

FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

Vinicius Tavano

Faculdade Paschoal Dantas. Vetao2000@hotmail.com

Doutorando em Educação Escola pela UNESP - Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, coordenador pedagógico junto a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, docente do curso de Graduação em Pedagogia pela Faculdade Paschoal Dantas.

RESUMO

Na rede pública da cidade de São Paulo – Brasil, a formação em serviço é uma prática há mais de 20 anos, cuja possibilidade da participação acontece por meio dos Projetos Especiais de Ação, que objetivam oferecer formação docente, buscando aprofundamento teórico-metodológico na perspectiva de análise e avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Como estímulo à participação dos professores no Programa, os mesmos contam com a possibilidade de atestado para fins de progressão na carreira. Nossa pesquisa objetivou apresentar a visão dos educadores sobre a modalidade a partir da análise e do acompanhamento dos momentos formativos em uma unidade de Ensino Fundamental, localizada na zona periférica da cidade de São Paulo durante o ano de 2014. Fundamentando-se em referências de pesquisadores, como Paulo Freire, Antônio Novoa e Maria Teresa Estrela, entre outros, a pesquisa apontou a necessidade de um projeto de formação contínua como um dos pilares na busca de uma educação de qualidade, porém, evidenciou a dificuldade em compreendermos se a modalidade cujo lócus é o ambiente de trabalho¹ atinge seus objetivos, pois não existem sistemas de avaliação que consigam trazer diagnósticos confiáveis sobre a qualidade da formação oferecida.

Palavras-chave: Formação em serviço, Educação pública, Avaliação do sistema.

RESUMEN

En la red pública de la ciudad de São Paulo - Brasil, la formación en servicio es una práctica desde hace más de 20 años, cuya posibilidad de participación se realiza por medio de los Proyectos Especiais de Ação, que objetivan ofrecer formación docente, buscando profundización teórico-metodológica en la perspectiva de análisis y evaluación del trabajo pedagógico desarrollado en las escuelas. Como estímulo a la participación de los profesores en el Programa, los mismos cuentan con la posibilidad de atestado para fines de progresión en la carrera. Nuestra investigación objetivó presentar la visión de los educadores sobre la modalidad a partir del análisis y del acompañamiento de los momentos formativos en una unidad de Enseñanza Fundamental, ubicada en la zona periférica de la ciudad de São Paulo durante el año 2014. Fundamentándose en referencias

de investigadores como Paulo Freire, Antônio Novoa y María Teresa Estrela, entre otros, la investigación apuntó la necesidad de un proyecto de formación continua como uno de los pilares en la búsqueda de una educación de calidad, sin embargo, evidenció la dificultad en comprender si la modalidad cuyo locus es el ambiente de trabajo alcanza sus objetivos, pues no existen sistemas de evaluación que puedan traer diagnósticos confiables sobre la calidad de la formación ofrecida.

Palabras clave: Formación en servicio, Educación pública, Evaluación del sistema.

1 INTRODUÇÃO

A formação em serviço é um tema muito estudado por teóricos da educação há algum tempo e já se tornou realidade em muitos sistemas de ensino. Na rede pública do município de São Paulo, Brasil, a formação em serviço é uma prática há mais de 20 anos. No referido sistema de ensino, a possibilidade da participação em programa de formação em serviço tendo a escola como *locus* é regido pela Lei Municipal nº 14.660 de 26 de Dezembro de 2007 a qual apresenta a opção de jornada de trabalho e dentre elas o professor tem a possibilidade de optar por uma que contemple a formação docente em serviço, a Jornada Especial Integral de Formação, ou JEIF.

A JEIF é composta por: 25 (vinte e cinco) horas aulas em regência de turmas e 15 (quinze) horas adicionais, divididas da seguinte maneira: 8 horas em trabalho coletivo e 7 horas atividades. Parte das horas de trabalho coletivo deve obrigatoriamente ser cumprida em momentos destinados à formação docente em serviço e esse processo acontece por meio dos Projetos Especiais de Ação, conhecidos também pela sigla PEA.

Os PEAs atualmente estão regulamentados pela Portaria nº 901 de 24 de janeiro de 2014. Os projetos objetivam oferecer formação continuada aos professores com ênfase na promoção e articulação entre os programas da Secretaria Municipal de Educação, buscando aprofundamento teórico-metodológico na perspectiva de análise e de avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares, num processo de reflexão sobre a ação com o fim de construir novas práticas pedagógicas que melhor atendam as necessidades dos educandos.

O presente trabalho tem como propósito apresentar a visão dos educadores sobre esta modalidade de formação em serviço, tendo o local de trabalho como lócus. Não pretendemos apresentá-lo partindo da complexidade de uma pesquisa sistematizada acerca do processo formativo do profissional de educação, em serviço, trata-se tão somente de uma análise sobre o processo a partir do acompanhamento dos momentos formativos/reflexivos em uma única unidade de ensino, localizada na periferia da cidade de São Paulo durante o ano letivo de 2014.

Os momentos formativos foram realizados em dois dias na semana, com carga horária de duas horas diárias, somando quatro horas semanais durante nove meses completos e cento e quarenta e quatro horas anuais¹. A Jornada de formação foi dirigida por dois coordenadores pedagógicos, que exerciam a função de formadores dos professores e contou com 34 profissionais em formação, de um universo de 60 professores em regência na unidade de ensino.

Os membros do grupo optaram por construir um Projeto que contemplasse temas de estudo relacionados à proposta de organização curricular e administrativa da rede em questão, além de temas e bibliografias relacionadas ao estudo da realidade local, sob a perspectiva de uma cidade educadora; os contextos geradores da violência escolar e indisciplina, a alfabetização e o aperfeiçoamento da leitura, considerando que parte dos profissionais de educação encontra dificuldades em elaborar situações de aprendizagem adequadas num contexto de diversidade.

Como objeto de análise para as considerações do referido trabalho, foram utilizados os registros oriundos do processo de avaliação contínua da jornada de formação, as Atas dos encontros além da observação dos momentos formativos durante o ano letivo de 2014.

O objetivo da avaliação dos Projetos Especiais de Ação é o de promover uma ação reflexiva sobre o processo de formação em serviço, por meio de indícios norteadores acerca das intervenções ocorridas durante o período de aplicação do projeto. Apresentaremos a seguir a análise do processo avaliativo, considerando algumas impressões registradas pelos professores.

Dividimos processo em três partes:

¹ Os Projetos Especiais de Ação, segundo a Portaria 901 de 24 de Janeiro de 2014 devem ser planejados de forma coletiva durante o mês de fevereiro e sua aplicação ocorrer entre os meses de março e dezembro, respeitando os dias de recesso docente, que em 2014, período apurado pela pesquisa, ocorreu entre os dias 12 de junho e 06 de julho.

- PARTE 1: auto avaliação da atuação do professor frente ao projeto desenvolvido;
- PARTE 2: engloba as questões relacionadas à avaliação dos temas, organização dos encontros e a participação dos pares;
- PARTE 3: propõe que o avaliador apresente sugestões para as etapas seguintes do projeto.

2 PARTE 1 - AUTO AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE AO PROJETO DESENVOLVIDO

A auto avaliação do professor sobre sua atuação nos momentos de formação objetiva a reflexão sobre os propósitos da aprendizagem e se eles estão em consonância com as bibliografias e materiais oficiais utilizados. A auto avaliação seria uma ferramenta para o autoconhecimento, auxiliando também na autoformação. Trata-se, portanto, de levar em conta a percepção do indivíduo sobre a sua atuação dentro do grupo.

De acordo com os registros analisados, os profissionais envolvidos nos momentos formativos se consideravam agentes de sua própria formação, apontando suas atuações, de forma geral, de maneira positiva quanto a contribuição que proporcionou ao grupo durante os estudos das bibliografias propostas pelo Projeto. Os envolvidos exaltaram a importância de o momento formativo trazer a tona experiências a serem compartilhadas entre os membros do grupo, para eles, a explanação de experiências profissionais foram determinantes para apresentar um ambiente de aprendizagem inundado por diferentes perspectivas.

Seriam as contribuições tão importantes, ou num momento de auto avaliação os profissionais da educação supervalorizam suas ações dentro de um grupo de formação? Baseando-se nas avaliações, supõe-se que a intenção dos membros do grupo observado é a de identificar as demandas de acompanhamento e intervenção com o intuito final de desenvolver práticas pedagógicas que estimulem o aprendizado e a autonomia do educando.

Identificamos casos raros de profissionais que se auto avaliaram de forma depreciativa, quanto a sua contribuição ao grupo e ao desenvolvimento do projeto, suas justificativas foram vagas, não nos dando a possibilidade de análise dos motivos pelos quais esse pequeno grupo se auto avaliou negativamente.

2.1 Contribuições do projeto formativo à prática docente

Ao analisarmos em que dimensão as discussões e/ou reflexões do grupo acrescentaram à prática profissional dos docentes, encontramos uma falta de clareza nas arguições dos mesmos, pois se nas respostas os avaliadores apontam que as discussões acrescentaram *muito à prática*, no momento da justificativa dessas, encontramos respostas muito evasivas, como por exemplo: “*me fez refletir um pouco*”, ou “*Todas as discussões são muito pertinentes e vão de encontro [sic] à nossa prática pedagógica*”, evidenciando, possivelmente que o avaliador proferia um tipo de resposta não seguro da mesma, portanto, sem condições de justificá-la.

As respostas de aproximadamente 90% dos avaliadores apontaram que durante todo o percurso consideraram os momentos formativos como os responsáveis pela construção de um sólido conhecimento tanto teórico como embasado em práticas pedagógicas distintas e aproximadamente 80% dos avaliadores reconheceram que as discussões foram determinantes para a reflexão e possível transformação da prática pedagógica.

As descrições dos profissionais evidenciaram a necessidade da construção de um sólido conhecimento como um dos fatores mais importantes na condução do projeto, e, por consequência, ao fomento da prática pedagógica, ou seja parte dos docentes consideraram que o momento formativo foi determinante para a reflexão e transformação da prática, para eles, as discussões e reflexões do grupo causam o que Freire (2006) denomina de *curiosidade metódica* e motivam o profissional a iniciar um movimento de pesquisa, ampliando o seu repertório, relacionando com o que já vinha trabalhando em sala de aula, com o fim de transpor esse conhecimento para a prática profissional, naquilo que segundo Schön (1992) e Alarcão (2003) seria o conhecimento gerador da ação; a reflexão sobre a ação; a reformulação da ação; e a reflexão após a nova ação da atividade profissional docente.

Algumas temáticas abordadas pelo projeto, a exemplo do *Estudo da realidade local*, que pode ter contribuído não só para o movimento de reflexão da prática pedagógica, mas também para o conhecimento técnico-acadêmico, ademais ao âmbito didático-relacional, conforme a citação *ipsis literis* a seguir: “*Me proporcionaram uma nova visão sobre a realidade escolar, contribuindo para melhorar a relação professor – aluno*”.

Os profissionais envolvidos também atribuem a importância de um projeto de formação em serviço como agente auxiliador na compreensão da necessidade de ressignificação do papel do

professor: *“Com visão mais nítida e tranquila mudei o foco de minhas expectativas. Meu planejamento agora é baseado no que meu aluno precisa e não no que eu acho correto”*.

Quando a formação em serviço torna se capaz de fazer com que o professor consiga redescobrir outras nuances da realidade escolar, trabalhando com temáticas próximas aos anseios de seus alunos, esses tendem a se identificar com o tema abordado, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Massini; Santos; Shirahige (2002) afirmam que um clima mais receptivo na sala de aula é um fator determinante para o desenvolvimento relacional entre profissional e o discente.

Partindo da perspectiva de que o educador deve basear seu planejamento nas necessidades do educando, considerando que os alunos precisam desenvolver suas competências para que possam aperfeiçoar suas inteligências múltiplas (ANTUNES, 2007) e fazer uma leitura e crítica do mundo que os cerca, atuando em sua transformação, independente do conteúdo que o professor irá utilizar para atingir tal objetivo, Antunes (2007) aponta que “desenvolver competências ... significa fazer de todo o estudante um ser de vida diferente, porque aplica nela o que aprendeu na escola” (p.49), para tanto a escola não pode servir apenas como um banco de assimilação de conhecimentos disciplinares estáticos.

3 PARTE 2 - AVALIAÇÃO: TEMAS, ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS E A PARTICIPAÇÃO DOS MEMBROS DO GRUPO

Com relação aos textos e temas estudados, a organização dos encontros, bem como a avaliação sobre a participação dos pares nos momentos formativos, percebemos que a quase totalidade dos profissionais envolvidos, consideraram os textos e materiais abordados bons ou ótimos. A dinâmica empreendida, se utilizando de temas diferenciados a cada bimestre, mas de alguma maneira, relacionados, evitou, segundo os relatos dos avaliadores, que um tema fosse insistentemente estudado, possibilitando, assim, a reflexão mais sistemática sobre um leque de abordagens.

Os avaliadores consideraram positiva a variedade de temas relacionados à realidade escolar, uma vez que apresentaram a necessidade de abordar temáticas que estivessem próximas de suas demandas e anseios, facilitando o processo reflexivo. Embora, mais uma vez, notamos nas respostas que talvez ainda haja alguma dificuldade em transpor os conceitos teóricos para a prática pedagógica, como apresenta o relato a seguir:

Alguns temas e textos tiveram maiores impactos quanto ao processo de reflexão, os textos ligados ao tema 'indisciplina' foram os que provocaram maiores debates, e, por consequência, maior reflexão. Os textos ligados ao estudo da realidade local também provocaram alguns debates interessantes, só não consigo ver algum impacto das bibliografias estudadas no processo de transformação das ações em sala de aula.

Com base no argumento acima, entendemos que os profissionais talvez não estejam conseguindo acionar o que Silveira (2011) nomeia de esquemas cognitivos necessários para relacionar os conceitos teóricos que foram abordados durante o processo de formação em serviço, na construção de suas práticas pedagógicas, sugerindo uma contraposição entre o que é abordado durante os momentos formativos e o ministério das aulas.

Analisando o processo avaliativo, identificamos o reconhecimento quanto à importância dos temas e textos para o processo formativo docente, uma vez que encontramos os termos “*pertinente*” e/ ou “*interessante*” em 90% dos registros avaliativos.

3.1 Organização dos encontros

Quanto à organização dos encontros por parte dos formadores, os resultados apresentados apontam que aproximadamente 90% dos envolvidos consideraram boa ou ótima. Embora os encontros tenham sido avaliados como positivos pelo grupo, ainda assim, os formadores deveriam ficar atentos quanto a alguns aspectos referentes as suas intervenções a frente do processo formativo dos profissionais envolvidos. O relato a seguir nos apresenta uma mostra sobre essa questão: “*Boa, [a organização dos encontros] porém as vezes a necessidade de cumprir o cronograma diário se sobressai a velocidade de entendimento de alguns componentes do grupo*”. Baseando-se nesta citação, consideramos que os formadores entendem o grupo pela lógica da abstração, ou seja, “pela reunião do que é comum ao critério, ao que pode ser afirmado ou classificado em sua perspectiva” (MACEDO, 2007, p.12), não levando em conta os saberes prévios de cada membro do grupo.

A heterogeneidade existente no grupo de formação leva os profissionais envolvidos a observar as abordagens de maneiras diferentes e interpretá-las de acordo com a lógica de cada indivíduo, baseados nas vivências e conhecimentos de cada um, uns com maiores habilidades em transformar os conceitos teóricos como forma de reflexão sobre a prática pedagógica, outros apresentando um pouco mais de dificuldade em fazer tal transposição. Há a possibilidade que

no grupo houvesse indivíduos que conseguiram fazer as conexões entre teoria e prática de forma mais objetiva em relação a outros e os formadores deveriam estar atentos às dificuldades evidenciadas no decorrer do percurso. Os apontamentos indicam que os formadores de professores, como coordenadores do processo também deveriam estar em constante reflexão sobre suas intervenções durante os momentos formativos, tentando levar em consideração o ritmo de cada profissional envolvido no projeto.

3.2 A atuação dos pares

Embora aproximadamente 70% dos profissionais tenham avaliado de maneira satisfatória a atuação dos seus pares durante o processo formativo, foram as respostas apresentadas pelos indivíduos que avaliaram a atuação dos pares de forma insatisfatória que promoveram o momento mais controverso no processo avaliativo.

A maioria das queixas dizia respeito à falta de participação por parte dos componentes do grupo nos momentos de debate.

Em se tratando da avaliação sobre a participação dos membros do grupo pelos seus pares, as citações abaixo evidenciam o quanto a apatia e a falta de interesse de parte dos participantes, incomodou àqueles que julgavam ter uma participação mais ativa durante o momento de formação: *“Fico perplexo com os demais membros pois a grande maioria mostra claro descaso com o trabalho dos coordenadores, se quer participam e, sobretudo, perdem a oportunidade de crescimento profissional e, porque não dizer, pessoal...”*

“Como professor muito me incomoda quando um aluno usa equipamentos eletrônicos enquanto estou dando a minha aula, acho inadmissível que um professores (sic) façam o mesmo durante a JEIF”

“Boa [a participação dos membros do grupo], embora haja muita conversa paralela.”

Quando a falta de participação ocorre em virtude do desinteresse em relação ao tema abordado, falta de iniciativa pessoal ou não reconhecimento da formação em serviço como um espaço transformador, muito pouco pode ser feito para a inserção do (s) indivíduo(s) nos debates, uma vez que:

Cada educador é responsável pelo seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional (FUSARI, 2002, p.15)

Então, o que leva um profissional de educação a frequentar um grupo de formação em serviço quando não há o interesse em participar ativamente desse processo?

No caso da Rede Municipal de São Paulo os professores que participam do projeto de formação podem fazer jus a uma certificação para fins de evolução funcional e o único critério para a obtenção do certificado é a participação presencial em pelo menos 85% dos encontros formativos durante o ano letivo, o professor optante pela jornada que não comparecer aos encontros formativos tem o valor Hora Aula descontado de seu ordenado. É possível que a recepção das propostas por parte de alguns membros do grupo estivesse mais direcionada a garantia da certificação para fins de evolução funcional que ao desenvolvimento do professor e da escola.

A formação quando se torna objeto de interesse a partir do âmbito da progressão na carreira, corre o risco de perder o seu significado, uma vez que há uma possibilidade considerável de o profissional optar por tal modalidade de formação exclusivamente pela possibilidade de ascensão financeira, e não em razão de o curso lhe abrir as portas para as novas possibilidades pedagógicas (ESTRELA, 2006).

4 PARTE 3 - SUGESTÕES DE ABORDAGENS NA AÇÃO FORMATIVA

Segundo a opinião dos avaliadores, é quase um consenso acreditar que a Secretaria Municipal de São Paulo investe parte dos recursos destinados à educação na qualificação e formação continuada de professores, sendo os horários coletivos o espaço de maior impacto formativo para os profissionais da Rede. Cabe às Unidades de Ensino desenvolverem os PEAs que condigam com as expectativas de lograr êxito na tarefa de promover o desenvolvimento profissional docente com vistas à promoção da qualidade do ensino nas escolas públicas da Rede Municipal de Educação.

Os avaliadores apontaram, em linhas gerais, que os profissionais envolvidos acreditam na eficiência da formação em serviço oferecida através dos PEAs, as dificuldades apontadas girariam em torno da falta de autodisciplina de alguns membros do grupo.

De acordo com os resultados apresentados, aproximadamente 85% dos profissionais envolvidos consideraram, a relevância dos temas abordados. Aproximadamente 75% dos avaliadores apontaram para o comprometimento e a participação coletiva dos membros do grupo como algo que deve ser pensado sobre a perspectiva de um projeto formativo de qualidade, resultado que converge com a avaliação dos pares, quando parte dos profissionais questionaram a falta de participação entre os pares e a união do grupo.

Alguns componentes do grupo citaram a importância sobre os debates e idéias não se limitarem aos momentos formativos, mas que se transformem em novas práticas pedagógicas. Este é o objetivo da formação contínua tendo a escola como lócus do aperfeiçoamento docente.

Quanto à necessidade de alterações no projeto, o grupo sugeriu a abordagem de novas temáticas para o desenvolvimento situações que coloquem os envolvidos nos momentos de formação, em contato com as demandas mais emergentes da Unidade Educacional em questão. Tal solicitação foi amplamente comentada pelos profissionais envolvidos, este ponto nos pareceu controverso, pois analisando os questionários avaliativos individualmente, verificamos 50% dos avaliadores apontaram a necessidade de manutenção dos temas, como aspecto fundamental para o desenvolvimento do projeto.

Com base nestas e em outras contradições e respostas divergentes que emergiram do processo avaliativo, entendemos que num grupo de formação docente, dificilmente haverá consenso com relação à forma de condução e temáticas abordadas pelas propostas.

A presença de membros da Diretoria Regional de Educação, Diretoria de Orientações Técnicas², do Centro de Formação e Aperfeiçoamento à Inclusão, o CEFAI nos momentos formativos, e a maior participação de toda a equipe gestora da unidade, para orientações também foram muito citados pelos avaliadores. Em geral, discutiu-se que os membros desses departamentos estiveram muito distantes das unidades de ensino e dos momentos de orientação e formação.

Os avaliadores que propuseram alterações no projeto apresentavam causas relacionadas ao desenvolvimento pedagógico e a angústia que a formação não estava conseguindo atingir o objetivo da reflexão para uma ação pedagógica de qualidade.

² A Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica - DOT P – tem como função o acompanhamento do processo educativo e oferecer formação continuada aos profissionais do ensino municipal através de frentes de trabalho organizadas visando a integração das diferentes áreas do conhecimento e dos diferentes níveis de ensino.

4.1 Outras considerações, apreciações e sugestões

O processo avaliativo apresentou alguns apontamentos reveladores que podem nos dar indícios do que se passa com o profissional no seu dia a dia na escola e como o processo de formação em serviço pode estar em consonância com o cotidiano escolar, vejamos:

“No dia a dia, em sala de aula, não custa nada uma pequena visita em sala para conhecer mais os alunos e o trabalho dos professores”.

A observação em sala de aula é um valioso recurso para a coordenação pedagógica e a cada dia ganha mais espaço quando se enxerga a escola como locus de formação continuada, segundo Clementi (2006, p.57) “A prática de assistir às aulas permite ao coordenador o reconhecimento das mudanças pelas quais passam ou não o professor e o aluno. Estar em sala de aula parece ser uma de suas atividades fundamentais”, porém, a visita às salas de aula, ainda estão atreladas a um ato fiscalizador,

A qualidade da relação que se estabelece entre o coordenador e o professor também é um fator interveniente na ação do coordenador. Inicialmente, quando o professor não está acostumado com o coordenador em sala de aula, sente-se inseguro, constrangido e ameaçado. (CLEMENTI, 2006, p.57).

Durante a realização do projeto, os formadores apresentaram alguns estudos de casos, momento deveras lembrado pelos profissionais no processo de avaliação. Percebemos nestas intervenções um interesse maior por parte dos membros do grupo em abordar estudos de casos concretos, porém, segundo Ventura (2007), essa prática de pesquisa pode trazer algumas limitações, como por exemplo, a dificuldade de generalização dos resultados obtidos a partir das amostras estudadas, o risco de a investigação chegar a uma consideração equivocada, baseando-se na interpretação de falsas evidências, entre outros possíveis entraves.

Alguns membros apontaram o incômodo com a ausência de algumas formas de abordagens, mas não deixaram clara a objetividade em adotá-las, como a apresentação de *“Palestras voltadas a temática pedagógica e que possam nos auxiliar em nossa prática e problemas na escola (ex Conselho Tutelar, CAPS, órgãos de saúde...)”*

Entendemos que a citação acima apresenta uma incoerência quando aponta que os momentos formativos da unidade em questão necessitam ser preenchidos com de palestras *voltadas a*

temática pedagógica e cita como exemplo órgãos que atendem crianças como seu público alvo, porém cujas intervenções estão longe de se caracterizar como pedagógicas.

Aquino (2000) aponta que tal apreciação apresenta-se como um descaminho no processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico, ao transferir a outros profissionais alheios a área a responsabilidade do fazer pedagógico que deveria ser conduzida exclusivamente pelos profissionais da educação.

O autor justifica o fenômeno com o seguinte argumento:

Quando um aluno é encaminhado a um pediatra, psicólogo, psicopedagogo, ou qualquer outro especialista, para que um distúrbio de ordem cognitiva ou até mesmo comportamental seja tratado (como aqueles muitos que se abrigam sob o ambíguo rótulo de “distúrbios da aprendizagem”), está-se pedindo explicitamente para que um profissional externo às relações escolares, e portanto ausente delas, se responsabilize pelo enfrentamento de um quadro sintomático cujas causas remetem à interioridade mesma do cotidiano escolar, ou seja, suas relações constituintes e, em particular, à relação professor aluno. (AQUINO, 2000, pp.137 – 138.)

De maneira geral observamos que os registros produzidos a partir das avaliações do projeto apontaram problemas e responsabilidades individuais. No processo formativo, os educadores são agentes sociais fundamentais, responsáveis pela articulação entre o objeto estudado e a prática pedagógica, fundamental para a compreensão dos desafios ainda presentes nas diversas redes de ensino.

Analisando o processo avaliativo do projeto em questão, consideramos a carência sobre o entendimento no que se refere ao significado do processo de construção e atuação coletiva num projeto de formação contínua, cujo lócus é a unidade de ensino, bem como, notamos a carência sobre o entendimento acerca dos objetivos que norteiam essa modalidade de formação, uma vez que, embora um número considerável de profissionais apontasse que o projeto foi responsável pela reflexão sobre a prática, nenhum dos avaliadores conseguiu evidenciar, com clareza, de que maneira o referido projeto de fato, provocou a transformação da prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES

Diversos autores apontam para a necessidade de um projeto de formação contínua para o profissional da educação como um dos pilares para a busca de uma educação de qualidade. O sistema

de ensino da Secretaria de Municipal Educação da cidade de São Paulo, há mais de vinte anos adota os Projetos Especiais de Ação, como uma maneira de estimular os profissionais da rede a se manterem em formação permanente.

Há uma grande dificuldade em compreendermos se essa modalidade de educação continuada atinge plenamente os seus objetivos, pois não existem sistemas de avaliação que consigam fazer um diagnóstico confiável sobre a qualidade da formação oferecida.

Com relação à análise do processo avaliativo, notamos neste trabalho a divisão presente no grupo formativo acompanhado, quando alguns integrantes registraram em suas avaliações que, parte se considerava como atuante enquanto consideravam a outra parte acrítica e desinteressada pelos debates propostos pelos formadores.

Podemos receber essas manifestações com alguma desconfiança, uma vez que os indivíduos, de maneira geral, se consideram como parte de uma minoria comprometida (AQUINO, 2000) Porém, considerando legítimas as críticas direcionadas à postura dos colegas que faziam parte do grupo, levando em conta também parte dos registros, petições e sugestões que surgiam sem fundamentação e sem desenvolvimento de uma idéia lógica, podemos questionar: será que aquele espaço formativo conseguiu atingir os objetivos propostos?

Entender se o sistema analisado atende ao seu objetivo principal é uma tarefa muito difícil, dado o número limitado de pesquisas aprofundadas sobre os efeitos da formação em serviço no processo de reflexão e transformação da prática pedagógica. Estrela (2006) considerou que a associação entre a formação continuada e progressão na carreira se apresenta, de forma geral, com um aspecto negativo ao sistema de formação permanente do professor, uma vez que a pressão decorrente da necessidade de obtenção de créditos para fins de evolução funcional não serve apenas como estímulo, mas também como um obstáculo para elaboração de planos coerentes de formação relacionados com as necessidades das escolas. Não estamos imunes ao risco de que parte dos profissionais de educação optem pela formação com o objetivo exclusivo à obtenção dos créditos necessários para a promoção na carreira, tornando o processo formativo, inócuo.

Os projetos referentes à formação em serviço tendo a escola como o lócus de formação, como ocorre com os Projetos Especiais de Ação da Rede Municipal de São Paulo deve contemplar a formação docente a partir das problemáticas existentes no ambiente escolar, e demonstrar uma

preocupação em capacitar seus servidores com a finalidade de atender a essas demandas, de forma criteriosa, e reflexiva sobre o processo, por meio de avaliações constantes para se perceber a pertinência das propostas e se elas apresentam condições de transposição para a prática pedagógica.

Exigir do profissional de educação, uma contrapartida pedagógica por sua atuação junto aos grupos de formação pode servir como um instrumento para que o servidor, realmente interessado em seu processo formativo faça uso do espaço exclusivamente para desenvolver seu crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

AQUINO, J. G. **Do Cotidiano Escolar** – ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

BELTRAN, A. C. V. **Projetos Especiais de Ação**: Um estudo sobre a formação em serviço de professores no município de São Paulo. Dissertação Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

CLEMENTO, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço para mudança**. São Paulo: Loyola. 53 – 66, 2006.

ESTRELA, M. T. A formação contínua, teoria e prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org). **Formação Continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez. 43 – 64, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários a prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FUSARI, J. C. Formação Continuada de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R; CRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola. 17 – 24.

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico**: Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2000.

MASINI, E.F.S; SANTOS, E; SHIRAHIGE, E. E. **Psicopedagogia na escola buscando condições para a aprendizagem significativa**. São Paulo: Loyola, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

SÃO PAULO (CIDADE). Lei Municipal nº 11.229, de 26 de junho de 1992, Dispõe sobre o Estatuto dos profissionais da educação municipal. In: **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, 27 de junho de 1992. 5 – 8, 1992.

SÃO PAULO (CIDADE). Lei nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a reorganização do quadro dos profissionais de educação, com as respectivas carreiras e consolida o estatuto dos profissionais da educação municipal. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, 28 de dezembro de 2007. 5 - 8.

SÃO PAULO (CIDADE). Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, **Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação- PEAs e dá outras providências**. Disponível em: http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11491:portaria-no-901-de-24-de-janeiro-de-2014-dispoe-sobre-projetos-especiais-e-acao-peas&catid=48:saiu-no-doc&Itemid=221. Acessado em 08 de outubro de 2017.

SILVEIRA, P. R. T. (2011). Formação de professores para o Ensino da Filosofia. In: GARCIA, J.A. Et All (Org). **Anais do XVI Seminário Internacional de Educação – Docência nos seus múltiplos espaços**. Cachoeira do Sul: UNIPAMPA. 501 – 516, 2011.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. In: **Revista SOCERJ**. 20. 383-386, 2007.