



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E
PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES DE UM CENTRO
DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO EM
PAUTA**

TATIANA NOGUEIRA ALVES

**SÃO PAULO
2025**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES DE UM CENTRO
DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO EM
PAUTA**

TATIANA NOGUEIRA ALVES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

**SÃO PAULO
2025**

Alves, Tatiana Nogueira.

A formação permanente dos professores de um Centro de Educação Infantil: o projeto especial de ação em pauta. / Tatiana Nogueira Alves. 2025.

115 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Formação permanente. 2. Projeto especial de ação. 3. Educação infantil. 4. Professores. 5. Coordenador pedagógico.
1. Vercelli, Ligia de Carvalho Abões. II. Título

CDU 372



**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES DE UM CENTRO
DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO EM
PAUTA**

TATIANA NOGUEIRA ALVES

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Profa. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra.(UNINOVE/SP)

Membro: Profa. Cristina Zukowsky Tavares, Dra. (UNASP)

Membro: Profa. Nádia Conceição Lauriti, Dra. (UNINOVE/SP)

SÃO PAULO
2025

*“O seu olhar lá fora
O seu olhar no céu
O seu olhar demora
O seu olhar no meu
O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu.”*

(Arnaldo Antunes)

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus por me dar a vida e permitir-me sonhar. Nunca me deixou, desamparou-me, mas se fez presente em todos os momentos.

Agradeço à minha família, principalmente a meu esposo Rodrigo, meu maior encorajador, amigo e parceiro.

Ao meu menino lindo, Bernardo, que me deu um novo sentido à vida e a minha maternidade, ensinando-me todos os dias sobre amor, paciência e esperança.

Aos meus pais e irmãos, por sempre me auxiliarem, sendo minha rede de apoio em tudo que faço.

À minha orientadora, a Professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, que acreditou na minha pesquisa, acompanhou-a, foi paciente e deu-me a oportunidade de aprender junto com ela.

À Universidade Nove de Julho (Uninove), pela bolsa de estudos, por me acolher e auxiliar-me no meu crescimento pessoal e profissional.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), por me desafiar, fazer sair da minha zona de conforto e por me ajudar a pensar em fazer educação para além da sala de aula.

Às minhas amigas, que sempre me incentivaram a continuar e nunca desistir, mesmo diante das adversidades.

Às minhas crianças que me salvam todos os dias e fazem-me acreditar que vale a pena seguir no caminho da docência.

Agradeço a equipe gestora do CEI, por abrir as suas portas, permitindo que esta pesquisa se concretizasse.

Às professoras participantes desta pesquisa, que tão gentilmente emprestaram seus olhares e impressões durante os nossos diálogos.

Fazer um mestrado para mim sempre foi um sonho. Um sonho por vezes distante, por vezes adormecido, mas sempre pulsante aqui dentro.

Por meio desta dedicatória, expresso a cada um de vocês a minha gratidão.

Obrigada por tornar hoje esse sonho possível!

ALVES, Tatiana Nogueira. **A formação permanente dos professores de um Centro de Educação Infantil:** O projeto especial de ação em pauta. 2025. 114 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

Resumo: A presente dissertação tem por objeto a formação permanente das professoras de um Centro de Educação Infantil. Visa responder às seguintes questões: Quais as percepções das professoras em relação aos estudos realizados no Projeto Especial de Ação? Como as reflexões desses momentos formativos se articulam nas práticas pedagógicas cotidianas e com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar? A partir de tais questionamentos, defini-se como objetivo geral analisar como ocorre a formação permanente das professoras em um Centro de Educação Infantil. Os objetivos específicos da pesquisa são: (1) identificar as percepções das professoras em relação aos estudos realizados no Projeto Especial de Ação. (2) verificar como as reflexões desses momentos formativos se articulam nas práticas pedagógicas cotidianas e com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar. Parte-se da premissa de que as discussões que ocorrem nos momentos de formação nem sempre dialogam com as práticas cotidianas e emergenciais que cercam as rotinas dos bebês e crianças da Unidade Escolar, uma vez que tais temas eventualmente engessam os diálogos e não colaboram com uma prática reflexiva do trabalho pedagógico. A pesquisa é realizada em um Centro de Educação Infantil que atende bebês e crianças de 0 a 3 anos, localizado na cidade de São Paulo. Os participantes são três professoras. A metodologia é de cunho qualitativo, e os procedimentos de produção de dados são a observação e a transcrição das reuniões do PEA, a entrevista semiestruturada com as professoras, além das análises dos documentos federais, municipais e do Projeto-Político Pedagógico da Unidade. As entrevistas são compiladas por meio da análise de conteúdo de Bardin e, após a leitura flutuante, elencam-se três categorias, a saber: metodologia dos encontros do PEA, tempo para elaboração dos registros nos horários do PEA e relação dos estudos do PEA com a prática pedagógica. O referencial teórico fundamenta-se nas ideias dos seguintes autores: Paulo Freire, Maurice Tardif e Francisco Imbernón. Os dados produzidos indicam que a metodologia adotada impacta diretamente no envolvimento do grupo durante os estudos. A condução dos encontros realizados pelo formador deve considerar as diferentes formas de aprendizagens, buscando os recursos adequados ao grupo, refletindo sobre o seu papel como articulador do trabalho formativo individual e coletivo. Outra questão foi repensar a qualificação desse tempo nos espaços de formação para que os professores registrem suas experiências, ressignifiquem suas práticas e compartilhem o seu trabalho com os pares. Por fim, o momento do PEA auxilia dentro de um tema específico, aprofundando o conhecimento para um determinado assunto, porém as professoras consideraram que esse momento poderia melhorar no sentido de organização dos materiais de apoio das formações, periodicidade na avaliação dos encontros e maior tempo para dialogar sobre assuntos que por vezes são urgentes na rotina com as crianças. Com a finalidade de auxiliar os professores e formadores, foi criado um guia de práticas, cujo objetivo é apresentar os aspectos gerais do Projeto Especial de Ação, dar visibilidade aos processos formativos coletivos e contribuir com os professores recém-chegados na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Palavras-chave: Formação Permanente. Projeto Especial de Ação. Educação Infantil. Professores. Coordenador Pedagógico.

ALVES, Tatiana Nogueira. **The Continuing Education of Teachers in an Early Childhood Education Center:** The Special Action Project in Focus. 2025. 114 f. Dissertation (Master's). Professional Graduate Program in Educational Management and Practices, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

Abstract: This dissertation focuses on the ongoing professional development of teachers at an Early Childhood Education Center. It aims to address the following questions: What are the teachers' perceptions regarding the studies conducted within the Special Action Project (Projeto Especial de Ação – PEA)? How are the reflections from these formative moments integrated into daily pedagogical practices and aligned with the School Unit's Political-Pedagogical Project (PPP)? Based on these inquiries, the general objective is to analyze how ongoing teacher training takes place in an Early Childhood Education Center. The specific objectives of the research are: (1) to identify teachers' perceptions regarding the studies conducted within the Special Action Project; (2) to verify how the reflections from these formative moments are articulated in daily pedagogical practices and in connection with the School Unit's Political-Pedagogical Project. The premise is that discussions occurring during training sessions do not always align with the everyday and urgent practices surrounding the routines of babies and young children in the School Unit. These themes sometimes hinder dialogue and do not contribute to a reflective approach to pedagogical work. The research was conducted in an Early Childhood Education Center that serves babies and children from 0 to 3 years old, located in the city of São Paulo. The participants are three teachers. The methodology is qualitative, and the data collection procedures include observation and transcription of PEA meetings, semi-structured interviews with the teachers, as well as analysis of federal and municipal documents and the School Unit's Political-Pedagogical Project. The interviews are analyzed using Bardin's content analysis method, and after an initial overview (floating reading), three categories were identified: the methodology of PEA meetings, time allocated for documentation during PEA hours, and the relationship between PEA studies and pedagogical practice. The theoretical framework is based on the ideas of the following authors: Paulo Freire, Maurice Tardif, and Francisco Imberón. The data indicate that the adopted methodology directly impacts the group's engagement during the studies. The facilitator's approach to conducting meetings should consider the different ways people learn, selecting appropriate resources for the group and reflecting on their role as a connector of individual and collective formative work. Another issue addressed is the need to reassess the quality of time within these training spaces so that teachers can document their experiences, reframe their practices, and share their work with colleagues. Lastly, while the PEA sessions help deepen knowledge on specific topics, the teachers believe these sessions could improve in terms of organizing support materials, regularly evaluating meetings, and allowing more time to discuss urgent matters that arise in daily routines with the children. To support teachers and facilitators, a practice guide was created, aiming to present the general aspects of the Special Action Project, give visibility to collective formative processes, and assist newly hired teachers in the São Paulo Municipal Education Network.

Keywords: Continuing Education. Special Action Project. Early Childhood Education. Teachers. Pedagogical Coordinator.

ALVES, Tatiana Nogueira. **La formación permanente de los docentes en un Centro de Educación Infantil:** El proyecto especial de acción en debate. 2025. 114 f. Disertación (Maestría). Programa de Posgrado Profesional en Gestión y Prácticas Educativas, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

Resumen: La presente disertación tiene como objeto la formación permanente de las profesoras de un Centro de Educación Infantil. Busca responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las percepciones de las profesoras en relación con los estudios realizados en el Proyecto Especial de Acción (PEA)? ¿Cómo se articulan las reflexiones de esos momentos formativos con las prácticas pedagógicas cotidianas y con el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de la Unidad Escolar? A partir de estas preguntas, se define como objetivo general analizar cómo se lleva a cabo la formación permanente de las profesoras en un Centro de Educación Infantil. Los objetivos específicos de la investigación son: (1) identificar las percepciones de las profesoras en relación con los estudios realizados en el Proyecto Especial de Acción; (2) verificar cómo se articulan las reflexiones de estos momentos formativos con las prácticas pedagógicas cotidianas y con el Proyecto Político-Pedagógico de la Unidad Escolar. Se parte de la premisa de que las discusiones que tienen lugar durante los momentos de formación no siempre dialogan con las prácticas cotidianas y urgentes que conforman las rutinas de los bebés y niños pequeños de la Unidad Escolar, ya que estos temas, en ocasiones, limitan los diálogos y no contribuyen a una práctica pedagógica reflexiva. La investigación se realiza en un Centro de Educación Infantil que atiende a bebés y niños de 0 a 3 años, ubicado en la ciudad de São Paulo. Las participantes son tres profesoras. La metodología es de carácter cualitativo, y los procedimientos de producción de datos incluyen la observación y transcripción de las reuniones del PEA, entrevistas semiestructuradas con las profesoras, además del análisis de documentos federales, municipales y del Proyecto Político-Pedagógico de la Unidad. Las entrevistas se analizan mediante el análisis de contenido de Bardin, y tras una lectura exploratoria, se identifican tres categorías: la metodología de los encuentros del PEA, el tiempo destinado a la elaboración de registros durante el horario del PEA, y la relación de los estudios del PEA con la práctica pedagógica. El marco teórico se fundamenta en las ideas de los siguientes autores: Paulo Freire, Maurice Tardif y Francisco Imbernón. Los datos producidos indican que la metodología adoptada impacta directamente en el grado de implicación del grupo durante los estudios. La conducción de los encuentros por parte del formador debe considerar las diferentes formas de aprendizaje, buscando recursos adecuados para el grupo y reflexionando sobre su rol como articulador del trabajo formativo individual y colectivo. Otro aspecto destacado es la necesidad de repensar la calidad del tiempo dedicado a la formación, para que los docentes puedan registrar sus experiencias, resignificar sus prácticas y compartir su trabajo con sus pares. Finalmente, el momento del PEA contribuye a la profundización de un tema específico, ampliando el conocimiento sobre determinado asunto. Sin embargo, las profesoras consideran que este espacio podría mejorar en cuanto a la organización de los materiales de apoyo, la periodicidad en la evaluación de los encuentros y la disponibilidad de más tiempo para dialogar sobre cuestiones que, a menudo, son urgentes en la rutina con los niños. Con el objetivo de apoyar a los docentes y formadores, se creó una guía de prácticas, cuyo propósito es presentar los aspectos generales del Proyecto Especial de Acción, dar visibilidad a los procesos formativos colectivos y contribuir con los docentes recién incorporados a la Red Municipal de Educación de São Paulo.

Palabras clave: Formación Permanente. Proyecto Especial de Acción. Educación Infantil. Docentes. Coordinador Pedagógico.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas relacionadas à pesquisa

Quadro 2 – Saberes dos professores segundo Tardif (2014)

Quadro 3 – Diretorias Regionais de Educação da cidade de São Paulo

Quadro 4 – Salas e agrupamentos

Quadro 5 – Caracterização das participantes da pesquisa

Quadro 6 – Roteiro das entrevistas

LISTA DE IMAGENS

Imagen 01 – Encontro do PEA no CEI Floresta

Imagen 02 – Caderno de registros do PEA

Imagen 03 – Avaliação final do PEA no CEI Floresta

Imagen 04 – Fachada da escola atualmente

Imagen 05 – Bandeira da turma

Imagen 06 – Bandeira da turma

Imagen 07 – Sala referência

Imagen 08 – Parque externo

Imagen 09 – Refeitório minigrupo I e II

Imagen 10 – Linha do tempo do CEI Floresta

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ATE** – Auxiliar Técnico de Educação
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFAM** – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CEI** – Centro de Educação Infantil
- CP** – Coordenador Pedagógico
- COPED/SME** – Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
- DRE** – Diretoria Regional de Ensino
- EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil
- ETEC** – Escola Técnica Estadual
- FMU** – Faculdade Metropolitana Unidas
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LIPIEI** – Linha de Pesquisa Intervenção, Educação e Infância
- ODS** – Objetivos de desenvolvimento sustentável
- PEA** – Projeto Especial de Ação
- PMSP** – Prefeitura Municipal de São Paulo
- PUC/SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- PROGEPE** – Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais
- RMESP** – Rede Municipal de Educação de São Paulo
- RPS** – Reuniões Pedagógicas Semanais
- SCIELO** – Scientific Electronic Library Online
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFC** – Universidade Federal do Ceará
- UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos
- UNIBAN** – Universidade Bandeirante de São Paulo
- UNINOVE** – Universidade Nove de Julho
- URB** – Universidade Regional de Blumenau

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	23
2.1 Formação permanente de professores: Reflexões sobre a prática pedagógica	23
2.2 Formação do professor de Educação Infantil: Ampliando olhares	30
2.3 Formação permanente de professores no CEI Floresta	33
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO	40
3.1 Reflexões sobre a Educação Infantil à luz das bases legais	40
3.2 Caracterização do Centro de Educação Infantil Floresta, universo da pesquisa	44
3.3 Recursos humanos	47
3.4 Caracterização do espaço físico	48
3.5 Rotina e linha do tempo	49
3.6 Parcerias com as famílias	50
3.7 Concepção de Educação Infantil, infância e criança	51
4. A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PLANO ESPECIAL DE AÇÃO EM PAUTA	53
4.1 Problema, objetivos e premissa do estudo	53
4.2 Metodologia	53
4.3 Caracterização das participantes do estudo	57
4.4 As observações	58
4.5 Análise das observações:	58
4.6 As entrevistas	62
4.7 Análise das entrevistas dos participantes da pesquisa	63
4.7.1 Categoria 1 – Metodologia dos encontros do PEA	63
4.7.2 Categoria 2 – Tempo para realização dos registros nos encontros do PEA	68
4.7.3 Categoria 3 – O PEA e a prática pedagógica	71
5. PRODUTO EDUCACIONAL – GUIA DE PRÁTICAS DO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO	75
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85

APRESENTAÇÃO

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas (Barros, 2015, p. 124).

Sou a filha mais nova de três irmãos e, desde criança, percebi a importância que o trabalho tinha para os meus pais. Minha mãe foi trabalhar fora quando eu ainda era muito pequena, assim eu passava a maior parte do tempo sozinha com os livros e as brincadeiras que criava em minha imaginação.

Sempre gostei de ler. Não tenho tantas recordações ao ganhar brinquedos como presentes, mas lembro do primeiro livro que ganhei da minha mãe. Passava o tempo lendo livros da Coleção Vagalume,¹ até mesmo os jornais de domingo. Ler para mim era um refúgio, um porto seguro. Liberdade.

Inventar brincadeiras também era algo natural, morava em uma casa com um quintal grande, portanto me sentia livre para assumir papéis sociais, criar narrativas, imaginar, sendo que algumas brincadeiras estavam voltadas para o ambiente escolar; lousa velha ao fundo e meus primos sentados como meus alunos, visão que eu tinha sobre ser professora.

Aos 15 anos, na oitava série do Ensino Fundamental, comecei a sentir uma certa pressão, pois ouvia colegas falando sobre prestar vestibulinho, passar na Escola Técnica Estadual (ETEC) e eu não sabia direito o que queria fazer, não tinha referências. Nessa época, uma amiga cursava o Magistério, quem sabe seria a oportunidade de cursar o Ensino Médio e sustentar-me, já que o governo pagava um salário para os estudantes. Fui. Recordo-me que o tema da redação para ingresso foi sobre globalização. Escrevi o que havia aprendido nas aulas de Geografia. Passei.

Ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) nos anos 2.000 sem pretensão de me tornar professora, mas sabia que aquela era a oportunidade de ter uma profissão. Nos dois primeiros anos, estudei disciplinas básicas, tais como: Português, Matemática e Biologia. A partir do terceiro ano, Matemática, Metodologias de diferentes áreas do conhecimento; e realizei estágios. Fui muito feliz durante aquele período, conheci pessoas que se tornaram amigas, madrinhas e parceiras de trabalho até hoje.

Depois de formada, comecei a procurar um emprego, sendo que a primeira experiência como professora durou cerca de um mês, pois a escola estava encerrando suas atividades. Prossegui. Fui contratada por outra escola e nela tive experiências boas e ruins. Decidi que, se

¹ Coleção de livros brasileiros voltada para o público infanto juvenil.

um dia tivesse outros professores sob a minha responsabilidade, saberia como cuidar e tratá-los bem. Esse período durou cerca de oito meses até receber o convite de uma amiga para trabalhar em um Centro de Educação Infantil (CEI) conveniado da prefeitura de São Paulo. Aceitei. Trabalhei como professora auxiliar.

No segundo ano de trabalho nessa instituição, assumi uma sala como professora de bebês. Nesta época, entendia que se tratava de um trabalho mais assistencialista do que educativo. O cotidiano escolar mostrou-me que somente o curso de Magistério não era suficiente para atuar como docente, assim, no ano de 2006, cursei Pedagogia na Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban). Após formada, recebi o convite do diretor mantenedor do CEI para trabalhar, como auxiliar de classe, em um colégio da rede privada. Vi ali a oportunidade de crescer profissionalmente. Arrisquei.

Pela primeira vez, não me enxergava como professora, sentia-me alguém preenchendo uma lacuna, uma vez que minha função era substituir docentes desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio que, por algum motivo, ausentavam-se. Por outro lado, admirava muito as coordenadoras e orientadoras do colégio e, motivada por elas, cursei pós-graduação *lato sensu* em Gestão Educacional no Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) em 2010. Neste mesmo período, fui aprovada em dois concursos públicos, um no município de Francisco Morato e outro em São Paulo. Primeiro, lecionei no primeiro município como professora do Ensino Fundamental I. Foram três anos e meio que me oportunizaram grande crescimento profissional.

Iniciei na Rede Municipal de São Paulo (RMSP) em 2014, como módulo,² mais uma vez trocava a sala para ser professora substituta. No começo, senti-me deslocada, o ritmo que adquiri na escola anterior me fez sentir-me improdutiva. Talvez esse tenha sido o ponto inicial para entender as rotinas e os ritmos de aprendizagens das crianças. Sem apressar o tempo, logo assumi uma sala.

Três vezes por semana, o grupo de professores reunia-se para o Projeto Especial de Ação (PEA), momento destinado para estudar coletivamente, porém sentia que nem sempre esses momentos eram suficientes ou totalmente aproveitados, pois, em algumas situações e com mudanças frequentes de formadores, por vezes, tornara-se mais uma reunião informativa ou utilizada para qualquer outra finalidade, menos estudar. Ali enxergava um abismo entre o que era estudado e o que eu praticava em sala de aula.

Com a chegada da pandemia da Covid-19 no mês de março do ano de 2020, fiquei reclusa em casa, comecei a me aproximar virtualmente de outros professores e as queixas

² Professor responsável por ministrar aulas na ausência do professor regente.

mais frequentes que ouvia eram referentes à formação deficitária que recebíamos, falta de uma formação mais humanizada e como isso interferia no trabalho pedagógico. Diante desse quadro, comecei a me aprofundar nos estudos dos registros e documentação pedagógica, organizei grupos de estudos entre os professores para me sentir menos sozinha. Compreendi que precisava me aprofundar no tema para auxiliar meus colegas, uma vez que somente a leitura dos livros não era suficiente. Em função disso, no ano de 2021, iniciei pós-graduação *lato sensu* em Registro e Documentação Pedagógica, na faculdade Phorte.

O desassossego pela formação permanente dos professores de Educação Infantil, principalmente os que atuam com bebês e crianças de 0 aos 3 anos, e a inspiração de outros colegas formadores me motivaram a ingressar no mestrado. Assim, no ano de 2023, ingressei no Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais na Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), compondo a Linha de Pesquisa e de Intervenção Educação e Infância (Lipiei), a fim de contribuir com a formação permanente dos professores de Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O Projeto Especial de Ação (PEA) constitui-se, há mais de vinte anos, como um projeto formativo elaborado pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de São Paulo, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação. Sua instituição na Rede ocorreu por meio da Portaria nº 3826, na gestão do então prefeito Celso Pitta. Ao longo dos anos, o PEA veio se estruturando, atendendo às demandas e especificidades dos seus segmentos, tendo a sua reorganização mais recente definida pela Instrução Normativa SME nº 06 de 12 de fevereiro de 2025. De acordo com art. 2 deste documento, o PEA deve expressar as prioridades formativas da Unidade, alinhadas às diretrizes da SME, ao Currículo da Cidade, ao Projeto Político-Pedagógico e às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, crianças e estudantes, com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas e contribuir para a melhoria contínua da qualidade educacional.

Segundo a portaria nº 901 de 24 de janeiro de 2014, os PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Ao longo dos anos, o PEA foi se transformando dentro das Unidades de Educação. Na Educação Infantil, ele também se adequou de maneira mais inclusiva aos professores da rede municipal.

Atualmente, nos Centros de Educação Infantil (CEIs), o PEA acontece três vezes na semana, com aproximadamente uma hora de duração cada encontro. Os dias e horários são votados pelo Conselho Escolar, entrando em vigor no ano seguinte. São encontros formativos planejados para atender as especificidades dos bebês e das crianças e aprimorar as práticas educativas docentes.

Conforme a Instrução Normativa SME nº14 de 04 de março de 2022, o PEA deve ser planejado para atender as etapas e modalidades da educação e, em consonância com os princípios e concepções do Currículo da Cidade, as políticas da educação inclusiva, integral e equitativa, a Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Ainda de acordo com tal documento, na Educação Infantil, o planejamento do PEA deve considerar: a organização de tempos, espaços, materialidades e interações; a valorização das múltiplas linguagens como forma de manifestação, expressão e conhecimento de mundo; a convivência das crianças de diferentes idades; o trabalho na perspectiva dos agrupamentos

multietários; a brincadeira como forma de expressão e conhecimento do mundo que se constitui como a principal linguagem das crianças; a autoavaliação das Unidades Educacionais com vistas a assegurar a qualidade da Educação Infantil; a importância do acompanhamento, reflexão e planejamento da utilização de diferentes instrumentos de registros e da avaliação dos processos de aprendizagens, considerando cada um dos bebês e crianças; a participação das famílias constituindo-se como trabalho complementar e de partilha de responsabilidades; a construção do Projeto Político-Pedagógico, com a participação do professor da primeira infância, por meio da articulação de conhecimentos teórico-práticos e de vida em suas intervenções pedagógicas; a indissociabilidade do cuidar e do educar como princípio de Educação Básica; o direito linguístico dos bebês e crianças surdas, por meio da garantia de um ambiente comunicativo que permita a aquisição da Língua Brasileira de Sinais – Libras, possibilitando a articulação entre as experiências visuais com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, a fim de promover o seu desenvolvimento integral.

É importante ressaltar que os temas podem compor as pautas formativas, mas cada Unidade Escolar elabora anual e coletivamente um tema específico que é estudado nesse momento de formação, pautado nos princípios citados. O PEA, enquanto projeto formativo do magistério municipal, convoca ao trabalho coletivo, cujo tema é definido pelo consenso sobre as prioridades e as necessidades de cada escola e motivado pela melhoria da qualidade de ensino institucional.

Partindo de uma reflexão crítica e necessária sobre como essa formação coletiva tem contribuído para o trabalho dos professores no que diz respeito às práticas pedagógicas docentes e às relações entre adultos, bebês e crianças, faz-se necessário analisar se tais formações vêm ao encontro das necessidades e realidade dos docentes da Unidade Educacional.

Entende-se que a formação do professor é de extrema relevância para os campos da pesquisa, quando se fala das relações estabelecidas cotidianamente nas Unidades Escolares e na reflexão crítica sobre a própria prática. Olhar para si, a fim de ressignificar o fazer docente, é produzir mudanças. Refletir sobre a própria prática pedagógica exige se despir de uma postura rígida, superficial e inconsciente.

Sobre as relações que se estabelecem nas Unidades de Ensino, Rego (2012), citando as ideias de Vygotsky, ressalta que a ação do homem é motivada por complexas necessidades, tais como: a necessidade de adquirir novos conhecimentos, de se comunicar, de ocupar determinado papel na sociedade, de ser coerente com seus princípios e valores, isto é, na sua perspectiva, pois construir conhecimento implica numa ação partilhada.

Diante do exposto, para iniciar esta pesquisa, realiza-se uma busca de dissertações de mestrado, teses de doutorado e de artigos acadêmicos, respectivamente, nas plataformas do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, no período de 2018 a 2022, por serem as mais atuais, somente na área da educação. As palavras-chave utilizadas foram: formação continuada de professores da Educação Infantil, creche, Projeto Especial de Ação, Centro de Educação Infantil. Nessa busca, encontram-se cinco trabalhos, sendo quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Produções acadêmicas relacionadas à pesquisa

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE	ANO	UNIVERSIDADE
Edilene Aparecida Barros da Silva Aveledo	O espaço formativo da RPS e as necessidades de formação dos professores: atendidas ou não?	Mestrado	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Jéssica Rautenberg	Formação continuada de professoras da Educação Infantil: em análise a hora-atividade	Mestrado	2018	Universidade Regional de Blumenau (URB)
Maria Daiane Cavalcanti da Silva	Projeto Especial de Ação-PEA: significâncias construídas e compartilhadas por um grupo de professoras	Mestrado	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Edlane de Freitas Chaves	A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche	Doutorado	2020	Universidade Federal do Ceará (UFC)
Carolina de Lira Mauri	A formação em serviço e a construção da coletividade nas HTPCS por professoras de Educação Infantil	Mestrado	2021	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação.

Aveledo (2018) investigou como ocorrem as reuniões pedagógicas semanais (RPS) em uma creche localizada em um município vizinho de São Paulo. A pesquisa de tipo etnográfico analisa em quais aspectos a reunião pedagógica atende às necessidades formativas dos professores e em quais não as contempla. Como hipótese, considera-se que o Coordenador Pedagógico (CP) tem planejado a RPS com o objetivo-fim desse espaço – a formação continuada dos professores –, porém sua metodologia restringe-se à leitura que ele próprio faz das necessidades dos professores, sem apurar a escuta desses profissionais, desconsiderando sua história, sua cultura e a identidade da escola.

A metodologia utilizada na pesquisa envolve professores e coordenador pedagógico. Os dados são coletados por meio de questionário, entrevista, análise documental e registros de observações *in loco*, efetuadas pela pesquisadora. A análise dos dados revela que a maior necessidade formativa dos professores está relacionada à prática desenvolvida em sala de aula, embora exponha a predominância de contradições, no que tange à percepção de os professores sentirem-se – ou não – contemplados em suas necessidades. As respostas contraditórias também ocorrem no que se refere à escuta e às possibilidades de participação dos professores durante as reuniões. Também aponta que as reuniões de três horas no período noturno são cansativas e que, em alguns momentos, ocorre a perda de foco das discussões, evidenciando a necessidade da elaboração de pautas mais articuladas às reais necessidades dos professores. Identifica forte interferência das demandas da Secretaria de Educação na definição das pautas, o que compromete o tempo das reuniões e o atendimento às demandas dos professores. Percebe-se, ainda, a necessidade de investimento nas relações interpessoais e coletivas, como forma de diminuir a incidência de assuntos discutidos pelos professores em espaços informais, denominados, na pesquisa, “corredores pedagógicos”.

Rautenberg (2018) traz como objeto de investigação a hora-atividade. O objetivo geral da pesquisa é compreender as implicações da hora-atividade como um tempo/espaço de formação continuada de professoras da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC. A pesquisa de cunho qualitativo tem como campo de investigação doze Centros de Educação Infantil de diferentes regiões de Blumenau. A metodologia utilizada contempla a realização de entrevista semiestruturada com uma professora de cada CEI, os registros de observações em notas de campo e as consultas aos Projetos Políticos-Pedagógicos dos CEIs investigados. Os resultados evidenciam que o tempo destinado à hora-atividade está definido por lei, mas o espaço adequado ainda não é realidade em todas as instituições. De acordo com os participantes da pesquisa, há falta de relação entre teoria e prática vivenciada diariamente nos CEIs nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Silva (2019) busca compreender os significados construídos e compartilhados por docentes sobre o Projeto Especial de Ação (PEA). A pesquisa inspira-se nos pressupostos de uma Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). Os objetivos são: (1) analisar quais sentidos e significados são compartilhados pelos professores no PEA; (2) confrontar esses significados com a Portaria que normatiza o Projeto e com o referencial teórico desta pesquisa; (3) apresentar princípios de uma formação crítico-colaborativa a partir da ótica docente. O universo da pesquisa é uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) situada no bairro de Campo Limpo, na região Sul de São Paulo, e os sujeitos são 18 professoras de Educação Infantil. Os resultados indicam que o PEA propicia um importante espaço de formação continuada para as professoras. As significações construídas por elas em relação ao PEA permitem concluir que as aprendizagens advindas do Projeto podem reverberar na prática docente. No entanto, as professoras apontam que a metodologia adotada nos encontros semanais de formação, muitas vezes, é cansativa e monótona; isso evidencia a importância de se rever estratégias formativas e de fomentar ainda mais a formação de professores numa perspectiva crítico-colaborativa.

Chaves (2020) investiga a formação continuada de professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas, considerando as especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da creche. A pesquisa traz como objetivos específicos: identificar, em parceria com as professoras, quais as suas principais necessidades formativas em relação ao trabalho que realizam na creche; apreender as percepções das professoras acerca do processo de formação em contexto, desenvolvido com essas profissionais; compreender a perspectiva das professoras sobre as possíveis contribuições do processo de formação em contexto, para a transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas por esses sujeitos no cotidiano da creche. O estudo é realizado numa creche pública de um município cearense e alicerçado nos princípios da abordagem qualitativa.

A metodologia pauta-se na observação participante e na realização de entrevista semiestruturada individual e coletiva. A análise dos dados, construída a partir da observação, com o uso da Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas (Escala ITERS – R), possibilita identificar as principais necessidades formativas a serem resolvidas na creche, sendo a organização do ambiente o tema disparador a ser discutido na formação em contexto. As análises das entrevistas oportunizam o acesso às percepções das professoras que, em geral, compreendem essa formação como processo de partilha e construção coletiva, valorizando o seu caráter participativo e enfatizando que o estudo sobre as Pedagogias Participativas provoca reflexões importantes, contribuindo para mudanças nas suas

concepções (de criança, de Educação Infantil, do papel da professora de creche). Contudo, mesmo diante das mudanças iniciadas no contexto, alguns desafios ainda permanecem para viabilizar uma prática pedagógica que respeite os direitos das crianças. Isso ocorre nas posturas de algumas professoras, que até o momento não se abrem para as mudanças propostas; no posicionamento da diretora, que não assume o caráter formativo de sua função pedagógica na creche; na necessidade de investimentos financeiros para melhoria da estrutura física da creche e na aquisição de equipamentos e materiais, aspectos que indicam a necessidade de continuidade da formação em contexto na creche investigada.

A pesquisa de Mauri (2021) teve como objetivo central analisar como as professoras de Educação Infantil se expressam sobre as vivências coletivas nos Horário/Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e a influência desse momento na reflexão sobre a sua prática e a organização do ensino. A pesquisa pauta-se na metodologia qualitativa e interpretativa, tendo como coleta de dados entrevistas semiestruturadas, realizadas com 5 (cinco) participantes. Os resultados da pesquisa mostram que as professoras compreendem o trabalho coletivo associado ao HTPC como um momento em que podem discutir questões pertinentes ao dia a dia. Os docentes reconhecem as reuniões como uma oportunidade de reflexão sobre a prática que influencia na organização do ensino, além disso, reconhecem os HTPCs como oportunidade de formação continuada. Entretanto, são identificados elementos que dificultam a ocorrência do coletivo, como a presença do professor coordenador como “guia”, demonstrando a diferença de papéis.

O levantamento dos trabalhos apresentados na formação permanente do professor de Educação Infantil, em específico os de creche, permitem concluir que, embora exista uma preocupação na continuidade dos estudos docentes, ainda há elementos que interferem diretamente na qualidade destas formações, desde questões físicas e estruturais até nas relações interpessoais.

Assim, este estudo tem por objeto a formação permanente das professoras de um Centro de Educação Infantil e visa responder às seguintes questões: Quais as percepções das professoras em relação aos estudos realizados no Projeto Especial de Ação? Como as reflexões desses momentos formativos se articulam nas práticas pedagógicas cotidianas e com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar?

A partir de tais questionamentos, define-se, como objetivo geral, analisar como ocorre a formação permanente das professoras em um Centro de Educação Infantil. Os objetivos específicos da pesquisa são: (1) identificar as percepções das professoras em relação aos estudos realizados no Projeto Especial de Ação; (2) verificar como as reflexões desses

momentos formativos se articulam nas práticas pedagógicas cotidianas e com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar.

Parte-se da premissa de que as discussões ocorridas nos momentos de formação nem sempre dialogam com as práticas cotidianas e emergenciais que cercam as rotinas dos bebês e crianças da Unidade Escolar, uma vez que tais temas eventualmente engessam os diálogos e não colaboram com uma prática reflexiva do trabalho pedagógico.

A pesquisa é realizada em um Centro de Educação Infantil que atende bebês e crianças de 0 a 3 anos, localizado na cidade de São Paulo. Os participantes são três professoras da Unidade Escolar. A metodologia empregada é de cunho qualitativo do tipo intervenção, e os procedimentos de produção de dados são a observação, a transcrição das reuniões do PEA e a entrevista semiestruturada com as professoras. O referencial teórico fundamenta-se nas ideias dos seguintes autores: Paulo Freire (1996, 2021), Maurice Tardif (2014) e Francisco Imbernón (2011).

Esta dissertação está dividida em seis seções. A primeira, introdutória; na segunda, intitulada *Formação permanente de professores: Contribuições para a qualificação da prática docente*, apresenta-se uma discussão sobre a formação continuada e seu impacto nas práticas pedagógicas cotidianas. Para tanto, recorrem-se às ideias de Paulo Freire (1996, 2021), Maurice Tardif (2014) e Francisco Imbernón (2011). Também se apresenta como ocorre a formação permanente no horário do PEA no Centro de Educação Infantil pesquisado.

Na terceira seção, denominada *A educação infantil na Rede Municipal de São Paulo*, são trazidos aspectos relacionados ao currículo da educação infantil no município de São Paulo e caracterização da instituição pesquisada. Na quarta seção, denominada *A formação permanente dos professores de um centro de educação infantil: O projeto especial de ação em pauta*, retomam-se os problemas, os objetivos e a hipótese da pesquisa, apresentando o percurso metodológico adotado, os procedimentos de produção de dados com a respectiva fundamentação teórica e a caracterização das participantes do estudo. Por fim, foram realizadas as considerações finais do estudo e um guia de práticas do PEA, que tem como intuito auxiliar os professores e formadores, a fim de qualificar as ações formativas em suas escolas.

2 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Não existe educação sem conhecimento, sem amor, sem esses "temperos" que condimentam o sentido da vida, da educação (Freire, 2021, p. 66).

Esta seção tem por objetivo apresentar uma discussão sobre a formação permanente de professores e a possível qualificação nas práticas pedagógicas. Para tanto, recorrem-se às ideias de Paulo Freire (1996, 2021), Maurice Tardif (2014) e Francisco Imbernón (2011). Também se apresenta como ocorre a formação permanente no horário do PEA no Centro de Educação Infantil, universo do estudo, denominado pela pesquisa de Floresta³.

2.1 Formação permanente de professores: Reflexões sobre a prática pedagógica

A formação permanente dos professores no Brasil abarca questões relacionadas à continuidade nos estudos, ao desenvolvimento profissional e à valorização do trabalho docente, realidade necessária para o prosseguimento das práticas pedagógicas que dialoguem com um cenário contemporâneo, rompendo com uma educação mecânica e anestesiada pelas rotinas engessadas que, por vezes, instalam-se nas instituições educacionais. Afinal, formar o professor num processo contínuo é possibilitar novos caminhos, cenários alternativos. É permitir olhar para o desconhecido, para o que é inédito, ver-se, enxergar-se, reconhecer-se num processo que é difícil, por vezes doloroso, mas não impossível.

A formação permanente do professor na perspectiva legal é vista também como parte do processo que necessita do aprimoramento desse trabalho. O Art. 62 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB, Brasil, lei 9394/96) enfatiza a garantia dessa formação continuada para os profissionais no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, a saber:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

³ O nome CEI Floresta é fictício, a fim de preservar a identidade original do CEI pesquisado. É dado esse nome devido a quantidade de árvores que existem no parque do CEI.

Desde a década de 1970, o campo da formação continuada perpassou diferentes ciclos e cenários. De acordo com Imbernón (2011), citado por Mauri (2021, p. 47-49), “na década de 1970, foram realizados estudos que buscavam determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada”. Imbernón (2010) ressalta que, nessa década, institucionalizou-se a formação inicial de professores. O autor ainda destaca que a formação permanente do professor acontecia de maneira singular, a saber:

A década de 1970 foi um tempo em que a formação continuada viveu o predomínio de um *modelo* individual de formação: cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial, que era melhor ou pior segundo a época e o território, e se aplicava à formação continuada a ideia “forme-se onde puder e como puder” (Imbernón, 2010, p. 16).

Esse foi um modelo de processo formativo em que cada docente planejava e avançava na busca e na crença de que tal formação contribuiria para o seu conhecimento. Já a década de 1980, segundo Mauri (2021), foi um período predominantemente técnico devido ao desenvolvimento industrial e a emigração para as grandes cidades. Nessa década, segundo Imbernón (2010, p. 17), foram introduzidos elementos técnicos, como planejamento, programação, objetivos bem reatados, avaliação etc., ou seja, novas mudanças que exigiam aos professores da época uma postura formativa modificada. O autor ainda destaca o papel da universidade nessa adequação:

[...] as universidades começam a criar programas de formação continuada de professores, que são situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias de modelo de observação/avaliação (como o microensino mediante circuitos fechados de televisão, os programas de minicursos, a análise de competências técnicas, entre outros), e não na perspectiva em que a reflexão e a análise são meios fundamentais para a formação (Imbernón, 2010, p. 17-18).

Essa década, no que diz respeito à formação continuada, foi marcada por uma dicotomia entre o avanço técnico na formação e a resistência prática e crítica por parte dos professores. Ou seja, foi uma época que marcou uma geração e anunciou o começo de um novo período formativo.

Nos anos de 1990, a formação continuada começou a apresentar mudanças, mesmo que timidamente. Existia uma intenção em formar e adequar os profissionais aos dias atuais e aos novos modelos de ensino. Tais perspectivas formativas configuravam-se um modelo de treinamento, desconsiderando um processo autoral e reflexivo, reduzindo-os a modismos e promessas de renovação pedagógica.

Sobre essa década, Mauri (2021) destaca:

Nos anos 1990, difundiu-se rapidamente a pesquisa-ação como mudança e um novo conceito de currículo. Foi um período fértil e produtivo na formação continuada dos professores. Apareceram as formações em escolas, mas, também, foi uma época confusa por conta dos discursos simbólicos que tratavam a formação como “treinamento”, mediante os planos de formação institucional (Mauri, 2021, p. 48).

A necessidade em preencher as lacunas deficitárias da formação inicial, unindo-se às reformas educacionais da década de 1990, provocou um movimento ativo para a formação continuada em serviço dos profissionais de educação.

Nos anos 2000 até os dias atuais, podem-se ver a busca por um novo profissional de educação e uma certa crise do que é ensinar, como se os sistemas anteriores não funcionassem ou ficassem obsoletos, ou seja, um sistema de ensino que não se adequa à população deste novo século, uma crise que se estende também para a formação do professor. Sobre a formação dos profissionais da educação e o papel do formador, Imbernón (2010) afirma:

A ação do formador se dá em direção da solução dos problemas dos professores, em vez de se aprofundar em um modelo mais regulador e reflexivo, como, por exemplo, com pesquisa-ação, heterodoxia, modelos variados, respeito à capacidade do docente, didática criativa. Nesse caso, o formador ou assessor é mais um diagnosticador de obstáculos à formação, em que a vertente contextual, diversa e pessoal dos professores, tem muito a dizer e a contribuir (Imbernón, 2010, p. 23).

Nota-se que a maior preocupação naquela década era dar diagnósticos baseados mais num modelo transmissivo do que numa prática que apoiasse o professor num caminho de reflexão do próprio fazer e obter, como consequência, a melhoria na aprendizagem dos estudantes.

Cabe ressaltar que cada década teve a sua importância na construção de um caminho de formação. Todas elas trouxeram suas contribuições e tiveram relevância numa trajetória de conhecimento, estudo e desenvolvimento. Isso demonstra que o processo formativo não é linear, mas ele vai se moldando ao longo dos anos, denunciando as práticas equivocadas e superficiais, ao mesmo tempo que revela, num contexto individual e coletivo, a importância da reflexão e mudança na prática docente.

Seguindo por esse caminho formativo, é preciso considerar que tal formação não envolve apenas aspectos cognitivos, conhecimento técnico e teórico, mas também memória, afeto, ação, reflexão e interpretação. Madalena Freire (2021) traz grandes contribuições nessa perspectiva ao enfatizar:

O desafio é formar, informar e resgatar num processo de acompanhamento permanente, um educador que tece seu fio para a apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática. Dessa forma, o criar, o sonhar, o inventar, pode ser instrumentalizado por um educador, possibilitando, assim, um pensar e um fazer criativo diante dos grandes desafios na construção deste educador-pesquisador que faz ciência da educação (Madalena Freire, 2021, p. 44).

A autora convida a olhar para esse processo formativo também de maneira consciente e reflexiva, visto que isso leva o docente à ação e transformação da prática, narrando e tecendo os fios da própria história. A tessitura desses fios, enquanto história formativa, exige coragem, coragem essa para transgredir com um modelo de educação por vezes burocratizada e autoritária, abrindo mão da zona de conforto. Coragem para romper com limites que são criados para permanecer num lugar de conveniência e libertar-se das roupagens que nem sempre cabe. Coragem para assumir um lugar de vulnerabilidade, quando o “padrão” é estar no controle. Madalena Freire (2021) provoca dizendo que aprender é superar modelos, recriando-os e, ao mesmo tempo, construindo o próprio. É preciso superar algumas práticas, não as descartando totalmente, mas ressignificando-as, a fim de seguir e alargar esse caminho.

A formação permanente do trabalho pedagógico exige pesquisa, análise teórica e aprofundamento do saber. A complexidade desse processo formativo convida a olhar para um caminho que é orgânico e dinâmico. Por outro lado, esse mesmo caminho exige pausa, reflexão e consciência de si. É na inquietude e no inacabamento do saber que se devem buscar estratégias para superar modelos estagnados de ser e fazer educação.

Sobre isso, Freire (1996, p. 50) ressalta que “o inacabamento do ser ou a inconclusão é próprio da experiência vital”, sendo o professor um sujeito histórico-social que precisa reconhecer o processo de formação permanente como um percurso complexo, mas fundamental, para repensar, recriar novas possibilidades e perspectivas em sua forma de ensinar. O autor convoca a refletir sobre esse inacabamento, na perspectiva de que não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. Ele destaca ainda:

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (Freire, 2001, p. 27).

Compreender que a formação se dá na inconclusão é o primeiro passo a seguir numa direção crítico-reflexiva do trabalho, e saber que o homem é sujeito dessa formação, não

objeto, logo pensar na humanização do desenvolvimento formativo envolve conhecimento, pensamento, teoria e prática.

Enquanto ensina, o professor também aprende, visto que esse saber não deve acontecer de maneira espontânea. Para formar, é preciso ser formado. Faz-se necessário, assim, ter consciência do porquê e como ensinar. Sobre o ato de ensinar, Freire (1997) ressalta:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe, responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 1997, p. 19).

Ensinar exige reconhecer a complexidade e a responsabilidade que a formação permanente tem em não se contentar com discursos rasos e pouco fundamentados na construção identitária docente. Outra questão relacionada à formação permanente envolve o saber. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 61) define os saberes profissionais dos professores como plurais, compósitos e heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais se pode supor também que sejam de natureza diferente.

Sobre tal afirmativa, o autor defende que os saberes dos professores provêm de diferentes lugares, não se limitando apenas ao campo acadêmico. É um entrelaçar de conhecimentos que abarcam o campo pedagógico, científico e social, ou seja, o saber profissional abrange diferentes fontes históricas de vida individual e coletiva. Tardif (2014) sintetiza os saberes dos professores, conforme aponta o Quadro 2.

Quadro 2 – Saberes dos professores segundo Tardif (2014)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida, pela socialização primária
Saberes provenientes formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não	Pela formação e pela socialização pré-profissionais

	especializados etc.	
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização com profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 63)

O quadro aponta critérios importantes sobre os saberes docentes. Tardif (2014) destaca que todos os saberes são utilizados pelos professores na sua carreira profissional e no seu cotidiano em sala de aula. Além disso, o autor ressalta que tais saberes não necessariamente são produzidos unicamente por esses profissionais, mas sim provenientes de lugares sociais anteriores à sua carreira, ou seja, fora do seu contexto profissional. O saber nesse caso é como um resultado das relações e experiências anteriores que se projetam para experiências posteriores.

Imbernón (2011) entende que esse conhecimento utilizado pelo professor se constrói e reconstrói-se constantemente durante a sua vida profissional. O autor complementa que esse saber não é absoluto, mas que parte de conhecimento comum, enfatizando elementos da cultura até o conhecimento pedagógico especializado que se legitima na prática, reunindo características específicas e complexas. Assim, Tardif (2014) e Imbernón (2011) entendem a importância de olhar para um campo mais abrangente sobre o conhecimento docente.

Ainda sobre o saber pedagógico, Pimenta (1999) destaca três tipos de saberes da docência: o da experiência, o do conhecimento e o pedagógico. Sobre os saberes de primeiro tipo, a autora salienta que são aqueles que o professor adquiriu em sua formação inicial. Ela enfatiza que essa experiência sobre ser professor parte de uma experiência socialmente acumulada, a saber:

Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos

que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação (Pimenta, 1999, p. 20).

Os saberes docentes, segundo a autora, também são aqueles produzidos cotidianamente pelos eles por meio da reflexão sobre a própria prática. Outro saber apontado é o conhecimento, que, segundo a autora, não se reduz à informação, mas implica trabalhar com informações, critérios de análises e contextos. O conhecimento também está atrelado à inteligência, consciência e sabedoria. Pimenta (1999) destaca esses três pontos da seguinte maneira: inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, ou seja, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização.

A escola como um lugar que pulsa vida cotidiana tem como responsabilidade a formação social e de existência humana, um lugar de construção social, por isso Pimenta (1999) destaca que o conhecimento não pode se reduzir à informação. Nesse sentido, não basta expor o outro apenas a dados, fórmulas ou gráficos. É preciso isso fazer sentido a quem ensina e a quem aprende.

Bruner (2008) contribui para esse conhecimento. O autor convida a olhar para arte, criatividade e experiência como conceitos importantes e individuais a respeito dos conhecimentos adquiridos na escola. O conhecimento não é passivo, ou seja, quando o indivíduo se envolve diretamente na experimentação e na prática, diminui-se a distância entre a mera contemplação e a ação, envolvendo participação ativa e direta, sendo este não apenas um processo transmissivo, mas sim de exploração. Somente pela experiência é que se apropria do conceito concreto de conhecimento. O autor ressalta que o conhecimento é um modelo que se constrói para dar sentido e estrutura às regularidades da experiência. Assim, a escola e os professores precisam exercer o papel de mediadores do conhecimento, sendo estes fundamentais na formação humana, tornando essa formação responsável pelo desenvolvimento integral dos indivíduos que habitam na escola.

O último saber evidenciado por Pimenta (1999) é o pedagógico, que supera a ideia tradicional de fragmentação dos saberes da formação de professores. Dessa forma, a inicial não deve ser reduzida a conhecimentos divididos e desarticulados. Apenas conhecer sobre educação e pedagogia não produzem saberes pedagógicos, visto que estão atrelados à ação docente, ou seja, estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e reelabora-os. Registrar e documentar as práticas dão concretude, visibilizam as teorias e refletem o caminho percorrido. Para Proença (2021, p. 229), a documentação pedagógica é, também, uma

ferramenta de estudo, de pesquisa, de investigação individual e coletiva de/para/com educadores no cotidiano das escolas e das instituições de formação inicial e continuada de professores.

Os saberes apresentados segundo Pimenta (1999) são essenciais na construção da identidade docente e no aprimoramento da construção do seu papel como profissional crítico-reflexivo, analisando e questionando constantemente o seu trabalho pedagógico. Diante do exposto, é preciso considerar que, para uma reflexão crítica da própria prática, os estudos formativos nas Unidades Educacionais precisam dialogar com um conhecimento que é inerente ao docente, mas também com as suas necessidades pedagógicas, a fim de beneficiar a todos que pertencem à comunidade escolar.

É preciso considerar quais saberes esse docente carrega consigo, validando suas experiências anteriores, não as descartando totalmente, mas incorporando novos saberes. Nesse processo de aprimoramento da prática, a construção da identidade desse professor também vai se formando e moldando-se num caminho de busca e possibilidades para ressignificar e avançar entre o que se diz e o que se faz.

2.2 Formação do professor de Educação Infantil: Ampliando olhares

O trabalho do professor de Educação Infantil fundamenta-se no processo de acompanhamento das aprendizagens, no planejamento, na participação do trabalho pedagógico, na construção do conhecimento, na elaboração de estratégias como articulador do currículo, reconhecendo e valorizando os saberes e o protagonismo dos bebês e crianças.

Segundo o Currículo da Cidade de Educação Infantil (2019), o professor desta primeira etapa da Educação Básica tem papel fundamental na elaboração e participação da construção do Projeto Político-Pedagógico, na definição de estratégias de organização da Unidade Escolar e nas discussões curriculares. O documento destaca que o trabalho deste professor não se limita à ação direta com bebês e crianças.

A relação entre ser professor de Educação Infantil e as atribuições que entrelaçam o seu fazer pedagógico carregam, por vezes, um afastamento entre o cuidar e o educar, tratando tais ações como individuais, separando-as no seu cotidiano e dando maior importância em uma ação ou em outra. Em um currículo que é vivo e que valoriza as singularidades e aprendizagens das crianças nas suas múltiplas formas, não existe essa distinção. Cuidar e

educar são princípios valiosos e indissociáveis. Sobre o cuidar na Educação Infantil, o *Curriculo da Cidade* (2019) aponta:

[...] o ato de cuidar transcende as ações relacionadas à higiene, à alimentação, à saúde, e está presente na brincadeira e nas investigações realizadas com as crianças. Da mesma forma, todo ato educativo exige atenção, cuidado e gentileza (São Paulo, 2019, p. 84).

A compreensão sobre o papel do professor de Educação Infantil se dá diariamente por meio de ações sistematizadas que envolvem trabalho, formação permanente e reflexão das práticas cotidianas na escola. O trabalho com bebês e crianças abarca práticas educativas complexas. Um profissional que se dispõe a trabalhar com pequenos deve se debruçar no entendimento das fases do desenvolvimento infantil, na formação da personalidade dos indivíduos e na profundidade que se dá nas relações humanas. É importante saber que ele não terá todas as respostas, mas, a cada pergunta que surge, é uma nova oportunidade de conhecimento, reconhecendo que é na incerteza que surgem admiráveis formas de aprender com o outro. Hoyuelos (2019, p. 31) afirma que a complexidade está relacionada ao ato de reconhecer que, quando se trabalha com crianças, deve-se admitir a beleza da incerteza.

Sobre tal incerteza, não se refere a um espontaneísmo da prática pedagógica. O trabalho com crianças pequenas exige planejamento, planejar no sentido de saber o caminho para o qual se deseja seguir. Nas palavras de Redin (2017, p. 26-27), planejar se torna importante para se ter consciência dos propósitos e das condições concretas que possui ou que se pode buscar para alcançá-las. Planejar é também importante para rever posturas e avançar em descobertas e criações. As estratégias do que e como fazer precisam ser constantes, a fim de não banalizar as ações cotidianas, mas sim tratá-las com ética, respeito e individualidade.

O caminho formativo desse profissional é constante, um caminho subjetivo que abarca questões internas e externas, buscando a compreensão do si e do outro, do seu papel enquanto docente e das relações que ele estabelece diariamente. Os momentos de formação coletiva são uma ótima oportunidade para o professor ampliar seu olhar enquanto educador, tendo, nesse espaço pedagógico, um parceiro para evoluir nas discussões, participar das tomadas de decisões com vez e voz na composição do trabalho em grupo.

A formação permanente proporciona momentos riquíssimos de compartilhamento do trabalho pedagógico, entrelaçando o que se estuda com o que se faz. São ocasiões importantes para fundamentar e revelar qual teoria está por trás daquela prática, além de possibilitar reflexão crítica sobre temas que cerceiam o cotidiano escolar, como as discussões sobre racismo, gênero, migração, etc.

Sobre a formação permanente do professor de Educação Infantil, quer-se destacar o papel do coordenador pedagógico. Este profissional é fundamental na mediação dos estudos, no acompanhamento do trabalho e na parceria que precisa ser construída diariamente com os docentes, de maneira que exista confiança, respeito mútuo, e que auxilie esses profissionais a pensarem sobre o seu fazer. Afinal, é preciso rever práticas e posturas que vão se moldando ao longo do tempo, num processo crítico reflexivo e por meio dos registros, devolutivas e observação do trabalho docente. Segundo Assis e Dotto (2022, p. 179),

o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico tem um valor fundamental para a formação dos professores e para a transformação dos contextos educativos, por meio do diálogo ético e colaborativo, que refletia sobre a vida cotidiana da instituição e que mobiliza os professores para compreenderem os seus próprios processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional que impactam tanto na atuação dos docentes quanto nos processos educativos dos bebês e crianças [...]

O papel do coordenador não é apenas supervisionar o trabalho pedagógico, pelo contrário, este deve ser aquele que forma, mas que, nesse formar, trilhe um caminho lado a lado com o professor, a fim de que, enquanto orienta, auxilie e compartilhe conhecimento, e que também refletia sobre o seu papel e sobre as suas práticas formativas.

Além de a formação ser coletiva, esta também precisa ser individualizada. A autoformação é primordial para ir além, pois nem sempre os momentos coletivos vão proporcionar todas as respostas às inquietações do professor. Ampliar esse conhecimento é fundamental para sair da superficialidade. Isso demonstra seriedade e responsabilidade dos docentes que entendem que um trabalho com bebês e crianças exige pesquisa, investigação e profundidade, a fim de superar “jargões pedagógicos”, entendendo de fato a complexidade que é ser professor de Educação Infantil.

Enquanto ferramenta de formação permanente, salienta-se a importância em dedicar um momento para pensar e refletir sobre ser professor de bebês e crianças. Como estratégia formativa, os registros são essenciais para promover essa autorreflexão do trabalho pedagógico. Ostetto (2017, p. 21) ajuda a compreender sobre a importância dessa escrita cotidiana:

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre o seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo

registrado, professoras e professores, apropriando-se de sua história, ensaiam autoria.

Registros são escritas vivas, que geram memórias e provocam marcas em quem lê e em quem escreve. Por isso, escrever precisa ser uma prática constante, diária, afinal é exercício. Trata-se de um exercício do olhar, dos ouvidos, do corpo do educador. A escrita pedagógica precisa superar o engessamento da burocratização, do mero cumprimento de tarefa. Ela não deve carregar em sua essência um peso ou fardo para esse professor, pois, sendo vista dessa forma, ela perde sua finalidade em também ser formativa. Lopes (2009) afirma que o registro é elemento imprescindível ao trabalho do professor de Educação Infantil, sendo esses registros um entrelaçar entre a observação, o planejamento e o registro. Madalena Freire (1996) considera estes três como instrumentos metodológicos, com os quais o professor conta para a realização do seu trabalho.

O professor, quando escreve, transforma-se em narrador dos fatos, acontecimentos e disparadores de situações que podem vir a ser oportunidades de novos aprendizados. Olhar para esses registros posteriormente irá proporcionar trajetos, caminhos para o qual ele deve seguir ou, quem sabe, até mesmo mudar a sua rota.

Proença (2021) ressalta que o exercício de registrar propicia a apropriação, a autorização e a validade do saber e do fazer pedagógico do educador, por meio de tessituras da própria história narrada cotidianamente, o que possibilita a emergência do processo de criação e autoria.

O registro como ferramenta formativa reflexiva auxilia o professor de Educação Infantil a olhar para as ações e desenvolvimento de cada bebê e criança, buscando compreender suas particularidades e especificidades, colocando-os como protagonistas no centro do processo de aprendizagem. Não apenas faz olhar para o outro, mas olhar também para si mesmo, alcançando novas dimensões e oportunidades de crescimento na construção da sua formação enquanto sujeito que busca, nesse caminho da escrita, um lugar de pertencimento e autoria.

2.3 Formação permanente de professores no CEI Floresta

A formação permanente do CEI Floresta é promovida, com o objetivo de auxiliar os docentes a avançarem em seu trabalho pedagógico junto às crianças, visando o aperfeiçoamento das práticas cotidianas que são estabelecidas diariamente no local.

Os momentos formativos, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade, perpassam reuniões administrativo/pedagógicas, de organização escolar e extras, participação na Formação da Cidade⁴, palestras, cursos, seminários, jornadas pedagógicas, congressos voltados à área da educação, ministrados pela Diretoria Regional de Ensino (DRE), sindicatos e entidades educacionais particulares.

Embora algumas dessas formações sejam externas, não competindo aos gestores do CEI sua execução, tais momentos formativos são notados como oportunidades de aprimoramento fora da jornada de trabalho docente, não sendo necessariamente obrigatórias, mas trazendo possibilidades de esse professor evoluir em sua vida funcional. O Projeto Político-Pedagógico da Unidade também enfatiza que estas formações contribuem, atualizam e norteiam as ações dos funcionários e servidores quanto à Educação Infantil, promovendo conhecimento e agregando experiências e reflexão da prática.

No CEI, o Projeto Especial de Ação (PEA) é um momento dedicado para estudos coletivos, sendo este obrigatório, por estar dentro da jornada de trabalho docente. É a construção que estabelece nesse espaço possibilidades de desenvolvimento da identidade profissional, relação teoria e prática, reflexões, leituras, compartilhamento de experiências, tendo como intenção aprender com os pares.

Sobre os estudos no PEA, a Orientação Normativa SME nº 1, de 6 de fevereiro de 2019, dispõe: “O PEA é o espaço privilegiado para a formação permanente, para a reflexão e a ressignificação das práticas pedagógicas e para o estudo das orientações advindas da SME, mediada pela coordenação pedagógica”.

Importante salientar novamente o papel que o coordenador pedagógico tem como mediador nos encontros do PEA. Ele é o que será responsável por promover esse percurso junto

com o grupo, trazendo um olhar para as necessidades formativas, tendo como foco a reflexão sobre a prática e buscando estratégias, a fim de considerar as singularidades de aprendizagem dos docentes.

A metodologia adotada pelo coordenador é fundamental para a identificação do grupo nos encontros formativos, enxergando esse momento como uma excelente oportunidade de pesquisa, estudo e partilha de experiências. Saber utilizar os recursos adequados para os encontros do PEA, diversificando e modificando-os à medida que o grupo demonstra essa

⁴ Formação destinada aos professores em exercício nas Unidades Educacionais diretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino - RME.

necessidade, mostra o quanto o coordenador está envolvido e comprometido com sua equipe e o quanto ele segue exercitando sua escuta para e com os outros. Sobre o uso dos recursos nos momentos de formação, Silva (2019, p. 50) alerta-nos sobre uma questão:

Não importa quão dispendiosa, sofisticada, dinâmica ou tecnológica seja a formação, se não for significativa para os professores, se não se sentirem parte do processo formativo, elas não impulsionam mudanças, pois não reverberam na prática docente.

Para que a formação reflita no trabalho pedagógico do professor, este precisa se reconhecer como sujeito pertencente à escola em sua integralidade, ser ouvido e valorizado em seu conhecimento profissional e humano. Fazer formações com inúmeros recursos, dinâmicas e outros artefatos pedagógicos não são suficientes, se a motivação não está em formar o professor. Esses momentos na escola precisam ser vistos com olhares cuidadosos. Quais pontos geram identificação e intencionalidade para com o grupo? Esta visão permite que tais ocasiões não fiquem rasas, nem desconexas com a realidade da equipe, mas dá ao docente a possibilidade de ir além de uma simples atualização pedagógica. Formação é um processo cíclico e orgânico, visto que é preciso estar formado para formar.

No CEI Floresta, os docentes têm uma jornada de seis horas diárias, sendo cinco com as crianças e uma de formação permanente. Às quintas e sextas-feiras, a equipe docente cumpre as duas horas individuais em local de livre escolha. O PEA na Unidade ocorre às segundas, terças e quartas-feiras, das 7h às 8h para os docentes do período da manhã, e das 12h às 13h para os docentes do período da tarde. Os estudos são realizados pela coordenadora pedagógica por meio de leituras, vídeos e algumas dinâmicas em grupo. O PEA na Unidade também é um momento para organização e avaliação de eventos ocorridos, organização dos diários de classe, entre outras demandas institucionais. Os encontros acontecem em sua maioria na sala dos professores, conforme Imagem 1.

Imagen 1 - Encontro do PEA no CEI Floresta



Fonte: Acervo da pesquisadora

Durante o período de observação, percebeu-se que as professoras frequentemente solicitavam algum dia do PEA para organização de materiais e espaços para eventos internos, realização de planejamento, registros e documentações. Geralmente, esses pedidos eram negados com a justificativa de que a centralidade do PEA deveria estar nos estudos da prática pedagógica.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2016), documento importante de autoavaliação institucional que envolve toda a comunidade escolar, na dimensão oito, trata de formação e condições de trabalho das educadoras e educadores, destacando que as formações inicial e continuada são determinantes na qualidade da educação. O documento traz, em uma das questões a serem avaliadas pela Unidade Escolar, uma pergunta importante sobre o PEA:

Nas Reuniões Pedagógicas e nos horários coletivos, entre eles, os dedicados ao Projeto Especial de Ação (PEA) da Unidade Educacional, são garantidos: momentos de estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros? (Brasil, 2016, p. 58).

Sobre essa pergunta, é importante destacar se essa qualidade não estaria relacionada também com estudo, produção e articulação do planejamento e registros que se desdobram nas práticas cotidianas. Tal questão, ao ser analisada no momento formativo da Unidade pesquisada, não garante a produção de todos os instrumentos metodológicos de trabalho do professor, entre eles, planejamento e sistematização dos registros, evidenciando assim que esse é um ponto que pode ser melhorado para o aprimoramento das práticas educativas docentes. As ações que fundamentam esses estudos devem ser consideradas oportunidades de aprendizagem, tendo como caminho a ser percorrido escuta, observação, reflexão e análise, buscando sempre a reverberação desses estudos na prática do professor.

A valorização do PEA como uma conquista da categoria dos profissionais da educação é legítima, sendo essa conquista resultado de muita luta. O PEA não pode ser reduzido a uma oportunidade para “matar o tempo”. Em sua essência, ele deve estar fundamentado na construção do trabalho coletivo, na troca de vivências e no fortalecimento do trabalho pedagógico. É preciso considerar as vozes daqueles que, conjuntamente, constroem essas formações de maneira dialógica e colaborativa, mantendo o equilíbrio nas decisões e posturas diante das situações que são colocadas diariamente, tendo compreensão da intenção que o PEA possui para não dar abertura a situações que não são condizentes com seu verdadeiro propósito.

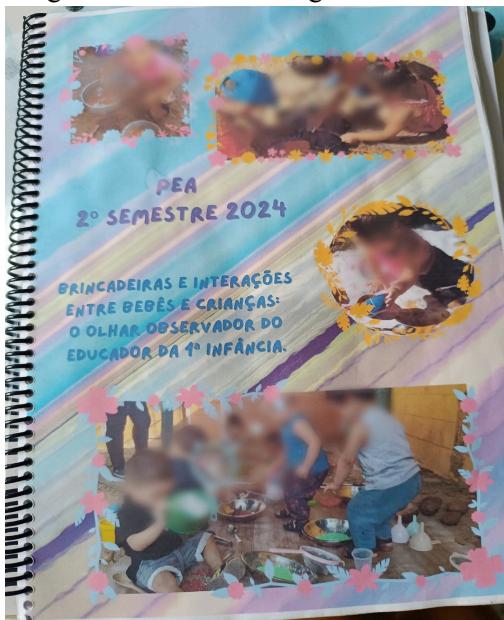
Ainda de acordo com o PPP, a cada ano, esse projeto formativo pode ter um tema de estudo diferente. No ano de 2023, o tema escolhido pelo grupo foi: **“Estudo dos povos indígenas, africanos/afro-brasileiros e migrantes: Desconstruindo preconceitos na busca de uma educação antirracista.”** Já no ano de 2024, o tema definido foi: **“Brincadeiras e interações entre bebês e crianças: O olhar observador do educador da primeira infância”.**

A equipe gestora, a partir de 2023, também passou a ter garantido seu processo formativo durante quatro horas semanais. Mensalmente, a Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (COPED/SME) disponibiliza o material de estudo para as gestoras. Em sua carta de intenção no Projeto Político Pedagógico (2024), a equipe gestora enfatiza que visa promover tanto através deste documento quanto através do PEA:

[...] uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, objetivando aliar teoria e prática, considerando a importância do brincar e das interações, com a finalidade de adequá-los e qualificá-los, visando a autonomia e o protagonismo das crianças, dos docentes, e a promoção de uma maior participação entre as famílias e a escola, promovendo assim uma educação de qualidade.

Tal afirmação reflete o comprometimento que a gestão demonstra sobre os encontros formativos e a contextualização da teoria com a prática. A cada reunião do PEA no CEI Floresta, a coordenadora deixa um professor responsável para fazer o registro do dia. Estes registros devem conter as falas dos presentes, o tema estudado, as reflexões propostas, os títulos das leituras ou outro material que foi utilizado, as contribuições do grupo e outras anotações que forem pertinentes ao encontro. Estes registros são realizados em um caderno específico e devem ser assinados por todos os presentes. O professor ausente no dia fica com falta. As somatórias das faltas, quando extrapolam uma dada porcentagem, podem interferir na evolução funcional do docente.

Imagen 2 - Caderno de registros do PEA

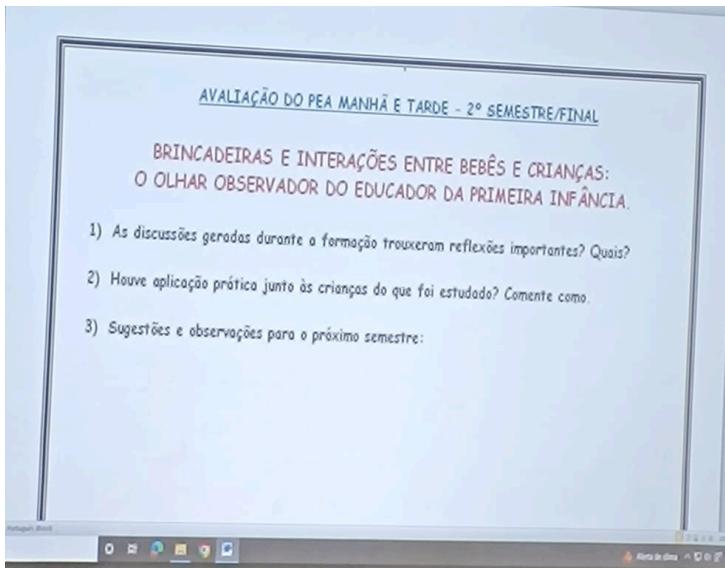


Fonte: Acervo da pesquisadora

A cada ano letivo, é proposta a avaliação final do PEA na Unidade. Tal avaliação acontece no final do segundo semestre, a fim de rever pontos e situações que podem ser melhorados ou avançar no trabalho que já está sendo desenvolvido. A respeito da avaliação do PEA, a Orientação Normativa 02/19 destaca que, “ao final de cada ano de estudo, decisões devem ser tomadas e algumas práticas abandonadas ou ressignificadas. Estas discussões também devem estar contidas resumidamente no PPP, pois este documento memoriza e valida o conhecimento adquirido e construído, qualificando a prática da UE”.

A avaliação no CEI Floresta acontece nos dois períodos (manhã e tarde). A coordenadora pedagógica organiza algumas perguntas pertinentes aos estudos, a fim de nortear o grupo a pensar como tais encontros refletiram nas suas práticas e quais novos caminhos se vislumbram a trilhar no próximo ano, conforme Imagem 3.

Imagen 3 - Avaliação final do PEA no CEI Floresta



Fonte: Acervo da pesquisadora

Sobre o processo avaliativo do PEA, pode-se destacar a sua importância em considerar os caminhos percorridos naquele período, porém este poderia acontecer quando o grupo considerasse pertinente revisitar estes encontros, não necessitando esperar o fim de um ano para que tal avaliação ocorresse. É importante lembrar que a construção destes encontros são uma experiência coletiva e flexível. Assim como o planejamento do PEA acontece mediado pelo formador junto com os professores, a sua avaliação também promove a contribuição das vozes de todos os presentes.

Como um momento de aperfeiçoamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico, o PEA, enquanto ferramenta formativa, é indispensável para a qualidade das práticas cotidianas no CEI. Os professores devem considerar uma grande conquista da categoria, tratando com seriedade, oportunidade de estudo, avaliação dos processos, reflexão e aquisição de novos conhecimentos, assim como os gestores que, como articuladores nessa formação, precisam estar em constante atualização, promovendo trocas e partilhas que se entrelaçam entre aqueles que dele fazem parte.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

E é nesse sentido que parece possível falar de uma pedagogia da Educação Infantil capaz de contribuir com o desenhar de um espaço-tempo de trabalho com crianças, tendo delas uma visão de sujeitos de direito, do desejo e do conhecimento (Angelo, 2013, p. 56).

Esta seção tem por objetivo apresentar dados relacionados à Educação Infantil no município de São Paulo, além da caracterização da escola e do universo da pesquisa.

3.1 Reflexões sobre a Educação Infantil à luz das bases legais

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Brasil – lei nº 9394/96), a Educação Infantil (0 a 5 anos) é a primeira etapa na vida escolar de uma criança. Ela é primordial para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades físicas, motoras e cognitivas, devendo ter como foco central o respeito às singularidades, considerando as vozes infantis como protagonistas e participantes dos processos de aprendizagens.

Esse período não deve ter como intenção o ensino de leitura, escrita, atividades mecanizadas e, tampouco, uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Pelo contrário, é um período no qual, pautado nas interações e brincadeiras, as crianças irão aprender nas suas múltiplas formas e linguagens, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI – Brasil, 2010). Em outras palavras, as experiências infantis devem estar centradas no processo, não no produto.

O professor de Educação Infantil tem papel fundamental em participação, acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens de bebês e crianças. Esse profissional deve proporcionar vivências e experiências diárias, com base numa observação presente e colaborativa. Além disso, é primordial que ele olhe para os tempos e espaços, a fim de promover cotidianamente condições para a construção de curiosidade, pesquisa e autonomia, por meio das brincadeiras e interação entre os pares. É fundamental também que esse educador enxergue os bebês e as crianças como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, sujeitos estes que carregam consigo memória e cultura, valorizando-os em sua integralidade.

As propostas que norteiam este trabalho estão fundamentadas em princípios sólidos voltados para o desenvolvimento integral desse bebê e criança, sendo eles éticos, políticos e estéticos (DCNEI - Brasil, 2010, p.16), a saber:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Os princípios éticos baseiam-se nas relações e convívio no ambiente escolar, princípios que valorizam diversidade, convivência, tomada de decisões, respeito e cooperação. Já os princípios políticos relacionam-se à participação democrática, tendo a educação infantil como um espaço de diálogo, em que as crianças tenham espaço de fala e possam ser ouvidas. Outro aspecto importante é a equidade e inclusão, em que todos tenham seus direitos garantidos, de forma que possam ter acesso e oportunidades igualitárias.

Por fim, os princípios estéticos apontam para a importância e valorização do desenvolvimento cultural, artístico, sensível e criativo da criança. Estes princípios vão enfatizar o incentivo à cultura e às múltiplas formas de se expressar, seja por meio de música, dança, literatura, entre outros. Além disso, um ambiente educativo pensado e planejado é importante para contribuir para esse senso estético de percepção e apreciação, ampliando tais experiências para o desenvolvimento da criatividade nas produções cotidianas.

Ainda destacando os documentos que trazem princípios importantes, que tem como foco o desenvolvimento integral da criança, ressalta-se a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p. 38), que vai estabelecer um diálogo importante, apresentando os seis direitos de aprendizagem, que são:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

A intenção, ao apresentar tais documentos, não é problematizar ou trazer discussões sobre possíveis divergências que algumas pessoas possam apontar, mas sim destacar a importância que o diálogo entre eles estabelece, a fim de garantir uma educação de qualidade e igualitária, sendo cada um deles importante na sua contribuição e modo de se pensar e fazer uma educação infantil que promova autoria e protagonismo dos bebês e crianças.

Na cidade de São Paulo, existem cinco tipos de instituições de Educação Infantil, sendo eles: os Centros de Educação Infantil (CEIs), que atendem crianças de zero a 3 anos e 11 meses; as Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis), para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses; os Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis), que recebem crianças de zero a 5 anos e 11 meses; os Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs), que integram os Centros de Educação e Cultura Indígena (Cecis) e trabalham com crianças de zero a 5 anos e 11 meses; e as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), que atendem crianças de 4 a 14 anos.

Todas essas Unidades estão distribuídas em diferentes locais e, de acordo com a região, correspondem a uma Diretoria Regional de Educação (DREs), que são responsáveis por coordenar e administrar as políticas educacionais no município. No total, são treze DREs, que, espalhadas no território paulistano, colaboram e acompanham as Unidades de Ensino, conforme Quadro 3.

Quadro 3 - Diretorias Regionais de Educação da cidade de São Paulo

Diretoria Regional de Educação Butantã
Diretoria Regional de Educação Campo Limpo
Diretoria Regional de Educação Capela do Socorro
Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia
Diretoria Regional de Educação Guaianases
Diretoria Regional de Educação Ipiranga
Diretoria Regional de Educação Itaquera

Diretoria Regional de Educação Jaçanã/Tremembé
Diretoria Regional de Educação Penha
Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá
Diretoria Regional de Educação Santo Amaro
Diretoria Regional de Educação São Mateus
Diretoria Regional de Educação São Miguel

Quadro elaborado pela pesquisadora

Tendo um currículo pensado, organizado e comprometido com uma pedagogia da infância, a Educação Infantil no município de São Paulo concebe a criança como potente e criativa. Com base nessa pedagogia que respeita e preza pelas infâncias, o Currículo da Cidade Educação Infantil (2019) busca articular as experiências e saberes, considerando o conhecimento que cada uma já possui, ampliando sua ação, nesse sentido, com propostas que valorizam o conhecimento cultural, artístico, científico, tecnológico e ambiental, de forma a promover o desenvolvimento em seu sentido integral. Ainda sobre essa perspectiva, o Parecer CNE/CEB 20/09 irá enfatizar:

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual.

Dessa forma, entende-se que o currículo traz em sua natureza a integralidade e constitui-se como articulador das vozes de todos os responsáveis que participam do seu processo educativo: famílias, crianças, educadores e comunidade. A respeito da concepção de crianças, o currículo é pensado e planejado, partindo da organização dos tempos, espaços e materiais, de modo que as formas de olhar e acompanhar as aprendizagens das crianças devem ser entendidas como um percurso do seu conhecimento e sua maneira de viver e aprender cotidianamente.

Esse acompanhamento se dá por meio dos instrumentos de registros, que devem ter como foco central interesses, desafios, conquistas, teorias elaboradas pelas crianças, construção do conhecimento e de cultura, relações que se estabelecem entre si e entre os adultos, promovendo também uma interlocução com as famílias.

Nesse sentido, a Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo considera a avaliação como um processo contínuo, a fim de identificar potencialidades, interesses e necessidades, como afirma a “Orientação Normativa 01/13 – avaliação na Educação Infantil: ampliando olhares”, que também ressalta o seguinte:

Sendo assim, a avaliação na Educação Infantil é construída pelos(as) educadores(as) que interagem com os meninos e as meninas no cotidiano e pelas próprias crianças. É composta por instrumentos que auxiliam a historicizar o processo vivido no dia a dia, no percurso das aprendizagens, se afastando de toda e qualquer forma de avaliação que compare ou meça o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com finalidades classificatórias e segregacionistas.

Diante do que se observa sobre a Educação Infantil, pode-se concluir que tal etapa da educação básica tem princípios relacionados a um currículo vivo e ativo que se entrelaçam na vida cotidiana. Assim, traz uma visão de criança e infância que carregam elementos sociais, históricos e culturais, construindo e aprimorando seus saberes, tendo o educador como mediador e observador participativo. Este é o responsável por acompanhar os processos de aprendizagens, por meio da sistematização dos registros significativos. A avaliação se dá de forma processual, tendo, no seu ponto central, os interesses e as vivências das crianças, não devendo ter como caráter avaliativo a fragmentação do conhecimento, nem o resultado final.

3.2 Caracterização do Centro de Educação Infantil Floresta, universo da pesquisa

Os dados da escola são coletados pela pesquisadora desta dissertação por meio de consulta ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e de sua vivência como docente da Unidade Escolar, na qual atua há dez anos. Trata-se de um Centro de Educação Infantil (CEI), que atende bebês e crianças de 0 a 3 anos, localizado na zona noroeste de São Paulo/SP, em um bairro na periferia, com habitações populares e comunidades de baixa renda.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade, as atividades no CEI iniciaram-se na década de 1980. Algumas senhoras da própria comunidade cuidavam das crianças da vizinhança para que outras mães pudessem trabalhar. Assim, houve uma mobilização do grupo solicitando um terreno à prefeitura para a construção de uma creche. Na época, foi oferecido um galpão para esse atendimento e, de acordo com uma moradora da comunidade, algumas pessoas foram “convidadas”, pelo grupo da igreja católica, para montar a equipe de trabalho; elas, então, permaneceram nesse galpão até a construção do prédio atual.

Imagen 4 - Fachada da escola atualmente



Fonte: Acervo da escola

Após a finalização, em maio de 1983, o prédio foi inaugurado, atendendo em média 140 crianças. No ano de 2023, o CEI completou quarenta anos de existência, tendo capacidade para atender 146 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, 11 meses e 29 dias, matriculadas em período integral de 10 horas. Neste mesmo ano, as turmas no CEI organizaram-se da seguinte forma, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Salas e agrupamentos

SALAS	TURMAS	Nº DE CRIANÇAS /SALA	PROFESSORAS MANHÃ	PROFESSORAS TARDE
7	BI ABC	21	3 professoras	3 professoras
6	BII ABC	24	3 professoras	3 professoras
5	BII DE	16	2 professoras	2 professoras
4	MG I AB	19	2 professoras	2 professoras
1	MG I CD	20	2 professoras	2 professoras
3	MG II B	20	1 professora	1 professora

2	MG II A	19	1 professora	1 professora
---	---------	----	--------------	--------------

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP), 2023.

Desde 2022, cada sala possui uma identidade e os nomes das turmas são adotados para identificação. Segundo o PPP, essa escolha acontece quando as crianças finalizam o período de adaptação, e as professoras passam a conhecer melhor cada criança e o grupo. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, “quando a turma tem um nome escolhido pelas próprias crianças, as famílias também se apropriam dele, facilitando inclusive para elas”. Essa proposta traz, como principal objetivo, o protagonismo infantil, valorizando as vozes e escolhas da turma, evidenciando a criança como foco do processo, e não o professor.

Para as turmas que ainda não têm a oralidade desenvolvida, como as dos berçários, os nomes são escolhidos pelas professoras, baseadas na proposição dos espaços e materiais previamente planejados, observações e registros das práticas e observações sobre as preferências de cada um nos contextos de aprendizagem durante as vivências nos espaços do CEI. No caso dos minigrupos, além da observação docente, as próprias crianças decidem, em conjunto, pelos seus apontamentos nas rodas de conversa e/ou por votação dentre os nomes que eles sugerem, ações que são mediadas pela professora da sala referência. As bandeiras das turmas são confeccionadas pelas crianças e professoras e colocadas em um local para visualização de todos, conforme Imagens 5 e 6.

Imagen 5 - Bandeira da turma



Imagen 6 - Bandeira da turma



Fonte: Acervo da escola

Fonte: Acervo da escola

3.3 Recursos humanos

O quadro de servidores conta com 46 profissionais, entre eles, professores (regentes, módulos e readaptado), coordenadora pedagógica, diretora, assistente de direção, auxiliar técnico de educação, agente de apoio/vigia, cada um com suas respectivas funções e atribuições.

O grupo de professores é constituído por 37 profissionais. Entre as suas atribuições, os docentes devem desenvolver atividades com as crianças na perspectiva de cuidar, brincar e educar, conforme legislação própria estabelecida pela PMSP, organizar o material necessário para o uso com as crianças, estar presente no local e horário determinado para estudos referentes às horas das jornadas e projeto, bem como respeitar a data de entrega de documentos administrativos e pedagógicos. Entre o grupo, há professores com mais de dez anos de rede, e alguns ainda no estágio probatório, ou seja, menos de três na rede municipal.

O grupo de gestores é composto por três profissionais, sendo uma diretora, uma assistente de direção e uma coordenadora pedagógica. Todas elas possuem nível superior com pós-graduação e, entre as suas funções, estão coordenar o funcionamento geral da escola; executar as deliberações coletivas do Conselho de Escola, respeitando a legislação em vigor, bem como as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação; gerir os recursos físicos, materiais didáticos e financeiros, atuando com responsabilidade sobre previsão de despesas e receitas da escola, escrituração, avaliação e controle dos recursos recebidos e gastos efetuados; substituir o diretor, em seus impedimentos legais, na forma definida em portaria específica; assessorar o diretor nas ações de ordem administrativa, integrando o trabalho desenvolvido na escola; oportunizar formação para que o professor se aprofunde em sua área e desenvolva um bom trabalho, assumindo o compromisso com o questionamento, auxiliando a equipe nesse processo de ação e reflexão da prática docente; avaliar, conjuntamente com a direção escolar, o processo pedagógico e os fins educativos para ponderar sobre eficácia e pertinência das práticas escolares.

A equipe de auxiliares técnicos de educação (ATEs) é formada por seis profissionais, sendo a formação exigida para o cargo de nível médio. Alguns destes profissionais possuem nível superior e, entre suas atribuições, destacamos: auxiliar as professoras nas mais diversas atividades do dia a dia com as crianças; oferecer um bom atendimento às crianças nos horários de entrada, saída, e em outros momentos que se fizerem necessários; participar e auxiliar os professores em todas as atividades pedagógicas propostas pela escola, sejam elas internas ou externas, na qual haverá uma integração entre escola e comunidade; participar das

reuniões da unidade, colaborando assim com reflexões importantes para um melhor desenvolvimento do trabalho.

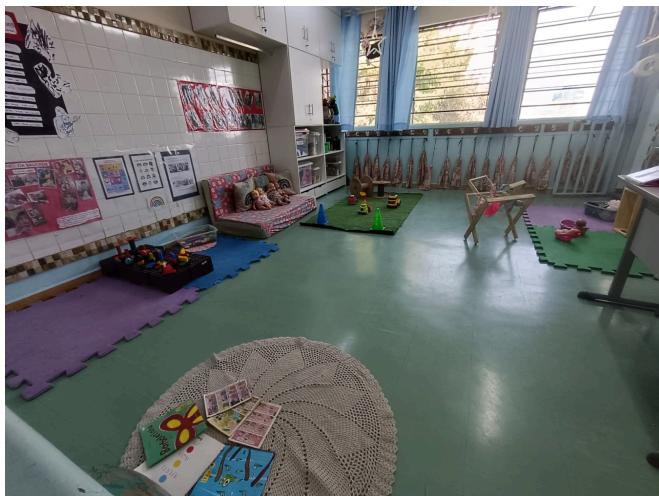
A unidade também conta com uma agente escolar, que auxilia professores, crianças e comunidade nas atividades diárias, e um vigia, que protege o patrimônio público durante o período noturno. Além dos profissionais citados, o CEI conta também com funcionários terceirizados como equipe de limpeza, que tem como responsabilidade limpeza, higiene, conservação e manutenção do prédio escolar e das suas instalações, equipamentos e materiais; equipe de cozinha na preparação e serviço das refeições; e POT Mães Guardiãs, que auxiliam no acompanhamento da frequência escolar dos bebês e crianças da Unidade.

3.4 Caracterização do espaço físico

As informações sobre o espaço físico são retiradas do Projeto Político-Pedagógico da Unidade e estão distribuídas da seguinte forma: secretaria (espaço que se divide entre recepção externa, secretaria, sala da direção e sala da assistente); salas de referência; sala da coordenação; lavanderia; sala de brinquedos; sala de arquivo morto; sala de material de limpeza; almoxarifado; cozinha; lactário; hall pequeno no piso superior, utilizado para alimentação dos berçários II; refeitório infantil com mesas e cadeiras adequadas às crianças do minigrupo I e II; refeitório de funcionários; sala dos professores; banheiro infantil (piso inferior e superior); banheiro adulto (piso inferior e superior); parque coberto com brinquedos no piso superior; parque externo gramado, contando com jardim, horta, redário, tanque de areia, pequena área coberta, denominada de “quadrinha”, brinquedos de madeira e de concreto; solário; casinha de madeira; ateliê; estacionamento; rampa e escada de acesso.

Os espaços projetados são organizados, a fim de atender as especificidades dos bebês, crianças, funcionários e famílias que frequentam a Unidade. É perceptível que os tais locais foram pensados, a fim de garantir a segurança e o desenvolvimento integral, buscando proporcionar exploração, interações e aprendizagens cotidianas por meio de materiais diversificados e mobiliários específicos às faixas etárias. As imagens destacadas nas Imagens 7, 8 e 9 demonstram essa preocupação na projeção desses lugares:

Imagen 7 - Sala referência



Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagen 8 - Parque externo



Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagen 9 - Refeitório minigrupo I e II



Fonte: Acervo da pesquisadora

3.5 Rotina e linha do tempo

A rotina do CEI Floresta tem como atividades permanentes: brincadeiras livres e dirigidas tanto nos espaços internos quanto externos, rodas de conversa, musicalização, contação de histórias, alimentação, atividades de higiene e cuidados com o corpo. Além das atividades contínuas, também são apresentados desafios educacionais e situações que permitem às crianças conhecerem a si mesmas, respeitando suas necessidades, desejos e expressões pessoais, enquanto também sugerem situações coletivas, nas quais é possível aprender a conviver, com respeito ao próximo e às normas sociais.

A Unidade possui uma linha do tempo com os horários, a qual foi pensada de forma a acolher e garantir o acesso a todos os espaços, garantindo assim a participação dos bebês e crianças em sua construção. Ela assegura flexibilidade de acordo com a necessidade da turma e permite que as crianças se locomovam e movimentem-se nos ambientes internos e externos do CEI, oferecendo novas vivências, descobertas e explorações, conforme Imagem 10.

Imagem 10 - Linha do tempo do CEI Floresta

MANHÃ							
MÓDULOS ENTRADA	8h às 8:10h						
CAFÉ	8:15h às 8:55h No lactário com colação	8:15h às 9:15h Lactário	8:15h às 8:55h Lactário	8:15h às 8:35h	8:15h às 8:35h	8:45h às 9:15h	8:45h às 9:15h
SOLÁRIO	9h às 10h Espaço coberto.	9:25h às 9:55h Espaço aberto.	9:05h às 9:35h Espaço aberto.	Espaço de uso exclusivo dos berçários.			
PARQUE EXTERNO	A critério docente de acordo com a maturidade dos bebês.						
CASINHA <i>Metade da turma em cada período semanalmente</i>	Não é adequada aos bebês	6º feira 9:30h às 10h 1º e 3º semana	6º feira 9h às 9:30h	5º feira 9:30h às 10:30h	4º feira 9:30h às 10:30h	3º feira 10:35h às 11:20h	2º feira 9:30h às 10:15h
BRINKÁGUA <i>1º e 3º semana</i>	6º feira de manhã Combinar o horário com BII DE	2º e 4º semana	6º feira de manhã Combinar o horário com BI	2º feira 9:30h às 10:30h	3º feira 9:30h às 10:30h	4º feira 9:30h às 10:30h	5º feira 9:30h às 10:30h
HIGIENE DAS MÃOS	Antes do almoço, BII ABC e MGII B na pia do refeitório, MGII AB e MGII A na pia do parque em frente ao refeitório e MGII B na pia do banheiro.						
ALMOÇO	10:30h às 11:50h No lactário	10:40h às 11:40h	10:30h às 11:30h	10:40h às 11:10h refeitório	10:40h às 11:10h refeitório	11:30h às 12h refeitório	11:30h às 12h refeitório
DESCANSO	Breve período ao longo da dia e após a higiene.	Após a higiene.					
TARDE							
MÓDULOS DESPERTAR	13:15h	13:15h	13:15h	13:15h	13:15h	13:15h	13:15h
LANCHE E COLAÇÃO	13:30h às 14:30h No lactário	13:50h às 14:20h	13:50h às 14:20h	13:50h às 14:10h	13:50h às 14:10h	14:20h às 14:40h	14:20h às 14:40h
HIGIENE	Após o lanche						
Solário	14:10h às 14:45h Espaço coberto	Final da tarde após jantar	14:55h às 15:20h Espaço aberto.	Espaço de uso exclusivo dos berçários.			
PARQUE EXTERNO	14:20h às 15h						
CASINHA <i>Metade da turma em cada período semanalmente</i>	Não é adequada aos bebês	6º feira 14:15h às 14:45h 2º e 4º semana	6º feira 14:55h às 15:25h	5º feira 14:30h às 15h	4º feira 14:30h às 15h	3º feira 15:20h às 16h	2º feira 14:40h às 15:20h
BRINKÁGUA <i>2º e 4º semana</i>	6º feira à tarde Combinar o horário com o BII DE	1º e 3º semana	6º feira à tarde Combinar o horário com BI	2º feira 14:40h às 15:20h	3º feira 14:40h às 15:20h	4º feira 14:40h às 15:20h	5º feira 14:40h às 15:20h
<i>BI e BII DE alternam o período com o BII ABC semanalmente.</i>							
HIGIENE DAS MÃOS	Antes do almoço, BII ABC e MGII B na pia do refeitório, MGII AB e MGII A na pia do parque em frente ao refeitório e MGII B na pia do banheiro.						
JANTAR	15h às 16:20h No lactário	15:30h às 16:30h Lactário	15:30h às 16:20h Lactário	15:30h às 16h	15:30h às 16h	16:20h às 16:50h	16:20h às 16:50h

Fonte: Acervo da escola

A linha do tempo prevê a pausa de 15 minutos para os professores que estão em regência de classe/agrupamento. Durante esse período, as crianças são cuidadas por outra professora, que compartilha o mesmo espaço em um sistema de alternância, pela docente módulo ou por um Auxiliar Técnico de Educação (ATE). Os ambientes são estruturados de modo a proporcionar acomodação às atividades planejadas, levando em consideração as distintas necessidades de cada faixa etária, bem como os diversos projetos e propostas em andamento.

3.6 Parcerias com as famílias

Com o objetivo de estabelecer uma relação mais próxima com as famílias e em conformidade com o compromisso de gestão democrática, a Unidade Educacional convida os pais e responsáveis a participarem ativamente como parceiros da escola, colaborando e apoiando as atividades desenvolvidas em benefício das crianças. Nesse sentido, a reunião de apresentação do Projeto Político-Pedagógico em fevereiro tem como propósito abrir espaço para discussões e manifestações das dúvidas e opiniões das famílias em relação ao trabalho realizado no processo educacional das crianças atendidas. De acordo com o PPP da Unidade, alguns passos já têm sido dados com relação a isso, entre eles, podem-se destacar:

- Conversa com os pais no início do ano letivo sobre o trabalho que será desenvolvido durante o ano. A Equipe Gestora apresenta às famílias o CEI, seu funcionamento, regras e combinados, e essas informações são coladas nas agendas, assim como enviadas nos grupos das turmas via whatsapp do CEI. Após esse primeiro contato, há a reunião em sala com as professoras que explicam como realizam as atividades, a importância da presença dos pais na escola, de olhar as agendas, ler e responder os bilhetes, manter telefones e endereços atualizados e procurar a escola sempre que tiver algo para conversar ou sugerir.
- Reuniões bimestrais com os pais para compartilhar com eles o desenvolvimento das crianças e, ao final de cada semestre, apresentar a avaliação descritiva de acompanhamento da criança.
- Consulta via formulário online sobre o período desejado para participar da reunião.
- Convocação da família para conversar sobre encaminhamentos e demandas que as crianças apresentem individualmente ao longo do ano.
- Participação da família na avaliação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, o que nos auxilia a visualizar a importância do movimento de construção coletiva das decisões em relação ao CEI (PPP, 2023, p. 36).

A Unidade também promove momentos como dia da família, palestras, exposições de trabalhos feitos pelas crianças, brincadeiras, atividades diversas, rodas de conversas, encontros de pais com cafés da manhã, momentos de trocas de saberes, discussão de dificuldades e alternativas de solução através do estabelecimento de parcerias. Dessa forma, as famílias exercem seu protagonismo, contribuindo nos processos e tomadas de decisões na Unidade Escolar.

3.7 Concepção de Educação Infantil, infância e criança

De acordo com o PPP, a Unidade Educacional tem como foco o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

É um espaço de vivências significativas, no qual os pequenos, por meio das brincadeiras, dos brinquedos e das interações, desenvolvem-se, passam por transformações, fazem descobertas, expressam emoções, ampliam sua oralidade, exploram movimentos, histórias, sons, formas, texturas, cores, objetos e elementos da natureza, ampliando seus saberes.

O PPP enfatiza o CEI como um lugar em que os bebês e as crianças têm a oportunidade de se descobrirem a cada dia como sujeitos de direitos e de importância na sociedade. O documento ainda traz a infância, as interações, as relações e as experiências como um período repleto de vivências e interações, quando bebês e crianças produzem cultura por meio da expressão e manifestação das diferentes linguagens vivenciadas neste período da vida, construindo conhecimento de forma ativa e participante, assim como sua identidade pessoal e coletiva. Considera a criança sujeito social, histórico, digno de respeito e com direitos, independente da sua origem. O documento finaliza as suas concepções com valorização do pensamento e propositura de experiências que rompam com a mera reprodução do cotidiano e

da cultura de massas, como atividades prontas, uso da televisão sem intenção e atividades baseadas nas datas comemorativas.

4 A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO EM PAUTA

[...] pensar na profissionalidade docente implica pensar em saberes e fazeres, que vão ao encontro das necessidades de todos, pois a educação ocorre em um contexto amplo que envolve diferentes aspectos (Vercelli, 2018, p. 242).

Esta seção tem por objetivo retomar problemas, objetivos e premissa da pesquisa, bem como apresentar o percurso metodológico adotado, os procedimentos de produção de dados com a respectiva fundamentação teórica e os participantes envolvidos. Nesta seção, revelam-se as seguintes categorias: metodologia utilizada pela coordenadora, tempo para realização dos registros, PEA e prática pedagógica.

4.1 Problema, objetivos e premissa do estudo

A presente pesquisa visa responder às seguintes questões: Quais as percepções das professoras em relação aos estudos realizados no Projeto Especial de Ação? Como as reflexões desses momentos formativos se articulam nas práticas pedagógicas cotidianas e com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar?

A partir de tais questionamentos, define-se como objetivo geral analisar como ocorre a formação permanente das professoras em um Centro de Educação Infantil. Os objetivos específicos da pesquisa são: (1) identificar as percepções das professoras em relação aos estudos realizados no Projeto Especial de Ação; (2) verificar como as reflexões desses momentos formativos se articulam nas práticas pedagógicas cotidianas e com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar.

Parte-se da premissa de que as discussões ocorridas nos momentos de formação nem sempre dialogam com as práticas cotidianas e emergenciais que cercam as rotinas dos bebês e crianças da Unidade Escolar, uma vez que tais temas eventualmente engessam os diálogos e não colaboram com uma prática reflexiva do trabalho pedagógico.

4.2 Metodologia

Para realizar este estudo, opta-se pela metodologia de natureza qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados são a observação e a transcrição das reuniões do PEA,

entrevista semiestruturada com as professoras, além das análises dos documentos federais, municipais e do Projeto-Político Pedagógico da Unidade.

O caminho metodológico percorrido durante a pesquisa é importante para observar, analisar, registrar, rever e aprofundar as questões relacionadas à formação permanente dos professores do CEI Floresta. Busca-se um olhar para as relações, a qualidade dos estudos e o envolvimento do grupo nesses momentos formativos.

Um dos primeiros passos para iniciar essa trajetória metodológica é analisar os documentos federais e municipais que tratam a formação permanente dos professores e como o PEA se constitui na Rede Municipal. Analisar o Projeto Político-Pedagógico da Unidade também é fundamental para conhecer as especificidades estruturais e como pulsa a vida cotidiana na instituição. Considerar e conhecer intenções, desafios e compromissos que uma escola possui é fundamental para alinhar e direcionar o foco daquilo que se deseja alcançar, contribuindo para avançar num trabalho que promova o crescimento e a construção da identidade formativa e institucional daquele lugar.

Também se realizam observações, transcrições das reuniões e entrevistas semiestruturadas que permitam maior profundidade na coleta das informações do estudo em questão. Uma característica presente nas entrevistas semiestruturadas é a sua presença nas pesquisas qualitativas.

Sobre a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1982), citados por Ludke e André (1986, p. 11), ressaltam que ela supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo. Neste caso, o problema-questão é estudado no ambiente em que vai exigir maior contato direto do pesquisador com o ambiente. Os autores apresentam cinco características básicas que constituem a pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. O pesquisador necessita ter contato direto com o ambiente ao qual a situação está sendo investigada, via de regra, por um intenso trabalho de campo. Esse estudo também é chamado de “naturalístico”, ou seja, a intenção é que o pesquisador observe com rigor as situações cotidianas, atentando-se aos detalhes, mas sem qualquer interferência ou manipulação intencional.

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. Assim como a observação é um instrumento riquíssimo para a coleta dos dados, os materiais produzidos são de grande importância, entre eles, destacam-se as transcrições das entrevistas, depoimentos, desenhos e extratos de vários tipos de documentos e fotografias.

3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. A relevância que o pesquisador demonstra ao estudar um determinado

problema se relaciona com as atividades dos envolvidos e como eles se manifestam na vida diária e nas interações cotidianas.

4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, o pesquisador deve buscar formas de checá-las, dialogando com outros participantes e comparando-as com outros pesquisadores, a fim de confirmá-las ou não.

5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. O pesquisador não se prende à busca de evidências que comprovem as hipóteses antes do início do estudo, porém isso não significa que não exista um quadro teórico que oriente a coleta e análise dos dados. À medida que o estudo vai se ampliando, o pesquisador também vai delimitando com mais rigor seu foco na pesquisa (Lüdke e André, 1986, p. 11).

A observação, de acordo com Lüdke e André (1986), possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, além de outras formas de comunicação, o que é impossível em determinadas situações.

Durante as observações e registros das reuniões do PEA, seguem-se alguns critérios para melhor direcionamento do olhar, entre eles, destacam-se: como se dão as conduções das reuniões pelo formador, os materiais utilizados como textos, livros e outros materiais para os momentos formativos e o envolvimento do grupo de professoras durante cada encontro. Os critérios escolhidos são fundamentais para compreender como a condução dos estudos vem ao encontro do trabalho cotidiano das professoras em sala e como o PEA pode ser essa ponte entre estudo e prática.

A observação e o registro são instrumentos significativos utilizados ao longo da pesquisa, pois, sem eles, detalhes importantes podem ficar perdidos ou até mesmo esquecidos. Para o pesquisador, tais instrumentos fazem com que este possa trabalhar com mais intencionalidade, percepção e sensibilidade, promovendo a análise e o direcionamento dos próximos passos a serem seguidos ao longo daquele estudo.

As entrevistas semiestruturadas são realizadas com três professoras do CEI, com a finalidade de interação, havendo assim uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (Lüdke; André, 1986). Estas acontecem individualmente para que não haja interferência ou influência nas respostas de cada uma.

Como fio condutor nas entrevistas, opta-se por um roteiro de perguntas, a fim de orientar as participantes e flexibilizar a condução das questões. Sobre a entrevista semiestruturada, Lüdke e André (1986) apontam que ela se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. As autoras destacam algumas exigências e cuidados necessários para qualquer tipo de entrevista, entre eles, destacam-se:

- Respeito pelo entrevistado desde o cumprimento com hora e local marcados até garantia, sigilo e anonimato com relação ao participante da pesquisa.
- Capacidade de ouvir atentamente e estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado, ou seja, o pesquisador não deve forçar o rumo das respostas para determinada direção (Lüdke; André, 1986, p. 35).

Ao longo das entrevistas, novos questionamentos vão surgindo, caracterizando assim a flexibilidade que esse tipo de entrevista promove, possibilitando uma maior liberdade de exploração e espontaneidade de diálogo entre o pesquisador e os participantes.

A análise documental envolve um trabalho criterioso no material obtido durante a pesquisa. Lüdke e André (1986) apontam que o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas, tendo como referencial teórico uma base inicial de conceitos para a primeira classificação dos dados. Outros casos podem exigir a criação de novas categorias conceituais. Michelat (1980), citado por Lüdke e André (1986, p. 46), afirma que, para formular essas categorias iniciais, é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de “impregnação” do seu conteúdo.

A compilação dos dados produzidos é pautada na Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Para a autora, essa análise é dividida em três fases, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise é a fase de organização que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias da leitura flutuante, que tem como primeira atividade um contato com documentos e análise. De acordo com Bardin (1977, p. 96), pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Essa análise deve seguir critérios de organização, os quais são as seguintes regras: da exaustividade, na qual todos os elementos devem ser apresentados, não deixando nenhum oculto; da representatividade, em que a amostragem diz ser rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial (Bardin, 1977, p. 97); da homogeneidade, ou seja, os dados devem ser homogêneos, não causando divergência entre si; e regra da pertinência, considerando que os documentos devem refletir diretamente a intenção da pesquisa.

Na exploração do material, são definidas a escolha das categorias que envolvem questões centrais da pesquisa e a análise dos blocos, compondo a estruturação de agrupamento dos dados exigindo um processo minucioso, a fim de assegurar precisão e aplicação dos resultados.

A terceira fase é tratamento dos resultados obtidos e interpretação. O pesquisador analisa e interpreta os resultados, indo além da superficialidade, tanto no conteúdo exposto quanto no oculto, permitindo uma análise flexível, sendo esta essencial para um melhor entendimento da pesquisa.

Sendo assim, a análise do conteúdo coletado, segundo Bardin (1977), promove a escolha das categorias, o tratamento dos resultados e a interpretação dos dados.

4.3 Caracterização das participantes do estudo

Nesta subseção, caracterizam-se as participantes da pesquisa. Os critérios de escolha são tempo de efetivo exercício no cargo e atuação na Unidade. Esses tempos são importantes para se olhar as perspectivas e visões de cada uma sobre o PEA. Nomeiam-se as três professoras com nomes de árvores, uma vez que à escola foi atribuído o nome de Floresta, conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Caracterização das participantes da pesquisa

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA NO CEI FLORESTA
PROFESSORA CEREJEIRA	34 ANOS	PEDAGOGIA	12 ANOS	2 ANOS
PROFESSORA MACIEIRA	35 ANOS	PEDAGOGIA	10 ANOS	3 ANOS
PROFESSORA AMOREIRA	40 ANOS	LETRAS	18 ANOS	13 ANOS

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

O Quadro 5 mostra que as participantes têm entre 34 e 40 anos de idade, são mulheres que, pelo tempo de docência, iniciaram suas carreiras por volta dos 25 anos, portanto, têm experiência na Educação Infantil. As professoras Cerejeira e Macieira atuam há pouco tempo na Unidade, e a professora Amoreira, há 18 anos, fato muito relevante, uma vez que a rotatividade entre as unidades escolares é uma constante na Rede Pública de ensino. Vale lembrar que a professora Amoreira cursou o Magistério e só posteriormente graduou-se em Letras, caso contrário, não poderia lecionar na Educação Infantil.

4.4 As observações

As observações acontecem na sala dos professores durante as reuniões do PEA pela professora/pesquisadora no período da manhã e duram em média uma hora. O tema estudado pelo grupo no ano de 2023 foi “**Estudo dos povos indígenas, africanos/afro-brasileiros e migrantes: Desconstruindo pré-conceitos na busca de uma educação antirracista.**” Participam do PEA as professoras regentes do período, três professoras módulos, uma readaptada e a coordenadora pedagógica. São realizadas no total cinco momentos descritivos de observações.

4.5 Análise das observações

Durante o período em que se está com o grupo e nas observações aqui apresentadas, percebe-se certa insegurança e receio por parte das professoras com os eventos da Unidade e da rede municipal. Diante da rotina corrida no CEI, segundo o grupo, o PEA serve como um momento pertinente para sanar dúvidas e outras incertezas que se apresentam cotidianamente. No segundo dia de observação, a coordenadora, assim que chega na sala dos professores, é questionada sobre um evento que aconteceria na Unidade, conforme segue:

A reunião do PEA inicia-se com alguns questionamentos por parte do grupo sobre a Semana de Artes, um outro evento interno do CEI, pois, no dia anterior, a coordenadora pedagógica havia dito que algumas mudanças iriam ocorrer depois de uma conversa com as outras gestoras da Unidade.

Outro dia de observação também é marcado por questionamentos e incertezas:

A reunião do PEA inicia-se com o questionamento de algumas professoras sobre a Jornada Pedagógica, evento formativo externo que acontece na Rede Municipal de São Paulo. As professoras buscam informações, principalmente sobre os horários. A coordenadora pedagógica tira as dúvidas com base nas publicações da Secretaria Municipal de Educação, dizendo que aguarda novas orientações.

Em ambas as situações, o grupo de professoras mostra-se preocupado com os eventos, buscando respostas em conjunto, sendo o PEA um momento oportuno para elas. Nota-se que um dos motivos para tal preocupação está relacionado ao tempo, principalmente para planejamento e organização das propostas que, segundo elas, diante do que lhes é cobrado, esse tempo disponibilizado não é suficiente tanto previamente quanto no dia da realização das

atividades. Essa preocupação fica evidente em um momento de avaliação do grupo sobre um outro evento interno:

Na sequência, é a vez das professoras do Minigrupo I CD. Elas elogiam os trabalhos apresentados pelas outras turmas e salientam, como sugestão, maior tempo para organização prévia dos eventos. Observa-se que esse foi um momento em que outras professoras também se manifestaram, apoiando a colega e enfatizando a falta de tempo que o grupo tem para planejar as atividades e que alguns encontros do PEA poderiam ser destinados para essa finalidade. Dando continuidade à avaliação, é a vez da professora do Minigrupo II A, que exalta a diversidade de títulos, as apresentações e a criatividade das colegas. Como sugestão, solicita mais tempo para a organização prévia, enfatizando mais uma vez o PEA como espaço para essa preparação.

Em suas falas, as professoras destacam o PEA como uma ocasião propícia de planejamento para as propostas que se aproximam, sendo estes eventos previstos no calendário que consta no Projeto Político-Pedagógico da Unidade. Elas argumentam que aquele momento de estudo também se articula no planejamento das práticas pedagógicas, sendo este um elo de organização e ação.

Diante dos argumentos do grupo, a coordenadora coloca-se, dizendo que o PEA deve ter apenas caráter formativo. Novamente, uma professora afirma que articular estudo com a prática também é uma forma de materializar suas pesquisas. A coordenadora, então, prefere não se estender na discussão, dizendo que tais questionamentos seriam retomados posteriormente com as outras gestoras da Unidade.

Ter uma postura totalmente aberta, cedendo a princípios que regem os momentos formativos, pode ser perigoso, caracterizando assim a negociação dessas ocasiões e do trabalho pedagógico. Cabe ao coordenador ter uma postura equilibrada, com assertividade nas orientações, a fim de não deixar dúvidas perante o grupo. Por outro lado, optar por uma postura distante pode não atender plenamente às expectativas do papel de coordenação. De acordo com as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (2019, p. 33), a atuação do coordenador:

[...] precisa articular o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar com o trabalho de reflexão sobre a prática docente. Além disso, o CP é responsável pelos resultados de sua escola, pela qualidade dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, bem como pelas aprendizagens dos alunos. Para conseguir, de maneira satisfatória, tal articulação e realizar a formação, é preciso estabelecer uma relação de parceria com os professores, possível quando há um espaço de troca, diálogo e escuta atenta às demandas e necessidades dos docentes.

Sendo assim, a coordenação tem papel fundamental na formação e orientação do grupo de professores, porém tal função só irá se efetivar se houver articulação, responsabilidade compartilhada, escuta e diálogo fundamentados em uma efetiva parceria.

Ainda sobre as avaliações dos eventos, reconhece-se uma prática significativa, levando em conta princípios importantes da gestão democrática, promovendo um trabalho colaborativo e considerando as vozes dos presentes, com sugestões e reflexões, a fim de mensurar o trabalho desenvolvido, sendo uma ferramenta preciosa para a equipe gestora, com informações relevantes para um replanejamento e ações futuras dentro da escola. Um conceito que caminha para uma escola reflexiva, que, segundo Alarcão (2011, p. 92),

é uma escola que sabe onde está e para onde quer ir. Pensa-se, tem um projeto orientador de ação e trabalha em equipe. É uma comunidade pensante. Ao pensar a escola, os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprios. Nessa medida, a escola é uma organização simultaneamente aprendente e qualificante.

Olhando para os estudos com as professoras, nota-se que a coordenadora buscou trazer leituras de acordo com o tema do PEA. Entre essas leituras, ela considera documentos da própria rede municipal e outros autores sugeridos nas referências destes documentos, como o Currículo dos povos indígenas, o Currículo dos povos migrantes e autores como Daniel Munduruku. Percebe-se, contudo, certa urgência em finalizar uma leitura, para iniciar outra. Essa percepção se deu pelo fato de haver a realização de três leituras no mesmo dia, sendo estas da mesma temática, mas com subtemas diferentes.

[...] na sequência, inicia a leitura do Currículo da Cidade dos Povos Indígenas, um documento que tem a propositura de apresentar um novo olhar para os povos indígenas no Brasil e em São Paulo. Em seguida, inicia uma leitura do texto de Daniel Munduruku sobre o que é o cuidar para os povos indígenas. Depois dessas duas leituras, ainda há uma terceira. O livro apresentado chama-se “Coisas de índio”, também de Daniel Munduruku.

Após a finalização das leituras, a formadora faz algumas perguntas e observações ao grupo, que contribui com suas visões sobre o assunto, de acordo com suas experiências anteriores. Porém, percebe-se que as análises e considerações dos textos podem ser mais bem aprofundadas, acessando camadas mais profundas, levando o grupo a reflexões que envolvem questões sociais, políticas e ambientais. Ao emprestar o olhar para tal situação, pensa-se que poderia haver textos complementares, uma curadoria mais criteriosa das referências escolhidas para o dia, considerando uma abordagem mais quali que quantitativa. O planejamento do PEA deve levar em conta o tempo disponível para o estudo, os materiais que

irão compor aquele encontro e os ritmos que marcam cada reunião, sendo este um planejamento aberto e flexível, considerando as necessidades do grupo e até mesmo as mudanças inesperadas que podem ocorrer no dia. De acordo com Madalena Freire (2021, p. 171), o ato de planejar exige do educador uma ação organizada.

Ainda analisando esses momentos de leitura e envolvimento das professoras, nota-se que há momentos de dispersão por parte do grupo, como o relatado: “Durante a leitura, é possível observar certa dispersão por parte de algumas docentes, até mesmo com conversas paralelas, o que faz a coordenadora interromper a leitura, aguardando silêncio para continuar.”

É possível que tais fatos têm acontecido devido a diferentes motivos, sendo estes individuais ou coletivos, contudo, nota-se, nas observações dos encontros, que, apesar do bom comprometimento da formadora e das professoras, as dispersões são uma constante entre o grupo.

A respeito da participação das professoras nos encontros, destaca-se a sua pertinência para os momentos de estudo. Ao relatar experiências sobre o tema abordado, elas mostram que possuem um conhecimento prévio sobre o assunto, além de relacioná-lo com vivências anteriores trabalhadas em sala. Ao dizer sobre tais práticas, abre-se o caminho para que outras professoras também possam falar de situações que vêm em suas memórias. A colaboração de uma com a outra promove um diálogo múltiplo, trazendo cada uma delas suas perspectivas e conhecimentos específicos, conforme relato dado:

Uma docente compartilha que já havia trabalhado com seu grupo sobre a lenda do “João de Barro”. Aproveita para contar um pouco do que se tratava. Outras professoras ajudam, complementando seu trabalho com base na mesma história. [...] uma das professoras traz o caso de uma criança haitiana que frequentou a Unidade Escolar anos anteriores e como ela encontrou ferramentas para se comunicar com a criança e a família, mas ressalta a barreira cultural que por vezes era colocada, principalmente pela família, dificultando assim o seu trabalho. Outra professora contribui com a discussão, trazendo um relato de prática numa Jornada Pedagógica que aborda justamente um trabalho com famílias migrantes na escola.

Isso mostra a potência que os encontros formativos possuem, pois oferecem oportunidades valiosas para a discussão de determinado tema/assunto, reflexão do trabalho, aprimoramento da prática pedagógica, além de fortalecer uma rede de cooperação entre os pares. De acordo com Imbernón (2011, p. 80), quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro.

Outro ponto a ser destacado é a forma com que a coordenadora trouxe o conteúdo a ser partilhado. Trata-se de leituras e vídeos. Apesar dos excelentes recursos, a forma como

cada um é trazido revela posturas diferentes entre o grupo. Nos dias de leitura, as professoras mostram-se mais dispersas e menos focadas, com conversas paralelas, sendo necessário a formadora fazer pausas constantes durante a leitura. Já no dia dos vídeos, o grupo parece mais interessado e concentrado.

Diante disso, pode-se levantar algumas hipóteses sobre essa observação. Será que o tipo de material influencia diretamente na atenção das professoras? Se a leitura é menos centralizada e mais compartilhada, as professoras conseguem acompanhar melhor o conteúdo sem tanta distração? O vídeo é uma ferramenta de melhor visualização do conteúdo? A diferença entre os temas é um fator importante, sendo que o tema povos indígenas já é estudado há alguns meses, enquanto povos migrantes acaba de ser introduzido?

A intenção da pesquisa não é buscar uma resposta singular, visto que cada dia é único nas formações. Fatores internos e externos podem influenciar no interesse e disponibilidade dos professores em aprender, mas levantar questões a serem refletidas pode fornecer direções para construção de outras trajetórias no mapeamento e replanejamento dos caminhos metodológicos.

Sendo assim, diante do exposto, a impressão que se tem é que os encontros do PEA, por vezes, perdem o foco principal, seja com distrações dos participantes, seja com assuntos que poderiam ser discutidos em outros momentos. Considerar as opiniões do grupo nas avaliações para eventos futuros promove um senso de pertencimento e protagonismo dos docentes nas tomadas de decisões, além de estar alinhado ao PPP da Unidade. Os recursos utilizados pela coordenadora mostram-se instrumentos valiosos, porém a forma como são apresentados ao grupo não proporciona um engajamento mais aprofundado. A intencionalidade na condução dos estudos e diálogos revelam que a metodologia adotada pela coordenadora pedagógica pode ter espaço para melhorias com estratégias mais eficazes e novas abordagens promovendo uma melhor participação do grupo de professoras.

4.6 As entrevistas

Para realizar as entrevistas semiestruturadas com as participantes do estudo, utiliza-se um roteiro contendo 12 questões, a fim de coletar maiores informações e impressões sobre os momentos PEA.

4.7 Análise das entrevistas dos participantes da pesquisa

As entrevistas, gravadas e transcritas pela pesquisadora, são realizadas no ano de 2023. O conteúdo produzido é analisado à luz das ideias de Bardin (1977), cujas categorias elencadas são: metodologia utilizada pela coordenadora, tempo para realização dos registros, PEA e prática pedagógica. Dessa forma, nesse momento, apresentam-se excertos das entrevistas de acordo com as categorias e suas respectivas análises.

Vale ressaltar que, para realização da pesquisa, conversou-se com a diretora da escola, expondo o objetivo geral, apresentando como esse trabalho poderia auxiliar nas futuras práticas pedagógicas da Unidade e a metodologia adotada durante o percurso: observações e entrevistas com as professoras. Também se conversou com a coordenadora sobre as observações que aconteceriam nos momentos do PEA. Ambas se mostraram abertas e atenciosas para auxiliar no que fosse preciso para o andamento da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Ao iniciar as entrevistas, explicou-se a forma em que elas aconteceriam, como quantidade de questões, sigilo de seus nomes, gravação das respostas, prezando sempre pela transparência e ética que um trabalho acadêmico exige.

4.7.1 Categoria 1 - Metodologia dos encontros do PEA

Ao observar a questão que envolvia o papel do coordenador no PEA, falas e impressões trazidas pelas professoras demonstraram certo descontentamento, principalmente no que elas entendem sobre o papel do coordenador pedagógico como formador e colaborador no processo de reflexão e trabalho do professor, além da forma como a coordenadora da Unidade conduzia cotidianamente os encontros do PEA.

A professora Cerejeira, de acordo com a entrevista, acredita que o papel do coordenador é de transmitir conhecimento referente ao tema que está sendo estudado, estimulando questões que abrangem aspectos pessoais e profissionais, buscando inovar com experiências, sugestões, outros materiais e gêneros textuais, a fim de agregar sempre, de acordo com o que está sendo estudado.

Sobre o entendimento da professora Cerejeira a respeito do papel do coordenador, enfatiza-se que sua função nas formações não se limita a transmitir um conhecimento adquirido, mas sim levar o professor a repensar suas práticas, provocando reflexões no

questionamento do seu trabalho, a fim de que esse professor desenvolva um pensamento crítico, que não seja passivo ao que lhe é proposto, mas que argumente, participe da tomada de decisões e reflita sobre suas próprias ações. Além disso, o trabalho da coordenação pedagógica necessita refletir para o desenvolvimento de uma educação humanizadora e política, a fim de possibilitar a todos os sujeitos formação crítica e reflexiva (Garcia e Silva, 2017, p. 1420).

A professora Macieira considera que o papel do coordenador pedagógico é sanar dúvidas, trazer pesquisas pertinentes ao tema, orientar as professoras a respeito de suas práticas, construindo coletivamente algumas melhorias. Ao questionar quais melhorias seriam essas, ela pontuou:

Questionamentos trazidos pelas professoras, como assuntos relacionados à rotina e dúvidas com documentações. Mas acredito que deveria haver uma flexibilidade no PEA para tratar de outros assuntos, não deveria ser um momento que gira só em torno do estudo, mas também deveriam existir momentos para conversas individuais que, às vezes tratadas coletivamente no PEA, constrangem o professor.

O PEA, segundo a Orientação Normativa de Registros 02/19, é um momento para discussões que devem reverberar no planejamento do professor, nas experiências, brincadeiras e projetos que, ao serem trabalhados com bebês e crianças, precisam dialogar com o que está sendo estudado. A professora Macieira reconhece que o PEA é um momento importante de estudo coletivo para as professoras se atualizarem e contribuírem umas com as outras. É na contribuição da prática e do diálogo que se avança para uma educação coerente e crítica, porém, ao trazer a palavra *flexibilidade*, demonstra certa angústia em sua fala, o que faz pensar que talvez esses momentos formativos nem sempre têm a abertura necessária para tratar questões mais urgentes e latentes nas rotinas e que, em outro momento, provavelmente não pudessem ser debatidas ou resolvidas, acarretando assim num efeito dominó em outras práticas dentro da escola.

Imbernón (2010) aponta que a formação continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores e que tratar tais problemas de forma genérica não repercute na melhoria dos professores. Ainda segundo o autor (2010, p. 57):

A formação sobre situações problemáticas no contexto em que se produzem permite compartilhar evidências e informações e buscar soluções. A partir daqui e mediante colaboração, os problemas importantes são abordados, aumentando-se com isso as expectativas que favorecem os estudantes, permitindo que os professores reflitam sozinhos ou em grupo sobre os problemas que lhes concernem.

Diante disso, é importante considerar também que existe uma ponderação por parte do formador, para saber mediar os assuntos abordados, dando importância aos contextos que repercutem nas práticas dos professores, para que as discussões não sejam vazias ou desconexas, buscando equilíbrio e ética na solução dos problemas levantados.

Ainda analisando a fala da professora Macieira, sobre tratar alguns assuntos de forma individualizada, precisa-se lembrar que o PEA é um momento de formação permanente coletivo, ou seja, todos os envolvidos podem participar e contribuir com suas impressões. Porém, é preciso certa sensibilidade ao tratar determinados assuntos. Talvez priorizar uma conversa mais individualizada num outro momento poderia ser mais produtivo e oportuno, não abrindo brechas para outras interpretações ou constrangimentos. É preciso analisar cada caso e tomar a decisão mais apropriada, considerando o assunto em questão.

Paulo Freire (1996) defende que a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. Entre outras palavras, a formação permanente deve envolver ética, respeito e rigor metodológico, considerando as aprendizagens e possíveis mudanças numa postura colaborativa e recíproca de todos os envolvidos.

Já a professora Amoreira aponta aspectos do coordenador pedagógico, sendo este um articulador e mediador de ideias e debates, com a finalidade de acrescentar o que está sendo estudado, cuidando para que tal estudo não se disperse. Ao contrário, o coordenador deve direcionar o grupo para o que está sendo estudado, com foco no tema. Também aponta itens relevantes, como o planejamento do estudo, devendo haver um cronograma para que não fique fragmentado.

Segundo Assis e Dotto (2022, p. 179, 180), o trabalho do coordenador pedagógico:

[...] tem um valor fundamental para a formação dos professores e para a transformação dos contextos educativos, por meio de um diálogo ético e colaborativo, que reflete sobre a vida cotidiana da instituição e que mobiliza os professores para os seus próprios processos de aprendizagem e de compreenderem desenvolvimento profissional que impactam tanto na atuação dos docentes quanto nos processos educativos de bebês e crianças, de um olhar que os ajudem a atribuir sentido científico aos seus fazer, superando, por exemplo a naturalização de práticas tão arraigadas na cultura escolar, as quais não encontram fundamentação na Pedagogia da infância.

Ao serem questionadas sobre a metodologia utilizada pela coordenadora, as professoras trazem visões relacionadas, principalmente, à dificuldade que elas têm em

acompanhar os estudos, com perda de foco, criticando os recursos utilizados, como textos que são lidos, por exemplo.

A professora Cerejeira afirma:

Eu acho péssimo, porque, se a intenção é transmitir conhecimento, é necessário didática, porque estamos entre professores. Se a intenção é transmitir, ensinar, é necessário didática. Por isso que se perde o foco, por isso que há conversas paralelas, porque o PEA é como se fosse uma aula e, se essa aula não for boa, por que que eu tenho que prestar atenção?

Na visão da professora Macieira, quanto à metodologia utilizada:

Dá para ser mais dinâmica, pois cada um tem uma forma de aprender. Poderia ter acesso ao material utilizado. Poderia mesclar outros recursos, como vídeos, material para leitura impresso.

Por último, as impressões da professora Amoreira foram:

Se cada um tivesse acesso ao material enquanto se lê esse momento, poderia ser mais bem aproveitado, pois, se o grupo dispersa, a gente já perde uma parte do que está sendo estudado e, se tivéssemos esse material estudado depois, poderia ser melhor. Centralizar o material numa pessoa só é ruim, tem pessoas que são mais visuais, outras mais auditivas, cada professor tem uma forma de aprender.

As respostas das professoras sobre a metodologia utilizada pela coordenadora trouxeram alguns pontos importantes, entre eles, as diferentes formas com que cada uma aprende, as quais devem ser consideradas para que o objetivo seja atingido, conforme se pode acompanhar no trecho a seguir:

A forma como se é aplicada não me interessa no sentido de não se fazer interessante para mim. Porque eu sou muito audiovisual, eu preciso ver, entender. Só ouvir a pessoa falar pra mim é complicado. Essa é a minha forma de aprender (Professora Cerejeira).

Mas e o professor? Como ele aprende? Essa também não deveria ser uma pergunta a se fazer diante das relações estabelecidas nos trabalhos formativos? Quando se olha para o professor, a receita parece ser a mesma em diferentes contextos e realidades. Como enxergar as diferentes nuances que marcam os ritmos e acompanham um trabalho que exige reflexão e desenvolvimento contínuo nessa aprendizagem?

Existe uma contradição sobre o que se pede para as crianças e o que se faz com o grupo de professores. Não são respeitadas as diferenças de aprendizagem entre nós. Mas eu acredito que melhorou do ano passado para cá (Professora Cerejeira).

Talvez a metodologia aplicada durante o estudo não atenda a todos. Existem pessoas que são mais visuais, outras auditivas, enfim, às vezes só a coordenadora ficar lendo, não são todos que compreendem dessa forma. Mudar a metodologia, talvez, deveria ser algo considerado (Professora Macieira).

Placco e Souza (2006, p. 18) identificam fatores internos e externos que influenciam a aprendizagem do adulto professor. Os fatores internos dizem respeito a desejo, interesse, compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, gosto pelo que se faz, dimensionamento da tensão, preconceito, teimosia, emoções, vínculo, entusiasmo, alegria, euforia e determinação. Já os fatores externos que interferem nesse processo são:

[...] ajuda mútua, organização e sistematização da situação e do conteúdo, exigência de rigor, diversidade de campos de atuação, amplitude e profundidade exigidas, natureza do conhecimento, desafio permanente, contexto sociopolítico-pedagógico, respeito à diversidade cultural, entre outros, que facilitam e medeiam essa aprendizagem.

As autoras ainda enfatizam que é no diálogo entre esses fatores, como um processo dinâmico e permanente, que tal aprendizagem irá avançar. E, se o formador comprehende e apropria-se dessa visão, esse caminho percorrido torna-se favorável diante da aprendizagem dos adultos. Elas ainda destacam:

Ao identificar, portanto, o que caracteriza o modo de aprender desse adulto professor, o formador pode pensar formas de ampliar os recursos de aprendizagens do grupo, lançando mão de estratégias que mobilizem as atividades mentais do sujeito e o desenvolvimento de novas ferramentas cognitivas, na direção da tomada de consciência desses processos (Placco; Souza, 2006, p. 86).

Ainda sobre essa aprendizagem, Imbernón (2011, p. 17) aponta:

Cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, mas essa complexidade é superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende.

As professoras também evidenciam outro ponto interessante, que é a condução desses encontros e a dificuldade em acompanhar as estratégias metodológicas utilizadas pela coordenadora. Trata-se de uma forma expositiva, na maioria das vezes, com um material centralizado, gerando um efeito passivo de quem participa e, consequentemente, a dispersão do foco central do tema estudado ou dispersão interna do próprio professor. Foram sugestões de melhoria:

Deveria ser mais dinâmico, pois, quando se utilizam outros recursos, você prende mais a atenção do outro. Eu, por exemplo, preciso de um apoio para leitura (Professora Macieira).

Eu tenho dificuldade em prestar atenção numa pessoa lendo. Eu prefiro acompanhar a leitura através do celular ou do texto impresso (Professora Amoreira).

Segundo Vasconcellos (2019), a coordenação precisa ter muita clareza da proposta metodológica de elaboração do projeto, dominar bem as técnicas, os passos de construção e realização, para ter firmeza na condução do processo. Nesse sentido, é fundamental que o formador auxilie o professor a pensar de forma autônoma e sistematicamente.

Como um trabalho colaborativo, o formador responsável por conduzir os encontros do PEA deve ter clareza e intencionalidade ao planejar e desenvolver as atividades formativas (Placco; Souza, 2015), levando a um processo reflexivo individual e coletivo, buscando soluções para problemas reais que pulsam no cotidiano dos professores.

É preciso sensibilizar o olhar e a escuta para qualificar e complexificar os caminhos de um trabalho formativo, porém, escutar com qualidade, é algo que se aprende (Dunker, 2019), um exercício que é necessário fazer diariamente e que envolve presença, compreensão, atenção, e que fortalece os laços de confiança.

Nesse contexto, avaliar com frequência a condução dos encontros do PEA pode ser um caminho possível para análise e direção desses momentos, identificando situações problemas, melhorias mediante uma metodologia que tenha como ponto central participação real dos envolvidos, diversificação das estratégias adotadas e propostas colaborativas, com foco no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.

4.7.2 Categoria 2 - Tempo para realização dos registros nos encontros do PEA

Dando sequência às entrevistas, as professoras trazem suas impressões em relação ao PEA e como esse momento impacta em seus trabalhos pedagógicos. Ao questionar a professora Cerejeira sobre o que acha desse momento, ela traz a seguinte afirmação: “Eu acho bom, gosto desse momento. Porém, o acúmulo de coisas que nós temos para fazer interfere”. Esse interferir, segundo a professora, relaciona-se à quantidade de demandas e registros que lhes é cobrada. Ela ainda completa, dizendo que os excessos atrapalham seus pensamentos, pois ela fica pensando com frequência nessas demandas, não conseguindo focar totalmente no momento de estudo.

É sabido que os registros e documentações fazem parte da atribuição do professor de Educação Infantil, como o próprio Projeto Político-Pedagógico da Unidade enfatiza; e, da mesma forma, ocorre isso com outros documentos da Rede Municipal, como a Orientação Normativa de Registros 02/19, sendo esta uma atividade importante para intenção do trabalho, reflexão e ação para desdobramentos futuros. Segundo Garcia e Abreu (2017), o registro ainda permite tomada e revisão de encaminhamentos feitos, que possibilitam a avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras.

Ao questionar a professora Cerejeira sobre esse fato, ela demonstra consciência dessa atribuição e diz não serem os registros e as documentações obrigatórias que dificultam seu trabalho, mas, segundo ela, o que era inserido a mais. Perguntando o que são esse a mais, ela responde:

Postagem de atividades no *Facebook*, eventos da Unidade Escolar (Semana da arte, do brincar), festas de aniversários, dia da família, reposições. Os eventos caberiam à escola definir, porém acabam surgindo outras demandas, além disso que temos que fazer.

Ela ainda destaca o pouco tempo que tem para fazer os registros no seu horário de trabalho, pois, como trabalha sozinha em sala e não em parceria com outras colegas, o tempo que lhe resta é insuficiente, acarretando a construção ou finalização desses registros em sua residência.

A escrita pedagógica, para além de um cumprimento burocrático, precisa também ter caráter formativo. É necessário, por vezes, distanciar-se da realidade cotidiana, numa perspectiva de voltar algumas casas, a fim de que esse professor possa olhar com mais critério situações que provavelmente lhe passam despercebidas. De acordo com Warschauer (2017, p. 95):

O registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança, porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que, como as anteriores, poderão ser superadas.

A escrita pedagógica como ferramenta metodológica auxilia na organização do pensamento, no desenvolvimento da criticidade e na construção da identidade formativa do professor, além de ser um encontro consigo mesmo e com o mundo que o cerca (Alarcão, 2011).

O desafio para esse tempo de escrita é notável, visto que sua escassez é grande, devido às demandas cotidianas. Sobre o planejamento do seu trabalho e em que momento ele é feito, a professora Macieira diz: “Não faço no horário do PEA, mas acredito que deveria ser feito. Acabo fazendo nas horas livres e na minha casa”. Ela ainda ressalta como sugestão mais flexibilidade e compreensão na realização dos planejamentos e registros: “Flexibilidade em relação às professoras fazerem suas pesquisas de práticas no PEA, porque não deixa ser um momento de pesquisa e estudo”.

A professora Amoreira também destaca que o PEA pode ser uma ocasião propícia para a realização dos registros e documentações. Ao questionar em que momento isso poder ser feito, ela afirma:

Pode ser no PEA. Mas não no meio do estudo. Por exemplo, a gente estuda e deixa um tempo no final. Eu acredito que, se nós estudássemos com foco no começo do PEA, e a coordenadora desse quinze minutos finais para organização dos registros, eu acho que o grupo ficaria mais focado, devido a essa previsibilidade do final.

O registro das práticas cotidianas inseridas no PEA pode ser uma estratégia no auxílio das ações e avaliações do trabalho docente, uma forma de fortalecimento e incentivo dos registros e práticas, dando visibilidade ao trabalho do professor e ao protagonismo infantil. Apesar do pouco tempo, a organização para inserção dessa práxis auxilia numa rotina mais organizada e na produção de registros mais consistentes e menos superficiais, pois o exercício da escrita possibilita acessar camadas mais profundas de nós mesmos (Warschauer, 2017).

Outro fator a favor é uma menor dispersão do grupo durante o PEA, pois, diante da quantidade de demandas, algumas professoras aproveitam esse período para colocar em ordem trabalhos pendentes. A professora Amoreira também destaca essa prática em sua fala:

[...] a falta de tempo entre os professores para o seu próprio planejamento, para seus registros e trabalho em sala acaba fazendo com que as pessoas usem o momento para fazer essas coisas, o que acaba dispersando do estudo. Talvez se tivéssemos um tempo a mais para fazer nossos registros e planejamento, o PEA teria um foco maior.

Essa dispersão ela também atribui ao pouco aprofundamento que os estudos, segundo ela, possuem. Ainda segundo a professora Amoreira:

Às vezes, o aprofundamento não é maior devido a outras demandas que surgem na escola, como algumas problematizações, eventos, comunicados, discussões relacionadas a outros temas, e isso acaba fazendo com que o foco se perca um pouco.

Alinhar os estudos do PEA com produção, sistematização e compartilhamento dos registros e documentações pode possibilitar a abertura para um trabalho formativo com maior profundidade e intenção, sendo este uma prática importante e colaborativa dentro da Unidade Escolar, proporcionando a esse professor se ver, enxergar-se como pesquisador. Nesse sentido, o PEA tem papel fundamental na constituição dessa identidade formativa. Diante do exposto, concorda-se com Oliveira (2023, p. 20), quando diz:

A pesquisa e o conceito de professor pesquisador é outra perspectiva de formação contínua defendida para ocorrer no ambiente escolar. Refere-se ao fato de que os professores devem refletir e realizar pesquisas sobre o próprio trabalho ou no seu ambiente de trabalho, porque daí estarão estudando e aprendendo continuamente.

Escrever é uma tarefa complexa, demanda tempo, organização e reflexão sobre aquilo que se escreve. Embora ainda seja um desafio no meio docente, as professoras entrevistadas mostram-se abertas e preocupadas com a realização dos registros, enfatizando que, por vezes, o desvio do foco no PEA se dá devido à preocupação com a produção, entrega no prazo determinado e com a escassez do tempo para a sua produção. Diante disso, pensar na qualificação desse tempo nos espaços de formação pode ser um caminho para que os professores registrem suas experiências, ressignifiquem suas práticas, compartilhem o trabalho com os pares, buscando assim repensar e avançar nas relações que se estabelecem diariamente dentro e fora da escola.

4.7.3 Categoria 3 - O PEA e a prática pedagógica

Dando sequência à pergunta inicial da pesquisa sobre identificar as percepções das professoras entrevistadas em relação aos estudos realizados no Projeto Especial de Ação e verificar como as reflexões desses momentos formativos se articulam nas práticas pedagógicas cotidianas, as professoras revelam o seguinte:

A gente tenta inserir o máximo nas ações com as crianças, por meio de rodas de conversas, rodas de músicas, histórias, das próprias ações delas dentro dos projetos (Professora Cerejeira).

Se estamos tendo um tema de estudo, isso é articulado diariamente. As propostas e estudos do PEA, eu coloco em prática todos os dias. Por exemplo, se eu receber uma criança migrante, eu sei como lidar, acolher a família e trazer aquela criança para junto do grupo. Então, os estudos dialogam diariamente (Professora Macieira).

Esse ano, falando da educação antirracista, também foi muito importante, porque são coisas que são urgentes e tinham que estar presentes na escola diariamente, mas o importante é começar estudando sobre esses assuntos (Professora Amoreira).

As professoras trazem suas visões dentro de um tema que estava sendo estudado no ano de 2023, sobre educação antirracista, povos indígenas e migrantes. É notável ver que, de certa forma, elas buscam relacionar o estudo com suas práticas, por meio das atividades permanentes nas rotinas, como rodas de histórias, músicas e, também, por meio de projetos. O PEA torna-se, então, uma ferramenta importante, sendo este um dos norteadores para o professor avançar em um trabalho mais aprofundado sobre questões relacionadas a preconceito e discriminação. Diante dessa importância, o Currículo da Cidade de Educação Antirracista (2022, p. 62) destaca:

É importante que a educação para as relações étnico-raciais aconteça nas diversas áreas e perpasse todo o cotidiano educacional, não para convencer os sujeitos de sua condição de negritude, mas para trazer narrativas, representações e práticas que reconheçam o protagonismo da população africana e afro-brasileira na construção da sociedade e valorizem seus saberes. Durante sua trajetória escolar, espera-se que os estudantes compreendam o seu pertencimento racial e as implicações dele. Por essa razão, o(a) educador(a) deve estar sempre atento(a) ao quanto reforça o racismo ou se propõe práticas que constroem aprendizados e formas de convívio que apontam para a possibilidade de que cada pessoa encontre o seu lugar no mundo e possa imaginar modos diversos de ser e de viver.

Buscar temas que venham ao encontro das reais necessidades e dificuldades é importante para que o professor não siga com práticas equivocadas e com visões estereotipadas. A pesquisa, diante de um conhecimento histórico e cultural, é um caminho para não permanecer estático, mas sim promover e diversificar, no currículo, a inclusão de práticas que valorizem a diversidade de povos e culturas. Diante dessa afirmação, as professoras enfatizam, em suas falas, que estão agindo mais conforme o que está sendo trabalhado no curso:

Acho que venho trazendo mais a questão da cultura indígena e afro para a sala. E eu acho que a gente já trazia, mas, como aprendemos mais sobre esses temas, acabamos trazendo mais, com músicas, prestando atenção para sempre trazer imagens de crianças negras, indígenas, com deficiência, para gerar identificação nas outras crianças e autoestima, pois queremos que todas as crianças se sintam bem (Professora Amoreira).

Os temas abordados vêm ao encontro, foi uma sugestão que dei como tema para que cada vez mais professores abordem práticas antirracistas em sala. Meu foco maior é educação antirracista por ser um tema emergencial. (Professora Macieira)

A professora Macieira ainda ressalta que as práticas do professor não devem depender apenas do PEA.

Apesar que as práticas em sala não dependem só do PEA. Tem coisas que já deveríamos ter estudado, como educação antirracista, mas só estamos vendo isso agora. Então a prática do professor não depende exclusivamente do PEA.

[...] só o PEA não é suficiente para fazer uma pesquisa relacionada à prática. Eu, geralmente, estudo propostas ligadas ao planejamento para trazer propostas às crianças.

A formação permanente do professor não deve depender exclusivamente do espaço escolar. A autoformação precisa ser uma responsabilidade, ou seja, o professor necessita ter consciência e assumir essa inconclusão de si (Freire, 1996), reconhecendo, nesse processo, seu inacabamento na busca por um aprendizado que é contínuo, integrando os saberes com os desafios que se apresentam diariamente em sua sala. Porém, para alguns, o PEA torna-se o único momento para o estudo, por isso ressalta-se a importância em abordar temas que se relacionam ao cotidiano. Nesse sentido, a professora Macieira aponta que o estudo do PEA com sua prática tem conversado, pois o seu projeto envolve as múltiplas culturas do Brasil.

Ao perguntar o que ela considera de maior relevância, a professora diz: “Eu acho que tudo (povos indígenas, migrantes, africanos). Porque tudo o que a gente vê no PEA vem acrescentando a mim e eu vou dividindo com as crianças”. Ter coerência entre o que se estuda com o que se faz é importante para que o planejamento das ações cotidianas seja transparente e real. Isso faz com que exista um menor distanciamento entre um e outro, proporcionando assim uma integração entre eles. Sendo assim, a formação distante da prática docente deve ser reduzida (Imbernon, 2010).

Ao querer entender mais sobre a importância que o PEA tem e como ele reflete na prática das professoras, pergunta-se quais as impressões elas têm sobre esse momento:

Eu acho bom, gosto desse momento. Porém, o acúmulo de coisas que nós temos para fazer interfere (Professora Cerejeira).

A intenção é boa, mas não acontece como a gente gostaria. Temos espaço para dar opiniões e ideias, porém, além do estudo trabalhado, eu gostaria de um espaço maior para debater questões ligadas à rotina do CEI. Temos um tempo reduzido para essas questões, mas o tempo poderia ser maior. Tempo não só para estudo, mas para tratar outros assuntos de forma coletiva (Professora Macieira).

O PEA tem uma organização que o grupo desconhece. Falta essa continuidade dos temas na linha do tempo, porém os temas são pertinentes, fazem diferença, são úteis porque sempre há algo novo a aprender. O PEA

aqui na Unidade é bom, mas falta essas questões que te falei. Acho que precisamos ter um momento, nem que fosse uma vez no mês, para discutir exatamente o que você me perguntou: como o estudo do PEA reflete na nossa prática em sala? Acredito que falta ter um momento de autoavaliação e reflexão do trabalho, até para conhecer o trabalho das nossas colegas em sala e fazer essa troca de experiência, que é interessante, porque pode trazer ideias para nós mesmas. Então, esse momento de autoavaliação, se tivesse uma periodicidade, ia ser importante até para direcionar os estudos para os próximos meses ou anos (Professora Amoreira).

Diante das respostas das professoras, pode-se observar que o momento do PEA auxilia num tema específico, ampliando o conhecimento para um determinado assunto, possibilitando o aprofundamento de questões que nem sempre são debatidas ou pouco estudadas, porém as mesmas professoras sentem falta em conversar mais sobre pautas que, por vezes, são mais pulsantes em suas rotinas diárias.

O exercício em compartilhar experiências e desafios é uma prática importante nos momentos formativos para crescer, buscar soluções e caminhos. Assim, a formação permanente do professor, de acordo com Imbernón (2011, p. 19):

Assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e transforma-se na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

É importante tornar os espaços formativos uma oportunidade para refletir, reavaliar o trabalho que vem sendo desenvolvido. Correr com um cronograma sem pausa e não olhar para o que vem sendo estudado e realizado diariamente podem ser uma armadilha para o formador, com possibilidade de acarretar o esvaziamento da motivação do trabalho do professor.

Desenvolver uma escuta atenta e acompanhar com periodicidade os registros dos professores são essenciais para o coordenador observar quais as dores e elementos dificultadores que esse professor vem enfrentando. Dessa forma, além de organizar devolutivas escritas e momentos individuais para orientação, o PEA também pode proporcionar uma direção no trabalho pedagógico de maneira coletiva, auxiliando a prática do professor individual e integral.

5. PRODUTO EDUCACIONAL – GUIA DE PRÁTICAS DO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO

Apresentação

Em sua estrutura, o guia de práticas apresenta a contextualização do PEA na Rede Municipal de São Paulo e os sujeitos da pesquisa abordando suas realidades e os desafios que enfrentam, de modo a demonstrar suas impressões sobre os momentos formativos que se estabelecem na sua Unidade Educacional.

Este produto é resultado e parte integrante do próprio processo de pesquisa, refletindo o percurso realizado. O conteúdo aborda o PEA em um Centro de Educação Infantil (CEI) e as impressões das professoras sobre o papel do formador na condução dos estudos, a metodologia utilizada, o tempo destinado, como ele pode ser utilizado para aprimoramento de outras práticas, como a realização dos registros, e de que forma esses estudos se articulam com as práticas cotidianas das professoras.

O guia tem o formato de um *e-book* e é organizado em quatro seções. A primeira apresenta como se configura o PEA na rede municipal de educação, em particular no CEI, universo do estudo. Na segunda, são trazidas as impressões das professoras sobre a condução e as estratégias formativas desses encontros. Na terceira, é abordada a importância ao destinar um tempo do PEA para realização dos registros. Na quarta seção, apresenta-se a articulação do PEA com a prática pedagógica, conforme pode ser observado na sequência.

A relevância desse material está em auxiliar os professores e formadores, a fim de qualificar as ações formativas, dar visibilidade, escuta e protagonismo aos participantes integrantes desses processos, contextualização aos professores recém-chegados na Rede Municipal de Educação de São Paulo sobre o que é o Projeto Especial de Ação e sua importância nas práticas cotidianas desses educadores.

Descrição do guia

A descrição do guia apresenta este produto educacional como parte integrante da dissertação de mestrado, intitulada: **A formação permanente dos professores de educação infantil: O projeto especial de ação em pauta**, de Tatiana Nogueira Alves, sob orientação da Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, realizada no Programa de Pós-Graduação

Profissional Gestão e Prática Educacionais (Progepe), da Universidade Nove de Julho (Uninove). A investigação tem como objetivo identificar as percepções das professoras em relação aos estudos realizados no Projeto Especial de Ação e verificar como as reflexões desses momentos formativos se articulam nas práticas pedagógicas cotidianas e com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar. Também busca contextualizar o PEA na Rede Municipal de São Paulo, em específico de um Centro de Educação Infantil. O ponto de partida desse trabalho é que as discussões ocorridas nos momentos de formação nem sempre dialogam com as práticas cotidianas e emergenciais que cercam as rotinas dos bebês e crianças da Unidade Escolar, uma vez que tais temas eventualmente engessam os diálogos e não colaboram com uma prática reflexiva do trabalho pedagógico. A pesquisa é realizada em um Centro de Educação Infantil que atende bebês e crianças de 0 a 3 anos, localizado na cidade de São Paulo, tendo como participantes três professoras da Unidade.

1 O PEA na Rede Municipal de São Paulo

O Projeto Especial de Ação (PEA) constitui-se, há mais de vinte anos, como uma iniciativa formativa elaborada pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de São Paulo, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação. Essas formações visam dialogar com as legislações educativas e os documentos norteadores da Rede.

A portaria nº 1566 de 18 de março de 2008, em seu artigo 1º, resolve que os Projetos Especiais de Ação (PEAs) são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no projeto pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos. Eles definem as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino. Na educação infantil, o PEA traz como premissa assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas, utilizando diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências.

Atualmente no CEI, o PEA acontece três vezes na semana, com aproximadamente uma hora de duração cada encontro. Os dias e horários são votados pelo Conselho Escolar, entrando em vigor no ano seguinte. São encontros formativos planejados para atender as especificidades dos bebês e das crianças, e aprimoramento das práticas educativas docentes.

O PEA, enquanto projeto formativo do magistério municipal, convoca ao trabalho

coletivo, definido pelo consenso sobre as prioridades e as necessidades de cada escola e motivado pela melhoria da qualidade de ensino institucional.

2 Metodologia dos encontros do PEA

Este tópico aborda as principais reflexões realizadas pelas professoras e as suas impressões sobre como são conduzidos os encontros do PEA. Elas refletem e analisam como se dá o papel do coordenador pedagógico como formador dentro desse processo e como ele pode ser um colaborador e articulador do conhecimento. A metodologia como um dos focos principais dessa formação é um dos pilares essenciais que permite o elo da teoria com a prática, possibilitando maior reflexão sobre o trabalho pedagógico, pleno envolvimento do grupo, uma postura mais aberta para novos aprendizados e fortalecimento da identidade docente.

Para tornar esses momentos mais interativos e dinâmicos, garantindo maior participação dos integrantes, o formador pode utilizar estratégias que promovam uma participação mais efetiva para além dos materiais utilizados frequentemente. Com ações práticas que favoreçam um envolvimento mais ativo dos professores, tais ações vão auxiliar também em uma construção coletiva dos saberes e conhecimentos docentes. Sendo assim, propostas como estudos de casos, oficinas, análises reflexivas, recursos lúdicos, momentos literários podem tornar o PEA um momento mais dinâmico, significativo e coerente com a realidade do professor em sala, além de promover os saberes e experiências tanto individuais quanto coletivas.

3 Tempo para realização dos registros nos encontros do PEA

Neste tópico, são discutidas as principais reflexões geradas sobre a organização dos registros e como o PEA pode ser uma oportunidade para aprimoramento e qualidade dos planejamentos e documentações produzidos com frequência, além de possibilitar ao professor uma forma de fortalecimento e incentivo dos registros e práticas, dando visibilidade ao seu trabalho e ao protagonismo infantil. Essa ação também promove o compartilhamento de ideias e experiências, possibilitando ao professor olhar por outras lentes, encontrar soluções e incentivar uma rede de apoio docente, visto que a docência, por vezes, ainda é muito solitária. A realização dos registros é uma prática reflexiva importante para o acompanhamento das aprendizagens das crianças, pois favorece a construção da memória pedagógica e propicia ao

professor um olhar mais aprofundado sobre as suas experiências. Pensar na qualificação do tempo nos espaços de formação pode ser um caminho para que os professores registrem suas vivências, ressignifiquem suas práticas, compartilhem o trabalho com os pares, buscando assim repensar e avançar nas relações que se estabelecem diariamente dentro e fora da escola.

Como uma forma de aprimorar e reafirmar a importância em dedicar um tempo para a realização dos registros, os exemplos de trechos a seguir podem auxiliar os integrantes do PEA, dando concretude às suas experiências cotidianas, fortalecendo assim uma prática formativa que possibilita novos desdobramentos desse trabalho pedagógico.

(...) Para não me perder a tantas imagens da semana, resolvi focar em algo que despertou o meu olhar para algo importante: o movimento dos bebês. Percebi o quanto eles gostam de testar os limites do próprio corpo. Subindo, descendo, escorregando, escalando, deitando-se. Todas essas ações são formas de experimentar como esse corpo se locomove nos espaços tanto internos quanto externos e como, por vezes, nós não confiamos na capacidade corporal desse bebê. É possível ver diariamente esse corpo em movimento. Seguirei observando outras formas de deslocamentos dos bebês pelo CEI.

Registro elaborado pela pesquisadora

(...) Iniciei o dia organizando os materiais na sala para a chegada das crianças. Observei que os interesses se dividiram entre carrinhos, peças de montar e animais. A., que é uma criança nova na turma, mostrou-se interessada pelos animais. Percebi que, além dos que estavam na brincadeira, ela acabou indo buscar mais alguns na gaveta do armário. Seguirei ofertando os animais ao longo da semana e observando a permanência ou não do interesse de A. na brincadeira ou, talvez, adicionando outros nos espaços da sala.

Registro elaborado pela pesquisadora

4 O PEA e a prática pedagógica

Este tópico reúne as principais contribuições do Projeto Especial de Ação e verifica se esses momentos formativos se articulam com as práticas pedagógicas cotidianas das professoras. As visões das professoras possibilitam observar que, de certa forma, elas buscam relacionar os estudos do PEA com suas práticas, por meio das atividades permanentes nas

rotinas, como rodas de histórias, músicas e, também, por meio de projetos. Embora o PEA não deva depender exclusivamente dos espaços de formação coletiva, para alguns, torna-se o único momento para o estudo, por isso a importância em abordar temas que se relacionam com o cotidiano do professor.

Diante disso, repensar numa prática avaliativa constante deve ser uma primícia dentro de um trabalho orgânico que são os espaços de formação coletivos. Para além da avaliação final que ocorre geralmente ao fim de um ciclo, os próprios professores podem se autoavaliar, com o intuito de mensurar o impacto do PEA em suas práticas pedagógicas. A seguir, elencam-se algumas questões que podem servir como norteadores desse processo, tendo o professor liberdade para pensar em suas próprias questões, considerando o contexto atual no qual está inserido.

1- Como os estudos PEA dialogam com meu planejamento e com as minhas práticas diárias?
2- O PEA é um espaço que acolhe minhas dúvidas e promove uma escuta real dos participantes?
3- As estratégias utilizadas têm garantido minha efetiva participação? Por que?
4- No que os estudos têm desafiado no meu trabalho pedagógico?
5- De que forma eu acolho as sugestões e desafios propostos nesses momentos de formação?

5 Considerações Finais

Este guia tem como foco apresentar o PEA conforme um instrumento formativo coletivo e indicar como os seus estudos se articulam com as práticas cotidianas das professoras. Por meio dele, buscou-se contextualizar o PEA na Rede Municipal de São Paulo e as impressões das professoras sobre o papel do formador na condução dos estudos, a metodologia utilizada, o tempo destinado e como ele pode ser utilizado para aprimoramento de outras práticas, como a realização dos registros. Além disso, foram trazidos exemplos práticos, a fim de auxiliar tanto os professores que estão ingressando, quanto aqueles que já estão na rede há algum tempo. Por fim, as professoras também contribuem com uma resposta que busca inicialmente a articulação desses estudos com as suas práticas. Diante do que foi

apresentado, ressalta-se que o PEA constitui-se uma ferramenta importante nos espaços coletivos de formação, auxiliando dentro de um tema específico no aprimoramento das práticas cotidianas, porém é possível considerar que esses momentos de estudos podem se aperfeiçoar no sentido de haver maior organização dos materiais de apoio das formações, periodicidade na avaliação dos encontros e mais tempo para dialogar sobre assuntos que, por vezes, são urgentes na rotina com as crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez, se começarmos a refletir sobre o que nos mostra a evidência da teoria e da prática formadora dos últimos anos, se deixarmos de seguir o que a tradição formadora nos diz e propõe e se colocarmos em xeque nossas “pré-concepções” sobre a formação, possamos começar a ver as coisas de outra maneira e a tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, a fim de transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa (Imbernon, 2010, p. 31).

Ao longo desta dissertação, teve-se como foco a formação permanente dos professores de um Centro de Educação Infantil, tendo o Projeto Especial de Ação (PEA) um instrumento dessa formação permanente. Nesta pesquisa, procura-se responder às seguintes questões: Quais as percepções das professoras em relação aos estudos realizados no PEA? Como as reflexões desses momentos formativos se articulam nas práticas pedagógicas cotidianas e com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar? Diante de tais questionamentos, estabelece-se, como objetivo geral, analisar como acontecia a formação permanente das professoras desse Centro de Educação Infantil. Os objetivos específicos buscaram identificar as percepções das professoras em relação aos estudos realizados durante os encontros do PEA e de que forma as reflexões desses momentos formativos se articulavam com suas práticas cotidianas e o PPP da Unidade.

O tempo para a produção dos dados é suficiente para responder as questões iniciais, de modo que as entrevistas e observações são pertinentes ao período proposto para olhar para esses momentos formativos, instrumentos fundamentais para uma melhor compreensão e aprofundamento do estudo. As entrevistas possibilitaram maior escuta, valorizando percepções, experiências e opiniões das participantes, além de ter sido uma ferramenta essencial para compreender aspectos subjetivos, não tão perceptíveis diretamente. As observações permitiram um olhar investigativo em análise de ambiente, interações, comportamentos e condução dos encontros. Os registros das observações também auxiliaram na complementação das entrevistas. A costura entre esses dois instrumentos proporcionou uma análise rica e profunda, essencial para entender como acontecia a formação permanente nos momentos de estudos coletivos.

Sobre o Projeto Especial de Ação (PEA), entende-se que seja possível, futuramente, aprofundar algumas questões norteadoras, como: a relevância desse momento para o grupo, o tempo estabelecido semanalmente para esses estudos e os desafios que se configuram nessa

formação. Aprofundar essas questões em relação ao PEA pode colaborar numa abordagem mais integral e reflexiva da prática pedagógica.

No decorrer da pesquisa, busca-se conceituar a formação permanente dos professores de Educação Infantil, com base na legislação vigente e em diálogo com autores que abordam o campo da formação docente, além de apresentar o Projeto Especial de Ação na Rede Municipal de São Paulo e como ele se organiza na educação infantil, sendo específico dentro de cada Unidade Escolar.

Partindo desse lugar, busca-se compreender como se estabelecia o PEA dentro do Centro de Educação Infantil Floresta. Diante disso, analisa-se o Projeto Político Pedagógico da Unidade e como acontecia a formação permanente, além das impressões das professoras sobre esses momentos formativos.

Diante das observações e entrevistas, é possível compreender as diferentes nuances que marcam o tempo e o ritmo das aprendizagens daqueles que compõem esses ciclos formativos. A formação docente é um momento riquíssimo de compartilhamento de práticas e reflexões do trabalho pedagógico, sendo uma oportunidade valiosa para aprofundar conceitos e saberes que se refletem cotidianamente no trabalho do professor, por meio do planejamento do seu trabalho e de outros instrumentos que o acompanham todos os dias. É preciso considerar que, apesar de ser um momento coletivo, cada pessoa é única dentro desse processo e que as individualidades precisam ser consideradas, para que não haja uma homogeneização dos saberes docentes.

Outro ponto importante é observar a forma como esses encontros são conduzidos e como a metodologia adotada impacta diretamente no envolvimento do grupo durante os estudos. Sobre essa questão, salienta-se o papel do coordenador pedagógico na condução dos encontros, sendo este responsável por organizar previamente as estratégias formativas, com base nos encontros anteriores, para seguir com o grupo em ações futuras.

Ainda sobre o coordenador, destaca-se que a condução dos seus estudos deve estar pautada e articular-se com os documentos norteadores da rede municipal e com o Projeto Político Pedagógico da escola. Promover essa interlocução entre tais documentos possibilita estabelecer um diálogo real do que se espera das práticas cotidianas. É importante que o coordenador, como formador, considere as diferentes formas de aprendizagens, buscando os recursos adequados ao grupo, refletindo sobre o seu papel como articulador do trabalho formativo individual e coletivo, promovendo assim uma escuta que dê a ele caminhos possíveis para seguir ou abandonar algumas práticas.

Constata-se também que o PEA pode ser um espaço para auxílio no trabalho documental do professor. Devido ao pouco tempo diário que as professoras têm para organizar seus registros, possibilitar um tempo do PEA para que isso ocorra pode beneficiar o grupo em seu trabalho pedagógico. O registro, enquanto ferramenta formativa, auxilia e conduz o professor a um caminho reflexivo e promove a interlocução entre teoria e prática. A escrita pedagógica é essencial para olhar aquilo que está sendo feito, o que pode ser repensado, o que é possível avançar e o que pode ficar para trás. Porém, é preciso que isso seja feito com compromisso e responsabilidade. Para dispor desse tempo, é necessário que o formador acompanhe como tais registros estão sendo realizados. O comprometimento do grupo também é fundamental, visto que este deverá assumir uma postura consciente e ética diante desse valioso momento, não desperdiçando com distrações secundárias que não tenham relação com seu trabalho pedagógico.

Além disso, esta pesquisa revela um questionamento que se busca responder inicialmente sobre a articulação do PEA com as práticas cotidianas em sala e com o PPP da Unidade. As professoras relatam que os estudos as auxiliam em suas práticas e que os temas são pertinentes à condução do seu planejamento e em suas práticas permanentes, como rodas de histórias, músicas e, também, na condução de projetos. Enfatizam que, apesar dos estudos conversarem com seu trabalho pedagógico, o PEA pode melhorar no sentido de ter maior organização dos materiais de apoio das formações, periodicidade na avaliação dos encontros e mais tempo para dialogar sobre assuntos que, por vezes, são urgentes na rotina com as crianças.

Vale salientar a importância do professor ao analisar e repensar como acontecem os encontros formativos. Ao mesmo tempo que esse professor olha para tais formações, é dada a ele a oportunidade de olhar para si mesmo nesse processo, sendo este sujeito da formação e não um mero espectador.

Nesta pesquisa, as experiências das professoras possibilitaram um olhar de fora para dentro, ou seja, do estudo para a prática, e isso, somado às suas experiências em sala, contribui para uma análise mais crítica sobre as metodologias e estratégias utilizadas e como isso se articula com suas práticas cotidianas, demonstrando assim a importância de observação, reflexão e avaliação dos encontros do PEA na Unidade.

A relevância deste estudo mostra a importância que tem olhar para a formação permanente do professor em sua jornada de trabalho. A qualidade dos encontros formativos, bem como a sua condução, impacta diretamente no envolvimento do grupo de professores, e isso, consequentemente, reflete no trabalho em sala. Buscar temas nos estudos que conversam

com a realidade docente oportuniza o planejamento de experiências significativas e reflexão crítica sobre a própria prática.

As contribuições desse tema também oportunizam repensar os momentos de formação como um espaço de escuta e aperfeiçoamento do trabalho do professor, qualificando e contribuindo com um desenvolvimento profissional contínuo. O PEA enquanto instrumento de estudo colabora numa perspectiva de reflexão crítica coletiva, planejamento de ações futuras dentro da Unidade e práticas que foquem em temas significativos da realidade escolar.

Sendo assim, a pesquisa sobre a formação permanente fortalece não apenas a prática docente, mas reafirma a identidade do professor, promovendo uma educação de maior qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANGELO, A. de. O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: A roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (orgs.) **Educação Infantil: Enfoques em diálogo.** São Paulo: Papirus, 2013.
- ASSIS, A.; DOTTO, S. O diário de bordo como instrumento metodológico, seus preceitos e suas possibilidades. In: BORGES, A. L.; ALCÂNTARA, C. R. (orgs). **Diário de bordo: Instrumento de transformação de professores e gestores de educação básica.** São Paulo: Phorte, 2022.
- AVELEDO, E. A. B. S. **O espaço formativo da RPS e as necessidades de formação dos professores:** Atendidas ou não? Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Lisboa edições, 70, 1977.
- BARROS, M. **Memórias inventadas:** A infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica – Parecer 20/2009 - **Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, 2009.
- BRUNER, J. S. **Sobre o conhecimento:** Ensaios da mão esquerda. São Paulo: Phorte, 2008.
- CHAVES, E. F. **A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas:** Análise de um processo formativo na creche. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2020.
- DUNKER, C.; TEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista:** Como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- FREIRE, M. **Educador, educa a dor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão:** Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GARCIA, L.; ABREU, K. F. S. Registro e documentação pedagógica como projeto de formação docente. In: OSTETTO, L. E. (org). **Registros na educação infantil:** Pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.
- GARCIA, R. P. M.; SILVA, C. N. Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,**

Araraquara, p.1405-1422,2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/1>. Acesso em: 2 fev. 2025.

HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2019.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registros de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAURI, C. L. **A formação em serviço e a construção da coletividade nas HTPCS por professoras de Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, SP, 2021.

OLIVEIRA. K. A. T. O conceito de reflexão na profissão docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 5-28, jan./dez., 2023.

OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na Educação Infantil**: Pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PORTARIA SME Nº 901 de 24 de janeiro de 2014. **Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação PEAs e dá outras Providências**. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/246-organizacao-escolar/pea/3575-portaria-n-901-de-24-01-2014-artigos-4-e-9-dispoe-sobre-projetos-especiais-de-acao-peas-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 2 fev. 2025.

PROENÇA, M. A. **O registro e a documentação pedagógica**: Entre o real, o ideal e o possível. São Paulo: Panda Educação, 2021.

RAUTENBERG, J. **Formação continuada de professoras da Educação Infantil**: Em análise a hora-atividade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau – FURB, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Blumenau, 2018.

REGO, T. C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

REDIN, M. M. R. et.al. **Planejamento e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação antirracista: Orientações pedagógicas: Povos afro-brasileiros. Versão atualizada. São Paulo: SME / COPED, 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Curriculum integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana.** São Paulo: SME / DOT, 2016.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01:** Avaliação na educação infantil: Aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2014.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade:** Coordenação Pedagógica. 2 ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação normativa de registros na educação infantil.** 2 ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.
- SÃO PAULO (SP). **Instrução Normativa SME nº14**, de 04 de março de 2022. Reorganiza o Projeto Especial de Ação-PEA, 2022.
- SÃO PAULO. **Instrução Normativa SME Nº 06**, de 12 de fevereiro de 2025. Reorganiza o projeto especial de ação - PEA elaborado pelas unidades educacionais de ensino e dá outras providências.
- SILVA, M. D. C. **Projeto Especial de Ação PEA:** Significações construídas e compartilhadas por um grupo de professoras. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2019.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.
- VERCELLI, L. C. A. A pesquisa aplicada com intervenção em um Programa de Mestrado Profissional em Educação: implicações na profissionalidade docente. **Rev. Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 232-244, jul./dez. 2018.
- WARSCHAUER, C. **A roda e o registro:** Uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

APÊNDICE A- Observação dos encontros do PEA:

1º dia de observação:

Data: 29 de agosto de 2023 – horário das 7 às 8 da manhã - Avaliar e ser avaliado

Após todas as professoras se acomodarem, a coordenadora pedagógica iniciou a reunião, solicitando uma avaliação de um evento interno ocorrido na semana anterior, denominado **Leituraço**. Esse evento consistiu em momentos de leituras diferenciadas entre as turmas. As professoras escolheram os títulos com as crianças e promoveram diferentes momentos de leituras envolvendo música, teatro e outras linguagens. O **Leituraço** no ano em questão seguiu o tema estudado no PEA.

A coordenadora pediu para que cada professora fizesse a avaliação de acordo com as suas impressões sobre o evento. As das Berçários II ABCDE iniciaram, avaliando o evento de forma positiva. Uma delas sugeriu que, no ano seguinte, a gestão poderia considerar as junções dos berçários com as turmas maiores (houve separação entre berçários e minigrupos). Outra professora destacou que era necessário que se fizesse uma avaliação prévia, considerando as turmas do ano, para que fosse feita ou não essa junção, pois um ano nunca é igual ao outro, as turmas mudam e as crianças também. Além disso, ela elogiou o auxílio das professoras módulos na organização do espaço.

Após a finalização da avaliação das docentes dos berçários, a coordenadora solicitou as impressões das professoras do Minigrupo I AB. Uma das professoras iniciou sua fala, apontando os pontos positivos, dizendo que as interações entre as turmas foi algo muito bom. Outro ponto destacado por ela foi o auxílio das professoras módulos na organização do espaço, pois, sem essa ajuda, seria mais difícil planejar os espaços. Enquanto a coordenadora anotava as impressões, um ponto negativo foi destacado por outra professora. No mesmo dia do evento, foi marcada uma reunião com a família de uma criança no horário em que deveria ocorrer a organização, ou seja, uma das professoras da sala precisou se ausentar para atender a família, deixando a colega sozinha na preparação do evento com as professoras auxiliares.

Na sequência, foi a vez das professoras do Minigrupo I CD. Elas elogiaram os trabalhos apresentados pelas outras turmas e salientaram como sugestão maior tempo para organização prévia dos eventos. Observei que esse foi um momento em que outras professoras também se manifestaram, apoizando a colega e enfatizando a falta de tempo que o grupo tem para planejar as atividades, bem como apontando que alguns encontros do PEA

poderiam ser destinados para essa finalidade. A coordenadora esclareceu que este diálogo já havia ocorrido anteriormente com o grupo, inclusive pelas outras gestoras, enfatizando mais uma vez o PEA como um momento formativo.

Sobre a fala da coordenadora, uma das professoras explicou que planejar tais propostas e organizar materiais previamente não deixaria de ser uma extensão e articulação do estudo com a prática. A coordenadora, mais uma vez, enfatizou que esse era um assunto a ser discutido com as outras gestoras da Unidade Escolar, finalizando assim a discussão.

Dando continuidade à avaliação, foi a vez da professora do Minigrupo II A, que exaltou a diversidade de títulos, as apresentações e a criatividade das colegas. Como sugestão, solicitou mais tempo para a organização prévia, enfatizando mais uma vez o PEA como espaço para essa preparação.

Por último, a professora do Minigrupo II B elogiou participação, atenção e concentração das crianças durante as histórias, mas, como ponto negativo, reafirmou a reunião com famílias no mesmo dia de organização do evento.

Após a avaliação do grupo, a coordenadora disse que, de modo geral, o evento foi um sucesso. Enfatizou que a cada ano o grupo de professoras se aprimorou no modo como cuidou da organização dos espaços e materiais. Parabenizou o grupo pela forma como cada uma se doou e organizou-se para o **Leituraço**.

Após a avaliação do grupo, a reunião foi finalizada e as professoras se dirigiram para as suas respectivas salas para receber os bebês e as crianças das suas turmas.

2º dia de observação

Data: 19 de setembro de 2023 - horário das 7 às 8 da manhã - Coisas de índio

A reunião do PEA iniciou com alguns questionamentos por parte do grupo sobre a Semana de Artes, um outro evento interno do CEI, pois, no dia anterior, a coordenadora pedagógica havia dito que algumas mudanças iriam ocorrer depois de uma conversa com as outras gestoras da Unidade. Em um determinado momento, uma das professoras perguntou sobre decisões tomadas no PEA da tarde em relação à Mostra Cultural. A coordenadora mostrou desconhecimento de algumas pautas e preferiu seguir com o que havia pensado inicialmente. Ela seguiu repassando as datas de apresentação da semana de artes para as turmas dos berçários e, na sequência, iniciou a leitura do Currículo da Cidade dos Povos Indígenas, um documento que tem a proposta de apresentar um novo olhar para os povos indígenas no Brasil e em São Paulo.

Em seguida, iniciou uma leitura do texto de Daniel Munduruku sobre o que é o cuidar para os povos indígenas. Ao finalizar ambas as leituras, ela fez considerações, e as professoras contribuíram com suas impressões. Durante a leitura, foi possível observar certa dispersão por parte de algumas docentes, até mesmo com conversas paralelas, o que fazia a coordenadora interromper a leitura, aguardando silêncio para continuar.

Depois dessas duas leituras, ainda houve uma terceira. O livro apresentado chamava-se **Coisas de índio**, também de Daniel Munduruku. Após a leitura, a coordenadora fez uma pergunta: “Qual a diferença da criança indígena para a criança da cidade”?

As professoras foram se revezando em suas contribuições, apresentando semelhanças e diferenças que observavam e conheciam a partir de suas experiências. A coordenadora também foi pontuando e contribuindo com as falas apresentadas. Porém, em um determinado momento, a conversa seguiu para outro caminho, dispersando a pergunta realizada pela coordenadora inicialmente. Foi necessário uma das professoras retomar o assunto, trazendo o foco para a pergunta realizada no início da conversa.

A conversa entre o grupo seguiu sobre as aldeias que estão na cidade em comparação àquelas que estão mais afastadas e, à medida que as professoras traziam novos olhares para o tema, a coordenadora ia pontuando e contribuindo com cada uma.

Próximo ao horário de finalizar o tempo do PEA, percebi algumas professoras indicando que precisavam ir para suas salas, a fim de organizar o espaço para receber os bebês e crianças antes da chegada deles. Observei a preocupação da coordenadora em preencher o tempo do relógio com as leituras realizadas no dia ao invés de dispensar o grupo para tal organização. No horário combinado, ela finalizou o PEA e concedeu ao grupo de professoras liberação para seguirem às suas respectivas salas.

3º dia de observação

Data: 18 de outubro de 2023 - horário das 7 às 8 da manhã - Ritos de passagem

A reunião do PEA iniciou com o questionamento de algumas professoras sobre a Jornada Pedagógica, evento formativo externo que acontece na Rede Municipal de São Paulo. As professoras buscavam informações principalmente sobre os horários. A coordenadora pedagógica tirou as dúvidas com base nas publicações da Secretaria Municipal de Educação, dizendo que aguardava novas orientações.

O PEA seguiu com a sequência dos estudos do grupo sobre os povos indígenas. A coordenadora continuou a leitura do livro **Coisas de índio** de Daniel Munduruku. Dessa vez,

a leitura baseou-se nos ritos de passagem. Ela trouxe, como exemplo, o rito do povo Sateré Mawé, o qual marca a passagem da infância para a fase adulta.

A leitura continuou e, em uma das pausas, a coordenadora fez uma pergunta para o grupo sobre qual tipo de rito indígena as professoras conheciam. O grupo não soube trazer nenhum exemplo além daquele que já havia sido compartilhado. Na sequência, outro tema do livro foi lido, dessa vez, o assunto foi voltado aos mitos e às cosmologias.

Antes de iniciar a leitura do texto, a coordenadora perguntou sobre o que eram mitos. Uma das professoras respondeu ser algo relacionado a histórias e acontecimentos trazidos por alguns povos e suas culturas. A coordenadora deu continuidade à leitura e, em uma das pausas, perguntou que outros mitos elas conheciam.

Uma docente compartilhou que já havia trabalhado com seu grupo sobre a **Lenda do João de Barro**. Aproveitou para contar um pouco do que se tratava. Outras professoras ajudaram, complementando seu trabalho com base na mesma história.

Na sequência, a coordenadora leu um mito chamado **A história do dia** e, após a finalização dessa leitura, ela disse que iria terminar os estudos dos povos indígenas com o tema sobre a morte. Quais são os ritos e costumes que preparam para esse momento?

Com a conclusão das leituras, a coordenadora enfatizou que, na próxima semana, daria início à temática dos povos migrantes, encerrando assim o PEA do dia.

4º dia de observação:

Data: 24 de outubro de 2023 - horário das 7 às 8 da manhã - Povos migrantes

O encontro do PEA iniciou com a coordenadora pedagógica fazendo a leitura do currículo dos povos migrantes, documento este da Rede Municipal de São Paulo. Durante a leitura, ela trouxe alguns termos, dizendo ser de grande importância para a discussão com o grupo, como políticas migratórias, migrante e refugiado.

Após a realização da leitura, uma das professoras trouxe o exemplo do filme **O Terminal**, o qual aborda a questão de um passageiro que tem seu passaporte invalidado devido a um golpe de estado, fazendo uma ligação com as dificuldades que um refugiado enfrenta, como comunicação, questões legais e fuga de seu país de origem.

Outra professora aproveitou para falar sobre a situação dos refugiados de países do Oriente Médio e que se abrigam nos aeroportos. Destacou a situação de insalubridade e, principalmente, sobre as crianças que já vivenciaram os horrores da guerra desde muito pequenas.

A coordenadora, ao ouvir os dois relatos das professoras, fez uma pergunta ao grupo: “Como ultrapassar a barreira da comunicação?” “Será que a escola está preparada?” Diante dessas perguntas, uma das professoras trouxe o caso de uma criança haitiana, que frequentou a Unidade Escolar anos anteriores e como ela encontrou ferramentas para se comunicar com a criança e a família, mas ressaltou a barreira cultural que, por vezes, era colocada, principalmente pela família, dificultando assim o seu trabalho. Outra professora contribuiu com a discussão, trazendo um relato de prática numa Jornada Pedagógica que abordava justamente um trabalho com famílias migrantes na escola.

Ao final de todos os relatos, a coordenadora encerrou essa parte de estudos e trouxe como pauta a organização para a Mostra Cultural, salientando a importância de um planejamento para tal evento na escola.

5º dia de observação:

Data: 08 de novembro de 2023 - horário das 7 às 8 da manhã - Refúgio e migração

No dia de hoje, o encontro do PEA iniciou com a coordenadora pedagógica trazendo para o grupo um vídeo chamado: **Os direitos dos imigrantes no Brasil**. O vídeo abordava questões relacionadas à situação dos refugiados no Brasil, direitos e deveres, entre eles: moradia, saúde e educação. O vídeo apresentou como é feito o acolhimento dessas pessoas assim que chegam no país e abordou a diferença entre refúgio e migração econômica.

No final do primeiro vídeo, a coordenadora fez um resumo dos pontos centrais, enfatizando a diferença entre refúgio e migração, algo que já havia sido destacado anteriormente. O segundo vídeo, chamado **Imigração na cidade de São Paulo**, trouxe aspectos sobre a imigração no Brasil, pelo olhar dos próprios migrantes.

Devido ao pouco tempo que restava para a finalização do PEA, a coordenadora seguiu para o terceiro vídeo, intitulado **Políticas municipais para imigrantes**; percebi que o tempo para análise e reflexão do vídeo poderia ter sido maior, mas talvez isso não fosse possível fazer naquele momento.

Observei que, entre um vídeo e outro, houve comentários de algumas professoras sobre o que estava sendo apresentado, porém contribuições muito pontuais, algo que poderia ser mais explorado e instigado pela própria coordenadora.

Durante a apresentação dos vídeos, notei maior atenção do grupo, sem tantas distrações e mais focado no assunto compartilhado. Após a sua finalização, a coordenadora

encerrou o momento do PEA. As professoras seguiram, então, para suas respectivas salas para organização dos espaços e materiais para a chegada das crianças.

APÊNDICE A - Quadro 6 – Roteiro das entrevistas

01-	O que significa o PEA para você?
02-	De que forma você articula os estudos do PEA com a sua prática em sala?
03-	Para você, qual é o papel do (a) coordenador (a) no PEA?
04-	Qual o papel do (a) professor (a) nos encontros do PEA?
05-	Quais impressões você tem do PEA na sua Unidade Escolar?
06-	O que você acha da metodologia utilizada pelo (a) coordenador (a) no PEA?
07-	Quais temas abordados no PEA vieram ao encontro do seu trabalho pedagógico?
08-	Você percebeu mudanças nos estudos do PEA ao longo dos anos? Quais?
09-	Como você avalia as referências bibliográficas estudadas no PEA?
10-	Qual a sua opinião sobre o tempo destinado aos estudos do PEA?
11-	Como você avalia a participação do grupo de professores (as) no PEA?
12-	Quais mudanças em relação ao PEA você sugeriria?

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE B - Entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa:**ENTREVISTA COM A PROFESSORA CEREJEIRA**

Pesquisadora: Gostaria que você me contasse um pouco sobre a sua formação, idade, tempo de Rede Municipal de São Paulo e como você se considera enquanto profissional da educação?

Professora Cerejeira: Eu fiz pedagogia e algumas especializações, como Administração Escolar e Educação Infantil. Estou na Rede há três anos, ainda estou no estágio probatório e tenho 34 anos. Sobre ser uma profissional de educação, acredito que sempre temos o que melhorar, mas me considero esforçada e estou em constante pesquisa do meu trabalho, e nunca é o suficiente.

Pesquisadora: E o que significa o PEA para você?

Professora Cerejeira: Para mim, o PEA é um momento de estudo para a nossa evolução como profissional da educação, para nosso crescimento e conhecimento. Serve para discutir assuntos relevantes para nossa vida pessoal porque agrupa bastante à nossa vida profissional.

Pesquisadora: De que forma você articula os estudos do PEA com a sua prática em sala?

Professora Cerejeira: A gente tenta inserir o máximo nas ações com as crianças, por meio de rodas de conversas, rodas de músicas, histórias, das próprias ações delas dentro dos projetos.

Pesquisadora: Você acha que o que é estudado conversa com aquilo que você leva em sala para as crianças?

Professora Cerejeira: Sim. Eu acho que neste ano sim.

Pesquisadora: E em outros anos, o que você achou?

Professora Cerejeira: Eu acho que não.

Pesquisadora: Então, o que você acha que aconteceu?

Professora Cerejeira: No ano passado, a gente falou sobre o TEA (Transtorno do Espectro Autista) e quem tinha crianças com essa deficiência não conseguiu aplicar o estudo na prática, uma porque a gente não teve assistência, estudamos sobre o tema, porém não conseguimos colocá-lo em prática. Essa é a minha visão do ano passado, que estava fora da sala.

Pesquisadora: Você acha que faltou assistência por parte de quem?

Professora Cerejeira: Por parte da gestão, da coordenação e dos profissionais especialistas da rede municipal, que deveriam nos dar esse apoio e não puderam dar. Apesar de que nós tivemos palestras que foram muito boas, pois aprendemos sobre o TEA, agora, colocar esse aprendizado em prática na sala de aula... é que não houve essa articulação.

Pesquisadora: Agora eu vou te fazer uma pergunta em relação ao coordenador. Para você, qual o papel do coordenador no PEA?

Professora Cerejeira: Acho que saber transmitir o conhecimento que a gente deveria ter.

Pesquisadora: Qual conhecimento a que você se refere?

Professora Cerejeira: No caso deste ano, sobre o tema que nós estamos estudando.

Pesquisadora: E você acha que isso é feito?

Professora Cerejeira: Eu acho que é feito, mas não da forma como deveria ser.

Pesquisadora: Então você acha que o papel do coordenador é só transmitir conhecimento?

Professora Cerejeira: Também é estimular a discussão nos estudos e trazer para nós a reflexão de uma autoavaliação.

Pesquisadora: Qual o papel do professor nos encontros do PEA?

Professora Cerejeira: Estudar. Refletir e discutir sobre o tema em questão. Depois, aplicar na sua vida pessoal e profissional. Tem que participar mais ativamente, opinar, trazer coisas novas.

Pesquisadora: O que seriam essas coisas novas?

Professora Cerejeira: Experiências, sugestões de materiais, notícias, matérias em forma de compartilhamento com o grupo. Óbvio que de acordo com o tema.

Pesquisadora: E quais as impressões que você tem do PEA aqui na Unidade Escolar?

Professora Cerejeira: Eu acho bom, gosto desse momento. Porém o acúmulo de coisas que nós temos para fazer interfere.

Pesquisadora: O que seriam essas coisas?

Professora Cerejeira: Toda documentação pedagógica e eventos.

Pesquisadora: Atrapalha em que sentido?

Professora Cerejeira: No meu caso, atrapalha meu pensamento, porque eu fico pensando nessas coisas e não consigo focar totalmente no momento de estudo do PEA.

Pesquisadora: Toda a documentação realizada faz parte da nossa atribuição como professor. Qual momento você acha que deveria ser dado para fazer essa documentação?

Professora Cerejeira: Se for pensar mesmo, não tem hora. No meu caso, não tem hora. Como eu estou sozinha em sala, eu tenho que fazer todos os registros. Mas não é a documentação obrigatória que atrapalha. É o que acaba sendo inserido a mais, às demandas extras. Por dia, eu só tenho trinta minutos para fazer todos os registros aqui, e o restante eu acabo fazendo em casa.

Pesquisadora: E o que seria esse a mais ou demandas extras?

Professora Cerejeira: Postagem de atividades no Facebook, eventos da Unidade Escolar (Semana da arte, do brincar), festas de aniversários, dia da família, reposições. Os eventos, caberia à escola definir, porém acabam surgindo outras demandas, além disso que temos que fazer.

Pesquisadora: O que você acha da metodologia utilizada pela coordenadora no PEA?

Professora Cerejeira: Acho péssimo.

Pesquisadora: Por quê?

Professora Cerejeira: Eu acho péssimo, porque, se a intenção é transmitir conhecimento, é necessário didática, porque estamos entre professores. Se a intenção é transmitir, ensinar, é necessário didática. Por isso que se perde o foco, por isso que há conversas paralelas, porque o PEA é como se fosse uma aula e, se essa aula não for boa, por que que eu tenho que prestar atenção?

Pesquisadora: Por isso que não é interessante na sua opinião?

Professora Cerejeira: A forma como se é aplicada não me interessa, no sentido de não se fazer interessante para mim. Porque eu sou muito visual, eu preciso ver, entender. Só ouvir a pessoa falar pra mim é complicado. Essa é a minha forma de aprender.

Pesquisadora: Você acha que são consideradas as diferentes formas de aprendizagem entre o grupo?

Professora Cerejeira: Não. Existe uma contradição sobre o que se pede para as crianças e o que se faz com o grupo de professores. Não são respeitadas as diferenças de aprendizagem entre nós. Mas eu acredito que melhorou do ano passado para cá.

Pesquisadora: O que você acha que melhorou?

Professora Cerejeira: Acho que em relação ao tema, de ser algo mais abrangente, de ter diversos materiais, temos mais coisas sobre o que é falado esse ano do que foi falado no ano passado.

Pesquisadora: Mas você acha que essa foi uma preocupação da escola ou da rede municipal com o envio desses materiais?

Professora Cerejeira: Eu acho que da rede. A rede municipal facilitou, porque, se fosse uma preocupação da escola, talvez seria tão escasso quanto foi no ano passado.

Pesquisadora: Quais temas abordados no PEA vieram ao encontro do seu trabalho pedagógico?

Professora Cerejeira: Conversou bastante, porque meu projeto com a turma envolvia as múltiplas culturas do Brasil.

Pesquisadora: O que foi mais relevante para você dentro de tudo que foi estudado?

Professora Cerejeira: Eu acho que tudo (povos indígenas, migrantes, africanos), porque tudo o que a gente viu no PEA ia acrescentando a mim e eu ia dividindo com as crianças.

Pesquisadora: Você usou algum dos materiais lidos, trabalhados no PEA, no seu planejamento ou projeto?

Professora Cerejeira: Sim. Eu fiz um curso indicado pela coordenadora no início do ano que falava dos povos indígenas, que me ajudou e deu base para poder trazer para as crianças.

Pesquisadora: Você percebeu mudanças nos estudos do PEA ao longo dos anos?

Professora Cerejeira: Sim. Está mais interativo atualmente. Fizemos muitas coisas lúdicas. Do ano passado para este ano, mudou bastante, porque, no ano passado, estavam todos fora do assunto, pois era um tema desconhecido e complicado para entender, já este ano não. Algumas professoras trouxeram experiências pessoais, cada uma falou de si, compartilhou sua árvore genealógica. Neste ano, o trabalho está mais concreto.

Pesquisadora: Por que no ano passado não foi tão concreto o trabalho? Onde você acha que estava o problema?

Professora Cerejeira: O problema estava em nós, professoras, e a gente não tinha o conhecimento, tanto é que tivemos algumas formações a respeito. Nós tínhamos as crianças, mas faltava a prática. Falo isso porque ajudava as professoras e não havia experiência alguma de como lidar, o que fazer, como poder ajudar. E, mesmo com as formações, foi muito difícil conseguir colocar em prática tudo que foi orientado a fazer. Por falta de recursos, experiência e conhecimento.

Pesquisadora: Como você avalia as referências bibliográficas estudadas no PEA neste ano?

Professora Cerejeira: Gostei bastante. Foram referências pensadas, não foram aleatórias, porém faltaram coisas importantes.

Pesquisadora: O que, por exemplo?

Professora Cerejeira: Quando eu participei do último congresso, eu ouvi várias outras experiências e outras pessoas que trabalham com isso, lutam contra o racismo e eu pensei: Por que que a gente não viu isso no PEA? Por exemplo, eu não sabia que existia uma escola, a primeira escola afro do Brasil, que fica em Salvador. E a experiência que essa professora trouxe no Congresso, de como é essa escola, como é o envolvimento dela como uma mulher negra, como ela conseguiu fazer o doutorado e como ela fundou essa escola, que é uma escola que está crescendo, e eu pensei: Nossa! Isso é de extrema importância. Quando fui compartilhar essa história com a gestão do CEI, disseram que conheciam essa escola, mas, se conheciam, por que que não citou? Por que não comunicou a gente? A gente sabe que a comunicação aqui é ruim mesmo, mas, se houvesse essa comunicação, eu acho que seria muito mais rico para o grupo.

Pesquisadora: E outras referências em relação ao seu trabalho e planejamento, ajudou?

Professora Cerejeira: Sim, me ajudou bastante, embora, aqui no PEA, seja tudo muito rápido. Então eu anoto a referência e vejo depois em casa.

Pesquisadora: Você conhecia as referências bibliográficas? Participou da escolha delas?

Professora Cerejeira: Não exatamente. No começo do ano, foi trazido um acervo pela coordenadora para que as professoras observassem pontos relevantes, fizéssemos anotações em bloquinhos, pontos que achamos relevantes para essa construção, mas, pelo que eu vi, nada do que a gente escolheu foi colocado aqui ou pelo menos a grande maioria desse material.

Pesquisadora: Qual sua opinião sobre o tempo destinado aos estudos do PEA?

Professora Cerejeira: Eu acho que é pouco e, algumas vezes, é usado para outras coisas.

Pesquisadora: Que outras coisas?

Professora Cerejeira: Orientações, eventos. Se for mesmo destinado somente para estudo, eu acho que o tempo é até que razoável, isso se trabalhado da forma correta. Agora, como a gente fala sobre outras coisas, eu acho que acaba perdendo, não que não seja importante também.

Pesquisadora: Se esses assuntos não fossem tratados no PEA, eles deveriam ser tratados em que momento?

Professora Cerejeira: Em outro momento. Mas não no PEA, mas que a gente tivesse também um momento para falar desses assuntos.

Pesquisadora: Como você avalia a participação do grupo de professores no PEA?

Professora Cerejeira: A maioria participa bem. Há participação do grupo. A gente consegue interagir muito bem quando a forma e a metodologia que são aplicadas são adequadas, eu acho que assim flui muito melhor. Quando você está à frente, você precisa conhecer o seu grupo, saber o que se encaixa melhor na forma de aprendizagem. Não é um grupo que não gosta de participar, todas gostam de participar, mas a metodologia utilizada influencia nessa participação.

Pesquisadora: Quais mudanças em relação ao PEA você sugeriria?

Professora Cerejeira: Eu acredito que:

- Participação do grupo na escolha dos materiais.
- Participação do professor na construção do PEA, tendo a mediação do coordenador.
- Acesso prévio do material que vai ser estudado. Ver com antecedência o material, para ter continuidade nos assuntos, pois muitos deles são fragmentados.
- Igualar o tempo de acordo com o tema. Por exemplo, ficamos muito tempo no tema afro, vimos um pouco dos povos indígenas e quase nada dos povos migrantes. Fazer um cronograma que desse conta de abordar todos os temas e que fosse disponibilizado com antecedência aos professores.
- Uma conversa sobre o tema do próximo ano para haver uma organização com maior antecedência. Não sei se daria certo, mas tentaria, de alguma forma, para ver como seria.
- Pensar na metodologia, a fim de contemplar as inúmeras linguagens e formas de aprender para contemplar todo mundo.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA MACIEIRA

Pesquisadora: Conte um pouco sobre você

Professora Macieira: Eu sou pedagoga, estou cursando pós em neuropsicopedagogia e licenciatura em história. Tenho três anos e oito meses de rede. Não estou mais no período probatório e tenho 35 anos.

Pesquisadora: Como você se considera enquanto profissional?

Professora Macieira: Como profissional, me considero focada, acredito que a rede pública pode ser de qualidade e um caminho para a construção e formação de melhores cidadãos. A cada dia, me empenho mais e mais, trazendo o que tenho de melhor em experiência, oportunizando para as crianças vivências de qualidade, algo que talvez elas não tivessem aqui.

Pesquisadora: O que significa o PEA para você?

Professora Macieira: Eu considero um momento importante de estudo coletivo, um momento que foi conquistado com muita luta, considero importante para alinhar as informações da Unidade, para as professoras se atualizarem e contribuírem umas com as outras.

Pesquisadora: O que seria alinhar as informações da Unidade?

Professora Macieira: Referente a atualização de estudos pedagógicos, pesquisas e necessidades que a Unidade apresenta.

Pesquisadora: Essas necessidades, você se refere a estudos ou coisas gerais?

Professora Macieira: Eu acho que coisas gerais, porque nem sempre aquilo que está sendo apresentado na Unidade tem que ser um estudo, pode ser um debate coletivo para tomar alguma decisão. É importante que todo o grupo participe. Acredito que nem sempre o PEA é utilizado para coisas positivas, às vezes, perdemos tempo com coisas que não são importantes, com discussões que são irrelevantes, como o trabalho pedagógico de algum professor, acho desnecessário falar sobre um trabalho particular, com a intromissão de outras pessoas. Precisa existir outros momentos de conversa além do PEA, pois isso deixa o grupo constrangido

Pesquisadora: De que forma você articula os estudos do PEA com a sua prática de sala?

Professora Macieira: Se estamos tendo um tema de estudo, isso é articulado diariamente. As propostas e estudos do PEA, eu coloco em prática todos os dias. Por exemplo, se eu receber uma criança migrante, eu sei como lidar, acolher a família e trazer aquela criança para junto do grupo. Então os estudos dialogam diariamente. Apesar que as práticas em sala não dependem só do PEA. Tem coisas que já deveríamos ter estudado, como educação antirracista, mas só estamos vendo isso agora. Então a prática do professor não depende exclusivamente do PEA.

Pesquisadora: Para você, qual é o papel do coordenador no PEA?

Professora Macieira: O papel do coordenador é trazer, no momento de estudo, as necessidades da Unidade, dúvidas dos professores, tentando saná-las, trazer pesquisa de assuntos pertinentes, orientar as professoras referente a algumas práticas, construir coletivamente algumas melhorias.

Pesquisadora: Quais melhorias?

Professora Macieira: Questionamentos trazidos pelas professoras, como assuntos relacionados à rotina e dúvidas com documentações. Mas acredito que deveria haver uma flexibilidade no PEA para tratar de outros assuntos, não deveria ser um momento que gira só em torno do estudo, mas também deveriam existir momentos para conversas individuais que, às vezes tratadas coletivamente no PEA, constrangem o professor.

Pesquisadora: Você conhece a portaria do PEA?

Professora Macieira: A última vez que li foi em 2019, inclusive, eu preciso retomar a leitura.

Pesquisadora: Qual o papel do professor nos encontros do PEA?

Professora Macieira: Estar atento às informações que são passadas com anotações. Trazer questionamentos sobre o conteúdo abordado no PEA ou que o incomodam. Compartilhar informações e experiências com os colegas e a coordenadora. Acho que podemos construir isso juntos.

Pesquisadora: Você acredita que, na sua Unidade, é dado espaço para essa construção?

Professora Macieira: Eu acho que temos a oportunidade de falar e compartilhar. Algumas ideias são acatadas, outras não. Acho que aí falta um pouco de flexibilidade. Por vezes, o que é falado não é considerado. Acredito que essa liberdade de expressão poderia melhorar.

Pesquisadora: Eu observei certa dispersão do grupo em alguns encontros, as professoras, por vezes, não estão focadas. A que você atribui a isso?

Professora Macieira: Às vezes, ocorre muita dispersão, eu fico incomodada, porque poucas pessoas anotam o que acontece no PEA, é um momento de estudo. Talvez a metodologia aplicada durante o estudo não atenda a todos. Existem pessoas que são mais visuais, outras auditivas, enfim, às vezes, só a coordenadora ficar lendo não ajuda, não são todos que compreendem dessa forma. Mudar a metodologia, talvez, deveria ser algo a ser considerado. A falta de foco também pode ser desinteresse no assunto, algumas vezes, pouco compreendido.

Pesquisadora: E para você, professora Macieira, como é esse momento de estudo?

Professora Macieira: Eu gosto dos estudos, pois desse tema precisamos nos apropriar em sala, mas, ultimamente, não tenho conseguido focar, devido à metodologia. Não consigo focar em alguém só lendo. O acesso do material que está sendo lido é importante para o grupo, quanto mais dinâmico, melhor, para manter nosso foco e atenção. Existe uma divergência no que é cobrado em relação à aprendizagem das crianças e aquilo que é ensinado às professoras. Não são respeitadas as diferentes formas de aprender.

Pesquisadora: Quais impressões você tem do PEA na sua Unidade Escolar?

Professora Macieira: A intenção é boa, mas não acontece como a gente gostaria. Temos espaço para dar opiniões e ideias, porém, além do estudo trabalhado, eu gostaria de um espaço maior para debater questões ligadas à rotina do CEI. Temos um tempo reduzido para essas questões, mas o tempo poderia ser maior. Tempo não só para estudo, mas para tratar outros assuntos de forma coletiva.

Pesquisadora: O que você acha da metodologia utilizada pela coordenadora no PEA?

Professora Macieira: Dá para ser mais dinâmica, pois cada um tem uma forma de aprender. Poderia ter acesso ao material utilizado. Poderia mesclar outros recursos, como vídeos, material para leitura impresso. Deveria ser mais dinâmico, pois, quando se utilizam de outros recursos, você prende mais a atenção do outro. Eu, por exemplo, preciso de um apoio para leitura.

Pesquisadora: Quais temas abordados no PEA vieram ao encontro do seu trabalho pedagógico?

Professora Macieira: Os temas abordados vieram ao encontro, foi uma sugestão que dei como tema para que, cada vez mais, professores abordem práticas antirracistas em sala. Meu foco maior é educação antirracista, por ser um tema emergencial. Minha sensação é que, ao final de cada PEA, sempre falta alguma coisa.

Pesquisadora: O que você acha que falta?

Professora Macieira: A gente não consegue trabalhar tudo que tem que ser trabalhado. No ano passado, por exemplo, a gente não terminou de assistir um filme referente ao assunto estudado. Neste ano, poderia trazer músicas que não deveriam ser cantadas por conter conteúdo racista, livros, ou seja, práticas que fazemos na nossa rotina.

Pesquisadora: De que forma você utiliza os estudos na sua prática?

Professora Macieira: Eu já trabalhava isso antes, mas essa questão de representar diversos tons de pele, disponibilizar imagens indígenas e africanas pela sala, tudo isso eu passei a fazer. Intensifiquei uma pesquisa com o uso dos tecidos, então isso agregou bastante ao meu trabalho.

Pesquisadora: Você percebeu mudanças nos estudos do PEA ao longo dos anos? Quais?

Professora Macieira: Teve muitas mudanças. O PEA está mais enfatizado nos estudos e está sendo levado em consideração o trabalho do professor em sala, com o estudo de determinado tema. Existem mais recursos, como livros, PDF, brinquedos para trabalhar sobre aquele assunto. A linguagem do estudo tem se refletido nessa mudança de educação de modo geral. Temos caminhado para uma educação mais focada no brincar livre, explorando esse brincar com materiais diversificados. Acredito ser resultado das conversas e construção coletiva.

Pesquisadora: Como você avalia as referências bibliográficas estudadas no PEA?

Professora Macieira: São boas. Especialmente os vídeos deste ano, são de uma realidade de chão da escola. Acredito que só deveria ser mais compartilhado conosco. As leituras têm agregado conhecimento.

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre o tempo destinado aos estudos do PEA?

Professora Macieira: Pouco, passa muito rápido.

Pesquisadora: Três horas semanais você acha que não são suficientes?

Professora Macieira: Seria bom trinta minutos a mais no dia. Para mim, o ideal seria uma hora e trinta minutos por dia. Para estudar e abordar outros assuntos.

Pesquisadora: Você estuda fora do horário PEA?

Professora Macieira: Estudo sim, pois só o PEA não é suficiente para fazer uma pesquisa relacionada à prática. Eu geralmente estudo propostas ligadas ao planejamento para trazer propostas às crianças.

Pesquisadora: Quando você faz o planejamento?

Professora Macieira: Não faço no horário de PEA, mas acredito que deveria ser feito. Acabo fazendo nas horas livres e na minha casa.

Pesquisadora: Como você avalia a participação do grupo de professoras no PEA?

Professora Macieira: O grupo do meu período é bom. Um grupo que consegue dar a opinião e compartilhar experiências dentro do que é proposto. Sabe aproveitar o momento do PEA.

Pesquisadora: Você consegue perceber na prática das colegas os estudos?

Professora Macieira: Sim, consigo ver, principalmente em eventos e projetos. Consigo enxergar que ali houve um estudo para aquela proposta.

Pesquisadora: Quais mudanças em relação ao PEA você sugeriria?

Professora Macieira:

- Maior tempo de estudo.
- Acesso aos materiais que são utilizados ao longo do ano.
- Flexibilidade em relação às professoras fazerem suas pesquisas de práticas no PEA, porque não deixa ser um momento de pesquisa e estudo.
- Metodologia mais dinâmica, usando outros recursos para chamar o grupo para o foco, mais livros acessíveis e vídeos.
- O tema precisa ser mais planejado, pontuando todas as necessidades emergentes dentro da escola, porque, se você pega um tema muito extenso, você não consegue abordar tudo.
- Trazer materiais que são usados na nossa prática. Aprofundamento das práticas do dia a dia, como histórias e músicas. Não aprofundar coisas que não utilizamos, como conteúdos que não vêm ao encontro da nossa faixa etária.
- Discussões e encontros das duas turmas do PEA. Uma conversa entre os dois períodos, pois algumas informações se desencontram de um período para o outro, e isso começa por parte da própria gestão.
- Materiais da escola. O PEA deveria ser um momento de visitação aos espaços do CEI, para o professor conhecer os materiais, livros e se apropriar, visualizar, conhecer esses materiais, articulando-os com o seu planejamento. Não temos tempo para olhar para esses lugares com frequência.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA AMOREIRA

Pesquisadora: Professora Amoreira, me conta um pouco sobre você quanto à sua formação?

Professora Amoreira: Tenho magistério, licenciatura plena em Letras. Trabalho há quinze anos na rede municipal e tenho 40 anos.

Pesquisadora: Como você se considera como profissional de educação?

Professora Amoreira: Particularmente, eu me considero uma professora bem dedicada. Procuro me renovar dentro das possibilidades e ânimo, porque tem sido desgastante alguns aspectos na docência ultimamente.

Pesquisadora: O que significa o PEA para você?

Professora Amoreira: É um momento de estudo proporcionado pela rede municipal de educação. Importante, um momento que não tínhamos antes, é uma conquista.

Pesquisadora: Quando você ingressou na prefeitura, já existia o PEA?

Professora Amoreira: Quando ingressei na prefeitura, o PEA estava começando. Eu lembro que era bem confuso no começo, com relação à participação das professoras.

Pesquisadora: E era nesse formato de estudo que temos hoje ou era diferente?

Professora Amoreira: Participei algumas vezes, porque o PEA era fora do horário na escola que eu estava na época. Não havia um tema específico. A coordenadora trazia alguns temas e eram debatidos no grupo, principalmente temas relacionados ao que o grupo estava vivenciando naquele momento, como alimentação, higienização e escovação. Era mais cuidado com as crianças no estudo.

Pesquisadora: De que forma você articula os estudos do PEA com a sua prática de sala?

Professora Amoreira: Ultimamente, tem sido relevante para minha prática em sala. O tema abordado na escola no ano passado e este ano para mim são essenciais. Tínhamos uma necessidade sobre o estudo dos transtornos e outras deficiências, então foi muito importante, pelo menos para mim, foi novidade saber como acolher aquelas crianças. Este ano, falando da educação antirracista, também foi muito importante, porque são coisas que são urgentes e tinham que estar presentes na escola diariamente, mas o importante é começar estudando sobre esses assuntos.

Pesquisadora: Como você articula isso na sua prática?

Professora Amoreira: Acho que tenho trazido mais a questão da cultura indígena e afro para a sala. E eu acho que a gente já trazia isso, mas, como aprendemos mais sobre esses temas, acabamos trazendo mais, com músicas, prestando atenção para sempre trazer imagens de crianças negras, indígenas, com deficiência, para gerar identificação nas outras crianças e autoestima, pois queremos que todas as crianças se sintam bem.

Pesquisadora: Para você, qual é o papel do coordenador no PEA?

Professora Amoreira: O coordenador media o PEA e precisa organizar as ideias que o grupo traz, tanto as ideias para estudo, como textos, vídeos, indicações, como também mediar esse debate dentro do tema de forma a acrescentar... por exemplo, às vezes, o debate está indo para um lado que não tem a ver com o estudo, então, para mim, o papel da coordenação é sempre direcionar o grupo para o estudo, focar o grupo para o tema. Eu também acho importante ter uma linha de tempo coerente para estudo, porque, às vezes, eu acho que o PEA fica meio recortado, com vários assuntos que, mesmo dentro do mesmo tema, não seguem uma sequência, então precisa haver uma costura entre os temas, sem muita quebra do conteúdo estudado.

Pesquisadora: Qual o papel do professor nos encontros do PEA?

Professora Amoreira: O professor tem que trazer algumas experiências pessoais de sala sobre o tema, eu acho que é importante essa discussão, essa troca de experiências e, também, é papel do professor trazer sugestões de temas para estudos para o coordenador fazer essa organização. Lógico que a gente quer que essa organização seja feita no início do ano e siga uma linha, mas, assim como o planejamento em sala é flexível, o planejamento do PEA também poderia ser, porque, às vezes, está acontecendo alguma coisa que é mais urgente, e o grupo precisando estudar, e a gente se vê naquele planejamento fechado. É preciso entender a necessidade da nossa escola, do nosso momento. Então, o papel do professor é trazer essa problematização para o grupo e junto chegarmos num consenso, numa solução.

Pesquisadora: Eu observei que existe uma certa dispersão do grupo na hora do estudo. Você observa isso também?

Professora Amoreira: Sim, observo.

Pesquisadora: A que você atribui essa dispersão?

Professora Amoreira: Eu acho que são diversos fatores. Falta uma transparência maior nos temas que a gente vai estudar, porque, no começo do ano, a gente fala sobre isso, existe um planejamento e uma linha do tempo que está com a coordenação, mas nós não temos acesso a ela, eu pelo menos nunca vi. Então, tudo que a gente vai estudar, acaba sendo uma surpresa no momento. Também acho que a falta de tempo dos professores, para o seu próprio planejamento, para seus registros e trabalho em sala, acaba fazendo com que as pessoas usem o momento para fazer essas coisas, o que acaba dispersando do estudo. Talvez, se tivéssemos um tempo a mais para fazer nossos registros e planejamento, o PEA teria um foco maior.

Pesquisadora: E você acha que esse tempo para fazer registro e documentação poderia ser em que momento?

Professora Amoreira: Poderia ser no PEA. Mas não no meio do estudo. Por exemplo, a gente estuda e deixa um tempo no final. Eu acredito que, se nós estudássemos com foco no começo do PEA, e a coordenadora desse quinze minutos finais para organização dos registros, eu acho que o grupo ficaria mais focado, devido a essa previsibilidade do final.

Pesquisadora: Quais impressões você tem do PEA na sua Unidade Escolar?

Professora Amoreira: O PEA tem uma organização que o grupo desconhece. Falta essa continuidade dos temas na linha do tempo, porém os temas são pertinentes, fazem diferença, são úteis porque sempre há algo novo a aprender. O PEA aqui na Unidade é bom, mas falta essas questões que te falei. Acho que precisamos ter um momento, nem que fosse uma vez no mês, para discutir exatamente o que você me perguntou: como o estudo do PEA refletiu na nossa prática em sala? Acredito que falta ter um momento de autoavaliação e reflexão do trabalho, até para conhecer o trabalho das nossas colegas em sala e fazer essa troca de experiência, que é interessante, porque pode trazer ideias para nós mesmas. Então, esse momento de autoavaliação, se tivesse uma periodicidade, ia ser importante até para direcionar os estudos para os próximos meses ou anos.

Pesquisadora: O que você acha da metodologia utilizada pela coordenadora no PEA?

Professora Amoreira: Eu acho que, se tivesse uma organização, a disponibilidade dos materiais com antecedência, poderia ter uma pasta do PEA no drive com os materiais estudados. Na verdade, até existe essa pasta, mas não com os materiais que a coordenadora traz no PEA; eu já olhei a pasta, mas não existe tudo o que é trabalhado, como outras referências, vídeos, etc. Isso até para aprofundarmos a nossa pesquisa. Eu não sei como é feito esse planejamento, se é feito para o ano todo, se ao longo do processo vão surgindo outras coisas, e a coordenadora vai acrescentando para o grupo, então ficamos um pouco no escuro nesse quesito.

Pesquisadora: E quanto à metodologia da coordenadora para condução dos estudos?

Professora Amoreira: Eu tenho dificuldade em prestar atenção numa pessoa lendo. Eu prefiro acompanhar a leitura através do celular ou do texto impresso. Se cada um tivesse o acesso ao material, enquanto se lê, esse momento poderia ser melhor aproveitado, pois, se o grupo dispersa, a gente já perde uma parte do que está sendo estudado; e, se tivéssemos esse material estudado depois, poderia ser melhor. Centralizar o material numa pessoa só é ruim, tem pessoas que são mais visuais, outras mais auditivas, cada professor tem uma forma de aprender.

Pesquisadora: Quais temas abordados no PEA vieram ao encontro do seu trabalho pedagógico?

Professora Amoreira: Todos os temas vieram ao encontro, porque este ano está forte na rede a educação antirracista, claro que sempre trabalhamos esse tema, mas este ano está sendo mais falado e, desde o começo do ano, já pensamos em atividades e vivências para as crianças dentro dessa temática, então o tema abordado veio muito ao encontro com a minha prática sim. Influenciou positivamente não apenas a minha sala, mas as outras salas também.

Pesquisadora: Você percebeu mudanças nos estudos do PEA ao longo dos anos? Quais?

Professora Amoreira: Com certeza. Ultimamente, temos usado a própria documentação da rede municipal para estudar e, antigamente, essa documentação ficava um pouco perdida. Os documentos que chegavam na escola eram apenas distribuídos e não estudados.

Pesquisadora: Como você avalia as referências bibliográficas estudadas no PEA?

Professora Amoreira: As referências são boas, citadas e utilizadas, pelo menos o Currículo da Cidade eu vejo com frequência, porém, devido ao pouco tempo que temos na semana, as referências são conhecidas no dia, ou seja, elas vão aparecendo no decorrer do PEA.

Pesquisadora: Você já solicitou essas referências antecipadamente?

Professora Amoreira: Eu já solicitei, algumas vezes, para a minha coordenadora, alguns materiais que vimos no PEA. Ela disse que iria enviar pelo whatsapp, algumas vezes, envia, outras não; alguns vídeos e outros materiais, sempre peço, porque, nessa pasta no drive, não tem todos os materiais.

Pesquisadora: Qual a sua opinião sobre o tempo destinado aos estudos do PEA?

Professora Amoreira: Três horas por semana é um tempo bom, mas poderia ser mais, mas, devido a nossa carga horária, não seria possível. Num mundo ideal, poderiam ser mais horas de estudo para o grupo se aprofundar nos assuntos e fazer os registros. Para estudar tudo que é necessário ser estudado, na minha opinião, não é suficiente, mas, muitas vezes, o PEA acaba se tornando uma reunião pedagógica. Talvez por isso que o grupo não consiga se aprofundar nos

assuntos. Às vezes, o aprofundamento não é maior devido a outras demandas que surgem na escola, como algumas problematizações, eventos, comunicados, discussões relacionadas a outros temas, e isso acaba fazendo com que o foco se perca um pouco.

Pesquisadora: Como você avalia a participação do grupo de professoras no PEA?

Professora Amoreira: É um grupo bem participativo, elas trazem experiências pessoais sobre a temática. Existem opiniões contrárias, algumas vezes, as ideias divergem um pouco, mas isso é bom. Eu acho que a participação é ativa.

Pesquisadora: A participação do grupo poderia ser maior?

Professora Amoreira: Sim, se a coordenação trouxesse mais provocações, mais questionamentos pertinentes ao tema para o grupo pensar e debater.

Pesquisadora: Que tipo de provocação você diz?

Professora Amoreira: Questionamentos pertinentes ao tema. Ter perguntas mais aprofundadas e menos superficiais. Deveria haver uma problematização da desconstrução individual de preconceito e não algo didatizado. As provocações deveriam ser mais reflexivas, porque muitas professoras precisam se descontruir, e eu me incluo nisso. Então, não deveria ser algo só externo, mas interno também, porque, sem reflexão, não há compreensão da prática. Deveria haver análises de histórias, músicas, coisas que usamos cotidianamente. Eu, por exemplo, achava que não tinha problema algum contar determinadas histórias, mas, assistindo alguns vídeos, vi a problemática que existem neles e eu pude refletir que não era legal, então eu acho que esse processo reflexivo é muito importante.

Pesquisadora: Quais mudanças em relação ao PEA você sugeriria?

Professora Amoreira:

- Uma coisa bem importante seria ter o material físico aqui na sala dos professores, para que tivéssemos acesso. Deixando esse material disponível, poderia agregar mais, porque todos teriam maior acesso e, de repente, o grupo poderia agregar mais ao estudo, com leituras e sugestões. Eu acho que o PEA ainda é muito centralizado e, dessa forma, o estudo ficaria mais democratizado.
- O grupo poderia analisar com profundidade os materiais utilizados, como livros, músicas, para trabalhar mais questões ligadas à reflexão do professor, com mudanças de dentro para fora. Porque, muitas vezes, trabalha-se uma semana ou uma data específica sobre aquela temática e o professor vai fazer porque tem que fazer e, quando provocamos, levamos ele [sic] à reflexão e esse trabalho vai acontecer de maneira natural, terá um propósito real. Se houvesse esse trabalho, talvez os embates aqui seriam menores, quando é proposto algo, como eventos internos e externos. Claro

que as pessoas também batem de frente à gestão, por, às vezes, estarem sobrecarregadas.

Pesquisadora: Você acha que essa reflexão se limita apenas ao PEA ou deveria se desdobrar em outros documentos?

Professora Amoreira: Então, o diário de bordo é um documento nosso de reflexão, mas veja como são as coisas, temos uma série de exigências para a construção desse diário de bordo, uma delas é que ele seja virtual. Às vezes, as coisas são muito fechadas e atrapalham um pouco, pois tem coisas que são impostas e, na minha concepção, não tem essa necessidade, deveria ser livre, pois aquele é um documento meu, que eu estou escrevendo. Como tudo que fazemos tem que seguir um padrão, as pessoas acabam fazendo muito mais por imposição do que por reflexão. Se tivesse mais a participação dos professores nas decisões ou se as coisas fossem um pouco mais maleáveis, eu acho que esse processo reflexivo seria mais natural. Claro que não conseguimos mudar todo mundo, mas seria um caminho.