pequenos momentos, geralmente quando a Direção estava ausente. Nesses raros momentos conseguíamos fazer leituras escolhidas pelo grupo e trocar nossas experiências, rever nossas práticas.

b) O que fez você optar pela Jornada Especial Integral Formativa (JEIF)?

Todas disseram que a questão salarial pesa no momento de fazer a opção pela JEIF, mas que as trocas coletivas são muito ricas. Também falaram da importância da formação em serviço ser remunerada, pois é um trabalho, é profissional e precisa ser reconhecido como uma ação profissional.

Fala da Coordenadora: Se reconheço que o professor é pesquisador é preciso remunerar o tempo de pesquisa dele, por exemplo. A valorização econômica como primeira motivação, mas ao estar na formação é muito significativo.

c) Como você vê seu trabalho de docente antes da opção pela JEIF e depois dessa opção (caso tenha vivenciado essa experiência de fato ou caso queira responder imaginado tal situação, hipoteticamente)?

A resposta da letra “a” acima conta um pouco da minha experiência nesse sentido. Percebo que o PEA é um trabalho coletivo.

2) A respeito da prática pedagógica:

a) Você acha que a JEIF, com base no PEA, contribui de fato para sua prática pedagógica? Se sim, porque? Se não, porque?

Com certeza, pois trazemos coisas que durante a troca e através de textos, documentos, experiências vividas por outras professoras, me ajuda rever conceitos que refletem na minha prática.

b) Os temas abordados, os estudos realizados, são pertinentes às suas necessidades pedagógicas, possibilitam que você faça reflexões sobre as práticas?

Sim, pois o PEA é uma construção conjunta a partir da nossa realidade e do PPP da escola

### **Professora 3**

1) A respeito do espaço destinado à formação em serviço - sua percepção sobre esse espaço de formação:

a) É importante? Se sim, por quais motivos? Se não, por quais motivos?

Sim, acredito nesse espaço enquanto formação. Quando cheguei nessa escola, período anterior a essa Direção/Coordenação e com outro grupo de Professoras, eu me senti perdida, pois o livro de registro praticamente não existia, tinha apenas o tópico. Eu vinha de uma outra escola que o espaço de formação era diferente, realmente as reuniões de formação estavam voltadas para as nossas necessidades, dúvidas e realidade vivida na escola.

b) O que fez você optar pela Jornada Especial Integral Formativa (JEIF)?

Todas disseram que a questão salarial pesa no momento de fazer a opção pela JEIF, mas que as trocas coletivas são muito ricas. Também falaram da importância da formação em serviço ser remunerada, pois é um trabalho, é profissional e precisa ser reconhecido como uma ação profissional.

Fala da Coordenadora: Se reconheço que o professor é pesquisador é preciso remunerar o tempo de pesquisa dele, por exemplo. A valorização econômica como primeira motivação, mas ao estar na formação é muito significativo.

c) Como você vê seu trabalho de docente antes da opção pela JEIF e depois dessa opção (caso tenha vivenciado essa experiência de fato ou caso queira responder imaginado tal situação, hipoteticamente)?

Acho que já contei um pouco na letra "a".

2) A respeito da prática pedagógica:

a) Você acha que a JEIF, com base no PEA, contribui de fato para sua prática pedagógica? Se sim, porque? Se não, porque?

Sim, porque nossas ações, nos diversos espaços da escola, são embasadas nas teorias e nos documentos (Currículo da Cidade e outras legislações, autores).

b) Os temas abordados, os estudos realizados, são pertinentes às suas necessidades pedagógicas, possibilitam que você faça reflexões sobre as práticas?

Importante lembrar que no PEA somos nós que determinamos os assuntos e as ações a serem estudadas. Ele é construído por nós, não vem um tema de cima pronto. E buscamos fazer um equilíbrio entre prática e teoria.