

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO PROJETO FORMAÇÃO DA CIDADE

CONTINUOUS TEACHER TRAINING IN THE FORMATION OF THE CITY PROJECT

Alexandre Passos Bitencourt  <https://orcid.org/0000.0001.8240.0507>
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Paulo
alexandreletras@hotmail.com

Sandro Luis da Silva  <https://orcid.org/0000.0001.9495.0995>
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Paulo
sandro.luis@unifesp.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10443789>

Recebido em 16 de maio de 2023

Aceito em 11 de julho de 2023

Resumo: Este artigo objetiva analisar e discutir a formação docente no Projeto Formação da Cidade (PFC), instituído pela Instrução Normativa (IN) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), nº 12, de 24 de fevereiro de 2022. E reorganizado pela IN SME nº 53, de 30 de dezembro de 2022, a partir da análise de documentos internos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, sobre a participação dos professores no PFC. Apresenta-se uma discussão numa perspectiva metodológica quanta-qualitativa da formação continuada dos professores que atuam nessa escola. Este estudo apresentou duas propostas de formação contínua: uma em nível de rede, com interação global e fragmentada entre as disciplinas dos componentes curriculares que compõem o Currículo da Cidade. A outra num projeto de inovação curricular, integrador e colaborativo. Os resultados apontam para a necessidade da criação e fortalecimento de projetos integradores que incluam todos os professores nos processos de formação continuada, para que possam atuar de modo a oferecer uma educação com qualidade.

Palavra-chave: Formação docente; Ensino; Mudança.

Abstract: Abstract: This article aims to analyze and discuss teacher training in the Cidade Formation Project (PFC), established by the Normative Instruction (IN) of the São Paulo Municipal Secretary of Education (SME), nº 12, of February 24, 2022. reorganized by IN SME nº 53, of December 30, 2022, based on the analysis of internal documents of a Municipal Elementary School, on the participation of teachers in the PFC. A discussion is presented in a quantitative and qualitative methodological perspective of the continuing education of teachers who work in this school. This study presented two proposals for continuous training: one at the network level, with global and fragmented interaction between the disciplines of the curricular components that make up the Curriculum of the City. The other in a curricular innovation project, integrating and collaborative. The results point to the need to create and strengthen integrative projects that include all teachers in continuing education processes, so that they can act in order to offer quality education.

Keywords: Teacher education; Teaching; Change

1 Introdução

A formação docente continuada tem sido objeto de estudo e discussão por inúmeros pesquisadores da área da Educação. Certamente, em vistas da complexidade em torno do tema, ainda há muito a ser discutido. Neste texto, discutimos a formação docente continuada do “Projeto Formação da Cidade” (PFC), instituído pela Instrução Normativa (IN) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), nº 12, de 24 de fevereiro de 2022 e reorganizado pela IN SME nº 53, de 30 de dezembro de 2022.

De acordo com o site (<https://educação.sme.prefeitura.sp.gov.br>) da Prefeitura Municipal de São Paulo, houve uma preocupação da Secretaria Municipal de Educação em atualizar a política pública referente à formação de professores do município. Tal preocupação é decorrente da defasagem que os alunos apresentam, sobretudo depois da pandemia. Os professores precisam estar preparados para lidar com essa realidade na sala de aula. A necessidade de ações para o fortalecimento das aprendizagens dos estudantes da Rede Municipal tornou-se ponto essencial tendo em vista como a pandemia afetou a educação. Sem perder a identidade da rede de ensino, os momentos de formação buscam levar os docentes à reflexões teórico-práticas sobre o fazer pedagógico.

A discussão que se faz neste texto, sobre a formação docente continuada no PFC, está voltada, especificamente, à formação docente contínua nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Mais precisamente, são analisados dados da participação dos professores de uma EMEF da Rede Municipal de Ensino (RME), que participaram do PFC em 2022, a fim de entender como são articulados os procedimentos de formação continuada de professor na rede municipal de ensino de São Paulo. Para a discussão são tomados como referências autores que tratam da formação continuada, como Garcia (1999), Rodrigues e Esteves (1993), Maldanar (2000), Imbernón (2001), Alvarada-Prada, Freitas e Freitas (2010), como também as ideias de Freire (1997), além dos documentos oficiais disponíveis na escola sobre o impacto do PFC na formação dos professores que atuam nesta escola.

Discutir a formação docente continuada é importante para compreender o processo de ensino-aprendizagem, suas dinâmicas, suas necessidades, uma vez que as transformações sociais são constantes e essa formação pode levar os professores a vislumbrarem essas possibilidades. Na medida em que a sociedade muda, passa em certa medida a exigir da escola, enquanto lugar de encontro das mais variadas vertentes sociais, mudanças que se adequem às necessidades dos sujeitos que dela fazem parte. Nesse sentido, faz-se necessário que as práticas pedagógicas mudem, indo ao encontro da realidade em que está situada a unidade escolar. Para Fullan (2009), iniciativas de mudanças bem-sucedidas desenvolvem cooperação a qual antes não existia, ou seja, mudar práticas pedagógicas na escola exige formação contínua dos professores, principalmente, para o desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo para que se tenha um ensino de qualidade.

Para a discussão do tema proposto neste texto sobre a formação docente continuada no PFC, sobretudo, para os professores que atuam nas EMEFs, é apresentada, a princípio, uma visão geral do conceito de formação docente permanente discutida por Imbernón (2009, 2001), Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010); Garcia (1999). Na segunda seção, discutimos elementos relacionados à metodologia de pesquisa e ao *corpus* utilizado para a análise. Na terceira parte, são apresentados e discutidos aspectos da formação docente no PFC, tanto no que se refere à sua implementação nas EMEFs em 2022, quanto à sua reorganização e continuidade em

2023. Realizamos, na quarta parte, a discussão e análise dos dados que compõem o *corpus* desta pesquisa, seguida das considerações finais e das referências

2 A formação continuada de professor: possibilidades

O mundo muda, transforma-se e, a prática pedagógica também, uma vez que a escola deve (ou deveria) acompanhar as transformações por que passa a sociedade. Novas habilidades, novos compromissos, novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas são exigidos dos professores em sua atuação no exercício profissional. Como afirma Garcia (1999, p. 23), “a formação de professores procura desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumido reflexivamente, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa”. E esse estilo precisa acompanhar a realidade em que ele professor está inserido. Antes de tudo, é preciso compreender o sentido da formação continuada para que se tenha, de fato, uma educação com qualidade, em que os alunos sejam capazes de desenvolver as habilidades necessárias para interagirem no mundo em que estão inseridos. E o professor tem papel fundamental para que esse objetivo seja atingido.

Infelizmente, a formação de professores ainda continua sendo um grande entrave no processo educacional brasileiro, apesar de algumas tentativas de melhoria que vêm ocorrendo nas políticas públicas para a mudança desse quadro, como bem exemplifica a SME da cidade de São Paulo. A escola caracteriza-se pelo lugar social no qual os sujeitos, individual e coletivamente, interagem com o mundo, a fim de construir conhecimento, de ter contato com o conhecimento já construído, além de criarem um olhar para conhecer o mundo. Conhecimento, professores e alunos constituem-se em rede de relações no espaço escolar, sendo os docentes socialmente os responsáveis por mediar as relações de construção de conhecimentos. Para que seja atingido esse objetivo, é preciso que os professores sejam bem formados e informados, pois a formação irá proporcionar-lhes uma base de conhecimento, o desenvolvimento de competências para que se tornem competentes no exercício profissional, assim como a consciência da necessidade de que o aprender caracteriza-se numa constante transformação, mudança e só assim serão capazes de mediar os alunos no processo de aprendizagem para a construção do conhecimento de forma significativa.

A formação de professor, em especial a continuada, tem recebido atenção em vários estudos e pesquisas acadêmicas, mas mesmo assim ainda há muito o que se discutir e pensar sobre esta temática. E essa formação é uma atividade que objetiva levar o professor ao desenvolvimento individual, pessoal e, sobretudo, profissional, para que possa rever sua formação.

É consenso entre os estudiosos que finalizar a licenciatura pode não ser suficiente para uma prática pedagógica eficaz, capaz de levar para a sala de aula um ensino com qualidade. A formação continuada é uma oportunidade de o professor vislumbrar estratégias que atendam às demandas, às necessidades e aos anseios dos alunos, assim como a do próprio docente.

Para Rodrigues e Esteves (1993, p. 44-45), formação continuada é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.

Vários são os motivos para que se justifique a formação continuada de professor, dentre as quais podemos destacar: aprimoramento pessoal, reflexões sobre a prática pedagógica. Além disso, possibilita ao docente pensar em como associar teoria e prática no exercício profissional em sala de aula, levando para a sala de aula um ensino com qualidade. E, mais especificamente da cidade de São Paulo, como apontamos anteriormente, essa formação busca levar o professor a repensar estratégias de ensino para os alunos que vivenciaram o período pandêmico do Coronavírus, os quais foram prejudicados no desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção do conhecimento.

Há grandes desafios para a escola que vive tensões e desafios decorrentes da relação do indivíduo com a construção do saber. O docente precisa compreender as mudanças por que a escola passou no decorrer da história e, conseqüentemente, pensar as estratégias que lhe serão adequadas para a prática pedagógica. Compreender, então, a formação continuada de professor requer o entendimento de todo o processo porque passou esse sujeito e corrobora a configuração de um sujeito crítico-reflexivo. De acordo com Lücke (2001, p. 80), “o componente de reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto”.

A formação continuada pode levar o professor a saber explicar sua prática, sua tomada de decisão, seu fazer pedagógico, de modo a favorecer a aprendizagem de seus alunos e a sua própria. É na sala de aula, espaço em que ocorre a presença de várias vozes, as quais, a partir da interação, constroem o conhecimento. E os saberes nela construídos precisam ser constantemente revisitados e, a nosso ver, a formação continuada oportuniza esse exercício, além de possibilitar ao docente a possibilidade de vislumbrar reflexões sobre o que fora visto na universidade, em sua formação inicial, e precisa, então, ser repensado para atender às necessidades de sua prática pedagógica.

De acordo com Maldaner (2000, p. 25),

Os processos de formação continuada já testados e que podem dar respostas positivas têm algumas características relevantes: os grupos de professores que decidem ‘tomar as próprias mãos’ o tipo de aula e o conteúdo que irão ensinar (...), a prevalência dos colegas organizados sobre os indivíduos isolados como forma de ação (...).

Ressalte-se que, na trajetória de estudos sobre a formação continuada, é possível perceber uma mudança significativa na sua concepção: ela passa a ser vista como um momento em que são construídos conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a fim de levar o professor à reflexão crítica. De acordo com Imbernón,

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teoria implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc, realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma postura crítica de intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (Imbernón, 2001, p. 48-49).

Pactuamos, também, nos limites deste artigo, com as ideias freirianas no tocante à formação continuada de professor, uma vez que, para o autor, a ideia de formação continuada/permanente é consequência da concepção de que “a condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento” (Freire, 1997, p. 55). O homem, em sua essência, é inconcluso e deve estar em constante movimento para se

tornar cada vez melhor, cada vez mais próximo da realidade em que está inserido e mais próximo de si mesmo.

Nas palavras de Freire,

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico exija. A educação é permanente na razão, de um lado, de finitude do ser humano; de outro da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1997, p. 20).

A ideia de "formar-se" constitui-se em um processo constante. O professor tem a possibilidade de aprender e reaprender, ou melhor, de ressignificar o aprendizado, de modo a tornar-se um sujeito mais humanizado a partir das relações que estabelece com o outro por meio da interação. Uma formação continuada, a nosso ver, vai além de obter informações ou procedimentos metodológicos; ela se caracteriza como um momento de reflexão sobre o ser professor, sobre o estar na sala de aula, sobre o exercício profissional, levando o docente ao desenvolvimento de habilidades que possam torná-lo cada vez mais competente em seu ofício. E ele precisa ter essa consciência, ou seja, a consciência de que é preciso revisitar-se constantemente. Espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, a criação e a alteração das relações do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar.

De acordo com Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 373),

a formação de professores, a atualização ou a formação permanente foi-se constituindo num produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado, o órgão que implementava as reformas ou pelo empregador dos professores. Esta formação aos poucos foi passando a ser demandada e adquirida pelos próprios professores, inclusive sendo comprada do próprio Estado”.

Dessa forma, a formação continuada não se resume na aproximação dos docentes ao contexto em que estão inseridos. Ela leva, também, à criação de novas perspectivas metodológicas. Faz-se necessária a construção de uma cultura formativa que produza novos processos na teoria a fim de que sejam levados à prática docente. E esse fato ainda é um grande desafio para o processo educacional brasileiro.

Para Imbernón (2009, p. 45), é preciso uma “formação 'de dentro e para dentro e fora', baseada na revisão conjunta mediante processos reais de pesquisa-ação, no sentido não de ortodoxia metodológica, mas na reflexão sobre o que se faz e a finalidade de mudança coletiva”. Assim, a formação continuada envolve não só uma ação individual, mas também o coletivo. É a presença do outro que faz com que o professor (re)veja suas ações, seu modo de ser e de agir durante a prática pedagógica.

A formação continuada é um momento de interpretação da prática docente, da formação docente. A interpretação envolve atribuir sentidos e significados. Sentidos e significados que são inesgotáveis, posto que estão sempre em aberto e que nunca coincidem ou se esgotam, ainda que haja alguma regularidade. Os sentidos estão sempre prontos para serem atualizados: “não se pode mudar o aspecto efetivamente *material* do passado, no entanto, o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)” (BAKHTIN, 2017, p. 60 – grifo do autor).

No Brasil, houve uma preocupação legal com esta questão. Podemos citar, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que, em

seu Título VI aborda esta questão. No artigo 61, o documento oficial institui que a formação de profissionais da educação, dos diversos níveis e modalidades terá como fundamento: “I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. A formação inicial de professores poderá ser efetuada em capacitações em serviço, quando os profissionais já estiverem atuando na área, sem a qualificação necessária, perdendo-se assim o conceito e a especificidade da formação inicial. A capacitação em serviço, mesmo não sendo a denominação apropriada para este fim, deveria ser a formação continuada.

É no artigo 67 da LDB que o legislador faz referência à formação continuada. Ele afirma que ela está assegurada ao profissional da educação, sendo um aperfeiçoamento profissional e de responsabilidade do Estado, do Distrito Federal ou dos Municípios. A formação continuada, assim, é um direito assegurado a todos os educadores.

Dentro da perspectiva trazida nessa seção, interessa-nos em relação à formação continuada o levantamento de necessidades expostos pelos próprios professores, para que assim possam ser constituídos programas de formação continuada que vão ao encontro dos interesses e das necessidades dos próprios professores, que estão inseridos em um determinado contexto. Dentro desta perspectiva, a concepção mais adequada para a formação de professor é a finalidade de re-orientação do processo educativo, tendo como características o caráter intrínseco ao professor.

3 - Abordagem metodológica

A abordagem metodológica que utilizamos para discussão e análise dos dados trazidos para as reflexões sobre a formação continuada de professor neste texto é de caráter quanti-qualitativa. Segundo Souza e Kerbauy (2017, p. 24), “para entender a abordagem quanti-qualitativa, é importante situar as distinções das abordagens quantitativa e qualitativa, suas características e relação com a pesquisa educacional brasileira”. Marconi e Lakatos (2009) apontam que a pesquisa qualitativa tem como objetivo fazer uma análise interpretativa dos aspectos da pesquisa com profundidade, para descrever a complexidade humana.

Objetivamos, assim, analisar a participação de professores de uma EMEF da cidade de São Paulo no Projeto Formação da Cidade, instituído pela IN SME nº 12, de 24 de fevereiro de 2022 e reorganizado pela IN SME nº 53, de 30 de dezembro de 2022. Para então discutirmos a formação docente continuada em cada área que cada professor foi inserido. A escolha dessa escola se deve, principalmente, porque um dos autores deste texto trabalhar como gestor na unidade escolar o que, de certa forma, garante fácil acesso a dados internos que pertencem a escola em questão, além de favorecer o conhecimento do contexto em que os professores atuam.

Metodologicamente, inicialmente apresentamos algumas considerações sobre a Instrução Normativa da Secretaria da Educação do Município de São Paulo, verificando o olhar do documento quanto à formação do professor.

4 O Projeto Formação da Cidade: sua instituição e reorganização

A IN SME nº 12, de 24 de fevereiro de 2022, institui o PFC destinado aos docentes e coordenadores pedagógicos das redes diretas e indiretas da SME. Tem como finalidades principais, de acordo com o Art. 3º: fortalecer os espaços de formação continuada nas Unidades Educacionais (UEs); consolidar a atuação do Coordenador Pedagógico como agente formador; integrar os profissionais da educação que atuam nas

UEs com os agentes regionais e centrais; fortalecer as aprendizagens dos estudantes, devido, sobretudo, os efeitos causados pela pandemia da Covid-19; implementar o Currículo da Cidade, bem como de outros documentos que integram a rede. Como se pode observar, há uma preocupação do documento em fomentar a formação continuada dos professores da rede municipal, para que seja oferecido um ensino com qualidade. Como afirmamos anteriormente, o artigo ressalta a necessidade de rever e melhorar a aprendizagem dos alunos depois do período pandêmico.

O Art. 4º, por sua vez, apresenta as diretrizes principais do PFC, como a reflexão sistemática sobre os aspectos relacionados ao fortalecimento das aprendizagens; o aprimoramento dos saberes relacionados aos materiais orientadores da SME; o fortalecimento dos processos de formação continuada em serviço; a implementação do Currículo da Cidade e os seus princípios orientadores em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e a articulação da coordenação pedagógica com a docente e seus saberes e conhecimentos em todos os componentes curriculares. Esse artigo chama a atenção para o fato de que a formação continuada acontecerá “em serviço”. Em outras palavras: o professor terá um horário específico para que ocorra essa formação. E essa ideia é ratificada no artigo 2. que diz: “o ‘Projeto Formação da Cidade’ realizar-se-á, exclusivamente, nos horários coletivos, e nos horários destinados à formação continuada nas Unidades Educacionais”. Segundo a organização curricular da RME, para participar dos horários coletivos destinados à formação continuada, os professores devem integrar a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), que compõe a jornada do professor em um total de 8 h/a de formação coletiva semanal na escola, de acordo com a organização de cada UE. A JEIF. A formação, então, é organizada em quatro dias da semana, de segunda-feira à quinta-feira.

Para participar da JEIF, o professor deve fazer a opção no Portal Escola *On-line* – Servidor (EOL¹), dentro de um período específico no final de cada ano letivo em que o sistema fica aberto. Quando o sistema fecha, não há mais como mudar de opção. O fato de o professor optar pela JEIF não significa que ele será contemplado, pois a JEIF é destinada aos professores com jornada completa. No caso do professor do EF II, ele precisa ter uma jornada completa de 25 aulas semanais e, para os professores de EF I, é necessário que eles tenham uma sala atribuída.

Os professores que são contratados com tempo determinado, geralmente, de um ano, com possibilidade de renovação por período igual, não têm direito à JEIF mesmo que tenham as 25 aulas semanais atribuídas. Significa, nesse caso, que os professores contratados não integram as políticas de formação docente continuada da rede. Tal situação talvez precisaria ser revista pela SME, uma vez que todo e qualquer professor que está atuando em sala de aula necessita da formação continuada para que tenha a oportunidade de repensar sua formação inicial e sua prática pedagógica em sala de aula.

Nos parágrafos 1º e 2º do Art. 5º apresentados a seguir, consta que os professores efetivos que não integram o grupo de docentes da JEIF podem participar do PFC, mediante uma série de condições impostas a ele como: ser submetido à Jornada Especial de Trabalho Excedente (TEX); ser convocado pelo Diretor de Escola, após este solicitar autorização do Supervisor Escolar. De acordo com o artigo,

Art. 5º O “Projeto Formação da Cidade” **realizar-se-á, com exclusividade**, nas horas adicionais que compõem a Jornada Especial Integral de Formação – JEIF e horas de trabalho coletivo da Jornada Básica de 30 horas reservadas

¹ Disponível em: <https://eol.prefeitura.sp.gov.br/escola/se1426/frmCadastrosBasicos/LoginServidor.aspx>

aos docentes que estarão organizados em agrupamentos denominados “Grupos de Percurso Formativo”.

§ 1º Aos docentes em JBD, com jornada completa, incompleta ou em vaga de módulo sem regência, será possibilitada a participação no Projeto, mediante o cumprimento da Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX, observando os limites estabelecidos na alínea “b” do inciso IV do artigo 15 da Lei nº 14.660, de 2007.

§ 2º O ingresso na Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX, nos limites estabelecidos na legislação vigente, dar-se-á por convocação do Diretor de Escola após autorização do Supervisor Escolar e mediante anuência do docente.

Os “Grupos de Percurso Formativos” a que se refere o Art. 5º são formados por parte dos professores das UEs, uma vez que, como apresentado anteriormente, nem todos os professores compõem o quadro de docentes das UEs que participam da JEIF. Significa, portanto, que os “Grupos de Percursos Formativos” do PFC constituídos por agrupamentos como mostram os Arts. 6º e 7º a seguir são destinados à formação docente continuada dos professores com jornada completa, ou para os que são autorizados pelo Diretor de Escola após consulta à Supervisão Escolar.

Art. 6º Os “**Grupos de Percurso Formativo**” serão constituídos por agrupamentos de docentes e Coordenadores Pedagógicos, que se reunirão por meio de plataforma virtual, que, por afinidade de área/componente/atuação, participarão de um conjunto de atividades planejadas com vistas a alcançar as finalidades da Formação da Cidade.

Art. 7º Os “Grupos de Percurso Formativo” serão **constituídos** conforme segue:

II - Nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs

- a) Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que atuam:
 - 1. no Ciclo de Alfabetização;
 - 2. nos 4º e 5º anos do Ciclo Interdisciplinar;
- b) Grupos de Professores de Ensino Fundamental II e Médio que atuam:
 - 1. nos 6º anos do Ciclo Interdisciplinar, Ciclo Autoral
- c) Grupos de Professores ocupantes de Funções Docentes que atuam como:
 - 1. Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL;
 - 2. Professor Orientador de Educação Digital - POED;
 - 3. Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI;
 - 4. Professores de Atendimento Educacional Especializado - PAEE;
 - 5. Professores de Apoio Pedagógico - PAP.
- d) Grupo de Coordenadores Pedagógicos.

Tal procedimento burocratiza o processo de inclusão ao PFC dos professores que não integram o quadro de professores com jornada JEIF nas UEs, ou seja, há uma incompatibilidade no PFC, no que se refere à formação docente continuada, uma vez que esta não contempla integralmente todo o quadro de professores das UEs, independente da jornada atribuída ou situação de contratação.

De acordo com Imbernón (2009), a formação permanente/continuada dos professores deve “centrar-se num trabalho colaborativo para a solução de situações problemáticas. A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 69). Tal perspectiva parece não dialogar com a proposta do PFC apresentado no recorte da IN da SME de São Paulo, pois, ele além de ser seletivo e fragmentado, não inclui todos os docentes em seu processo de formação.

Conforme pode ser observado no inciso II do Art. 7º, os “Grupos de Percurso Formativos” são constituídos por ano/disciplina de acordo com o Ciclo de Alfabetização, Interdisciplinar ou Autoral. O Art. 6º, por sua vez, preceitua que os docentes e coordenadores pedagógicos se reunirão em plataforma virtual por afinidade, por área/componente/atuação e participarão de atividades planejadas, no sentido de alcançar as finalidades da Formação da Cidade. Da forma como se encontra organizado o PFC, reforça-se a fragmentação concernente à formação docente continuada, uma vez que coloca os docentes em grupos separados. Tal perspectiva também não contribui para o desenvolvimento do trabalho multidisciplinar, pois os professores são separados por área de conhecimento. O Art. 6º ainda chama atenção para o fato de o “conjunto de atividades planejadas”, ou seja, fica subentendido que os professores devem realizar uma série de tarefas globais que podem não dialogar com o contexto local de atuação dos docentes.

Outro aspecto que causa estranheza no Art. 7º, inciso II e alínea d., diz respeito ao fato de haver um “Grupo de Percurso Formativo” para os coordenadores pedagógico, ao invés de este circular entre os grupos de docentes, promovendo uma maior interação entre coordenação e professores. Os coordenadores, nesta perspectiva, são isolados entre si e deixam de contribuir com as discussões formativas dos docentes.

A IN SME nº 53, de 30 de dezembro de 2022, por sua vez, reorganiza o PFC destinado aos docentes da rede municipal de ensino e revoga a anterior. A Instrução Normativa bastante utilizada pela RME tem sido objeto para instituir e revogar projetos. O PFC continua, nesse caso, reorganizado através da IN supracitada. A reorganização do PFC, portanto, tem como objetivo fortalecer a formação continuada, através de ações com foco no processo de desenvolvimento e aprendizagem; qualificar as práticas pedagógicas; consolidar conceitos do Currículo da Cidade e seus princípios orientadores; fomentar processos de formação continuada e investir na consolidação do trabalho dos Ciclos de Aprendizagem.

No EF, o PFC é organizado de acordo com o Art. 7º da seguinte forma:

Art. 7º O Projeto Formação da Cidade será realizado por meio de plataforma digital, organizado em salas virtuais de forma a possibilitar a articulação entre os pares e assegurar as especificidades dos grupos de percursos formativos:

II - No Ensino Fundamental os grupos de professores serão organizados conforme a turma ou área atribuída:

- a) Ciclo de Alfabetização;
- b) Ciclo Interdisciplinar do 4º e 5º anos;
- c) Ciclo Interdisciplinar, no 6º por componente curricular/área.
- d) Ciclo Autoral por componente curricular/área.

Na reorganização do PFC, a articulação dos docentes ocorre por meio de sala virtual; os professores, nesse caso, serão agrupados por Ciclo no EF anos iniciais Alfabetização e parte do Interdisciplinar e no EF anos finais por componente curricular/área. Mantém a proposta de fragmentação dos docentes de acordo com sua área de atuação e/ou formação inicial, na discussão com seus pares. O que muda em relação à instrução normativa que instituiu o projeto foi eliminação da sala com os coordenadores, uma vez que estes são responsáveis por articular a formação docente continuada na escola, conforme Art. 12º e incisos I, II, III e IV:

Art. 12. Caberá aos Coordenadores Pedagógicos, considerando suas funções de formador e articulador:

I. Favorecer a autoformação, considerando a JEIF e demais momentos formativos como espaços privilegiados de reflexão, troca de experiências e discussões, a partir dos conteúdos contemplados nos percursos formativos do Projeto Formação da Cidade;

II. Acompanhar os percursos formativos, por meio de documento “Síntese da Formação da Cidade”;

III. Garantir possíveis articulações e ampliações dos conteúdos contemplados no Projeto Formação da Cidade, conforme as especificidades da Unidade Educacional, visando criar condições para o avanço das aprendizagens e para a superação dos desafios que perpassam os processos de ensino;

IV. Aferir, em conjunto com os demais gestores, a frequência do professor nos percursos formativos do Projeto Formação da Cidade e garantir registros com vistas à expedição do Atestado para Fins de Evolução Funcional àqueles que fizerem jus, a partir dos critérios indicados nesta IN.

A coordenação pedagógica ocupa um lugar importante na articulação entre os docentes nas EMEFs. O inciso I deste artigo enfatiza o papel do coordenador pedagógico como sujeito que deve favorecer a autoformação nos momentos formativos. Ao discutir o trabalho de Debesse (1982), Garcia (1999) sinaliza que a autoformação é aquela em que o sujeito participa de forma independente, ou seja, tendo sob seu controle os objetivos, processos, instrumentos e resultados de sua formação. Embora a autoformação, como aponta Garcia (1999), seja importante no processo de formação docente, pode não ser suficiente para dar conta da complexidade em torno da formação continuada dos professores. É importante pensar uma formação com ênfase no trabalho colaborativo. Segundo Imbernón (2009, p. 60), “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática”. O caput e respectivos incisos do artigo 12 apresentam elementos que sinalizam a troca de experiências dos professores sobre os conteúdos adquiridos no decorrer da autoformação nos percursos formativos.

Ao contrário da IN SME nº 12, de 24 de fevereiro de 2022, esta muda a formação dos professores designados em outras funções na escola, que passam a participar da formação do PFC fora de seu contexto de atuação, como mostra o artigo 8º. .:

Art. 8º O Projeto Formação da Cidade destinado aos docentes designados para as funções docentes de Professor de Apoio Pedagógico - PAP, Professor de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, Professor Orientador de Educação Digital – POED e Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL, será realizado pela Diretoria Regional de Educação/Divisão Pedagógica de forma presencial, com 36 (trinta e seis) horas-aula.

Com a reorganização do PFC, os professores que ocupam as funções descritas neste artigo são retirados de seu contexto de atuação para realizar a formação fora da UE. Um dos objetivos do PFC que se encontra no Art. 2º e inciso IV é: “fomentar processos de formação continuada para os professores, com foco nas questões metodológicas do Currículo da Cidade e Orientações Didáticas”, ou seja, a questão de fundo pode ser o “treinamento” (IMBERNÓN, 2009, p. 50-51) desses professores para compreender as questões metodológicas do *Currículo da Cidade*, através de especialistas no contato com outros professores que atuam em territórios distintos, com necessidades específicas.

Como é possível observar, há uma política pública do município para a formação de professores da escola básica, apesar de serem necessárias algumas reflexões de modo

que todos os docentes sejam contemplados nas atividades. Acreditamos que a função do coordenador seja fundamental para que essas formações se efetivem, de modo a contribuir para a prática docente.

5 Análise e discussão da participação de professores de uma EMEF no Projeto Formação da Cidade

Para uma melhor compreensão do PFC, é importante uma breve descrição da configuração estrutural da RME. Nela os professores cumprem uma jornada de 30 h/a semanal. Destas, 25 h/a são de atendimento aos estudantes, 3 h/a são Hora Atividade em que professor deve fazer o planejamento de suas atividades semanais na escola, 2 h/a são de Hora Livre, nesse caso, o professor pode cumprir onde desejar.

Os dados que aparecem no Quadro 01, objeto de discussão e análise deste texto, são da participação dos professores de uma EMEF, no PFC em 2022. Estes dados foram enviados pela Divisão Pedagógica (DIPED) de uma DRE da RME à EMEF referente à participação dos professores no PFC.

A DIPED, segundo consta na IN SME, nº 12, de 24 de fevereiro de 2022, Art. 27, é responsável pelo acompanhamento externo da participação dos professores nas atividades que ocorrem em plataforma virtual. O Art. 21 desta IN apresenta as condições para que o professor possa obter pontuação necessária à Evolução Funcional. Tendo o professor cumprido os requisitos obrigatórios, a DIPED emite um parecer com o aproveitamento (satisfatório ou insatisfatório), e encaminha para o Diretor de Escola que confere a frequência do professor. Realizada a conferência da frequência necessária e o aproveitamento satisfatório emitido pela DIPED, o Diretor de Escola emite o atestado para fins de Evolução Funcional, segundo consta no Art. 21, da referida instrução normativa.

Quadro 01: Dados de participação dos professores de uma EMEF no PFC

Quantidade de professores que atuaram na EMEF em 2022		49
Quantidade de professores que participaram da JEIF na EMEF em 2022		29
Professores da EMEF que participaram do PFC por agrupamentos em 2022	Satisfatório	Insatisfatório
Alfabetização do 1º ao 3º ano	01	03
Interdisciplinar da 4º e 5º ano	02	04
Educação Física		02
Arte	01	01
Ciências Naturais	03	01
Língua Inglesa	02	01
Língua Portuguesa	01	01
Geografia	02	
História	01	
Matemática	01	02

POED	02	
POSL	01	
PAEE	01	
Coordenador Pedagógico		02

Fonte: organizado pelos autores

Os dados apresentados no Quadro 01 mostram o quantitativo de professores que participaram do PFC em 2022 em uma EMEF da RME. A partir dele, é possível o levantamento de pelo menos duas hipóteses, como base para nossas análises e discussões neste texto, sobre o papel da formação docente continuada.

Primeira: a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), enquanto espaço de formação docente, não contempla todos os professores da escola, pois condiciona a participação do professor à sua jornada, em vez de considerar sua atuação. A nosso ver, a formação docente continuada é importante, necessária e urgente à melhoria das práticas pedagógicas. Uma vez que a sociedade muda e transforma-se, as práticas pedagógicas devem mudar; tal mudança envolve uma série de elementos. Primeiramente, é importante que as políticas públicas de formação contemplem todos os docentes em atuação. Pensar a formação docente continuada que fomente o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, no sentido de potencializar “um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 44-45).

Uma segunda hipótese: o PFC foi implementado em 2022 na RME para ocorrer exclusivamente nos horários de JEIF. Esse fato significa que, embora, não tenha sido obrigatório aos professores, foi priorizado àqueles que integram na escola o quadro de docentes em jornada JEIF.

As opções, satisfatório e insatisfatório, são adquiridas pelo professor através do cumprimento ou não de tarefas que deveriam ser realizadas em plataforma virtual de acordo com o Art. 6º. Nesse sentido, eram condição para a obtenção de atestado para evolução funcional do professor conforme consta no Art. 21. Garcia (199) adverte que, seja inicial ou permanente, a formação docente precisa levar em conta reflexões epistemológicas da prática, ou seja, aprender a ensinar por meio de processo em que os conhecimentos práticos e teóricos se integrem no currículo voltado para a ação. Para isso, é importante que haja políticas públicas de formação docente que no mínimo contemple todos os professores em atuação.

Dos quatro professores do Ciclo de Alfabetização na EMEF que participaram do PFC três obtiveram conceito insatisfatório emitido por DIPED. Segundo Soares (2018, p. 14): “Somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização”. A formação continuada do professor alfabetizador pode contribuir para melhorar os índices de alfabetização dos alunos, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para eles. Para tanto, é importante que haja projetos de formação continuada docente que mobilize a participação de todos os docentes, para que tenham o sentimento de pertencimento àquela comunidade escolar. O conceito insatisfatório obtido pela maioria dos professores alfabetizadores pode vir a refletir negativamente na formação continuada dos professores que são responsáveis pela alfabetização na escola.

No Interdisciplinar, dos seis participantes, quatro receberam conceito insatisfatório. Os componentes curriculares do EF II tiveram uma participação mais

equilibrada, embora, deva-se olhar para Língua Portuguesa que apenas dois participaram e um teve conceito insatisfatório..

Outro elemento presente no Quadro 01 que chama a atenção é o conceito insatisfatório atribuído aos dois coordenadores pedagógicos. No Art. 4 e inciso V, da IN SME 12, de 24 de fevereiro de 2022, é proposto que a coordenação pedagógica deve estabelecer articulação com a equipe docente. Nesse sentido, fica a dúvida se tal articulação ocorreu. Embora, no Art. 7 e alínea d., que trata da formação dos “Grupos de Percurso Formativo” do PFC, apresente um aspecto estranho, uma vez que separa a coordenação pedagógica em grupo específico, contudo, eles deveriam circular entre os grupos de professores. A organização de grupos de formação fragmentados parece ser inadequada, pois separa o professor na escola de sua realidade para discutir com outros que atuam em contextos diversos. Tal perspectiva parece ir ao encontro ao que já advertia Imbernón (2009, p. 36-37):

A reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado passa pela recuperação por parte do professorado do controle sobre seu processo de trabalho (incluída a formação), desvalorizado em consequência da grande fragmentação curricular, produto do neotecnocratismo das últimas reformas do século XX, das políticas reformistas precipitadas, do poder introduzido nos estabelecimentos escolares como mecanismo de decisão e não de relação, do isolamento obrigatório do professorado, da rotinização trabalhista etc.

Segundo Thurler (2001), grande parte das escolas de ensino fundamental funcionam ainda como uma “estrutura de caixas de ovos”, ou seja, salas de aulas separadas para proteger os professores do contato uns com os outros (THURLER, 2001, p. 59). Perspectiva que pode encontrar consonância, tanto na formação inicial, em que ainda parece haver poucas iniciativas com enfoque ao trabalho interdisciplinar, quanto em políticas públicas de formação docente continuada. O PFC, por exemplo, separa os professores em plataforma virtual de acordo com a disciplina/componente curricular do professor, em vez de criar salas interdisciplinares, com um número maior de professores com formações específicas distintas, para poder discutir e planejar projetos globais que dialoguem com as necessidades locais de atuação de cada professor.

Para Tardif (2014), no momento em que for concedido no sistema escolar o reconhecimento do *status* de verdadeiros atores, não de simples técnico, é que os professores serão vistos como sujeito do conhecimento. Parece importante que seja fortalecida uma cultura de autonomia às escolas, para que possam inovar as práticas pedagógicas, isso talvez seja uma possibilidade viável à melhoria da qualidade das aprendizagens. Para tanto, faz-se necessário um olhar atento e cuidadoso à formação docente continuada, pois como bem apontou Imbernón (2009), são os professores que devem impulsionar uma nova cultura colaborativa nas instituições educativas, caso contrário, não haverá desenvolvimento de processos de formação contínua, nem tampouco, inovação institucional.

Para que haja inovação no contexto educacional, é necessário melhorar os processos de formação continuada dos docentes. Buscar formação que contemple aspectos globais sem, no entanto, perder de vista questões locais em que o professor conhece e vive diariamente com seus alunos e colegas de atuação. A formação docente continuada deve, portanto, pautar-se no trabalho colaborativo a partir de situações reais em que os professores enfrentam nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar. É através do trabalho com enfoque na cooperação entre os pares no contexto de atuação que pode ocorrer contribuições à melhoria do trabalho pedagógico.

6 Considerações finais

A formação docente continuada parece ser um dos grandes desafios enfrentado no contexto educacional. Para Imbernón (2010, p. 39) “há muita formação e pouca mudança”. O sentido da formação, seja, inicial ou continuada, é que ela possibilite mudanças na melhoria da qualidade do ensino no contexto de atuação que o sujeito se encontra inserido. Contudo, “muitos países literalmente jogam os escassos recursos dedicados à capacitação dos professores no grande lixo da inutilidade” (IMBERNÓN, 2010, p. 39). Neste texto, discutimos o processo de formação docente continuada no PFC, para isso, apresentamos a participação dos professores de uma escola da prefeitura de São Paulo neste projeto de formação contínua.

De acordo com o que sinalizou Garcia (1999), para que os professores consigam desenvolver um ensino com qualidade se faz necessário que eles adquiram três elementos fundamentais ao longo de sua carreira: “conhecimento, competência e atitude”. Adquirir conhecimento e competência para desenvolver atividades educativas com qualidade, passa pelo processo contínuo de formação, que em tese reverbera na atitude do professor, principalmente, para participar das formações oferecidas, mesmo que essas apresentem problemas de ordem estrutural ou enfoque conceitual. O inciso I do Art. 12, da IN SME nº 53, de 30 de dezembro de 2022 enfatiza o favorecimento da autoformação tendo a JEIF como espaço formativo privilegiado para reflexão e troca de experiências e discussões dos conteúdos dos percursos formativos do PFC.

No entanto, a partir dos dados analisados e discutidos neste texto sobre o processo de formação docente continuada, no PFC, é possível o levantamento ainda que seja empírico, de hipóteses. No PFC, o processo de formação contínua apresenta um caráter seletivo, fragmentado e excludente, isto é, não alcança todos os professores que atuam na mesma escola, além disso, os contemplados são colocados em ambiente virtual separados em disciplina, significa que a interação estabelecida entre os professores em dadas salas virtuais ocorre fora do contexto de atuação, nesse caso, pode ter sido priorizado nesse ambiente virtual interativo, a formação global em detrimento da local.

De acordo com o Art. 5º da IN SME nº 53, de 30 de dezembro de 2022, “nas EMEFs, EMEFMs, EMEBSs e nos CIEJAs, o Projeto Formação da Cidade, será realizado durante os horários coletivos, terá caráter obrigatório para os professores em Jornada Especial Integral de Formação - JEIF e caráter optativo para os professores em Jornada Básica Docente – JBD”, ou seja, o caráter obrigatório recai aos docentes que ocupam o quadro de professores em JEIF na escola, que possuem as condições para participarem. Aos demais, a participação é optativa; tal proposta pode reforçar uma segregação formativa entre os professores que atuam na mesma função, pois a esses não são oferecidas as mesmas condições que são ofertadas àqueles.

Para Garcia (1999), a formação docente deve estimular capacidade crítica para poder opor-se às propostas oficiais, significa, nesse sentido, que a formação docente continuada, embora, seja complexa, deve ser um espaço de contribuição às transformações das práticas pedagógicas. Desenvolver a capacidade crítica para fazer oposição às propostas oficiais como se refere o autor, não significa necessariamente não participar de formações da rede de ensino a qual o sujeito se encontra inserido, como mostramos no Quadro 1, mas sim posicionar-se criticamente frente às incoerências possíveis, no sentido de apresentar propostas de adequações e melhoria contínua.

A mudança que tanto se espera e se deseja que ocorra nas práticas educativas, passa primeiramente, pela formação de qualidade oferecida a todos os professores que atuam na escola, nesse sentido, é fundamental e necessário que haja investimento em

políticas públicas na formação docente continuada. Para compreender a complexidade social em torno dos territórios de atuação é importante que o foco na formação continuada dos professores recaia na colaboração e no trabalho cooperativo em *locus*.

Referências

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo, FREITAS, Thaís Campos, FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas in **Revista Diálogo Educativo**. Curitiba, v. 10, n. 34, maio/agosto, 2010, p. 367-387.

BAKHTIN, Mikael. Por uma metodologia das ciências humanas [1930-1940]. In: BAKHTIN, Mikael. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017

ESTEVES, Manuela, RODRIGUES, Angela. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜCK, Heloisa et. al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MALDANER, Otávio Aloisio. A formação continuada de professores em ensino de ciências: problemáticas, desafios e estratégias. In CANDAU, Vera Maria. **Magistério, construção cotidiana** (org.). Petrópolis: Vozes, 2000, p. 18-43.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. 3 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SÃO PAULO (SP). **INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 12, DE 24 DE FEVEREIRO DE 2022**. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-12-de-24-de-fevereiro-de-2022>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

SÃO PAULO (SP). **INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 53, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2022.** Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-53-de-30-de-dezembro-de-2022/detalhe>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

SOUZA, Kellcia Rezende.; KERBAUY, M.T.M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, jan./abr. 2017, pp. 21-44.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.