



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

**DEBORA CARUBBI CLETE**

**PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO (PEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
A INTERSEÇÃO EXPERIÊNCIA-DIÁLOGO ENTRE  
O PLANEJADO E O REALIZADO**

**São Paulo**

**2025**

**DEBORA CARUBBI CLETE**

**PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO (PEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
A INTERSEÇÃO EXPERIÊNCIA-DIÁLOGO ENTRE  
O PLANEJADO E O REALIZADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob orientação da Professora Dra. Nádia Conceição Lauriti.

**São Paulo**

**2025**

Clete, Debora Carubbi.

Projeto Especial de Ação (PEA) na Educação Infantil: a interseção experiência-diálogo entre o planejado e o realizado./ Debora Carubbi Clete. 2025.

328 f.

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

Orientador (a): Profª. Drª. Nádia Conceição Lauriti.

1. Formação continuada. 2. PEA. 3. Experiência. 4. Diálogo. 5. Educação infantil.

I. Lauriti, Nádia Conceição.

II. Título

CDU 372

**DEBORA CARUBBI CLETE**

**PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO (PEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
A INTERSEÇÃO EXPERIÊNCIA-DIÁLOGO ENTRE  
O PLANEJADO E O REALIZADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, pela Banca Examinadora formada por:

São Paulo, 15 de dezembro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

Membro Interno: Profa. Patrícia Aparecida Bioto, Dra. (UNINOVE/SP)

---

Membro Externo: Profa. Marta Regina Paulo da Silva, Dra. (USCS/SP)

**São Paulo**

**2025**



À Maria Teresa Carubbi, mulher guerreira, obstinada, corajosa, amorosa, dedicada e minha mãe. Ao meu companheiro, Luiz Tomaz Clete Filho, que nunca solta a minha mão. Aos familiares e amigos(as), por compreenderem minha ausência temporária, diante da dedicação ao mestrado, desde abril de 2024.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão à minha generosa, paciente e amorosa orientadora Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti, que me acompanhou atentamente, sempre me incentivando e me dando força para trilhar o caminho do estudo e pesquisa. À Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto (UNINOVE/SP) e à Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS/SP), por aceitarem participar da banca de qualificação, contribuindo, de maneira significativa, com seus conhecimentos.

A todos(as) os(as) professores(as) do Mestrado, que me (re)encantaram diante de conhecimentos tão significativos, ampliando meu olhar em relação aos meus fazeres na Educação.

Às minhas colegas de turma e à equipe gestora e docente da escola onde atuo como coordenadora pedagógica, cuja paciência, força e generosidade foram fundamentais para que eu não desistisse e pudesse chegar ao final do mestrado.

Gratidão a toda a equipe do CEI Felinas (nome fictício), que me acolheu prontamente, contribuindo generosamente com o percurso de investigação, reflexão e aprendizagem a respeito das experiências de/na formação continuada do Projeto Especial de Ação (PEA).

Gratidão à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por autorizar a realização da pesquisa, e à Universidade Nove de Julho, por viabilizar a oportunidade de estudo e reflexão crítica e aprofundada, a partir de meus saberes e fazeres profissionais, no contexto da Educação Pública das Infâncias.

Gratidão aos sagrados Orixás, energias vivas e divinas emanadas de Olorum, que alimentam e animam minha caminhada nesta existência terrena. Sem essa conexão, diante de tantos desafios do percurso, não teria chegado até aqui.

Gratidão pelo apoio, de múltiplas formas, de minha mãe Maria Teresa Carubbi, mulher forte, guerreira e muito amorosa, minha inspiração para nunca desistir de lutar por aquilo que acredito e desejo. Também sou grata pela conexão energética junto à minha família paterna que, mesmo sem contato físico, reconectou-me à minha ancestralidade preta.

Gratidão pela presença, companheirismo, parceria e bom humor do meu marido Luiz Tomaz Cleto Filho, que desde sempre demonstrou amor incondicional, aceitando-me como sou e fazendo-me melhor. Certamente, sem suas palavras e ações eu teria desistido do mestrado.

E por cada pessoa que me atravessou, nos âmbitos pessoal e profissional, contribuindo para lapidar a pedra bruta que há em mim. Agradeço aos(às) amigos(as), família que escolhi amar e guardar em meu coração, preferindo não os(as) nomear para não correr o risco de esquecer ninguém.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro [...].

(Larrosa, 2002, p. 24).

## RESUMO

CLETE, Debora Carubbi. **Projeto Especial de Ação (PEA) na Educação Infantil: a interseção experiência-diálogo entre o planejado e o realizado.** 2025. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

Esta pesquisa examinou o itinerário formativo do Projeto Especial de Ação (PEA) a partir de três perguntas: quais são as diferenças entre o PEA planejado e o efetivamente realizado?; que estratégias enriquecem a experiência e o diálogo?; e quais consequências a aplicação do PEA produz na práxis docente? O objetivo geral foi compreender como o PEA se configura a partir dos elementos de experiência e diálogo, analisando desafios, limites e possibilidades. Especificamente, buscou-se identificar diferenças entre o planejado e o realizado, analisar estratégias que favorecem um itinerário dialógico e experiencial, e investigar o impacto do PEA na formação continuada. O enfoque adotado foi qualitativo e exploratório, combinando observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas. As categorias de análise foram: significados do PEA; PEA planejado e realizado; experiências no PEA; desafios, dificuldades e possibilidades. O estudo ocorreu em um Centro de Educação Infantil do bairro Bom Retiro, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, envolvendo uma assistente de direção, uma coordenadora pedagógica e três docentes. O referencial teórico incluiu Antônio Nóvoa, Dermeval Saviani, Francisco Imbernón, Jorge Larrosa Bondía e Paulo Freire. A premissa de que o PEA prioriza cronogramas em detrimento da experiência e do diálogo foi parcialmente confirmada. Observou-se forte preocupação com prazos e registros, ainda que demandas docentes tenham sido atendidas. Houve pouca aprofundação das temáticas, com assuntos oscilando entre estratégias e informes. Verificaram-se discrepâncias entre o planejado e o realizado, especialmente ao cotejar cronogramas e atas, que não refletiam plenamente as vivências. No que se refere à experiência e ao diálogo, incluíram-se momentos de reflexão, porém superficiais e centrados em relatos de práticas, com baixa problematização e análise crítica, revelando fragilidade dialógica. Destacou-se o esforço da coordenação para sistematizar um itinerário apoiado em trocas, embora sumário e sem tempo-espço para construções coletivas, o que afastou o PEA da experiência formativa necessária ao aperfeiçoamento da práxis no CEI “Felinas”. Por categorias: significados do PEA indicaram consenso quanto ao seu valor como espaço de intercâmbio e aprendizagem. Planejado versus realizado: evidenciou-se uma brecha entre documentação formal e vivências, falta de tempo e distanciamento de necessidades reais, o que limitou a aprofundação. Experiência no PEA: difícil reconhecimento de experiências formativas efetivas, apesar da valorização das interações e da comunidade. Desafios e oportunidades: tempo escasso, saturação informativa, sobrecarga burocrática, afastamento da prática diária e pouco espaço para o diálogo, somados à urgência de aprimorar o processo. Predominou um ritmo acelerado e protocolar, com raras narrativas breves permeadas por emoções; houve acolhida a demandas individuais e oportunidades para opinar. Conclui-se que, embora o PEA do CEI Felinas apresente lacunas entre o planejado e o realizado e um caráter burocrático e informativo em seus registros, existiram estratégias para enriquecer experiência e diálogo, porém de modo intermitente, individualizado e não sistemático. Como marca da práxis docente, valorizaram-se as trocas de vivências, limitadas pela falta de aprofundação crítica e reflexiva. Carta à comunidade, livro eletrônico e encontros formativos são propostos como intervenção e socialização do percurso investigativo, a ser difundido e continuamente avaliado pelas equipes.

**Palavras-chave:** formação continuada; PEA; experiência; diálogo; Educação Infantil.

## ABSTRACT

CLETE, Debora Carubbi. **Special Action Project (PEA) in Early Childhood Education**: the experience–dialogue intersection between the planned and the enacted. 2025. 328 leaves. Master's Dissertation (Education) — Professional Graduate Program in Educational Management and Practices, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

This study examined the formative itinerary of the Special Action Project (PEA) through three questions: what are the differences between the planned PEA and the one actually carried out?; which strategies enrich experience and dialogue?; and what consequences does the implementation of the PEA produce in teaching praxis? The objective was to understand how the PEA is configured by elements of experience and dialogue, analyzing challenges, limits, and possibilities. We sought to identify differences between plan and execution, analyze strategies that favor a dialogic and experiential itinerary, and investigate the PEA's impact on continuing teacher education. The approach was qualitative and exploratory, combining observation, document analysis, and semi-structured interviews. The categories were: meanings of the PEA; planned and enacted PEA; experiences within the PEA; challenges, difficulties, and possibilities. The study took place in an Early Childhood Education Center in the Bom Retiro neighborhood, within São Paulo's Municipal Education Network, involving an assistant principal, an instructional coordinator, and three teachers. The theoretical framework included Antônio Nóvoa, Dermeval Saviani, Francisco Imbernón, Jorge Larrosa Bondía, and Paulo Freire. The premise that the PEA prioritizes schedules to the detriment of experience and dialogue was partially confirmed. A concern with deadlines and records was observed, though teacher demands were accommodated. There was little deepening of themes, with topics oscillating between strategies and notices. Discrepancies were found between what was planned and what was realized, especially when comparing timelines and minutes, which did not fully reflect lived experiences. Regarding experience and dialogue, moments of reflection were included, but they were superficial and centered on accounts of practice, with low problematization and critical analysis, revealing dialogic fragility. The coordination's effort to systematize an itinerary sustained by exchanges was noteworthy, yet it remained summary and lacked time-space for collective constructions, distancing the PEA from the formative experience needed to improve praxis at the "Felinas" Early Childhood Center. By categories: meanings of the PEA indicated consensus about its value as a space for exchange and learning. Planned versus enacted: a gap emerged between formal documentation and lived experience, a lack of time, and distance from real needs, which limited deepening. Experience in the PEA: it was difficult to recognize effective formative experiences, despite the valuing of interactions and community. Challenges and opportunities: scarce time, informational saturation, bureaucratic overload, detachment from daily practice, and little space for dialogue, alongside the urgency of improving the process. A fast and procedural rhythm predominated, with narratives permeated by emotions; individual demands were welcomed and opportunities to voice opinions existed. We conclude the PEA at CEI Felinas presents gaps between what is planned and realized and a bureaucratic character in its records, there were strategies to enrich experience and dialogue, in intermittent, individualized, and unsystematic ways. As a mark of praxis, exchanges of lived experiences were valued, yet limited by lack of critical and reflective deepening. A community letter, an e-book, and formative meetings are proposed as interventions and means of socializing the research itinerary, to be disseminated and further evaluated by the teams.

**Keywords:** continuing education; PEA; experience; dialogue; Early Childhood Education.

## RESUMEN

CLETE, Debora Carubbi. **Proyecto Especial de Acción (PEA) en Educación Infantil: la intersección experiencia-diálogo entre lo planificado y lo realizado.** 2025. 328 p. Disertación (Maestría en Educación) – Programa de Posgrado Profesional en Gestión y Prácticas Educativas. Universidad Nove de Julho, São Paulo, 2025.

Esta investigación examinó el itinerario formativo del Proyecto Especial de Acción (PEA) a partir de tres preguntas: ¿cuáles son las diferencias entre el PEA planificado y el efectivamente realizado?; ¿qué estrategias enriquecen la experiencia y el diálogo?; ¿qué consecuencias tiene la aplicación del PEA en la praxis docente? El objetivo general fue comprender cómo se configura el PEA desde los elementos de experiencia y diálogo, analizando desafíos y estrategias. Específicamente, se buscó identificar diferencias entre lo planificado y lo realizado, analizar estrategias que favorecen un itinerario dialógico y experiencial, e investigar el impacto del PEA en la formación continua. El enfoque fue cualitativo, exploratorio, también con observación participante, análisis documental y entrevistas semiestructuradas. Las categorías de análisis fueron: Significados del PEA; PEA planificado y realizado; Experiencias del PEA; Desafíos, dificultades y posibilidades. El estudio ocurrió en un Centro de Educación Infantil (CEI) del barrio Bom Retiro, de la Rede Municipal de Ensino de São Paulo, con una asistente de dirección, una coordinadora pedagógica y tres docentes. El marco teórico incluyó a António Nóvoa, Dermeval Saviani, Francisco Imbernón, Jorge Larrosa Bondía y Paulo Freire. La premisa —que el PEA prioriza cronogramas en detrimento de la experiencia y el diálogo— fue parcialmente confirmada. Se observó fuerte preocupación por plazos y registros, aunque se atendieron demandas docentes. Hubo escasa profundización de las temáticas, con asuntos oscilando entre estrategias e informativos. Se verificaron discrepancias entre lo planificado y lo realizado, especialmente al cotejar cronogramas y actas, que no reflejaban plenamente las vivencias. En cuanto a experiencia y diálogo, se incluyeron momentos de reflexión, pero superficiales y centrados en relatos de prácticas, con poca problematización y análisis crítico, revelando debilidad dialógica. Se destacó el esfuerzo de la coordinación por sistematizar un itinerario basado en intercambios, aunque somero y sin tiempo-espacio para construcciones colectivas, lo que alejó al PEA de la experiencia formativa necesaria para perfeccionar la praxis en el CEI “Felinas”. Por categorías: Significados del PEA: consenso sobre su valor como espacio de intercambio y aprendizajes. Planificado versus realizado: brecha entre documentación formal y vivencias, falta de tiempo y distanciamiento de necesidades reales, lo que limitó la profundización. Experiencia en el PEA: difícil reconocimiento de experiencias formativas efectivas, pese a la valoración de interacciones y comunidad. Desafíos y oportunidades: tiempo escaso, saturación informativa, sobrecarga burocrática, alejamiento de la práctica diaria y poco espacio para el diálogo, junto a urgencia de mejorar el proceso. Predominó un ritmo acelerado y protocolario, con raras narrativas breves permeadas por emociones; hubo acogida a demandas individuales y oportunidades para opinar. Se concluye que, aunque el PEA del CEI Felinas presentó brechas entre lo planificado y lo realizado y un carácter burocrático e informativo en sus registros, existieron estrategias para enriquecer experiencia y diálogo, pero de forma intermitente, individualizada y no sistemática. Como marca de la praxis docente, se valoraron los intercambios de vivencias, limitados por la falta de profundización crítica y reflexiva. Carta a la comunidad, libro electrónico y encuentros formativos se proponen como intervención y socialización del recorrido.

**Palabras clave:** formación continua; PEA; experiencia; diálogo; Educación infantil.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cadernos de formação.....	55
Figura 2 – CEI Felinas – corredor de entrada.....	115
Figura 3 – Parque de entrada e tanque de areia (em frente às salas-referência).....	116
Figura 4 – Corredores (externo/interno) – acesso às salas .....	117
Figura 5 – Turmas e número de crianças matriculadas .....	118
Figura 6 – Mini grupo – projeto diversidade cultural e identitária.....	119
Figura 7 – Espaço Ateliê .....	119
Figura 8 – Muro que divide Ateliê e Parque (pintura feita por professoras e famílias) .....	119
Figura 9 – Horta (lateral do Ateliê) .....	119
Figura 10 – Refeitório e cozinha .....	120
Figura 11 – Ilha de trabalho (CP, AD, secretária, professora readaptada e diretor).....	121
Figura 12 – Sala do diretor (mesa e armário) .....	121
Figura 13 – Sala da enfermeira.....	125
Figura 14 – Sala das professoras .....	137
Figura 15 – Sala multiuso .....	137
Figura 16 – Sumário do PPP – CEI Felinas – 2024 .....	147
Figura 17 – Excerto do Anexo A – Cronograma do PEA/2024 .....	148
Figura 18 – Dimensões dos IQs.....	150
Figura 19 – Resumo das propostas para o Plano de Ação do CEI Felinas.....	152
Figura 20 – Tabela Modelo para Plano de Ação dos IQs .....	153
Figura 21 – Itens da Avaliação Semestral dos PEAs/2024-2025 .....	154
Figura 22 – Avaliação do PEA 1º semestre/2024 – CEI Felinas.....	155
Figura 23 – Avaliação do PEA 2º semestre/2024 – CEI Felinas.....	157
Figura 24 – Objetivos dos PEAs/2024-2025 .....	159
Figura 25 – Procedimentos metodológicos para os PEAs/2024-2025 .....	162
Figura 26 – Sala de materiais (uso coletivo) .....	197
Figura 27 – Sala Berçário 1 – acolhimento com organização de contextos.....	197

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado do levantamento, a partir dos descritores .....	26
Quadro 2 – Artigos, teses e dissertações sobre “PEA como percurso de experiência” .....	26
Quadro 3 – Destaques aos eventos da Educação Municipal Paulistana .....	47
Quadro 4 – Características do PEA, em diferentes gestões.....	64
Quadro 5 – Das creches aos Centros de Educação Infantil (CEIs) .....	70
Quadro 6 – Marcos legais sobre a atribuição dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).....	91
Quadro 7 – Ações formativas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) .....	92
Quadro 8 – Itens do resumo da pesquisa .....	108
Quadro 9 – Caracterização da equipe gestora .....	122
Quadro 10 – Caracterização da equipe de apoio .....	122
Quadro 11 – Caracterização da equipe docente.....	122
Quadro 12 – Perfil da comunidade (famílias, bebês e crianças) .....	126
Quadro 13 – Dados pessoais das participantes da pesquisa .....	128
Quadro 14 – Formação das participantes da pesquisa.....	128
Quadro 15 – Atuação profissional das participantes da pesquisa.....	129
Quadro 16 – Miniautobiografias das participantes da pesquisa .....	131
Quadro 17 – Resumo dos relatórios de observação.....	138
Quadro 18 – Resumo das atas do PEA (registro das professoras) .....	145
Quadro 19 – Cronograma do PEA – atividades previstas .....	149
Quadro 20 – Dimensão 8 – Todos os indicadores .....	151
Quadro 21 – Avaliações sobre a formação continuada .....	161
Quadro 22 – Legislações referentes ao PEA .....	164
Quadro 23 – CAT1 – Questões e fragmentos da entrevista – assistente de direção (AD) .....	166
Quadro 24 – CAT1 – Questões e fragmentos da entrevista – coordenadora pedagógica (AD) .	168
Quadro 25 – CAT1 – Questões e fragmentos da entrevista – professora 1 (P1).....	170
Quadro 26 – CAT1 – Fragmentos da entrevista – professora 2 (P2) .....	172
Quadro 27 – CAT1 – Fragmentos da entrevista – professora 3 (P3) .....	173
Quadro 28 – Análise comparativa entre cronograma e atas .....	180
Quadro 29 – Indicadores prescritos para Avaliação Semestral do PEA.....	190
Quadro 30 – Itens que compõem a estrutura do PEA.....	191
Quadro 31 – Indicadores diretos - Formação continuada docente .....	195
Quadro 32 – Indicadores indiretos - Formação continuada docente .....	196



Quadro 33 – CAT2 – Questões e fragmentos da entrevista com a assistente de direção (AD)..	202
Quadro 34 – CAT2 – Questões e fragmentos da entrevista com a coordenadora pedagógica (CP).....	203
Quadro 35 – CAT2 – Questões e fragmentos das entrevistas das professoras P1, P2 e P3...	209
Quadro 36 – CAT2 – Fragmentos da entrevista da professora 2 (P2).....	211
Quadro 37 – CAT2 – Fragmentos da entrevista semiestruturada - professora 3 (P3).....	215
Quadro 38 – CAT3 – Questões e fragmentos da entrevista - assistente de direção (AD).....	244
Quadro 39 – CAT3 – Questões e fragmentos da entrevista - coordenadora pedagógica (CP)...	245
Quadro 40 – CAT3 – Questões e fragmentos da entrevista - professora 1 (P1).....	246
Quadro 41 – CAT3 – Fragmentos da entrevista semiestruturada - professora 2 (P2).....	247
Quadro 42 – CAT3 – Fragmentos da entrevista semiestruturada - professora 3 (P3).....	247
Quadro 43 – CAT4 – Questões e fragmentos da entrevista - assistente de direção (AD).....	259
Quadro 44 – CAT4 – Questões e fragmentos da entrevista - coordenadora pedagógica (CP)...	260
Quadro 45 – CAT4 – Questões e fragmentos da entrevista - professora 1 (P1).....	261
Quadro 46 – CAT4 – Fragmentos da entrevista semiestruturada - professora 2 (P2).....	263
Quadro 47 – CAT4 – Fragmentos da entrevista semiestruturada - professora 3 (P3).....	264
Quadro 48 – Apontamentos dos desafios, dificuldades e possibilidades do PEA do CEI Felinas .....	267

## LISTA DE SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ATE	Assistente Técnico de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONARCFE	Congresso Nacional de Recursos e Conhecimentos em Formação de Educadores
DRE	Diretoria Regional de Educação
DREM	Diretoria Regional de Ensino de São Paulo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEI	Educação Emocional Integral
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IN	Instrução Normativa
IQs	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana
JEIF	Jornada Educacional Integral de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PDI	Professor(a) de Desenvolvimento Infantil
PEA	Projeto Especial de Ação
PME	Plano Municipal de Educação
PMSP	Prefeitura de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGEPE	Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUPEME	Superintendência da Política Educacional Municipal

TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UE	Unidade Educacional
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO-MEMORIAL .....</b>	<b>17</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>2 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>39</b>
<b>2.1 Formação inicial e continuada, no Brasil e no Município de São Paulo.....</b>	<b>39</b>
2.1.1 Contribuições de Paulo Freire para a formação dos(as) professores(as) .....	53
<b>2.2 PEA, em diferentes gestões .....</b>	<b>58</b>
<b>2.3 CEIs, história e percurso formativo nos CEIs .....</b>	<b>66</b>
<b>3 EXPERIÊNCIA E DIÁLOGO NO PERCURSO DO PEA .....</b>	<b>74</b>
<b>3.1 Interseções dos elementos fundantes da experiência e do diálogo.....</b>	<b>74</b>
<b>3.2 Duas concepções sobre o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) .....</b>	<b>87</b>
3.2.1 Dois aportes metodológicos para o PEA.....	94
<b>4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA .....</b>	<b>100</b>
<b>4.1 Fundamentos e escolhas metodológicas .....</b>	<b>100</b>
<b>4.2 Caminhos metodológicos.....</b>	<b>106</b>
4.2.1 Objeto de estudo, questões problematizadoras, objetivos e pressuposto .....	107
4.2.2 Levantamento bibliográfico .....	108
4.2.3 Observação participante .....	109
4.2.4 Análise documental .....	111
4.2.5 Entrevistas semiestruturadas .....	111
4.2.6 Levantamento das categorias de análise .....	113
<b>4.3 Caracterização do universo da pesquisa.....</b>	<b>114</b>
4.3.1 O Centro de Educação Infantil Felinas .....	114
4.3.2 Caracterização das participantes da pesquisa .....	127
<b>5 O QUE REVELAM OS DADOS PRODUZIDOS A PARTIR DAS QUATRO CATEGORIAS DE ANÁLISE .....</b>	<b>136</b>
<b>5.1 Categoria 1 - Significado do PEA.....</b>	<b>136</b>
5.1.1 Observação participante .....	137
5.1.2 Análise documental .....	143
5.1.2.1 Atas do PEA .....	143
5.1.2.2 PPP e PEA .....	146
5.1.2.3 Avaliação dos IQs e do PEA .....	150

5.1.2.4 Legislação do PEA .....	164
5.1.3 Entrevista semiestruturada .....	166
<b>5.2 Categoria 2 - PEA planejado e realizado .....</b>	<b>175</b>
5.2.1 Observação participante .....	176
5.2.2 Análise documental .....	179
5.2.2.1 Cronogramas e atas .....	179
5.2.2.2 PPP e PEA .....	186
5.2.2.3 Avaliação dos IQs e do PEA .....	189
5.2.2.4 Legislação do PEA .....	198
5.2.3 Entrevistas .....	202
<b>5.3 Categoria 3 – Experiências no PEA .....</b>	<b>218</b>
5.3.1 Observação participante .....	219
5.3.2 Análise documental .....	225
5.3.2.1 Cronogramas e atas do PEA .....	226
5.3.2.2 PPP e PEA .....	229
5.3.2.3 Avaliação dos IQs e do PEA .....	231
5.3.2.4 Legislação do PEA .....	236
5.3.3 Entrevistas semiestruturadas .....	239
<b>5.4 Categoria 4 – Desafios, dificuldades e possibilidades no PEA .....</b>	<b>248</b>
5.4.1 Observação dos encontros do PEA .....	248
5.4.2 Análise documental do PEA .....	251
5.4.2.1 Cronograma e Atas do PEA .....	251
5.4.2.2 PPP e PEA .....	252
5.4.2.3 IQs e avaliação do PEA .....	254
5.4.2.4 Legislação do PEA .....	257
5.4.3 Entrevista semiestruturada .....	258
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>268</b>
6.1 Propostas de intervenção .....	274
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>281</b>
<b>APÊNDICE A - Carta de apresentação da pesquisa .....</b>	<b>288</b>
<b>APÊNDICE B - Área da realização da pesquisa .....</b>	<b>289</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de Compromisso .....</b>	<b>290</b>
<b>APÊNDICE D - Carta Convite e de Informação da Pesquisa .....</b>	<b>291</b>
<b>APÊNDICE E - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>292</b>

<b>APÊNDICE F - Autorização da Pesquisa Acadêmica.....</b>	<b>293</b>
<b>APÊNDICE G - Roteiro de observação participante nos encontros do PEA .....</b>	<b>294</b>
<b>APÊNDICE H - Roteiro de entrevista semiestruturada - assistente de direção (AD) ...</b>	<b>295</b>
<b>APÊNDICE I - Roteiro de entrevista semiestruturada - coordenadora pedagógica (CP) .....</b>	<b>296</b>
<b>APÊNDICE J - Roteiro de entrevista semiestruturada- professoras (P1, P2 e P3).....</b>	<b>298</b>
<b>APÊNDICE K - Relatórios dos encontros do PEA observados .....</b>	<b>300</b>
<b>ANEXO A – Cronograma do PEA (elaborado pela CP) .....</b>	<b>316</b>
<b>ANEXO B – Imagens das atas redigidas pelas professoras do CEI Felinas .....</b>	<b>319</b>
<b>ANEXO C - Conteúdo das atas digitado pela pesquisadora .....</b>	<b>323</b>
<b>ANEXO D – Destaques aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Capa e Sumário .....</b>	<b>326</b>

## APRESENTAÇÃO-MEMORIAL

Enraizar-se no mundo é essa condição dialética/dialógica, uma vez que qualquer palavra, gesto, conceito são vivenciados para além da experiência isolada. (Lopes, 2023, p. 90-91).

A narrativa dos meus percursos pessoal e profissional se fundem, uma vez que tenho 33 anos, dos meus 50 anos de existência, dedicados à Educação. Muitas das minhas escolhas pessoais dizem muito da profissional que me tornei. Desde muito nova, quando frequentava a quarta série, atual 5º ano do ensino fundamental, já demonstrava interesse pela docência, colocando-me em contextos de auxílio e ensinança às crianças menores.

Filha de mãe solteira, trabalhadora e guerreira, tive de me constituir autônoma desde muito cedo, indo e voltando da escola sozinha, desde os sete anos. Pertencço a uma família, por parte de mãe, muito reduzida em número e liderada pelas mulheres de ascendência italiana. Já a família, por parte de pai, com o qual não tive convívio, por conta do rompimento entre minha mãe e meu pai, antes mesmo do meu nascimento, era de ascendência africana.

O ambiente escolar foi muito frequentado por mim, desde muito nova. Quando bebê e criança fiquei em creches públicas e escolas particulares de pequeno porte. Fui alfabetizada na primeira série e cursei até a quarta série, atualmente respectivos 2º e 5º ano do ensino fundamental, na escola “A Colmeia”, cuja experiência afetiva foi bastante prazerosa, do ponto de vista das interações com as pessoas, porém “traumática” em relação à construção do conhecimento. Diante de didáticas conteudistas e transmissivas, tinha dificuldade para memorizar as informações que não tinham significado, como o caso das tabuadas e nomes de estados e capitais. Quando mais velha, descobri que meu nome tinha origem hebraica, significando “abelha”, relembrando a minha primeira escola.

Frequentei uma escola municipal pública, cursando da 5ª até a 8ª série, atuais 6º e 9º ano, sem ter muitas memórias afetivas significativas desse período, exceto pela amizade com duas meninas (Claudia e Roxana) e a presença marcante de um professor de matemática (Lilio). A cena que tenho na memória, desse período, foi o dia em que tirei nota cinco, na prova de geometria. Na ocasião, eu me dirigi ao orelhão e liguei para minha mãe, chorando compulsivamente. Tive uma pré-adolescência e adolescência muito regrada e quase não saía. Não tive turminha de amigos(as), indo da escola para casa e passando as férias na casa da minha avó.

Aos 14 anos, comecei a namorar e a me forjar professora, iniciando o curso no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam). Nesse período, tive as

experiências pessoais e profissionais mais marcantes, que me constituíram, em boa parte, na pessoa e profissional que sou hoje. Digo sempre que, nesse curso, comecei a pensar, ou seja, a ter consciência crítica a respeito de uma série de assuntos. Foi uma vivência muito importante, pois o currículo era vivo e os conhecimentos eram intensos, aprofundados, críticos e significativos. Praticamente morávamos na escola, ficando em período integral e organizando os estudos entre as disciplinas gerais (manhã), currículo de “Ensino Médio”, e as metodologias de cada uma das disciplinas, para contemplar o currículo do Magistério (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Artes, Psicologia, História da Educação etc.).

Foi no Cefam que tive a oportunidade de realizar pesquisas e trabalhos de campo, na disciplina de Metodologia de Geografia, em um “Assentamento Rural”, no município de Sumaré, elaborando trabalhos em grupo, de cunho multidisciplinar, algo muito à frente do nosso tempo e muito ligado às ideias de Paulo Freire. Recordo os nomes de muitos(as) professores(as), funcionários(as) e colegas, fontes de inspiração e admiração pelo universo da Educação. Até hoje, depois de trinta e três anos, ainda tenho contato com alguns(as) deles(as), como é o caso da professora Letícia (Metodologia de Artes), da professora Zaquie Jamal (Psicologia da Educação, *in memoriam*), e do professor Rubens Aparecido dos Santos (Metodologia de Geografia), que se tornou meu amigo e padrinho de casamento.

Deixei o Cefam “empoderada”, com conhecimentos críticos do mundo e da Educação. Fiquei um ano sem estudar e depois ingressei no curso de graduação em Geografia, na PUC-SP, pois entendia que cursar a Pedagogia, depois de quatro anos de Cefam, seria desnecessário. Participei de um processo seletivo para ser docente em uma classe popular de Alfabetização de Jovens e Adultos, projeto Mova/Ceip, no final da gestão da Luíza Erundina e Paulo Freire. Foi nesse processo seletivo, em 1993, que conheci o rapaz que se tornaria meu marido e parceiro, depois de oito anos. Também tive contato mais aprofundado com as ideias de Paulo Freire, que fundamentavam nossas formações.

Após passar no processo seletivo para ser docente de Alfabetização de Jovens e Adultos, precisei procurar um espaço, conseguir mobiliário e alunos(as) para ministrar aulas. Foi em um salão de uma igreja, no bairro da Barra Funda Baixa, que montei minha sala. A sala funcionou apenas dois anos, pois a gestão de Paulo Salim Maluf promoveu ações para acabar com o projeto. Desse período em diante, durante cerca de 12 anos (1995 a 2007), trabalhei em escolas privadas de grande porte e tive a experiência de dois anos em uma escola estadual no Taboão da Serra, trabalhando com Alfabetização de Jovens e Adultos, no período noturno.

Foi possível dedicar-me bastante à minha formação continuada ou em serviço, trabalhando nas escolas privadas, e ter uma vivência desafiadora junto à formação de



professoras, a partir das experiências e materiais que norteavam as ações e o currículo das instituições. No ano de 2004, decidi prestar concurso para atuar na escola pública de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo. Sem saber a respeito da rotina e dinâmica dos Centros de Educação Infantil (CEIs), fiz a prova e fui aprovada no concurso para Professor(a) de Desenvolvimento Infantil (PDI), chegando à escola num período de transição e transformação dos cargos das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), quando ainda as creches pertenciam à Assistência Social e não à Educação. Sob a gestão da prefeita Marta Suplicy (PT), houve um investimento em formação e as funcionárias da Assistência Social, com antigos cargos de ADIs, ingressaram no curso de graduação de Pedagogia e passaram a ser PDIs. Já naquela época, eu percebia a diferença que faz a formação inicial e continuada para a atuação das professoras.

A minha transição das escolas de Educação Infantil da rede privada para os CEIs e EMEIs foi um choque de realidade, tanto em relação às crianças quanto à atuação dos profissionais que lá estavam. Não era capaz de reunir o grupo de crianças em torno de propostas como “Roda de Leituras”, pinturas ou exploração de materiais diversos, nem ao menos conseguia retirá-las do parque de areia. Havia crianças que pulavam o muro da escola, indo para suas casas, ou subiam nas grades das janelas da sala. Aprendi muito com as crianças e precisei mudar meu modo de ser professora. Deixei a escola privada, pedi remoção para um CEI mais próximo à minha residência e prestei concurso para atuar como professora em uma EMEI.

Notadamente, a partir do ano de 2001, muitas transformações ocorreram em minha vida profissional e pessoal. Casei, comecei a pagar o financiamento (20 anos) da minha casa própria, deixei uma das escolas privadas, apaixonei-me por gatos, conheci e me encantei pela Umbanda, passando a atuar efetivamente na religião e me preparei para prestar concurso para ingressar na escola pública de Educação Infantil. Recebi meu segundo diploma de curso superior, agora o diploma de Pedagogia (Faculdades Oswaldo Cruz). Também trilhei caminhos de estudos relacionados às “Terapias Integrativas”, como Instrutora de Ioga, Reiki e Homeopatia, passando a valorizar as ações de autoconhecimento.

Em 2008, acessei o cargo de coordenadora pedagógica do Sistema Municipal de Educação de São Paulo, experiência muito desafiadora. Nos dois primeiros anos, quase desisti do cargo, buscando um psicólogo como apoio e para perseverar. Atuei, durante sete anos, em uma EMEF localizada no bairro de Perus, depois mudei para uma escola mais próxima de minha residência, zona central de São Paulo, atuando um ano em uma EMEF no bairro do Limão e durante dois anos na Casa Verde. Partilhei tempos, espaços e afetos com pessoas muito

especiais, com as quais muito aprendi e fiz amizades, trazendo comigo a experiência relevante junto a uma equipe gestora alinhada e comprometida com a qualidade social da Educação. E, desde 2018, encontro-me lotada em uma EMEI, próxima à minha moradia. Nesses quase vinte anos, fui me constituindo coordenadora pedagógica, sempre em busca de conhecimentos e propondo muita “mão na massa”, a fim de que as crianças tivessem acesso a uma educação de qualidade socialmente referendada e sob a perspectiva da integralidade.

Com quase cinquenta anos, fazendo jus ao adjetivo de “inquieta” e buscadora, resolvi ingressar no Mestrado. Muito insegura, mas contando com o apoio de muitos(as) amigos(as), redigi um pré-projeto de pesquisa, enviei para UNIFESP, USP e UNINOVE. Cheguei a fazer a prova na UNIFESP, porém, por meio ponto, não fui aprovada. Depois de aguardar muito, em meados de abril de 2024, recebi um e-mail da UNINOVE, com a grata notícia de que as aulas começariam e, com isso, iniciaria uma rica jornada de aprimoramento dos meus conhecimentos e experiências, tanto pessoais quanto profissionais, em parceria com professores(as) altamente capacitados(as) e comprometidos(as) com o ato de educar e transformar vidas, bem como contribuir para o desenvolvimento dos saberes docentes.

## 1 INTRODUÇÃO

[...] o caminho da superação daquelas práticas está na superação da ideologia autoritariamente elitista; está no exercício difícil da virtude da humildade, da coerência, da tolerância, por parte do ou da intelectual progressista. Da coerência que vá diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (Freire, 1992, p. 42).

O tema formação continuada de professores(as) é um assunto não muito antigo no Brasil, afirmação está baseada em Saviani (2009), que destaca o século XIX, após a Revolução Francesa, como marco dessas discussões. No contexto histórico citado, emerge a necessidade da institucionalização da instrução do povo, já que a situação que se apresentava era de grande parte da sociedade não ter acesso às condições políticas que a nobreza possuía. Assim sendo, desencadeou-se a criação das Escolas Normais, destinadas à formação de professores(as); por consequência, servia para a instrução da população.

Sob essa perspectiva, é fundamental destacar que a leitura dos percursos da Educação brasileira não pode ser feita sem considerar o cenário mundial, que passou, no decorrer dos séculos, por transformações sociais, políticas e econômicas significativas. Saviani (2009) destaca que a trajetória da formação de professores no Brasil está profundamente marcada por conjunturas históricas, políticas e sociais, que condicionaram tanto a função educativa quanto os modelos de formação docente. Segundo o autor, a preocupação explícita com a formação de professores emerge no país a partir de 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, e se desdobra em diferentes períodos históricos, acompanhando as mudanças estruturais da sociedade e do sistema educacional.

Neste período de relevantes transformações na conjuntura mundial, de acordo com Saviani (2009), a função educativa assumiu diferentes papéis: ora como difusora de ideais e valores necessários à sociedade, ora como instrumento de controle social, além de cumprir o papel fundamental de instrução do indivíduo. No Brasil, não foi diferente, pois a trajetória da Educação também foi permeada por conjunturas determinantes e responsáveis por forjar a formação continuada de professores(as) como um processo complexo, marcado por diversas influências históricas, políticas e sociais.

Embora as legislações, por si só, não sejam garantia de um percurso formativo significativo e exitoso, é primordial que elas sejam referenciadas, estudadas, analisadas e implementadas sob um olhar crítico, que considere as demandas ou necessidades provenientes

de cada comunidade educacional, principalmente pelo fato de que, atualmente, refletindo sobre os contextos da formação inicial (Libâneo, 2010; Ribeiro; Tafarel, 2024), a formação continuada em serviço possui um “aspecto aligeirado e pouco dialógico”, muitas vezes sendo permeada por descontinuidades.

Insistir na relevância da qualificação das políticas públicas de formação continuada em serviço significa posicionar-se em defesa do direito dos bebês e das crianças à Educação de qualidade socialmente referendada, da consolidação de práticas pedagógicas eticamente comprometidas e do fortalecimento da identidade profissional docente de caráter social e emancipatório.

Neste contexto, a literatura mais atual convergente indica que a qualidade dos cursos de Pedagogia no Brasil ainda enfrenta obstáculos estruturais – sobretudo a frágil conexão entre teoria acadêmica e prática escolar. As críticas formuladas por autores como Libâneo (2010) e Ribeiro e Tafarel (2024) apontam para uma necessidade urgente de reformulação curricular, fortalecimento do corpo docente como pesquisador-praticante e maior investimento em infraestrutura tecnológica.

As críticas centrais apontam que a maioria das disciplinas ainda privilegiam abordagens teóricas abstratas, sem espaços estruturados para vivências escolares supervisionadas, inviabilizando a práxis como fundante curricular, gerando formações desatualizadas frente às exigências contemporâneas e destacam que os cursos raramente dialogam com programas federais ou estaduais de formação continuada, gerando egresso isolado do sistema educacional mais amplo (Ribeiro; Tafarel, 2024).

Assim, tomando a centralidade das críticas dos(as) autores(as) que estudam e discutem as lacunas presentes na formação inicial de professores(as), infere-se que os(as) profissionais da educação iniciam suas carreiras com inúmeras lacunas, sendo a formação continuada em serviço um pilar essencial, particularmente na Educação Infantil, onde a complexidade do trabalho com bebês e crianças demanda um constante aprimoramento dos saberes, na busca pela equidade no acesso às vivências significativas, pelo desenvolvimento integral dos(as) bebês e crianças e pela qualidade social da educação.<sup>1</sup>

Portanto, a formação continuada em serviço dos(as) docentes, especificamente nas escolas públicas municipais de Educação Infantil do Município de São Paulo, no âmbito do

---

<sup>1</sup> **Qualidade social da Educação:** “A concepção de qualidade social inclui tanto os aspectos vinculados ao direito à educação, que deve ser garantido a todos numa sociedade guiada por princípios democráticos, como os aspectos ligados às condições de oferta da educação, o que implica em considerar a qualidade dos ambientes, das interações e das práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais.” (São Paulo, 2016, p. 8).

Projeto Especial de Ação (PEA)<sup>2</sup>, configura-se como um locus potente de investigação e estudo, uma vez que se coloca como política pública ou investimento em Educação.

Embora, no município de São Paulo, o Projeto Especial de Ação (PEA) represente uma das iniciativas que tem por finalidade principal a qualificação da práxis<sup>3</sup> docente, a análise da literatura e de pesquisas recentes revela aspectos críticos inerentes à formação continuada em geral e, especificamente, em relação à implementação do PEA, aspectos que merecem atenção para um desenvolvimento mais eficaz e alinhado às necessidades reais dos educadores.

Historicamente, a formação continuada no Brasil enfrenta desafios significativos, relacionados a vários aspectos, dentre eles – apontados por Davis *et al.* (2012) – a presença da lacuna entre a intenção e a efetividade das ações. Essa falta de coerência e articulação, aliada à ausência de incentivos e à descontinuidade, fragiliza o impacto das iniciativas, incluindo o PEA, com destaque à preocupação a respeito da carência de avaliações robustas sobre a eficácia da formação continuada no país, questão destacada por Moriconi (2017), que ressalta haver falta de evidências sobre a participação dos(as) professores(as) e as contribuições efetivas das formações para a melhoria da Educação. Tal limitação na avaliação impede uma compreensão aprofundada dos mecanismos pelos quais a formação impacta a prática docente e o aprendizado dos(as) alunos(as), tornando difícil identificar o que realmente “funciona” no contexto brasileiro.

Para além das questões elencadas anteriormente, é essencial considerar a perspectiva sistêmica sobre a precarização do trabalho docente, que impacta diretamente a efetividade de qualquer programa de formação continuada, defendida por Maués (2009). De maneira geral, a autora critica a imposição de resultados, sem a devida contrapartida de condições de trabalho adequadas. Ainda, ela traz uma análise aprofundada, ressaltando que, por mais bem-intencionados que sejam os programas de formação, suas limitações estruturais e a desvalorização da carreira docente podem comprometer a assimilação e a utilização dos conhecimentos adquiridos pelos professores. A falta de tempo remunerado para a formação, a sobrecarga de trabalho e a ausência de suporte adequado são fatores que também já foram apontados como dificuldades enfrentadas pelas Secretarias de Educação.

---

<sup>2</sup> **Projeto Especial de Ação (PEA)** é um instrumento que define as prioridades da formação continuada em serviço de cada escola e estabelece as ações necessárias para viabilizá-la. Quando criado, em 1993, era denominado Projeto Estratégico de Ação e representava uma metodologia para operacionalização de ações que visavam superar as deficiências institucionais.

<sup>3</sup> **Práxis:** Ação-reflexão é expressão recorrente na obra de Freire. Ela designa o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente. (Kronbauer, 2010, p. 43).

Tomando os aspectos citados por Maués (2009), é preciso registrar que, no caso específico da PMSP, a jornada de trabalho<sup>4</sup> possui diferenças entre as unidades educacionais, encontradas em disposições legais. Tais diferenciações impactam de maneira significativa nas demandas pedagógicas e nos cuidados exigidos pelos diferentes níveis de ensino infantil e fundamental no município de São Paulo. Ocorre que, a partir da implantação da Jornada Educacional Integral de Formação (JEIF) nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), os(as) professores(as) passaram a ter a carga horária de 40 horas-aula, sendo 25 horas em sala e 15 horas em formação, sob a orientação da(s) coordenadora(s) pedagógica(s). Junto à ampliação da jornada de trabalho, houve a implantação do Projeto Especial de Ação (PEA), norteado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96.

Aqui cabe destacar que, no caso da formação continuada em serviço dos Centros de Educação Infantil (CEIs), há um agravante em relação ao tempo formativo e mesmo às condições de trabalho, já que a jornada de trabalho dos(as) professores(as) dessas unidades difere das demais (EMEIs e EMEFs), uma vez que esses(as) profissionais passam mais horas com os bebês e crianças e menos horas em formação. De maneira geral, as diferenças são: carga horária semanal de 30 horas, com distribuição diária até 6 horas por dia, podendo ser divididas em dois turnos (manhã e tarde) com intervalo mínimo de duas horas entre os turnos; atividades-exclusivas, indissociado cuidar e educar, diretas junto aos bebês e às crianças (alimentação, higiene, acompanhamento afetivo); horas destinadas à formação em serviço, especificamente no PEA, são de 3 horas semanais e 108 horas anuais, enquanto nas EMEIs e EMEFs, a carga horária do PEA é de, no mínimo, 144 horas, além de contar com 3 horas semanais que complementam a JEIF, com encontros coletivos para planejamento e reflexões.

A complexidade da implementação do PEA, ou da formação continuada em serviço, e suas condições objetivas e subjetivas, que levam ao êxito do cumprimento de seus objetivos ou resultados, é vislumbrada não apenas se for analisada sob a variável tempo, podendo ser aprofundada na medida em que outras variáveis são elencadas, como no caso das interações, dos espaços, das materialidades, das metodologias, do diálogo, dos diversos repertórios, das identidades, do protagonismo, das lacunas acumuladas da formação inicial, dentre tantas outras presentes no cotidiano escolar. Destacam-se, também, como fator determinante para o êxito ou

---

<sup>4</sup> **Lei nº 14.660 de 2007**, o trecho que trata especificamente da jornada de trabalho dos professores dos Centros de Educação Infantil (CEIs) encontra-se no CAPÍTULO III - DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL, dentro da Seção IV - Das Jornadas de Trabalho. *Art. 12, Inciso I, § 1º*; Art 14, Art 15, Incisos I, V, VI, com Redação dada pela Lei nº. 16.418/2016 § 4º, § 5º (São Paulo, 2007).

fracasso do PEA, as frequentes mudanças nas políticas públicas de formação de professores(as) que, sob diferentes gestões municipais, foram desvirtuando e contradizendo sua concepção original, alinhada aos princípios da “pedagogia freiriana”, especificamente com propostas de articular estudo, reflexão e planejamento, sob uma perspectiva crítica e contextualizada, em relação às necessidades coletivas (docentes e comunidade educacional), como espaço de diálogo e protagonismo pedagógico.

Portanto, longe de desqualificar o PEA como iniciativa de formação continuada em serviço – política pública implementada no município de São Paulo, que tem seu potencial significativo, bem como relevância enquanto conquista de espaço e tempo de práxis docente –, é fundamental entender a pertinência das críticas em relação ao seu atual sentido ou significado. A proposta de análises e avaliações mais aprofundadas, a respeito das tantas variáveis elencadas anteriormente, ergue-se em defesa de um PEA, como política pública de formação docente, pautado nos conceitos de experiência (Larrosa, 2002) e diálogo (Freire, 1967, 1987, 1992, 1996). Somente com uma abordagem integrada e atenta às múltiplas dimensões da formação continuada em serviço será possível requalificá-la, sob a perspectiva da formação permanente<sup>5</sup>.

Assim, para dar início à presente pesquisa, foi feito um levantamento de teses, dissertações e artigos, relacionados ao tema e objeto de estudo desta investigação, nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Também se objetivou, por meio do referido levantamento, localizar referenciais teóricos, relacionados ao objeto de estudo, que corresponde ao percurso formativo do Projeto Especial de Ação (PEA).

O período de busca definido compreendeu o intervalo entre os anos de 2019 e 2024, visando selecionar produções mais recentes, que contribuíssem para a construção desta pesquisa. Os resultados e os descritores elaborados para a realização da pesquisa de trabalhos correlatos constam no Quadro 1, destacando que não houve nenhum resultado na BDTD para o descritor “Conceito de Experiência na Formação Continuada de docentes”, sendo necessário recorrer à busca no Google, obtendo-se apenas a referência de dois trabalhos acadêmicos (dissertação e artigo), registrados no Quadro 2.

Como resultado do levantamento inicial, a partir dos descritores, segue o Quadro 1.

---

<sup>5</sup> **Formação permanente:** processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática, fundamentado na consciência do inacabamento humano e na busca constante de aprender e transformar-se. Não se limita a treinamentos pontuais, mas implica ação-reflexão-ação, diálogo e construção coletiva do saber, reconhecendo que educadores e educandos estão sempre em processo de formação, nunca completos, e que a educação é permanente, porque o ser humano é inconcluso e capaz de saber mais (Freire, 1987, 1992).

Quadro 1 – Resultado do levantamento, a partir dos descritores

DESCRIPTORES	BDTD	CAPES	FILTRO - ÁREA DE CONHECIMENTO “EDUCAÇÃO”
Formação continuada de professoras da Educação Infantil	59	0	6
Desafio de implementação do Projeto Especial de Ação (PEA) nas escolas da cidade de São Paulo	82	0	8
Conceito de experiência na formação continuada de docentes	0	0	0
Contribuições de Paulo Freire para formação de docentes da Educação Infantil	21	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Após a leitura dos títulos e resumos dos 16 trabalhos acadêmicos, foram selecionados oito, como consta no Quadro 2.

Quadro 2 – Artigos, teses e dissertações, sobre “PEA como percurso de experiência”

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE TRABALHO	ANO
Silva, Maria Daiane Cavalcante da	Projeto Especial de Ação – PEA: significações construídas e compartilhadas por um grupo de professoras	PUC/SP	Dissertação	2019
Mendonça, Samuel; Venturoso, Amanda Tavares.	Experiência como acontecimento: a necessidade de uma nova língua para a educação em Jorge Bondia Larrosa	PUC/Campinas Revista Conjectura: Filosofia e Educação	Artigo	2020
Costa, Milene Vasconcelos Leal e Oliveira, Wagner Andrade	Paulo Freire e Suas Contribuições para a Formação de Professoras da Educação Básica	V Seminário de Formação Docente UEMS/MS	Artigo	2021
Gomes, Elizete	Projeto Especial de Ação: contribuições das pesquisas do Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores	PUC/SP	Dissertação	2021
Andrade, Antônia Cristiana Soares Apolônio	A partir da experiência: Jorge Bondia Larrosa sobre o ofício de Professor, a escola e o ensino	UFPI	Dissertação	2021
Coelho, Talita da Cruz	Possibilidades de ações colaborativas entre professoras e coordenador pedagógico no projeto de formação de uma escola da rede municipal de São Paulo	PUC/SP	Dissertação	2022
Passos, Fernanda Cristina Mota Vellado	O Processo formativo em contexto para Professoras de uma Escola de Educação Infantil na Rede Municipal de Diadema-SP	UNINOVE	Dissertação	2023
Fernandes, Sarah Honório	Educação Infantil e formação continuada de professores na Regional de Anápolis-GO	PUC/Goiânia -	Tese	2023

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).



Previamente selecionados os trabalhos mais alinhados ou correlatos ao objeto de estudo desta investigação, foi realizada a leitura e resumo de cada dissertação, tese e artigo, registrado nos parágrafos seguintes.

A dissertação de mestrado de Silva (2019) investigou a percepção dos(as) professores(as) da Rede Municipal de São Paulo sobre o Projeto Especial de Ação (PEA) e como ele pode ser aprimorado. O estudo utilizou metodologias colaborativas e fundamentou-se em autores como Paulo Freire, Vygotsky e Bakhtin, que defendem a educação como um processo coletivo e transformador. Os (As) professores(as) reconhecem a importância do PEA, mas apontam desafios, como burocracia, metodologias pouco aplicáveis à prática e a falta de autonomia. Para tornar o programa mais eficaz, sugerem formações dinâmicas, participativas e alinhadas à realidade escolar, incluindo oficinas, debates e visitas externas. A pesquisa recomendou a reformulação do PEA, com maior participação dos(as) professores(as) na construção dos conteúdos e um papel mais ativo do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como facilitador do processo formativo. Como conclusão da pesquisa, apontou-se a necessidade de o PEA ser um espaço genuíno de aprendizado e troca, e não apenas um compromisso burocrático, de promoção da autonomia e da colaboração entre educadores(as).

O artigo de Mendonça e Venturoso (2020) discute a perspectiva de Jorge Larrosa sobre o conceito de experiência no campo educacional, partindo da obra *Tremores* e articulando reflexões com Martin Heidegger e Walter Benjamin. O estudo aborda como o excesso de informação, a aceleração do cotidiano e a reiteração de práticas tradicionais tendem a esvaziar o sentido da experiência escolar e infantilizar o pensamento, implicando em perda de subjetividade e raridade da vivência genuína. O objetivo é investigar se o conceito de experiência como acontecimento fundamenta a necessidade de uma nova linguagem educacional, capaz de abrir espaço para narrativas singulares e processos de subjetivação. A metodologia baseou-se em pesquisa teórica e revisão bibliográfica comparativa dos conceitos de experiência, acontecimento e linguagem, propondo aproximações entre filosofia, educação e a arte da pergunta. Os principais resultados indicam que a experiência educativa, compreendida como acontecimento raro e aberto, exige a reinvenção da linguagem escolar, para se transformar em espaço de subjetivação, diálogo e abertura de sentidos. O texto conclui que apenas uma nova língua, voltada para a escuta, a dúvida, o reconhecimento da ignorância como potência e o abandono do saber autoritário, pode sustentar processos educativos emancipadores. Entre as limitações, o artigo aponta o foco exclusivo na perspectiva teórica, sem utilização empírica direta ou análise de práticas pedagógicas concretas.

O artigo de Costa e Oliveira (2021) analisa a influência do pensamento freiriano na

formação docente, com base na obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, e outros escritos. Para os autores, Freire enfatiza que a qualidade do ensino depende da qualificação dos(as) professores(as), defendendo uma prática educativa baseada em rigorosidade metódica, criticidade, respeito aos saberes dos(as) educandos(as) e compromisso político. A formação docente deve ser contínua e promover um ensino libertador. A reflexão crítica sobre a prática educativa é essencial, reconhecendo os(as) professores(as) como seres em constante aprendizado. A escola deve valorizar a participação ativa dos(as) estudantes e evitar a “educação bancária”, que apenas transmite conhecimentos de forma acrítica. A dialogicidade, conceito central na pedagogia freiriana, fortalece a relação colaborativa entre professor(a) e aluno(a), rompendo com práticas autoritárias. Para Freire, “não há docência sem discência”, uma vez que ensinar e aprender são processos interligados, e suas concepções pedagógicas continuam fundamentais para formar professores(as) críticos(as) e comprometidos(as) com a transformação social, promovendo um ensino pautado na ética, no diálogo e na autonomia.

A dissertação de mestrado de Gomes (2021) investigou o Projeto Especial de Ação (PEA), fazendo uma análise de seu propósito original ser uma ferramenta estratégica para a promoção da reflexão docente e a troca de experiências entre educadores(as), o que realmente aconteceu em seu processo, no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Aponta que pesquisas mostraram que, ao longo dos anos, o PEA passou por processos de burocratização, reduzindo sua eficácia e afastando-o das reais necessidades dos(as) professores(as). A partir da perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky e Bakhtin, a pesquisa apontou caminhos para que o PEA passasse a ser um espaço significativo para a construção do conhecimento coletivo, em função da participação ativa dos(as) docentes e da integração entre teoria e prática; ressaltou que os estudos indicam que a transformação desse modelo passa por metodologias mais dinâmicas e colaborativas, bem como pela resignificação do papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como mediador do aprendizado. Assim, a reformulação do PEA pode contribuir para a formação crítica dos(as) professores(as), fortalecendo sua autonomia e promovendo uma educação mais democrática e reflexiva.

A dissertação de Andrade (2021) propõe uma reflexão sobre a escola, a educação e o ensino, a partir da genealogia da experiência de aprender, fundamentada no pensamento de Jorge Larrosa, que entende a experiência como aquilo que transforma o sujeito e possibilita a criação de uma nova realidade. O estudo enfatiza a infância como dimensão estruturante da existência e aborda a crise da experiência no contexto da escolarização moderna, marcada pela perda das formas tradicionais de narrativa e pela substituição da experiência pela informação superficial. O objetivo é repensar o ensino de filosofia como uma prática que valorize a

experiência subjetiva e crítica do estudante, indo além do conteúdo formal, por meio de uma intervenção prática: a produção do diário de leitura. Metodologicamente, fundamenta-se em abordagem qualitativa, revisão teórica e proposição didática para estudantes do ensino médio, destacando a importância do agir comunicativo e dos gêneros textuais na constituição da experiência leitora e escritora. Os resultados indicam que a escrita do diário pode fomentar o protagonismo do aluno enquanto sujeito da experiência, possibilitando a reflexão crítica sobre si e o mundo, apesar dos desafios impostos pelo ritmo acelerado da sociedade e pela cultura da informação. As limitações incluem a ausência de utilização empírica e estudo do impacto da proposta em contextos escolares específicos.

Coelho (2022), em sua dissertação, analisa o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação continuada de professoras, destacando desafios e oportunidades para um processo mais colaborativo. O estudo utilizou uma abordagem qualitativa, com entrevistas e observação participante, fundamentando-se na formação crítico-colaborativa e na profissionalidade docente. Os resultados mostram que a formação é mais efetiva quando as professoras têm autonomia e percebem a relevância prático-teórica nos temas abordados. No entanto, desafios como excesso de burocracia, falta de recursos e dificuldades pós-pandemia da covid-19 (2020-2022) comprometeram o engajamento. O estudo sugeriu reformular o PEA para torná-lo mais flexível, fortalecer o papel do(a) coordenador(a) como mediador(a) e incentivar uma cultura de aprendizado coletivo. A pesquisa concluiu que a formação continuada deve ser adaptada à realidade escolar, promovendo o protagonismo dos(as) professores(as) e a construção compartilhada do conhecimento.

A investigação realizada na dissertação de Passos (2023) esteve focada na formação continuada de professoras da Educação Infantil na Rede Municipal de Diadema - SP, analisando seu impacto na prática docente. O estudo destacou a necessidade de superar modelos tradicionais e adotar formações em contexto, baseadas no cotidiano escolar. Realizada na EMEB “Novo Bosque”, a pesquisa acompanhou quatro professoras experientes, utilizando estratégias como estudos coletivos, reflexão sobre a prática e documentação pedagógica. Os resultados indicam que a formação incentivou uma abordagem mais participativa, valorizando a escuta ativa das crianças, o brincar como forma de aprendizagem e o uso da documentação como ferramenta de análise. Os desafios incluíram a falta de tempo para planejamento e resistência inicial às mudanças. No entanto, a formação resultou em maior motivação docente e fortalecimento do vínculo com as famílias. A pesquisa concluiu que a formação continuada deve ser contínua, reflexiva e mediada pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), promovendo uma prática mais inovadora e centrada na infância.

A tese de Fernandes (2023) analisa políticas, concepções e práticas de formação continuada de professores da educação infantil em Anápolis (GO), articulando os marcos legais nacionais (como BNCC, DCNEI e PNE) aos desafios concretos enfrentados por profissionais no contexto municipal. O estudo parte do problema da persistência de práticas pedagógicas tradicionais e da insuficiência das formações ofertadas em promover mudanças substanciais na atuação docente. Busca compreender como políticas, legislação, programas (PNAIC, AlfaMais, Proinfantil) e planos de carreira influenciam o desenvolvimento profissional, e em que medida as formações são percebidas pelas participantes como oportunidades reais de ampliação de saberes, reflexão crítica e integração entre teoria e prática. Aplica metodologia qualitativa, incluindo análise documental, revisão bibliográfica, questionários e entrevistas com educadoras de escolas municipais. Os resultados mostram avanços em termos legais e na ampliação da formação inicial e continuada, mas indicam forte presença de modelos tecnicistas, cursos padronizados e falta de condições concretas de tempo de trabalho e valorização para participação efetiva nos processos formativos. As professoras associam formação continuada a práticas de aperfeiçoamento e reciclagem, enquanto políticas recentes enfatizam competências instrumentais, avaliação e responsabilização docente. Como conclusão, a tese defende que é preciso fortalecer perspectivas emancipadoras de formação docente, fomentar práticas reflexivas e contextuais, além de garantir valorização profissional e condições objetivas de trabalho para que a formação possa impactar a qualidade da educação infantil. Entre as limitações estão o foco municipal e o predomínio de dados subjetivos das participantes.

A leitura dos trabalhos selecionados – tese, dissertações e artigos – assumem relevância acadêmica, ao abordarem criticamente a formação continuada e a prática docente, cada uma com suas especificidades e potencialidades de contribuição para o campo.

A fundamentação e reflexão trazidas pela dissertação e o artigo sobre o conceito de experiência são de grande valia para articular com o objeto de estudo da presente pesquisa, já que as inquietações e problematizações desta pesquisa nasceram com o propósito de defender um percurso formativo de PEA forjado por espaços e tempos que cuidem de eliminar as “barreiras” que impedem a experiência, resgatando a dimensão experiencial na formação e indo além da mera transmissão de conteúdo. A exploração do conceito de experiência articula-se à crítica feita aos contextos formativos informacionais ou à rarefação das experiências genuínas, propondo uma reinvenção da linguagem pedagógica, baseada na dúvida, no diálogo e na ruptura com a lógica tecnocrática. Essa discussão aprofunda o referencial teórico do percurso de investigação realizado nesta pesquisa e legitima o investimento em processos dialógicos e emancipatórios, inspirando novas práticas formativas.

Destaca-se, nas pesquisas lidas, a relevância do foco no contexto das políticas públicas municipais de formação continuada, trazendo reflexões e análises sobre o tensionamento entre os avanços legais, as exigências de competências instrumentais e as limitações das condições objetivas de trabalho e valorização docente. A perspectiva crítica a respeito da predominância de modelos tecnicistas e a defesa de um paradigma de formação, voltado à reflexão e emancipação, possibilitam a contextualização de elementos macroestruturais valiosos – como relações entre política pública, cotidiano escolar e valorização profissional –, aspecto que colabora para o aprofundamento dos impactos das políticas na efetividade da formação continuada dos(as) professores(as) da Educação Infantil.

As dissertações diretamente relacionadas ao Projeto Especial de Ação (PEA) revelam importantes contribuições empíricas sobre desafios, tensões e potencialidades do trabalho coletivo e da coordenação pedagógica na construção das formações em serviço. Avançam, por meio de análise de vivências e práticas, na explicitação de fatores que potencializam ou limitam a transformação dos saberes, ajudando a aprofundar a compreensão da articulação entre o planejado – nas políticas e propostas institucionais – e o realizado no cotidiano escolar, aspectos investigados na presente pesquisa, além de dialogar com estratégias concretas para superação de obstáculos presentes no percurso do PEA.

Portanto, cada um desses estudos agrega dimensões fundamentais para a análise de dados, feita a partir das categorias de análise levantadas, para a perspectiva filosófica da experiência, para o aprofundamento teórico-crítico sobre subjetivação presente no percurso formativo ou ato de ensinar-aprender-ensinar, para a contextualização política e estrutural dos desafios da formação continuada docente e para as evidências a respeito de práticas colaborativas e dialógicas.

As pesquisas selecionadas também corroboram a relevância da temática e do objeto de estudo da presente pesquisa, que se refere ao “percurso formativo do Projeto Especial de Ação (PEA)”, propondo dar continuidade ao diálogo com os estudos correlatos, avançando em relação ao aprofundamento das análises não apenas do diagnóstico das lacunas entre o PEA planejado e o realizado no cotidiano de um Centro de Educação Infantil (CEI), como também da proposição em defesa de uma práxis formativa que considere os conceitos de experiência (Larrosa) e diálogo (Freire) como potencialidades para a superação das limitações dos modelos gerencialistas<sup>6</sup>, presentes até hoje.

---

<sup>6</sup> **Modelos gerencialistas:** configuram uma mudança cultural na gestão pública, que prioriza eficiência, economia e efetividade, baseadas na lógica de mercado. No Brasil, a partir dos anos 1990, caracterizam-se pela dispersão do poder estatal e maior participação de agentes não estatais na provisão de serviços públicos, especialmente na educação (Lima; Gandin, 2017).

Assim, da práxis como coordenação pedagógica, foram elaboradas três questões problematizadoras, norteadoras da presente pesquisa: que lacunas emergem entre o PEA planejado e o realizado; que estratégias potencializam experiência e diálogo; que marcas o PEA imprime na práxis docente.

O objetivo geral foi compreender como o PEA se configura à luz dos elementos de experiência e diálogo, examinando seus desafios e estratégias, tendo como objetivos específicos: identificar lacunas entre planejamento e realização, analisar estratégias que favorecem um percurso dialógico e experiencial e investigar as marcas do PEA na formação continuada. Adotou-se abordagem qualitativa, exploratória e prospectiva, com três instrumentos: observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas. As categorias de análise foram: (1) significados do PEA; (2) PEA planejado e realizado; (3) experiência no PEA; (4) desafios, dificuldades e possibilidades.

Como norteadores desta investigação, foi elencado como objetivo geral: compreender como o PEA se configura à luz dos elementos de experiência e diálogo, examinando seus desafios e estratégias. E, como objetivos específicos, articulados às questões problematizadoras: identificar lacunas entre PEA planejamento e realizado, analisar estratégias que favorecem um percurso dialógico e experiencial e investigar as marcas do PEA na formação continuada.

O pressuposto da pesquisa se configurou a partir da hipótese de que o PEA prioriza o cumprimento de cronogramas em detrimento dos elementos facilitadores das experiências e do diálogo. Tal pressuposto é defendido sob a perspectiva da dialética da práxis<sup>7</sup>, ou seja, as evidências observadas podem ou não o confirmar, de maneira parcial ou integral, revelando as contradições inerentes tanto nele quanto no próprio percurso do PEA. Portanto, pressupõe-se que o percurso formativo do PEA não está ancorado nos princípios da “pedagogia freiriana”, que envolvem a escuta ativa, o espaço de autoria ou o protagonismo, a emancipação e a transformação da realidade na qual as participantes da pesquisa estão inseridas. Portanto, defende-se a ideia de que os objetivos enunciados para o PEA – política pública de formação continuada em serviço – não são integralmente efetivados, e aqueles que o são estão distanciados dos elementos fundantes da experiência e do diálogo.

O universo de pesquisa selecionado corresponde a um Centro de Educação Infantil,

---

<sup>7</sup> **Dialética da práxis:** “[...] a práxis educativa que se move nesse binômio é continuamente a prática de uma concepção antropológica e epistemológica: é a prática consciente de seres humanos, que implica reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, diferentemente dos meros contatos dos animais com o meio que os envolve. Os seres humanos podem refletir sobre suas limitações e podem projetar a ação para transformar a realidade que os condiciona” (Kronbauer, 2010, p. 44).

pertencente à RMESP, localizado no bairro do Bom Retiro, tendo cinco participantes principais, convidadas: três professoras (P1, P2 e P3), uma coordenadora pedagógica (CP) e uma assistente de direção (AD).

Como metodologia, foi escolhida a abordagem qualitativa de pesquisa, de cunho exploratório e prospectivo, com o objetivo, respectivamente, de explorar os fenômenos que envolvem o percurso do PEA e antecipar mudanças e tendências, construindo cenários de futuros possíveis, apoiados em decisões estratégicas. Para tanto, foram selecionados três instrumentos de produção de dados: observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada, evidenciando o interesse e relevância da dimensão subjetiva das vivências e percepções das participantes da pesquisa, além do foco nos contextos escolares reais e nos processos de reflexão coletiva.

Gatti (2010) chama a atenção para a escolha cuidadosa e o uso rigoroso dos instrumentos metodológicos, de maneira que eles possam refletir a exigência metodológica da pesquisa em Educação, integrando teoria, prática e reflexividade crítica. Os instrumentos metodológicos escolhidos foram fundamentais e coerentes com a realização da presente pesquisa e universo educacional, sendo capazes de captar a complexidade dos fenômenos estudados em contextos reais do universo investigado – no caso, o percurso do PEA.

A respeito da observação participante, esta permite ao pesquisador vivenciar o ambiente, favorecendo a compreensão contextualizada das práticas e interações sociais. Quanto à análise documental, ela viabiliza o acesso a registros e documentos que oferecem suporte histórico e situacional relevante ao objeto investigado. Já a entrevista semiestruturada possibilita um diálogo flexível e aprofundado com os sujeitos, permitindo captar significados, interpretações e experiências individuais, aspectos essenciais ao entendimento do fenômeno.

Esses instrumentos, articulados a um referencial teórico consistente, garantiram a validade e riqueza dos dados, ajudando a construir um conhecimento que ultrapassa a descrição superficial do cotidiano do PEA, ao incorporar múltiplas perspectivas e contextos. Ressalta-se que as análises dos dados produzidos foram realizadas a partir de Bardin (2016).

Quanto às categorias de análise, fundamentando-se em Gatti (2010), foram levantadas a partir da relação dinâmica entre o problema de pesquisa, o referencial teórico e os dados coletados. Seguindo um modelo flexível, e ancoradas em um conhecimento do fenômeno estudado, as categorias foram elaboradas de maneira a fazer sentido para a compreensão do contexto investigado. Assim, as três primeiras categorias surgiram dedutivamente, ou seja, baseando-se em conceitos previamente articulados no referencial teórico. A quarta categoria surgiu indutivamente, a partir da análise detalhada dos dados produzidos por meio dos instrumentos metodológicos



escolhidos (observações participantes, entrevistas semiestruturadas e documentos). A saber, as categorias levantadas foram: Categoria 1 - Significados do PEA; Categoria 2 - PEA planejado e realizado; Categoria 3 - PEA - Experiências transformadoras: necessidades e interesses; e Categoria 4 - Desafios, dificuldades e possibilidades.

De maneira sucinta, a saber, buscou-se tratar, na Categoria 1 - Significados do PEA, do levantamento e reconhecimento do sentido e significado que as participantes têm sobre o projeto, evidenciando se o consideram ou não relevante e como se enxergam no mesmo (protagonismo, necessidades, interesses etc.). Na Categoria 2 - PEA planejado e realizado, buscou-se evidenciar as lacunas entre o projeto planejado ou registrado e o realizado ou vivido pelas participantes, no sentido de diminuir a distância, buscando coerência entre o que se fala ou escreve e aquilo que se faz, na perspectiva da práxis. Na Categoria 3 - PEA - Experiências transformadoras: necessidades e interesses, procurou-se investigar a presença e ausência de elementos fundantes dos conceitos de experiência (Larrosa, 2002) e diálogo (Freire, 1993, 1996). Esta categoria se relaciona diretamente ao pressuposto da pesquisa. Na Categoria 4 - Desafios, dificuldades e possibilidades, tratou-se de evidenciar, no percurso do PEA realizado, os desafios, dificuldades reais apontadas e observadas pelas participantes e pesquisadora, buscando prospectar possibilidades para superá-los, a partir das potencialidades evidenciadas no percurso do PEA e sob a potência de uma práxis pautada nos elementos que compõem os conceitos de experiência, diálogo e formação permanente.

O referencial teórico é fundamentado essencialmente em Paulo Freire, pois é possível encontrar, em suas obras, pensamentos que convergem com a perspectiva pautada por paradigmas críticos, dialógicos e emancipadores, propondo uma práxis de formação docente para além da mera transmissão de informações e cumprimento de cronogramas. Os(as) demais autores(as), que convergem com o pensamento freiriano, e contribuíram na pesquisa, foram selecionados de maneira a dialogarem com o objeto de estudo, problematizações, objetivos (geral e específicos) e pressuposto. A seguir, buscou-se registrar, de forma resumida, as contribuições de cada autor(a) para a presente dissertação.

As contribuições das obras de Paulo Freire (1967, 1987, 1992, 1997, 1996, 2000, 2001a, 2001b) se referem ao aporte de fundamentação à formação continuada de professores(as) como processo dialógico, coletivo e crítico, no qual o(a) educador(a) se constitui sujeito reflexivo e autor(a) de sua própria prática. Em defesa de um processo de ensino-aprendizagem dialógico, embasa-se a relevância de uma práxis docente alinhada com a construção compartilhada do conhecimento, a fim de superar modelos formativos autoritários e fortalecer a autonomia docente.

Jorge Larrosa (2002, 2014) contribuiu, de maneira significativa, para prospectar um



percurso de um PEA que considere a relevância dos elementos trazidos pelo conceito de experiência, defendendo um PEA enquanto processo ou percurso potente para a transformação pessoal, marcado por atitudes de abertura e paixão de sujeitos reflexivos. Os conhecimentos e argumentos trazidos em suas obras propõem a ruptura com a mera informação e automação do trabalho, dando lugar ao saber subjetivo, ligado à vida concreta dos(as) professores(as), permitindo que a experiência aconteça. Essa concepção se conecta às reflexões de Freire, especificamente nas dimensões coletiva e experiencial da formação, e à valorização do(a) professor(a) autor(a) passional da própria práxis.

Entendendo a formação continuada como um processo permanente, coletivo e reflexivo, Francisco Imbernón (2010, 2022) contribui com as reflexões mais focadas na prática docente e no contexto real da escola. Defende que a formação não se limita à atualização técnica, mas envolve a criação de espaços de participação, pesquisa e colaboração entre professores(as). Suas ideias fundamentam propostas formativas no PEA, centradas na construção coletiva do saber, na pesquisa-ação e na transformação institucional e pessoal do(a) professor(a).

As contribuições de Antônio Nóvoa (1995, 2009) vão em defesa de uma formação continuada construída a partir da experiência e da cultura profissional dos(as) professores(as), valorizando o trabalho coletivo, a reflexão sobre a prática e a autonomia docente. Para ele, a escola é o principal espaço de formação, onde o diálogo, a partilha de saberes e a análise colaborativa das práticas potencializam o desenvolvimento profissional. Destaca, ainda, ser fundamental a integração das dimensões pessoal e profissional, reconhecendo o(a) professor(a) como sujeito reflexivo e autor(a) de sua trajetória.

Demerval Saviani (2020) traz significativas contribuições, com suas aprofundadas análises da trajetória da formação de professores(as), considerando cenário mundial, registrando marcos históricos e legais a partir da articulação entre as dimensões histórica, teórica e pedagógica, que evidenciam concepções, modelos, funções, dilemas e tensões educacionais, responsáveis por forjar percursos formativos distintos. Por fim, a partir da lógica histórico-crítica e dialética, o autor contribui com um aporte metodológico, intitulado “Os Cinco Passos de Saviani”, que conversa com a Educação humanista-libertadora, defendida como referencial para a presente pesquisa.

Cabe registrar a presença de tensões entre determinadas ideias de Freire e Saviani quanto à relação entre política, conhecimento e método pedagógico. Freire, num humanismo crítico de matriz existencial e marxiana, privilegia a dialogicidade, a problematização do mundo vivido e a práxis como vias de conscientização, recusando o ensino “bancário”. Saviani, ancorado no materialismo histórico-dialético, critica o espontaneísmo e reivindica

a escola como espaço de acesso sistemático ao saber elaborado, com mediação docente diretiva e planejamento didático rigoroso.

Em termos de movimento formativo, Freire parte da experiência para construir o conhecimento, enquanto Saviani parte do conhecimento para requalificar a experiência. Ambos veem a educação como ato político, mas divergem no caminho, sendo que Freire escolhe percorrer a dialogicidade e problematização e Saviani caminha pela intencionalidade didática e transmissão crítica de conteúdos. Importante ressaltar que o princípio da dialogicidade, defendido por Freire, é potencial para o estabelecimento de determinadas interseções com Saviani.

No que tange aos documentos produzidos pela escola e pela PMSP/SME, selecionados para a análise documental, estes foram de grande contribuição para fundamentar as reflexões relacionadas ao grau de influência, enquanto concepção e organização, que as políticas públicas e/ou legislações exercem no percurso do PEA, no cotidiano das escolas. A seleção desses documentos teve como critério o objeto da pesquisa, priorizando aqueles que auxiliassem na investigação e respostas às questões problematizadoras, aos objetivos (geral e específicos), ao pressuposto e articulação junto às categorias de análise. O acesso às legislações citadas foi realizado nos sites oficiais da Prefeitura de São Paulo (<https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>), no Diário Oficial do Estado de São Paulo (<https://www.doe.sp.gov.br/>), nos portais institucionais da Secretaria Municipal de Educação (<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/>) e nos sindicatos SINESP (<https://www.sinesp.org.br/>) e SINPEEM (<http://sinpeem.com.br/>).

As contribuições dos autores citados anteriormente, foram valiosas para problematizar o objeto de pesquisa, o percurso do Projeto Especial de Ação (PEA), que se configura como espaço privilegiado de formação continuada no campo dos(as) docentes das infâncias, mas que ainda demanda ser ressignificado em inúmeros aspectos, que acabam por caracterizá-lo como trajetória burocrática, de controle e apartada dos elementos fundantes do diálogo e da experiência. As problematizações referentes ao percurso do PEA partem dos aspectos relacionados à sua dimensão enquanto política pública de formação continuada de professores(as), ao seu atual sentido e significado para os(as) professores(as) do universo de pesquisa, à coerência entre o seu planejamento e sua realização e ao reconhecimento da presença, em seu percurso, de desafios, dificuldades e possibilidades enquanto percurso formativo capaz de marcar os(as) professores(as), promovendo a “reflex-ação” e o transformar de suas ações.

Assim, buscando compreender, por meio da análise dos desafios e das estratégias do

Projeto Especial de Ação (PEA), como este pode se configurar, a partir dos elementos fundantes da experiência e do diálogo, e articular análises críticas às vivências cotidianas – complementando e aprofundando temáticas, métodos e aportes teóricos já presentes nos estudos correlatos, com possibilidade de efetiva transgressão dos limites impostos pelas políticas gerencialistas e tecnicistas –, foram elaboradas as seis seções que compõem a presente dissertação.

Na seção 1, “Introdução”, é apresentada a contextualização da temática, o levantamento bibliográfico das produções correlatas ao objeto de estudo, a apresentação dos objetivos geral e específicos e o pressuposto desta pesquisa.

A seção 2, denominada “Marcos históricos e legais sobre a formação de professores(as) da Educação Infantil, explora algumas datas e eventos relacionados à formação continuada de professores(as), de forma mais concisa, no Brasil e, mais aprofundada, no município de São Paulo, evidenciando as contribuições de Freire (1967, 1987, 1992, 1997, 1996, 2000, 2001), como educador, estudioso e secretário da Educação, no que diz respeito à práxis da formação permanente de educadoras(es), e de Saviani (2009, 2020), relevantes articulação entre as dimensões histórica, teórica e pedagógica, evidenciando concepções, modelos, funções, dilemas e tensões educacionais. Ainda, versou-se sobre o Projeto Especial de Ação (PEA), como política pública específica de formação continuada em serviço, problematizando-o de acordo com as diferentes gestões e concepções municipais, e contextualizando-o no âmbito dos CEIs, universo desta investigação.

A seção 3, intitulada “Em defesa por um percurso de PEA permeado por experiências e diálogo”, explora a interseção entre os conceitos de experiência e de diálogo, com as contribuições de Larrosa (2002, 2014) e Freire (1993, 1996), agregando conhecimentos aprofundados sobre elementos, caracterizados como essenciais e inegociáveis para a formação continuada em serviço, que se pretenda emancipatória, libertadora, ética, política, humanizadora e sensível. Apresenta, ainda, dois aportes teórico-metodológicos alinhados aos conceitos de experiência e de diálogo, a fim de agregar à práxis do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

A seção 4 conduz os(as) leitores(as) à “Trajetória da Pesquisa”, percorrendo os caminhos dos fundamentos e escolhas metodológicas; da elaboração e investigação a partir dos objeto de estudo, questões problematizadoras, objetivos e pressuposto; do levantamento bibliográfico; da exploração e importância de cada instrumento metodológico (observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas) para a produção dos dados e o levantamento das categorias de análise, que se deu de forma intuitiva e indutiva. Ainda nesta seção, o universo “CEI Felinas” e as participantes da pesquisa (AD, CP, P1, P2 e P3) foram caracterizadas.

A seção 5, considerada a mais relevante, “O que revelam os dados produzidos, a partir das quatro categorias de análise”, articulou reflexões críticas, detalhando os dados produzidos durante a utilização de cada instrumento metodológico (observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada)., desvelando evidências relacionadas a cada categoria de análise, articuladas às contribuições dos(as) autores(as) do referencial teórico, alguns deles já citados nas seções anteriores: Imbernón (2010, 2022) e Nóvoa (1997, 2009); e as contribuições dos(as) autores(as) dos trabalhos acadêmicos correlatos: Silva (2019), Mendonça e Venturoso (2020), Costa e Oliveira (2021), Gomes (2021), Andrade (2021), Coelho (2022), Passos (2023) e Fernandes (2023). A escolha por elencar cada instrumento metodológico se deu por apresentarem olhares distintos, acrescentando e enriquecendo as análises dos diversos indícios desvelados. A Categoria 1, Significado do PEA, buscou desvelar o significado que as participantes atribuem ao percurso do PEA do CEI Felinas, considerando seus discursos, ações, trajetórias profissionais e pessoais; daí a importância de realizar as análises, referendando os três instrumentos metodológicos. Na Categoria 2, PEA planejado e realizado, buscou-se evidenciar a presença de lacunas ou incoerências entre as ações, registros e discursos, destacando seus impactos e considerando que elas podem ser reflexo do contexto micro e macro, especificamente em relação às políticas públicas e legislações, que se caracteriza dialético, e por isso, complexo e multifacetado. A Categoria 3, Experiências no PEA, pretendeu anunciar a interseção entre experiência e diálogo, evidenciando aspectos do PEA que se configuram como barreiras para um percurso criativo, "vivo", consciente, interessante e sensível, ético e poético, referendando a interseção entre experiência e diálogo, como proposta para derrubar essas barreiras, e afetando os(as) profissionais da Educação Infantil. A Categoria 4, Desafios, dificuldade e possibilidade, emerge e evidencia a complexidade do percurso do PEA, expondo suas fragilidades que são, ao mesmo tempo, potencialidades para a sua resignificação, se problematizadas no coletivo, em direção ao projeto de formação continuada em serviço, dialógica e experiencial.

Na seção 6, “Considerações finais”, última seção da dissertação, buscou-se registrar um resumo das análises realizadas, apresentando algumas conclusões provisórias sobre as demandas identificadas e investigadas no percurso do PEA do CEI Felinas, acompanhada de uma proposta de intervenção coerente com as categorias diálogo e experiência.

## **2 MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta seção, são elencados alguns marcos históricos e legais da formação de professores(as), procurando articular elementos da formação inicial brasileira e da formação continuada, com foco no Projeto Especial de Ação (PEA), ação específica de política pública implementada no município de São Paulo, a partir do ano de 1993.

Datas e eventos são registrados de forma linear e cronológica, procurando facilitar a exposição de alguns acontecimentos, cuidando para que seja mantida a coerência com a assertiva de Freire (1992, p. 108), ao afirmar que toda realização humana é histórico-social, na qual o passado, o presente e o futuro “[...] não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais”.

Fundamental chamar a atenção para o fato de que cada período histórico, ou seja, o conjunto de acontecimentos e eventos listados, correspondem aos diversos contextos nos quais diferentes grupos de interesses estiveram à frente de determinar políticas públicas de investimento (ou ausência de) na formação continuada de professores(as), forjando projetos de Educação que estiveram, grande parte do tempo, alinhados a concepções mais conservadoras, ou de direita, e, em períodos mais pontuais, mais progressistas, ou de esquerda. Daí a defesa pela garantia e manutenção da escola pública integral e de qualidade social referendada, para que todos e todas tenham acesso.

### **2.1 Formação inicial e continuada, no Brasil e no Município de São Paulo**

No decorrer da história da Educação brasileira, a busca pela clareza sobre princípios e concepções foi relevante para determinar as escolhas e as análises críticas sobre políticas públicas e estabelecer prioridades relativas à formação inicial e continuada de professores. Nesse contexto, antes de apresentar os destaques cronológicos das formações docentes, faz-se necessário registrar o motivo da nomenclatura “formação continuada”, em detrimento de “formação permanente”.

O objeto da presente pesquisa refere-se ao “percurso formativo do Projeto Especial de Ação (PEA)”, que é referenciado como uma política pública de formação continuada em serviço, implantado pela PMSP/SME. No entanto, o(a) leitor(a) mais atento(a) notará também a presença de argumentos que emergirão em defesa de um percurso formativo

continuado, que seja genuinamente experiencial e dialógico, princípios fundantes da formação permanente.

Por conseguinte, a título de esclarecimento inicial, fica registrado que formação continuada e permanente não serão utilizadas como sinônimas, cabendo distinção entre elas, mas não exclusão dos princípios da segunda. Já na presente dissertação, buscou-se recorrer à fundamentação dialética<sup>8</sup> para as reflexões e análises.

A distinção entre formação continuada e formação permanente está pautada na compreensão de que a segunda (formação permanente) assume um profundo compromisso ético-político enquanto proposta educativa, enquanto a primeira (formação continuada) costuma ser associada a cursos, treinamentos e capacitações pontuais, muitas vezes desvinculados da prática cotidiana e das necessidades reais dos educadores. Assim, a formação permanente se refere a um processo existencial, dialógico e ininterrupto, que se fundamenta na consciência do inacabamento humano e na busca constante de ser mais (Freire, 1993).

Assim, esclarecida a escolha da nomenclatura formação continuada e o posicionamento em defesa da concepção de formação permanente, é possível seguir com o recorte cronológico de alguns marcos históricos e legais sobre a trajetória da formação inicial docente no Brasil, articulando-os à formação continuada proposta no município de São Paulo.

A formação de professores(as) no Brasil é um tema amplamente debatido, especialmente no que se refere às articulações entre a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial, realizada nos cursos de licenciatura, busca oferecer aos(às) futuros(as) docentes os conhecimentos teóricos e práticos necessários para o exercício profissional. No entanto, há um consenso entre estudiosos de que esta formação, isoladamente, não é suficiente para responder às constantes transformações sociais e educacionais. Nóvoa (1997, p. 25) ressalta a necessidade de compreender a formação docente como um processo contínuo, aproximando a formação inicial e continuada, por meio da afirmação de que

A formação não se esgota na obtenção de um diploma, mas constitui-se como um processo permanente de desenvolvimento profissional, que requer momentos de reflexão crítica sobre a prática docente e sobre o contexto em que ela se insere. É na articulação entre formação inicial e continuada que o professor constrói sua identidade profissional, e se compromete com a transformação da escola e da sociedade.

Abordar a temática formação inicial docente pressupõe discorrer sobre a trajetória da Educação brasileira e, por conseguinte, da Pedagogia, sublinhando a intrínseca ligação entre

---

<sup>8</sup> **Dialética:** Arte do diálogo; arte de, através do diálogo, fazer a demonstração de um tema, argumentando para definir e distinguir com clareza os assuntos e conceitos debatidos nessa discussão. Processo de busca da verdade por meio da argumentação e/ou da discussão racional, tentando demonstrar alguma coisa. (Ferreira, 2004).

ambas, cujo caminho trilhado se deu pela busca por saber e compreensão intencional do processo educativo, no qual a prática pedagógica não é apenas a execução de técnicas, mas um fazer consciente, fundamentado em um saber que evolui historicamente, pautado em experiências docentes que não são meramente empíricas, pois dialogam com a tradição de como a humanidade buscou educar-se. A respeito, Saviani (2020, p. 11) aponta que

Ao longo da história da chamada civilização ocidental, a pedagogia foi firmando-se como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo. Efetivamente, a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Sua origem confunde-se com as origens do próprio homem. Na medida em que o homem se empenha em compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional, vai constituindo um saber específico que, desde a paideia grega, passando por Roma e pela Idade Média, chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo “pedagogia”.

Percorrer a trajetória da formação docente exige análises críticas e aprofundadas, levando em conta o cenário mundial e as conjunturas históricas, políticas, econômicas e sociais condicionantes da função educativa e forjadoras de concepções e modelos de formação distintos. Os recortes de alguns marcos históricos e legais serão feitos a partir da articulação entre três dimensões – histórica, teórica e pedagógica –, evidenciando os dilemas e tensões.

Sob a perspectiva histórica, é possível vislumbrar o desenvolvimento da pedagogia no Brasil, começando com a atuação dos jesuítas e a instauração de uma “pedagogia brasílica”, passando pelas reformas pombalinas e a introdução do método monitorial-mútuo e do método intuitivo. Foi a partir de 1827, que fica explícita a preocupação com a formação de professores(as), concretizada através da Lei das Escolas de Primeiras Letras e dos desdobramentos na estrutura da sociedade e no sistema educacional, vinculadas às transformações na conjuntura mundial (Saviani, 2009).

Nos anos de 1930, o espaço acadêmico da Pedagogia passa a ser forjado gradualmente por meio da criação das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e a posterior consolidação do curso de Pedagogia, inicialmente como bacharelado e licenciatura. Neste cenário, as ambiguidades e os confrontos de modelos de formação docente (conteúdo cultural-cognitivo vs. pedagógico-didático) foram a marca da trajetória da formação inicial docente ou do curso de Pedagogia, evidenciando as tensões entre a formação do pedagogo como docente e como especialista, e a busca por um estatuto epistemológico para a área, como indica Saviani (2020, p. 12):

A partir daí, a pedagogia consolidou-se como disciplina universitária, definindo-se como o espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais. No âmbito do idealismo, a pedagogia tendeu a ser dissolvida na filosofia, sendo considerada como filosofia aplicada, identificando-se, pois, com a filosofia da educação em seu aspecto



positivo em contraponto ao aspecto negativo exemplarmente expresso no juízo de Gentile: a pedagogia é o “tormento da nossa escola normal que desejaria ser o tormento das universidades e de todos os futuros professores, ensinando-lhes aquilo que não pode ser ensinado”.

Em relação à perspectiva teórica, tratando-se dos conceitos relativos à Educação e à Pedagogia, evidenciam-se diversas tendências educacionais; dentre elas: humanistas tradicionais (religiosa e leiga), humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética (histórico-crítica). Esta última tendência, em determinados períodos históricos, foi tomada como alternativa para a superação de um dos principais “dilemas da pedagogia”, que corresponde à oposição entre teoria e prática, que se reflete na relação professor-aluno. A superação do referido dilema, sob lógica dialética, que articula teoria e prática como elementos indissociáveis, dependeria da disposição para dar os cinco passos metodológicos – prática social, problematização, instrumentação, catarse e retorno à prática social –, a serem esmiuçados em momento oportuno.

Este é um dos pontos mais relevantes para a formação continuada, especificamente para o percurso do PEA, pois ainda a persistência do “dilema da pedagogia” na relação teoria-prática, que se reflete na dinâmica entre professor e aluno, faz-se presente entre os docentes das infâncias, quando o “planejado” (teorias, currículos) e o “realizado” (prática em sala de aula) frequentemente se confrontam com a percepção de que a teoria é “distante” da realidade. A experiência do(a) professor(a) se constrói justamente nessa interface, exigindo estratégias para articular esses polos, buscando superar esse “dilema pedagógico” tão antigo, através de formação continuada que ofereça essa mediação.

Uma solução profunda para o dilema mostra que a relação teoria-prática não é de exclusão, mas de determinação recíproca, onde a prática fundamenta e testa a teoria, e a teoria ilumina e qualifica a prática. Para a formação continuada e o PEA, isso significa que a experiência dos(as) docentes não deve ser vista como algo “apático” à teoria, mas como seu ponto de partida e chegada. Portanto, o projeto deve promover a reflexão sobre a prática (o realizado) para construir ou aprimorar a teoria (planejado), buscando concretizar a genuína práxis, de maneira consciente e coletiva.

Frisa-se que o espaço acadêmico da Pedagogia, ocupado a partir de 1930, foi determinante para a constituição de um conjunto de discussões teóricas basilares que ainda são foco de estudo, reflexões e análises críticas, cujo objetivo diz respeito ao esforço para sistematizar definições mais concisas sobre diversas concepções e modalidades pedagógicas, dentre elas as pedagogias: da alternância, das competências, libertadora, tecnicista, neoconstrutivista, entre outras. A evidente diversidade e complexidade do pensamento



pedagógico brasileiro procurou romper com generalizações trazidas pelo uso do termo “pedagogia”.

Salienta-se, ainda, que a associação entre a generalização do termo “pedagogia” e a formação de professores, no século XIX, foi um marco importante, pois indica uma crescente preocupação com a profissionalização do magistério, norteando as políticas públicas, a partir desse período. O reconhecimento da necessidade de instituições dedicadas a essa formação impacta diretamente a estruturação dos cursos e a identidade profissional, mudando a visão de que ser professor(a) seria um dom natural, pois passa a ser resultado de um preparo formal. De acordo com Duarte (1986, p. 65-66 *apud* Saviani, 2020, p. 15),

Foi a partir do século XIX que tendeu a se generalizar a utilização do termo “pedagogia” para designar a conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo, o que ocorreu mais fortemente nas línguas germânicas e latinas do que nas línguas anglo-saxônicas. E esse fenômeno esteve fortemente associado ao problema da formação de professores. A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII; e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de “Seminário dos Mestres”.

Na metade do século XIX, a explosão de eficiência e produtividade demonstrada pela Revolução Industrial foi fonte influenciadora de uma determinada concepção de Educação, como “inspiração” para metáforas de cunho comportamentalista, e, conseqüentemente, da visão sobre o papel dos(as) professores(as) e sua formação. A metáfora industrial coloca a escola no lugar de uma fábrica, os alunos como matéria-prima a ser processada e o(a) professor(a) como um(a) “operário(a)”, como registrado por Casassus (2013).

A partir dos anos 70 do século XX, a Pedagogia envereda por um caminho de autonomia científica, passando a constituir-se como “[...] justamente uma das ciências práticas mais ricas em tradição” (Saviani, 2020, p. 13). Tal evento pode ser considerado como uma evidência da recente, e talvez tardia, valorização desse campo de conhecimento, reforçando a necessidade de continuidade de investimentos, em uma robusta e específica formação inicial, e conseqüentemente continuada, que não se limite a ser um anexo de outras ciências. Os impactos desse evento para a identidade da Pedagogia, enquanto ciência, resultam em um aprofundamento dos estudos sobre concepções ou modelos institucionalizados de formação ou Educação, impactando também a identidade docente e as políticas públicas de formação continuada.

Nesse período, é evidente a presença de dois modelos formativos, evento que instalou uma dicotomia nas discussões sobre formação docente e políticas públicas, imprimindo um contexto ora de valorização ora de desvalorização da Pedagogia. O modelo do conteúdo tendeu

a desvalorizar a especificidade da Pedagogia, enquanto o modelo pedagógico-didático a valorizava, como indica Saviani (2020, p. 16):

Nesse contexto, configuraram-se dois modelos de formação de professores: a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: Para este modelo, a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. b) modelo pedagógico-didático: Contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Embora a dicotomia entre os modelos ainda esteja presente em muitas discussões, estudos e reflexões, pois envolve a tensão entre diferentes grupos de interesse, a referência à etimologia e a origem da “problemática pedagógica” possibilitam ter uma maior clareza sobre a que deve servir a formação de professores(as), destacando a dimensão reflexiva e intencional do ato educativo. Então, formar professores(as) deve envolver não apenas o “fazer”, mas o “fazer consciente”, ou seja, remete-se à prática pedagógica como um campo de ação deliberada e fundamentada. Portanto, a formação docente deve formar o(a) professor(a) para essa “elaboração consciente”, integrando teoria e prática e permitindo que a experiência se torne objeto de reflexão crítica, e não apenas de repetição, como elucida Saviani (2020, p. 13):

O termo “pedagogia”, é evidente, surgiu na Grécia. E, conforme Jaeger, é grega também a origem da problemática pedagógica. Ele localiza a origem da pedagogia nos sofistas, quando o fazer da educação se alça ao plano da ideia consciente: é de essencial importância, diz Jaeger, “a íntima conexão em que se acha a elaboração consciente da ideia da educação com o fazer consciente do processo da educação” (JAEGER, 1967, p. 279). Da Grécia, tanto o termo como a problemática pedagógica transladaram-se para Roma.

E, como último recorte, o período de 1932 a 1969 pode ser caracterizado como o período da Pedagogia Nova, que representou uma ruptura com a Pedagogia Tradicional, deslocando o foco para o aluno e sua atividade. Esse movimento teve um impacto significativo na formação docente, inicial e continuada, e nas políticas educacionais, com a criação do Inep. Para as investigações sobre o percurso do PEA, a análise dessa predominância é crucial, pois muitas das ideias de “criança no centro” e “aprendizagem ativa”, presentes na educação infantil contemporânea, têm raízes na Escola Nova. A experiência do(a) professor(a) com essas abordagens pode ser analisada à luz das promessas e limites históricos dessa corrente ou mesmo a partir das críticas e tensões enunciadas por diversos autores em relação às escolhas que foram feitas no que se refere à institucionalização das formações inicial e continuada.

Um adendo pertinente sobre a origem das ideias expressas na Pedagogia Tradicional se localiza historicamente no *Ratio Studiorum* dos jesuítas, que trazia uma concepção pedagógica pautada na crença de que o “homem” era constituído por uma essência universal e imutável,

criação divina, sendo a Educação responsável por moldar a existência particular e real. Caberia ao educando, ou ao “homem”, esforçar-se para atingir a perfeição humana, fazendo por merecer a “vida eterna no céu” (Saviani, 2020). Tal Pedagogia é fundamental para a compreensão das raízes de certas práticas ainda presentes na educação. A visão essencialista do homem e a ideia de “moldar” o educando contrastam com abordagens mais contemporâneas, como as construtivistas ou histórico-críticas. Entender essa base é crucial para que os(as) docentes das infâncias possam analisar criticamente suas próprias práticas e os modelos educacionais com os quais interagem, procurando encurtar a distância entre o “planejado” e o “realizado”.

Sem querer negligenciar os detalhes ou interromper abruptamente a cronologia dos eventos pertinentes à temática formação docente, cabe, antes de iniciar a cronologia sobre a formação continuada dos(as) docentes das infâncias paulistanas, destacar algumas tensões (Bauer; Gatti; Tavares, 2013; Casassus, 2013; Gatti, 2013; Horta Neto, 2013) presentes no âmbito da formação de professores(as), pois estas certamente explicarão muitas das políticas públicas implementadas no final do século XX e início do século XXI. Essas tensões sustentam a relevância da articulação entre as formações inicial e continuada, quando do planejamento e implementação de políticas públicas, como no caso do Projeto Especial de Ação (PEA), presente no município de São Paulo desde 1993.

A primeira, e mais significativa das tensões, refere-se ao impacto que as avaliações padronizadas têm sobre a autonomia docente e nas práticas pedagógicas, revelando o seu caráter profundamente político. Com o passar do tempo, sob diferentes gestões, os(as) professores(as) foram perdendo a autonomia, passando a não decidir a respeito do currículo, de suas estratégias metodológicas, da forma como interagir com a comunidade educacional ou como conduzir sua formação. Essa padronização e o aumento do controle exercido, por meio de legislações, metas e avaliações externas, acabaram por limitar a ação dos educadores, impondo procedimentos-padrão que resultaram em uma carga administrativa excessiva (Casassus, 2013).

Uma segunda tensão crucial envolve a preparação dos professores como implementadores de meta ou para o uso dos resultados das avaliações externas, que, na maioria dos casos, não têm base pedagógica densa nas próprias avaliações. Muitas são as críticas às avaliações externas, caracterizando-as como instrumentais, que não contam com fundamentação educacional e pedagógica robusta, além de exigirem um grande investimento midiático, que acaba por iludir a população com a ideia de que todos os problemas da Educação serão solucionados pelo simples fato de as avaliações externas serem aplicadas. O aprofundamento das críticas às avaliações externas também se dá no âmbito da negatividade da exploração dos aspectos pragmáticos e competitivos dos resultados, que acabam por mascarar

ou deslocar o foco de discussões e reflexões críticas essenciais, relativas à validade política, teórica, socioeducacional das avaliações externas (Gatti, 2013).

A terceira tensão se manifesta nas motivações extrínsecas que as políticas de bonificação e punição para professores(as) empreendem a partir do cumprimento de cronogramas, metas e resultados de avaliações externas. O foco nessas políticas acaba por atribuir responsabilidade individual, principalmente sobre os atores-chave do processo de ensino-aprendizagem, os(as) professores(as) e as crianças, além de ampliar a culpa às famílias e à gestão das escolas. E o Estado acaba por se eximir de qualquer culpa, sendo-lhe atribuída a responsabilidade de regular, de maneira imparcial, os processos educacionais. Nesse contexto, é essencial resgatar a discussão a respeito da responsabilidade do Estado em relação à criação de políticas públicas educacionais que garantam a existência de escolas públicas de qualidade socialmente referendadas, sob a concepção da integralidade, contra a privatização da educação e a concepção de escolas como servidoras das necessidades e interesses do mercado (Casassus, 2013).

Uma quarta tensão se estabelece na relação entre controle federal e o diálogo com os entes federativos locais, no que tange à gestão educacional e à formação de professores. As críticas são feitas em relação aos aspectos de centralização da informação sobre os resultados avaliativos nacionais da Educação Básica, ação que não gera uma coordenação nacional propositiva, não contribui para a prática da colaboração federativa e ignora as particularidades de estados e municípios. (Freitas, 2013; Horta Neto, 2013).

Assim, como quinta e última tensão destacada, registra-se uma questão de muito interesse para a presente investigação, pois se refere à formação de professores como uma área frequentemente negligenciada ou mal direcionada no contexto das políticas de avaliação, indicando a necessidade da promoção da integração de conhecimentos sobre a temática avaliação, ação que potencializaria uma formação continuada contextualizada e significativa.

Historicamente, estudos e discussões aprofundadas e críticas produziram muito conhecimento, porém os(as) professores(as) tiveram pouquíssimo acesso a este, configurando uma lacuna na formação mais ampla dos docentes. Portanto, é imperativo o resgate das primeiras discussões, reflexões e estudos orientadores, a fim de se ter parâmetros de orientação de políticas públicas de formação, inicial ou continuada, de professores(as), que contribuam para a superação de dilemas e tensões que desarticulam metodologias e conhecimentos, construídos ao longo de 25 anos, a respeito das implicações e uso das avaliações nas redes de ensino (Bauer; Gatti; Tavares, 2013).

Todas as tensões apresentadas anteriormente, em alguma medida, relacionam-se com o objeto e os objetivos desta investigação, na medida em que são evidência do quanto as políticas

públicas interferem na execução e êxito dos projetos de formação continuada, implementados no interior das unidades de ensino, como é o caso do PEA. Assim, todas as tensões apontadas anteriormente colaboram para a análise aprofundada e crítica dos dados produzidos, ajudando a compreender, por meio da análise dos desafios e das estratégias do PEA, como este pode configurar-se a partir dos elementos fundantes da experiência e do diálogo.

Dando continuidade ao recorte dos marcos históricos e legais da formação docente, apresenta-se o Quadro 3, focado na cronologia dos eventos que influenciaram a formação continuada dos(as) docentes das infâncias paulistanas, sob a presença de políticas públicas que, desde 1891, priorizaram os interesses privados – no caso específico, os donos das indústrias que tinham interesse na qualificação da mão de obra de seus operários, buscando uma “educação tecnicista e bancária”. Posteriormente, buscou-se a criação de espaços de acolhimento de bebês e crianças, a fim de liberar as mulheres para o trabalho fabril, sob a perspectiva, num primeiro momento, da assistência social. Portanto, é preciso considerar que, também, a trajetória da formação continuada, bem como a construção da identidade dos(as) professores(as) das infâncias paulistanas foi delineada por contextos sociais, econômicos e culturais do Brasil urbano-industrial.

No Quadro 3, também há marcos legais de investimento em políticas públicas formativas e de valorização do magistério, como no caso da legislação que regulou e organizou a carreira dos profissionais da Educação, em 1975, e, conseqüentemente, começou a estrutura da formação continuada em serviço, que, a depender do período e gestão municipal, foi projetada sob os princípios da formação permanente<sup>9</sup>, como no período de 1989 a 1992.

Quadro 3 – Destaques aos eventos da Educação Municipal Paulistana

ANO	EVENTO
1891	Criação das Escolas Municipais Noturnas para operários.
1935	Criação dos Parques Infantis e organização do Departamento de Cultura e Recreação.
1956	Criação do Grupo Municipal de Ensino Primário do Jaçanã e oficialização das primeiras escolas municipais.
1957	Criação das Escolas Reunidas e Agrupadas e instituição da Lei nº 5.607/59.
1971	Criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas.
1975	Regulamentação da carreira do magistério municipal.
1985	Reestruturação da Carreira do Magistério Municipal e criação da Evolução Funcional.
1991	I Congresso Municipal de Educação.
1992	Instituição do Estatuto do Magistério (Lei nº 11.229/92).
1985	Reestruturação da Carreira do Magistério Municipal e criação da Evolução Funcional.

<sup>9</sup> **Formação permanente e continuada** refere-se ao processo sistemático de atualização e aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira, visando à reflexão crítica sobre a prática pedagógica (Nóvoa, 1997, p. 25; Libâneo, 2010, p. 49).

<b>1991</b>	I Congresso Municipal de Educação.
<b>1992</b>	Instituição do Estatuto do Magistério (Lei nº 11.229/92).
<b>1994</b>	Portaria SME nº 2.083, de 14 de abril de 1994, p. 21.
<b>1998</b>	Criação do Programa Oficinas Pedagógicas.
<b>2001</b>	Incorporação das creches à Secretaria Municipal de Educação (SME).
<b>2003</b>	Criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs).
<b>2004</b>	Instituição do “Dia do Ensino Municipal”.
<b>1991</b>	I Congresso Municipal de Educação.
<b>1992</b>	Instituição do Estatuto do Magistério (Lei nº 11.229/92).
<b>1994</b>	Portaria SME nº 2.083, de 14 de abril de 1994, p. 21.
<b>1998</b>	Criação do Programa Oficinas Pedagógicas.
<b>2001</b>	Incorporação das creches à Secretaria Municipal de Educação (SME).
<b>2003</b>	Criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs).
<b>2004</b>	Instituição do “Dia do Ensino Municipal”.
<b>2015</b>	Publicação do Currículo Integrador da Educação Infantil Paulistana.
<b>2019</b>	Resolução SME/CME nº 4: critérios para formação de docentes da Educação Infantil.
<b>2020</b>	Instrução Normativa SME nº 41: formação continuada para profissionais dos CEIs.
<b>2022</b>	Instrução Normativa SME nº 12: Projeto Formação da Cidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

As informações contidas no Quadro 3 ilustram como diversos eventos e legislações contribuíram para a evolução e formalização da formação continuada de professores(as) na educação municipal paulistana. Cada ponto na linha do tempo reflete não apenas mudanças estruturais, mas também transformações na compreensão do papel do(a) educador(a) e na necessidade de seu desenvolvimento profissional contínuo.

A criação das Escolas Municipais Noturnas para operários, em 1891, embora não seja um evento de formação contínua em si, representou um marco na expansão e diversificação do público-alvo da educação. Isso implicaria, a longo prazo, na necessidade de professores(as) se prepararem para lidar com as especificidades do ensino dos(as) adultos(as) trabalhadores(as), um público com experiências de vida e necessidades de aprendizagem distintas. Essa diversificação da demanda educacional seria um impulsionador para futuras necessidades de aperfeiçoamento e atualização pedagógica dos(as) docentes.

A criação dos Parques Infantis e organização do Departamento de Cultura e Recreação, destinados às crianças pequenas, ocorrida no ano de 1935, tendo como objetivo o desenvolvimento de atividades recreativas e educativas, pressupôs o igual investimento em formação de professores(as), havendo a necessidade de mudança da práxis docente, pois professores(a) tiveram que se adaptar a abordagens lúdicas e integradoras, o que

inevitavelmente demandou programas de formação ou orientação contínua para esse novo perfil profissional. Este evento prefigura a posterior valorização da Educação Infantil como etapa essencial.

A formalização e a expansão da rede de escolas municipais foram passos fundamentais para a profissionalização do ensino. Com mais escolas e professores, surgiu a necessidade de padronização da qualidade e de alinhamento pedagógico, o que gerou uma demanda crescente por programas de formação contínua, para assegurar que todos(as) os(as) educadores(as) estivessem aptos a seguir as diretrizes da rede e a aprimorar suas práticas. Portanto, a “Criação do Grupo Municipal de Ensino Primário do Jaçanã e oficialização das primeiras escolas municipais”, no ano de 1956, correspondeu a um marco histórico-legal importante.

A criação das “Escolas Reunidas e Agrupadas”, em 1957, seguida da Lei nº 5.607/59, representou um esforço inicial de estruturação da rede municipal, o que implicou na organização de currículos, metodologias e gestão. Nesse cenário, para que os(as) professores(as) pudessem atuar efetivamente, programas de formação contínua seriam essenciais para que auxiliassem na compreensão e implementação das novas diretrizes e modelos pedagógicos dessas escolas “reunidas e agrupadas”, a fim de fomentar a coerência na ação pedagógica.

Em 1971, a “Criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas” foi um marco direto e de grande relevância. Dedicado à Educação e pesquisa, dentro da própria rede pública, sinalizou uma institucionalização da preocupação com a formação contínua, gerando conhecimento pedagógico. Este instituto teve um papel central na formulação e oferta de programas de aperfeiçoamento, desenvolvimento e produção de materiais didáticos, estabelecendo um polo de referência para o desenvolvimento profissional docente.

Com a regulamentação da carreira docente, ocorrida em 1975, desencadeou-se a normatização da profissão docente, evidente tentativa de articular as políticas públicas à valorização do(a) professor(a), com consequente ampliação nos investimentos relativos à formação continuada, que se configurou como requisito para progressão na carreira, reconhecimento e até mesmo para a manutenção no cargo. Essa motivação extrínseca fez com que os(as) docentes partissem em busca de aprimoramento constante, transformando a formação continuada em um elemento intrínseco ao percurso profissional.

Dez anos após, em 1985, a carreira do Magistério foi reestruturada e regras foram criadas para a evolução funcional dos(as) professores(as), evento de alta relevância, uma vez que estabeleceu um link direto e explícito entre o avanço na carreira e o desenvolvimento por meio dos estudos. O cenário da época, apontado como crítico, já apontava para a necessidade



de que essa formação não fosse “apenas uma obrigação burocrática”, mas que tivesse implicações reais para a prática docente. Isso contribuiu para a solidificação da formação continuada, transformando-a em um pilar para valorização e o crescimento docente. Nesse sentido, a preocupação em ofertar condições para que os professores avançassem em seus estudos e fossem reconhecidos por isso foi interpretada como uma ação significativa para romper com a “obrigação burocrática”, sem implicações reais para a prática.

Listados no Quadro 3, entre os anos de 1989 e 1993, diversos marcos democráticos ocorreram, fortalecendo concepções pautadas por espaços de escuta ativa, diálogo e fortalecimento da identidade profissional da docência na Educação Infantil, eventos que, por natureza, tiveram um caráter relativo à formação contínua e profissional. Destaca-se, em 1992, o peso da criação do “Estatuto do Magistério”. Enquanto estrutura jurídica de valorização docente, correspondeu a um documento legal que formalizou direitos e deveres dos(as) professores(as), incluindo muitas vezes a previsão de oportunidades de formação continuada e sua relação com a progressão na carreira. A consolidação de direitos, o reconhecimento das jornadas e a previsibilidade das progressões representam avanços concretos, ainda que insuficientes, diante das exigências da profissão.

O prelúdio do Projeto Especial de Ação (PEA) correspondeu ao Projeto Estratégico de Ação, criado em 1993, que representava uma metodologia para operacionalização de ações que visavam superar as deficiências institucionais. A nomenclatura PEA, em 1994, representou uma abordagem inovadora para a formação contínua, focada na resolução de problemas e na melhoria institucional. Com a proposta de envolver os(as) professores(as) na elaboração e execução de “ações que visavam superar as deficiências” educacionais, o PEA se tornou uma metodologia de aprendizagem em serviço, onde a formação ocorria na prática, por meio da reflexão e intervenção sobre a realidade escolar. Tal projeto teve a pretensão de forjar uma formação continuada, orgânica e contextualizada.

Os anos de 1998 e 2001 foram marcados por investimento em infraestrutura e ações concretas em espaços coletivos de aprendizagem e revalorização da prática docente, sob a concepção de uma formação continuada pautada na experiência concreta dos(as) professores(as), superando modelos verticalizados de formação e promovendo o fortalecimento da identidade profissional, sinalizando uma mudança de paradigma, que demonstrou um compromisso com a autonomia docente e a construção colaborativa do saber pedagógico, tornando a formação continuada mais significativa e menos impositiva. A incorporação das creches à Secretaria Municipal de Educação (SME), em 2021, sobressai-se aos demais eventos, pois a legitima como espaço educativo, exigindo políticas públicas



específicas para a formação dos(as) profissionais da primeiríssima infância. Este movimento foi decisivo para reconhecer que o trabalho com bebês e crianças pequenas demandava saberes pedagógicos, e não apenas cuidados básicos, fortalecendo a concepção pautada na indissociabilidade entre cuidar e educar.

A incorporação das creches pela SME foi um passo gigantesco para a Educação Infantil e, conseqüentemente, para a formação continuada. Ao legitimar as creches como espaços educativos, surge uma demanda imediata por “formação docente específica” para os profissionais que ali atuam. Isso impulsionou a criação de programas de formação contínua voltados para as particularidades do desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, profissionalizando e qualificando a atuação nesse segmento.

A criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) demandou uma perspectiva de formação continuada mais ampla e interdisciplinar, pois esses centros integravam educação, cultura, esporte e lazer em um único complexo. Os(as) professores(as) que atuavam nos CEUs foram orientados(as) a trabalhar com projetos integrados, lidar com a diversidade de públicos e atividades, e promover a articulação entre a escola e a comunidade. A complexidade do CEU exigiu um novo perfil de professor(a), desafiando o planejamento da formação continuada de professores(as).

Embora simbólico, o “Dia do Ensino Municipal”, instituído em 2004, está intrinsecamente ligado à valorização do educador, pois inclui o “[...] reconhecimento social, a escuta, a autonomia e as condições reais de trabalho” (São Paulo, 2004, p. 3). Pressupunha-se que um(a) professor(a) valorizado(a) e que se sente ouvido(a) estaria mais propenso a se engajar na formação continuada. Assim, as políticas que promovem a autonomia levaram a programas de formação mais relevantes, que buscaram atender às necessidades reais dos docentes.

Diretamente ligado à Educação Infantil, em 2015 ocorreu a publicação do *Currículo Integrador da Educação Infantil Paulistana*, o que exigiu um robusto processo de formação contínua, aproximando-a dos princípios fundantes da “formação permanente”, que pressupunha um projeto mais a longo prazo de formação de professores(as), menos fragmentado, promotor de aprofundamento da práxis docente, acolhedor das experiências e saberes docentes e vinculado à realidade de cada comunidade educacional. Essa perspectiva apontou para um modelo de formação contínua mais dialógico e contextualizado.

A cronologia de eventos, registrada no Quadro 3 e comentada nos parágrafos anteriores, revelou uma trajetória marcada por uma crescente institucionalização e formalização da formação continuada de professores(as) na rede municipal paulistana, que

foi desde o reconhecimento inicial da educação para diferentes públicos, passando pela estruturação da carreira e pela criação de órgãos e programas específicos (como o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, as Oficinas Pedagógicas e o PEA) até a vinculação da formação contínua a currículos, a avaliações institucionais e ao papel do coordenador pedagógico. Foi possível acompanhar um esforço contínuo para qualificar e valorizar o trabalho docente, forjando um projeto de formação continuada não como um acessório, mas como um elemento central para a adaptação, a melhoria da qualidade e a profissionalização do ensino na cidade de São Paulo.

No entanto, o percurso da formação dos(as) professores(as) das infâncias paulistanas foi permeado por tensões entre o público e o privado, sendo este último privilegiado na concretização de seus interesses, durante as gestões conservadoras, que fortaleceu seus representantes políticos para a concretização de um projeto de privatização da Educação e desmonte da escola pública das infâncias. Assim, em meio às tensões entre os interesses privados e públicos, os(as) educadores(as), sejam eles(as) professores(as) ou coordenadores(as) pedagógicos(as) da Educação Infantil, foram se constituindo, ora sob os fundamentos da concepção de “Educação Tecnícista”<sup>10</sup>, ora sob visões mais progressistas e emancipatórias.

Evidenciou-se, entre os anos de 1989 e 1992, políticas públicas de formação de professores que se contrapuseram à perspectiva tecnicista, muito por conta da gestão da prefeita Luíza Erundina e do secretário de educação Paulo Freire, que consolidou um projeto de Educação e formação docente progressista, humanista e emancipatório, cujo objetivo maior foi a formação de sujeitos conscientes e atuantes, via valorização do diálogo, da práxis e da problematização da realidade (Freire, 1996). A concepção de “Educação Libertadora”, defendida por Paulo Freire, primou pelas transformações sociais, sob a perspectiva de propostas que estimulassem o pensamento crítico e o engajamento ético dos(as) educandos(as) e educadores(as). Daí a relevância de resgatar, revisitar e ressignificar os materiais, obras, concepções e percursos do educador Paulo Freire, esperando fortalecer o ato de denunciar e anunciar, fecundos no papel dos(as) educadores(as), e reverberar em processos formativos mais contextualizados histórica e socialmente, comprometidos(as) com a justiça social e com os direitos dos(as) bebês e das crianças.

---

<sup>10</sup> **Educação Tecnícista:** “[...] uma proposta de racionalização do processo educativo inspirada nos princípios da administração científica e da tecnologia educacional, cujo objetivo é aumentar a produtividade da educação mediante a aplicação de métodos objetivos e científicos ao processo de ensino” (Saviani, 2008, p. 64).

### 2.1.1 Contribuições de Paulo Freire para a formação dos(as) professores(as)

Os marcos históricos relacionados ao percurso formativo dos(as) professores(as), no Brasil ou no município de São Paulo, não estariam completos se não fosse dado o devido destaque à atuação de Paulo Freire. Suas contribuições como secretário da Educação, intelectual e educador, foram relevantes e determinantes para pensar e fazer uma Educação de qualidade social, sob o princípio de que o percurso formativo dos(as) professores(as) vai além da transmissão de conteúdos teóricos ou do domínio de técnicas pedagógicas.

De forma resumida, os princípios da formação permanente, para Freire (2001b) implicavam, antes de tudo, em um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica, de reinvenção por si mesmo(a) de ser educador(a), com inegociável ponto de partida na realidade concreta da escola e da comunidade. Portanto, o(a) educador(a), na perspectiva da educação freiriana, não é “transmissor(a)” de saberes prontos ou conteúdo, mas mediador e problematizador da “leitura do mundo”.

A proposta freiriana se concretizou em ações formativas contínuas, descentralizadas e participativas. Como relata Gadotti (1994, p. 92), um dos principais interlocutores e pesquisadores do Instituto Paulo Freire,

A formação permanente foi o eixo das políticas da Secretaria Municipal de Educação, em que cursos, encontros, seminários e projetos pedagógicos visavam não só a atualização didática, mas a construção de uma identidade docente crítica e comprometida socialmente. Nessas atividades, partia-se, sempre, da problematização da prática educativa cotidiana.

O projeto de formação de professores fundamentou-se sob o princípio de não ser um evento isolado, mas uma prática contínua de reflexão e ação sobre o mundo, o que se contrapõe à lógica dominante de formação baseada em cursos eventuais, voltados à transmissão de conteúdos padronizados, descolados das práticas e contextos reais das professoras. Freire (1996) buscou fortalecer a autonomia docente, promover o diálogo e incentivar o pensamento crítico, sendo o educador sujeito de sua ação-reflexão-ação, responsável pela realização, criação e recriação de práxis.

Outro princípio fundante para Freire, para a formação docente, refere-se à categoria diálogo, que, para o educador, configura-se como um princípio existencial. No contexto formativo, esse princípio revela-se fundamental para a construção de relações horizontais e respeitadas, entendendo sua relevância para “[...] o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 1987 *apud* Saul; Saul, 2016, p. 30).

As contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores(as) foram inovadoras, pois foram muito além de métodos e conteúdos, ou de receitas, assumindo o compromisso de uma pedagogia pautada na justiça social e na valorização dos(as) educadores(as) como sujeitos históricos. Por meio da proposta de encontros formativos, permeados por diálogo, os(as) professores(as) vivenciavam processos semelhantes aos que seriam propostos junto aos(as) educandos(as), diminuindo a distância entre aquilo que era feito e falado e possibilitando a construção de um espaço pedagógico coerente com os fundamentos freirianos, baseado na escuta, no diálogo e na problematização da realidade.

Para atingir os objetivos do “Movimento de Reorientação Curricular”, já no início da gestão, em 1989, foi feito um convite às escolas para optar entre o desenvolvimento de um projeto próprio ou a adesão à chamada “Ação Pedagógica na Escola pela Via da Interdisciplinaridade”. Para o desenvolvimento desta, formaram-se equipes nos diferentes Núcleos de Ação Educativa (NAEs), os quais, coordenados pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT), com assessoria de professores universitários, trabalharam inicialmente com dez escolas piloto e, posteriormente, com as 180 escolas (e 12 entidades) que aderiram a ele.

Após a análise dos dados da problematização das escolas, especificamente as de Educação Infantil e do primeiro ano do ensino fundamental, a equipe dos NAEs optou por um trabalho de formação continuada, em pequenos grupos, com encontros quinzenais ou mensais, partindo da prática dos(as) educadores(as) e com apoio de referenciais teóricos que possibilitassem reflexões e a construção de propostas pedagógicas mais propícias ao desenvolvimento e à aprendizagem de todas as crianças.

Ao mesmo tempo em que se desenvolvia o trabalho de formação continuada, as equipes da Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil e Alfabetização (DOT 3) e dos Núcleos de Ação Educativa redigiram documentos que registraram o movimento de reorientação curricular e o processo de formação. Esses materiais foram escritos a várias mãos e passaram por muitas leituras e debates, até chegarem à versão final. Concomitante ao desenvolvimento do projeto, procurando refletir sobre suas etapas, em um processo de ação-reflexão-ação, as equipes de DOT e NAEs redigiram os “Cadernos de Formação”.

Houve também atenção especial à “Reorganização Curricular da Educação Infantil”, sendo produzido material específico para a formação dos(as) docentes das infâncias. Foram elaborados três materiais específicos para a formação continuada dos(as) professores(as) da Educação Infantil: “Cadernos de Formação 1 - Série Grupos de Formação (1990)”;

o caderno de “Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil (1989/1992)” e o

caderno “A Criança e o Desenho - Uma Conversa para Olhar/ Pensar Arte (Movimento Reorientação Curricular - Documento 4 - 1991)”.

Figura 1 – Cadernos de Formação



Fonte: <https://www.coletivopaulofreire.org/SME/sme-1989-1992/movimento-de-reorienta%C3%A7%C3%A3o-curricular-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil>.

A publicação “Grupo de Formação - Uma (Re)visão da Educação do Educador (Cadernos de Formação 1 - Série Grupos de Formação - 1990)” expressa os objetivos dos grupos de formação, os princípios teórico-metodológicos, a fundamentação teórica, os textos utilizados, os principais conteúdos trabalhados no ano de 1989, a quantidade de grupos formados, as dificuldades e avanços percebidos e as referências bibliográficas. O texto procura mostrar como essa formação se diferencia de outras realizadas, sob a forma de cursos, oficinas e palestras. Trata-se de um mergulho sobre a prática, sobre o cotidiano da escola, com seus acertos e equívocos, suas possibilidades e limites. Uma formação que possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica e a busca por uma prática reflexiva. A elaboração desse documento contou com a assessoria da professora Madalena Freire.

O caderno “Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil (1989/1992)”, contemplava o documento “Reorientação curricular da escola: visão dos educandos”. Elaborado pela professora Miriam Celeste Ferreira Martins, a partir de assessoria realizada em 1990 para as equipes da Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil e Alfabetização (DOT 3) e dos Núcleos de Ação Educativa (NAE), juntamente com integrantes

das equipes de DOT e NAE, pôde contar com o rico material de análise dos desenhos elaborados pelas crianças das Escolas Municipais de Educação Infantil, das classes do Plano de Educação Infantil (PLANEDI) e das classes comunitárias. Nessa publicação, o desenho foi concebido como expressão de pensamento, linguagem, com um texto pleno de significados. Sendo analisado à luz das teorias, teve como principal objetivo, no percurso da formação contínua junto aos(as) educadores(as) das infâncias, desvendar um mundo de significados que poderiam passar despercebidos aos olhares menos atentos ou sensíveis.

O caderno “A Criança e o Desenho - Uma Conversa para Olhar/ Pensar Arte (Movimento Reorientação Curricular - Documento 4 - 1991)” traz uma retrospectiva histórica da Educação Infantil na cidade de São Paulo, desde os Parques Infantis, criados em 1935, até 1988, e explicita o movimento de reorientação curricular que se desenvolveu durante a gestão de Luiza Erundina, Paulo Freire e Mario Sergio Cortella. Esse movimento de reorientação curricular compreende a problematização, o processo de formação, a reflexão sobre as concepções de educação infantil identificadas, a construção do projeto de escola e de uma nova proposta pedagógica. Foi elaborado de forma coletiva pelas equipes da Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil e Alfabetização (DOT 3) e dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs). Contou também com a participação dos educadores, funcionários e pais de alunos das Escolas Municipais de Educação Infantil, das classes do Plano de Educação Infantil (PLANEDI) e classes comunitárias.

O material elaborado na gestão de Paulo Freire revelou-se um recurso didático-pedagógico de grande relevância para a formação continuada de educadores(as) do ensino básico. Esses cadernos foram concebidos para subsidiar o trabalho coletivo dos profissionais da escola. Evidencia-se o seu claro compromisso com uma abordagem interdisciplinar do ensino, propondo superar a fragmentação tradicional dos componentes curriculares, sustentando a ideia de que o conhecimento escolar deve articular saberes diversos e vivências que transcendam a barreira artificial entre as disciplinas.

O material oferecia fundamentação teórica acessível e dialogada, referenciais conceituais de autores consagrados, apresentando situações-problema, estudos de caso e propostas capazes de estimular o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a integração dos conteúdos. Por meio da leitura de situações reais escolares e perguntas norteadoras, provocava o(a) educador(a) a rever suas concepções, avaliar estratégias e propor inovações. Essa característica reforça o papel do(a) professor(a) como sujeito crítico, pesquisador(a) de sua realidade e agente transformador do cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante dos “Cadernos de Formação” é a valorização do trabalho



coletivo, tanto na gestão como na sala de aula, incentivando a construção de projetos pedagógicos colaborativos, nos quais professores(as) de diferentes áreas se implicassem no planejamento conjunto, discutissem as metodologias e compartilhassem os processos avaliativos. Desse modo, a proposta contida no material vai ao encontro da ideia de uma escola democrática, voltada para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção de uma educação emancipadora.

Em termos metodológicos, o material é estruturado de modo a possibilitar uso flexível, podendo ser utilizado em reuniões pedagógicas, grupos de estudo e processos formativos autônomos. Os textos são intercalados com quadros explicativos, sugestões de leitura, propostas práticas e questões para discussão em grupo, tornando-o plural, dinâmico e aplicável a diferentes contextos escolares. Merece destaque o diálogo permanente promovido entre teoria e prática, por meio da apresentação de conceitos de modo indissociável das situações do cotidiano escolar, valorizando o conhecimento historicamente construído e a experiência vivida pelos(as) educadores(as). Esse diálogo reflete o compromisso do material com a formação integral dos(as) profissionais da Educação, visando a que estes(as) fossem capazes de compreender e enfrentar os desafios da escola pública contemporânea, com criatividade, ética e compromisso social.

Inúmeros foram os registros afirmando o êxito da formação proposta na gestão de Paulo Freire (1989-1991), confirmando o quão potente são as políticas de formação de professores(as), pautada em práticas emancipatórias e no compromisso ético-político com a transformação da realidade. Uma fonte relevante que corrobora o êxito da proposta formativa de Paulo Freire é o Instituto Paulo Freire (2001, p. 77), que documenta, em seu site e publicações, a exemplo do texto “A Experiência de Formação Permanente em São Paulo”, inúmeros depoimentos, pesquisas e diagnósticos produzidos após o período freiriano:

São recorrentes os relatos de professores que participaram dos projetos de formação continuada, destacando mudanças em sua postura pedagógica, valorização do diálogo com estudantes e famílias, e aumento no engajamento com os projetos político-pedagógicos das escolas. O protagonismo docente tornou-se referência em redes de ensino de outros estados brasileiros.

O reconhecimento do êxito desse projeto pode ser comprovado também por pesquisas e dados estatísticos levantados à época, e posteriormente analisados. Segundo relatório da própria Secretaria Municipal de Educação, o “Relatório de Gestão” (São Paulo, 1992, p. 134) aponta que,

Entre 1989 e 1991, mais de 70% dos professores da Rede Municipal participaram de processos formativos coordenados pelos Núcleos de Apoio Pedagógico

Descentralizados. Os índices de adesão voluntária aos cursos superaram 80%. Houve, ainda, queda significativa nos índices de evasão escolar – de 13% em 1988 para 7% em 1991, segundo registros da SME.

Além disso, avaliações externas da qualidade do ensino, na época, apontaram melhorias perceptíveis no desempenho dos alunos, atribuídas à qualificação docente, à inovação nos métodos pedagógicos e ao fortalecimento do trabalho coletivo e interdisciplinar. Para Carvalho (2004, p. 203),

A política de formação de professores implementada por Paulo Freire resultou em significativa elevação dos índices de aprovação nas séries iniciais e na qualificação do ambiente escolar. O envolvimento dos docentes na reflexão sobre a prática, promovido pelos círculos de cultura, renovou a atmosfera pedagógica das escolas.

Portanto, fica evidente a relevância e êxito das propostas formativas freirianas, bem como as marcas deixadas em cada educador(a) que delas participou, sendo possível defender o resgate delas como “inspirar-ação”, tanto no percurso do PEA quanto como referência para políticas públicas e práticas formativas em diferentes contextos. Dessa forma, o legado de Paulo Freire é um potente convite aos(às) educadores(as) contemporâneos(as) a assumirem-se como protagonistas de sua formação, atentos(as) às necessidades concretas da sua comunidade educacional, e engajados(as) na construção de uma escola pública, democrática e de qualidade para todos(as).

## **2.2 PEA, em diferentes gestões**

Assim como a história da Educação e da Pedagogia, a formação inicial de professores(as) foi marcada por uma trajetória permeada por dilemas, tensões e desafios, e com o percurso do Projeto Especial de Ação (PEA) não poderia ser diferente. Sob a lógica dialética, tais marcas são tidas como propulsoras essenciais para a superação delas mesmas, de maneira a registrar as escolhas por determinadas concepções, aqui emergindo a opção pela defesa de uma formação continuada em serviço, que se distancie dos modelos autoritários e centralizadores, e se pautem em modelos pautados nos elementos fundantes da experiência e do diálogo.

Sobretudo quando se trata de acompanhar e analisar criticamente o percurso das políticas públicas, depara-se com uma série de contradições e incoerências entre o que é planejado – compreendendo as legislações e documentos derivados delas – e o que é realizado – aspectos que envolvem tanto a dimensão metodológica quanto, e principalmente, as diferentes gestões. No caso do PEA, pode ser considerado um marco histórico importante de uma política



pública de formação continuada em serviço que valorizava a formação como direito. No entanto, há que se salientar que, ao longo dos anos, a depender da gestão que estava no poder, ele foi perdendo sua identidade original, que estava baseada em princípios muito alinhados à concepção de “formação permanente”.

O Projeto Especial de Ação (PEA) constitui uma política pública de formação em serviço, pilar para a qualificação e valorização dos(as) profissionais da Educação, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), institucionalizado em 1993. Originalmente teve como objetivo principal articular estudo, reflexão e planejamento entre os(as) educadores(as), nas unidades escolares. Embora não tenha sido instituído por lei própria, tornou-se instrumento do Estatuto do Magistério Público Municipal (Lei nº 11.229, de 1992), que regulamentou a carreira docente, caracterizada como uma seara promissora para experiências de formação continuada.

O PEA existe na Prefeitura de São Paulo desde os anos 1990, como instrumento de formação em serviço, havendo menção na Portaria nº 2.083/1994, como marco inicial para instrumentos semelhantes. Desde então, houve sucessivas portarias e instruções normativas, contendo alterações, como no ano de 2014, e reorganização, no caso de 2020, com atualizações posteriores nos anos seguintes. Em cada modificação, foram sendo ajustados os objetivos, exigências e procedimentos.

No decorrer das décadas, passou por significativas mudanças, devido às inúmeras publicações, referentes à sua regulamentação, a saber: comunicados, portarias e instruções normativas, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Inicialmente, o projeto estava alinhado aos princípios pedagógicos “freirianos”, pautados pelo protagonismo docente e a articulação entre teoria e prática no processo formativo, por meio da promoção de práticas pedagógicas que dialogassem com as realidades sociais e culturais dos(as) educandos(as), partindo do diagnóstico dos contextos de cada escola.

Apesar das transformações em sua concepção, de distanciamento das originais ao longo dos anos, conservou sua estrutura típica e elementos obrigatórios de um PEA, conforme normativa da SME, que são: identificação (Unidade Educacional, Diretoria Regional, ano letivo); especificações do projeto (nome, data de início e término, número de horas, dias e horários); envolvidos (coordenação, participantes, com informação sobre jornada de trabalho); justificativa e articulação com o Projeto Político-Pedagógico e Currículo da Cidade; objetivos, fases/etapas, cronograma e avaliação (acompanham indicadores e instrumentos de registro); procedimentos metodológicos, resultados esperados, referências bibliográficas, assinaturas, parecer da equipe gestora, despacho do supervisor e homologação da DRE. Salienta-se que a

avaliação do PEA, prevista como processo contínuo e final, com critérios para continuidade, redimensionamento ou extinção do projeto, deve ser realizada coletivamente e registrada pela equipe gestora, com participação do Conselho de Escola.

De fato, o PEA tornou-se “obrigatório” (Instrução Normativa SME nº 36/2024), a partir do momento em que passou a ser realizado dentro da jornada de trabalho dos(as) professores(as) que tiveram acesso à Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), que contemplou que, das “[...] oito horas-aula destinadas ao horário coletivo [...], quatro devem ser destinadas à formação por meio do Projeto Especial de Ação – PEA, orientado pelo Coordenador Pedagógico” (São Paulo, 2024, art. 12, caput, inciso I). A carga horária anual, dos encontros do PEA, perfaz 144 horas-aula anuais, para professores(as) das EMEIs e EMEFs, enquanto nos CEIs o total anual é de 108 horas-relógio, divididas em três dias de encontro, sendo um deles destinado ao planejamento individual e não ao encontro coletivo. Contando com a certificação para fins de evolução funcional, o PEA apresenta como requisito de frequência o mínimo de 85%. A normativa do projeto detalha quem pode participar (coordenador pedagógico, diretores, professores com diferentes jornadas – JEIF, JBD etc.) e a quem é vedado, a exemplo das auxiliares de desenvolvimento infantil, em determinadas regras.

No período de 1989 a 1992, sob a gestão da prefeita Luiza Erundina (PT) e dos secretários Paulo Freire (1989-1991) e Mario Sergio Cortella, o PEA foi formalizado como política estratégica de formação continuada, sob os princípios de uma formação crítica, emancipadora, integrando professores às comunidades e dialogando com realidades sociais e culturais. Houve a valorização da autonomia pedagógica e a construção coletiva do trabalho docente, num ambiente de inovação e protagonismo, amparado na Lei nº 11.229/1992, que regulamentou a carreira do magistério municipal e consolidou a formação como um direito. Embora os PEAs não tenham sido instituídos por lei própria, sua proposta encontrou respaldo nesta lei.

Projeto que originalmente acolhia e respeitava a história e o papel social dos(as) docentes (Novoa, 1999), primando pela promoção de uma Educação de qualidade socialmente referenciada para todos(as) os(as) bebês, crianças, jovens e adultos, gradualmente passou a servir como ferramenta de padronização, inserida na lógica da Nova Gestão Pública (NGP), enfraquecendo a autonomia escolar, sob a gestão (1993 a 1996) ultraconservadora do prefeito Paulo Maluf (PPR) e do secretário de educação municipal Sólon Borges dos Reis. Fica evidente que, a depender da gestão, os princípios originais do PEA foram modificados, passando a se basear em concepções tecnicistas, articulados a ferramentas de padronização, sob a lógica da NGP, como foi o caso do material *Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para*

*(res)significação de concepções e práticas* (São Paulo, 2020), publicado no final da gestão do prefeito Bruno Covas (PSDB) e do secretário Bruno Caetano.

A autonomia prometida às escolas, durante a gestão do prefeito Celso Pitta (PPR) e dos secretários Ayres da Cunha (1997-1998), Régis Fernandes de Oliveira (interino) e Hebe Tolosa (1998-2000), foi limitada pela exigência de aprovação do PEA pelos supervisores, reforçada pela Portaria SME nº 3.826/1997, que reafirmou o Referencial Analítico da Realidade Local (RARL) e formalizou novas modalidades de PEAs, relacionadas à formação profissional e avaliação diagnóstica. Esse período deixou marcas muito negativas para os(as) professores(as) da rede municipal, principalmente pelo fato de ter impresso ao percurso da formação continuada uma marca centralizadora e gerencialista, caracterizando o PEA como uma ação burocrática. Destaca-se que, nessa gestão, houve a ampliação das creches conveniadas, gerando desigualdades de formação para os profissionais.

Uma rápida leitura crítica da “dança das cadeiras” de prefeitos e secretários fundamenta o motivo da presença de concepções de formação continuada docente fragmentada, pontual, descontínua, tecno-burocrática, gerencialista, heterônoma e autoritária, sem compromisso verdadeiro com os(as) docentes da cidade de São Paulo.

Entre 2001 e 2005, a prefeita Marta Suplicy (PT) e a secretária Maria Aparecida Perez (2002-2004) foram responsáveis pela consolidação de grandes avanços do ponto de vista de investimento em políticas públicas de formação inicial e continuada de professores(as), bem como pela valorização dos profissionais da Educação paulistana. Inúmeras iniciativas foram concretizadas no sentido de investimento em infraestrutura de trabalho e conquistas de direitos. Através da Portaria SME nº 1.654/2004, os PEAs foram articulados, consolidando a sugestão de eixos temáticos amplos e valorizando o currículo como construção sociocultural e histórica.

Durante a gestão de José Serra (PSDB) e Gilberto Kassab (DEM), de 2005 a 2012, com os secretários José Aristodemo Pinotti (2005-2006) e Alexandre Alves Schneider (2006-2012), os PEAs passaram a ser instrumentos de alcance de metas institucionais, despersonalizando-se em relação ao processo educativo, e não de construção pedagógica autônoma, reduzindo a formação docente à aprendizagem de técnicas. Aprofundaram-se as políticas orientadas por resultados, a centralidade em indicadores de desempenho (Ideb, Prova São Paulo) e metas. À época, diversas portarias foram publicadas, três das quais condicionaram o PEA a programas, como no caso da Portaria SME nº 654/2006, alinhada ao programa Ler e Escrever; a Portaria SME nº 4.057/2006 alinhou o PEA e o PPP a metas de desempenho de cunho das competências leitoras e escritoras; e a Portaria SME nº 1.566/2008 trouxe atualização dos critérios de

avaliação e acompanhamento dos PEAs, priorizando formação continuada e avaliação diagnóstica, através da aplicação da Prova São Paulo.

A alternância de poder, muito rara, entre direita e esquerda, evidenciou projetos diferenciados para a Educação do município de São Paulo, bem como para a formação continuada de professores(as). Assim, a busca por um modelo mais inclusivo e reflexivo, que integrasse os resultados das avaliações ao processo de melhoria contínua das práticas pedagógicas, foi vivido durante os anos da gestão do prefeito Fernando Haddad (PT), entre os anos de 2013 e 2017, com os secretários Cesar Callegari (2013-2014) e Gabriel Chalita (2015-2016).

Com a publicação da Portaria SME nº 901/2014, buscou-se articular o PEA ao protagonismo estudantil, à participação da comunidade educacional e à gestão democrática, reforçando a qualificação de professores(as) para lidar com as diversidades. Destacam-se as reformas educacionais, com foco na qualidade social, inclusão e crítica, e o plano “Mais Educação São Paulo”, que reorganizou os ciclos de ensino, ampliou a jornada escolar e integrou atividades culturais, esportivas e recreativas, dentre outras propostas que fortaleceram as políticas públicas de inclusão e diversidade. Nesse período, os resultados das avaliações foram utilizados para melhorar práticas pedagógicas e não apenas medi-las.

A centralização, ocorrida entre os anos de 2017 e 2020, sob a gestão do prefeito João Doria (PSDB) e Bruno Covas (PSDB) e os secretários Alexandre Schneider (até 2018) e Bruno Caetano (a partir de 2018), levou a um deslocamento do PEA de seu propósito formativo original para uma lógica tecnocrática, com pouca flexibilidade e prejuízo à inovação pedagógica, acrescida ao início da tragédia que se instalou com a pandemia de covid-19, que trouxe os desafios do ensino remoto e a assistência social que as escolas prestaram às famílias. Duas INs específicas – a Instrução Normativa SME nº 2/2020 e a Instrução Normativa SME nº 10/2020 – promoveram as reorganizações significativas nos PEAs, reforçando a segmentação por modalidades; o alinhamento a metas institucionais (Currículo da Cidade, IQEIP, IDEB, Prova São Paulo); a pontuação dos PEAs para evolução funcional durante a pandemia, gerando insatisfação e percepção de desvalorização. Também no ano de 2020, foi publicado o material “Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (res)significação de concepções e práticas”, que atendia às demandas da NGP e do Referencial Analítico da Realidade Local (RARL).

Os contextos pandêmico e pós-pandêmico desencadearam novos dilemas, desafios e tensões a serem resolvidos nas escolas: as demandas sociais e pedagógicas, com a

urgência pela reestruturação da identidade escolar e docente; o acolhimento à vulnerabilidade das famílias que não tinham trabalho e o que comer; a rotina massacrante, e sem sentido algum, do cumprimento da jornada de trabalho, sem falar do terror e posicionamento de muitos(as) funcionários(as) de escolas em defesa pela vacinação, participando da “Greve pela Vida”.<sup>11</sup>

À época, em nota pública, o CRECE, órgão colegiado de caráter deliberativo, reafirmou o apoio à greve dos profissionais de Educação, em favor da vida e da saúde de toda a comunidade educacional, reivindicando que a PMSP provesse: trabalho e ensino remoto emergencial até o controle da pandemia; entrega imediata dos tablets com chip para acesso à internet aos alunos do ensino fundamental; continuidade do subsídio de alimentação a todos os bebês, crianças, jovens e adultos matriculados e com valores reajustados; permanência e aumento das equipes de limpeza nas unidades escolares e vacina para todos e todas. Na nota, o órgão apontou que o mês de abril chegara, em sua última semana, já com recorde de mortes no Brasil, sendo 67.723 mortes até o dia 24 e, ao todo, em 113 dias do ano de 2021, a contabilidade fechou em 195.949 mortes contra 194.976 de todo o ano de 2020.

Diante dos cenários do período entre os anos de 2020 e 2022, permeado por cenas totalmente desumanizadoras, principalmente em nível nacional, com as mortes chegando ao número de 700 mil, um verdadeiro genocídio, a gestão de Bruno Covas (PSDB) e Ricardo Nunes (MDB), com o secretário Fernando Padula Novaes, iniciada em 2021, deu continuidade à centralização e às políticas orientadas por resultados, com foco na “Formação da Cidade”, no contexto pós-pandemia. Os PEAs foram vinculados à referida formação e tiveram suas práticas padronizadas, orientando os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) a assumiram o papel de controladores(as) e reportadores(as) de metas. Destaca-se a Instrução Normativa SME nº 14/2022, por ter sido promotora da reestruturação dos PEAs, com vistas ao seu alinhamento às Diretrizes Nacionais (BNCC) e ampliação de metas específicas por modalidades (Educação Infantil, Fundamental, EJA).

A seguir, com o objetivo de facilitar a visualização das datas e ideias expostas nos parágrafos anteriores, elaborou-se o Quadro 4.

---

<sup>11</sup> **Greve pela Vida:** A publicação de 27/05/2021 pode elucidar o contexto e percurso de luta dos(as) trabalhadores(as) da escola pública paulistana por suas vidas e sobrevivência. Intitulada **“Covid-19: CRECE reforça apoio à greve pela VIDA, já que escolas não são consideradas seguras”**, a matéria discorre sobre o referido contexto. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/noticias/aconteceu-no-sinesp/12085-crece-reforca-apoio-a-greve-pela-vida-leia-a-nota-publica>. Acesso em: 27 jul. 2025.

Quadro 4 – Características do PEA, em diferentes gestões

PERÍODO	GESTÃO	CARACTERÍSTICAS DO PEA	LEGISLAÇÃO DO PEA
1989 a 1992	<b>Prefeita:</b> Luiza Erundina (PT) <b>Secretários:</b> Paulo Freire (1989-1991) Mario Sergio Cortella (1991-1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* PEA formalizado como política estratégica de formação continuada.</li> <li>* Concebido sob influência de Paulo Freire: formação crítica, emancipadora, integrando professores às comunidades e dialogando com realidades sociais e culturais.</li> <li>* Valorização da autonomia pedagógica e construção coletiva do trabalho docente.</li> <li>* Ambiente de inovação e protagonismo docente.</li> </ul>	* Lei nº 11.229/1992: regulamentou a carreira do magistério municipal, consolidando direitos e destacando a formação como um direito.
1993 a 1996	<b>Prefeito:</b> Paulo Maluf (PPR) <b>Secretário:</b> Sólon Borges dos Reis	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ruptura com práticas progressistas da gestão anterior.</li> <li>* Implementação de modelo gerencial baseado nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), enfatizando eficiência e controle de resultados (Qualidade Total).</li> <li>* PEAs articulados ao Diagnóstico Local via Referencial Analítico da Realidade Local (RARL).</li> <li>* Priorização da eficiência e controle de resultados, instrumentalizando a formação continuada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Comunicado SME nº 126/1993: Introduziu o RARL como base técnica para os PEAs, com aprovação condicionada à supervisão.</li> <li>* Portaria SME nº 2.083/1994: Regulamentou formalmente o uso do RARL e os PEAs, vinculando-os ao aperfeiçoamento técnico e pedagógico.</li> <li>* Lei nº 11.434/1993: Reorganizou as jornadas de trabalho (JEIF, Jornada Especial Ampliada) com foco na produtividade.</li> </ul>
1997 a 2001	<b>Prefeito:</b> Celso Pitta (PPR) <b>Secretários:</b> Ayres da Cunha (1997-1998) Régis Fernandes de Oliveira (interino) Hebe Tolosa (1998-2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Continuidade das políticas educacionais centralizadoras e do modelo gerencialista.</li> <li>* Contexto de instabilidade política e econômica, dificultando o fortalecimento dos programas de formação.</li> <li>* PEAs frequentemente percebidos como ações burocráticas.</li> <li>* Expansão das creches conveniadas, gerando desigualdades de formação para os profissionais.</li> </ul>	* Portaria SME nº 3.826/1997: reafirmou o RARL e formalizou seis modalidades de PEAs (formação profissional, avaliação diagnóstica, etc.).
2001 a 2005	<b>Prefeita:</b> Marta Suplicy (PT) <b>Secretária:</b> Maria Aparecida Perez (2002-2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Gestão com foco em democratização e inovação educacional.</li> <li>* PEAs alinhados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas.</li> <li>* Ênfase em temas como diversidade cultural, ética e gestão democrática.</li> <li>* Construção dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) como espaços de integração, educação, cultura e lazer.</li> </ul>	* Portaria SME nº 1.654/2004: articulou os PEAs ao PPP, consolidando a sugestão de eixos temáticos amplos e valorizando o currículo como construção sociocultural e histórica.

		* Reorganização das escolas em ciclos de aprendizagem e fortalecimento da gestão democrática.	
<b>2005 a 2012</b>	<b>Prefeito:</b> José Serra (PFL/DEM, depois PSDB) e Gilberto Kassab (DEM) <b>Secretários:</b> José Aristodemo Pinotti (2005-2006) Alexandre Alves Schneider (2006- 2012)	* Consolidação de políticas orientadas por resultados (NGP). * Centralidade em indicadores de desempenho (IDEB, Prova São Paulo) e metas. * PEAs vinculados a metas institucionais e indicadores. * Formação continuada com foco técnico para atingir metas, com despersonalização do processo educativo.	* Portaria SME nº 654/2006: redefiniu PEAs como programas, vinculando-os a metas institucionais e indicadores de desempenho, alinhados a programas como "Ler e Escrever". * Portaria SME nº 4.057/2006: estabeleceu diretrizes específicas para PEAs, alinhados ao PPP e a metas de desempenho (competências leitoras e escritoras). * Portaria SME nº 1.566/2008: Atualizou critérios de avaliação e acompanhamento dos PEAs, priorizando formação continuada e avaliação diagnóstica, usando resultados da Prova São Paulo.
<b>2013 a 2017</b>	<b>Prefeito:</b> Fernando Haddad (PT) <b>Secretários:</b> Cesar Callegari (2013-2014) Gabriel Chalita (2015-2016)	* Reformas educacionais com foco na qualidade social, inclusão e crítica. * Plano Mais Educação São Paulo: reorganização dos ciclos de ensino, ampliação da jornada escolar e integração de atividades culturais, esportivas e recreativas. * Uso dos resultados das avaliações para melhorar práticas pedagógicas, não apenas medir. * Fortalecimento das políticas de inclusão e diversidade. * Valorização do trabalho pedagógico coletivo e visão humanista.	* Portaria SME nº 901/2014: enfatizou a articulação dos PEAs com o protagonismo estudantil, participação da comunidade educacional e gestão democrática. Reforçou o desenvolvimento de professores para lidar com diversidades.
<b>2017 a 2020</b>	<b>Prefeito:</b> João Doria (PSD) e Bruno Covas (PSDB) <b>Secretários:</b> Alexandre Schneider (até 2018) Bruno Caetano (a partir de 2018)	* Centralização administrativa, foco em eficiência e metas de desempenho. * Reorganização dos PEAs por modalidades de ensino, alinhamento ao Currículo da Cidade e à Prova São Paulo. * Pandemia de covid-19 trouxe desafios como o ensino remoto e a assistência social pelas escolas.	* Instrução Normativa SME nº 2/2020: reorganizou significativamente os PEAs, reforçando a segmentação por modalidades e o alinhamento a metas institucionais (Currículo da Cidade, IQEIP, IDEB, Prova São Paulo). * Instrução Normativa SME nº 10/2020: suspendeu a pontuação dos PEAs para evolução funcional durante a pandemia, gerando insatisfação e percepção de desvalorização.



<p><b>2021 a 2024</b></p>	<p><b>Prefeito:</b> Bruno Covas (PSDB) e Ricardo Nunes (MDB) <b>Secretário:</b> Fernando Padula Novaes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Continuidade da centralização e políticas orientadas por resultados.</li> <li>* Foco na Formação da Cidade no contexto pós-pandemia.</li> <li>* PEAs vinculados à Formação da Cidade e à padronização das práticas.</li> <li>* Coordenadores pedagógicos assumiram papel de controle e reporte de metas.</li> <li>* Ênfase na consolidação de políticas existentes e na mitigação dos efeitos da crise sanitária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Instrução Normativa SME nº 12/2022: regulamentou a "Formação da Cidade" como central para a qualificação docente.</li> <li>* Instrução Normativa SME nº 14/2022: reestruturou os PEAs para alinhar às Diretrizes Nacionais (BNCC) e ampliar metas específicas por modalidades (Educação Infantil, Fundamental, EJA).</li> <li>* Instrução Normativa SME nº 53/2022: reforçou a integração entre PEAs e a Formação da Cidade.</li> <li>* Instrução Normativa SME nº 4/2024: consolidou a vinculação dos PEAs à Formação da Cidade e reforçou a padronização das práticas pedagógicas.</li> </ul>
-----------------------------------	--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de Rissoli (2025)

### 2.3 CEIs, história e percurso formativo nos CEIs

A relevância da história dos Centros de Educação Infantil (CEIs) é justificada pelo fato de eles serem o universo de pesquisa da presente dissertação, e por apresentar, de início, uma fragilidade aos aspectos que se referem ao objeto de estudo, que corresponde ao percurso da formação continuada em serviço, especificamente o Projeto Especial de Ação (PEA).

Os CEIs têm origem na história das creches, que passaram a ser reconhecidas como direito da criança e dever do Estado, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando a Educação Infantil passou a integrar a estrutura do sistema educacional brasileiro (Brasil, 1988). A partir daí, as creches deixaram de ser vistas apenas como espaços assistencialistas, passando a se tornar ambientes de educação, exigindo novos marcos legais e institucionais. Esse processo ganhou força com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/96, que estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

No caso da institucionalização dos Centros de Educação Infantil (CEIs) no âmbito da Rede Municipal de Ensino Paulistana, registra-se a dificuldade em definir um marco histórico-temporal, devido à complexidade que envolveu múltiplos atores institucionais, interesses divergentes e interpretações diversas. Optou-se por adotar, como marco, o ano em que essas instituições passaram a operar efetivamente de acordo com as normativas da SME, sob o



Decreto nº 41.588, 28 de dezembro de 2001, com a sua efetivação em termos de atendimento às crianças em 2002, o que justifica a adoção deste último como ponto inaugural do processo.

Tal delimitação temporal está articulada a uma concepção de educação infantil que reconhece o atendimento de crianças de 0 a 3 anos como um direito subjetivo, cuja garantia ainda se apresenta como objetivo a ser plenamente alcançado pelo poder público. Nesse sentido, ao considerar 2002 como o início efetivo do atendimento nos CEIs, sob a égide da SME, reafirma-se o compromisso histórico e político com a consolidação de uma educação pública de qualidade, voltada à primeira infância. Esse posicionamento evidencia não apenas o avanço institucional da política educacional, mas também sua vinculação a princípios constitucionais que asseguram o direito à infância.

Especificamente no município de São Paulo, a história dos Centros de Educação Infantil (CEIs) está intrinsecamente ligada ao processo de consolidação da Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. Essa trajetória reflete tensões, avanços e disputas em torno de concepções de infância, políticas públicas e da própria função social da educação voltada à primeira infância. A construção dos CEIs como espaços públicos de cuidado e educação perpassa momentos de centralização e descentralização administrativa, lutas sociais e movimentos de profissionalização docente.

As primeiras creches ligadas ao poder público, na década de 1950, operavam por meio de convênios com entidades beneficentes, constituindo-se gradualmente como espaço educacional pleno por meio de luta e resistência, como registra Panizzolo (2017, p. 7), destacando a persistência de uma lógica compensatória nos programas iniciais:

A documentação, fortemente baseada nos princípios de uma psicologia desenvolvimentista, partia do pressuposto de que a criança atendida pela creche apresentava carências ocasionadas pela privação alimentar, afetiva, social etc., e preconizava ações compensatórias. Abaixo um exemplo de tal preocupação expressa no objetivo geral do Projeto Centros Infantis: programação psicopedagógica: proporcionar um programa educacional que possibilite à criança um desenvolvimento harmonioso de suas potencialidades sociais, físicas, afetivo-emocionais e intelectuais e ainda proporcionar um programa educacional tipo compensatório, tendendo a corrigir as omissões apresentadas pela criança culturalmente carente, anulando a defasagem entre a sua idade cronológica e o nível de desenvolvimento em que se encontra.

No contexto de transição da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME), um dos principais desafios pedagógicos enfrentados pelas creches e, mais tarde, CEIs, esteve relacionado à superação da dicotomia entre cuidar e educar. No decorrer dos anos e estudos, a prática pedagógica das creches passou a integrar essas duas dimensões, sob a concepção da aprendizagem infantil como basilar para o desenvolvimento humano.

Em 1930, a necessidade de as mulheres, que passaram a trabalhar nas fábricas, não poderem ficar com seus(suas) bebês e crianças pequenas, impulsionou o aumento das creches e, no decorrer dos anos posteriores, elas se tornaram território de disputa entre os setores públicos (quando em 1950 houve a criação das primeiras creches ligadas ao poder público municipal) e privados. Daí o crescente aumento de convênios com creches particulares, principalmente a partir de 1966, e regulações para instalação de berçários e creches nas empresas, em 1978.

Gradualmente, as creches foram construindo seus projetos, que estiveram, inicialmente, muito atrelados aos cuidados relativos à higiene e alimentação, sem clareza da indissociabilidade entre o cuidar e educar e sem segmentação de faixa etária, atendendo bebês e crianças de 0 a 6 anos, de acordo com as recomendações da “Síntese do Projeto Centro Infantil”, em 1971. No ano seguinte, ocorreu uma importante ação, dando início à efetiva mudança de concepção do papel das creches, com a Implantação da Primeira proposta pedagógica: Projeto Centros Infantis: Programação Socioeducativa. Dois anos depois, a segunda proposta é implantada, ligada à programação do Serviço Social, e só em 1981 ocorreu a implementação da quarta proposta pedagógica, padronizando a programação das creches.

A sequência de políticas públicas, a partir dos anos de 1989, evidenciam as diferenças de prioridades estabelecidas entre as gestões municipais, em especial a de São Paulo, cuja Secretaria da Educação teve à frente Paulo Freire (1989 a 1992). Nesse contexto, observa-se que a história dos CEIs esteve profundamente conectada à luta dos movimentos sociais e dos(as) educadores(as) por reconhecimento profissional, melhores condições de trabalho e valorização da docência na Educação Infantil.

No contexto paulistano, a municipalização da Educação Infantil consolidou-se a partir da década de 1990. Em especial, durante a gestão de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação (1989-1991), a Educação Infantil passou a ser considerada uma prioridade na formulação de políticas públicas educacionais. De acordo com Freire (2001b), era preciso superar o assistencialismo e reconhecer o caráter educativo da creche, de modo que as instituições de atendimento à infância se configurassem como espaços de desenvolvimento integral das crianças. Inúmeros marcos legais fortaleceram a criação dos CEIs, colocando-os sob responsabilidade do Estado, porém esse percurso foi gradual e permeado de conflitos de interesses.

Cabe ressaltar que, de acordo com o site oficial da PMSP, de consulta pública, o Programa de Expansão da Rede Direta de Centros de Educação Infantil (CEIs) no município de

São Paulo foi criado em 2013, durante a gestão do prefeito Fernando Haddad (Partido dos Trabalhadores - PT). Associado à ampliação do número de unidades e ao fortalecimento da gestão pública, permitiu a constituição de uma política educacional voltada para a universalização do atendimento, com atenção à qualidade pedagógica.

Durante os anos de 1990, o Município de São Paulo aprofundou suas políticas de formação em serviço, destacando-se o Programa de Formação de Educadores(as) de Creche, em 1996, ainda que suas limitações quanto à articulação teoria-prática tenham sido evidenciadas. O lançamento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) reconfigurou o cenário, ao oferecer balizas normativas que conferiram unidade e coerência às práticas pedagógicas, orientando a formulação de políticas públicas locais mais sistematizadas, sendo a década de 2000 marcada por significativos avanços normativos e organizacionais.

Nos anos 2000, a criação do Plano Municipal de Educação em São Paulo trouxe metas claras para ampliar o acesso à educação para crianças de 0 a 5 anos, através da universalização da pré-escola, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabeleceu prazos para atender a uma das principais carências da Educação Básica.

Nota-se, observando alguns eventos destacados no Quadro 4, que, ao longo da trajetória de consolidação da Rede Pública de Ensino do Município de São Paulo, houve a mudança de nomenclaturas atribuídas a determinadas instituições de ensino, como no caso das Creches, transformadas em Centros de Educação Infantil (CEIs), cabendo destacar que não se trata apenas de uma simples troca de palavras, mas sim de construções de concepções em relação à infância e ao próprio papel que essas instituições exerciam.

O termo CEI valoriza a ideia de instituição educativa, em que haja objetivos formativos, planejamento, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento infantil. Ao denominar “Centro de Educação Infantil” e não apenas “creche”, reforça-se uma mudança de paradigma: de uma visão da criança como alguém a ser cuidado para uma visão da criança como um sujeito de direitos, ativo, potente e participante. A nomenclatura também está associada à profissionalização da atuação docente na Educação Infantil. Reconhecer o CEI como espaço educativo implica valorizar o papel do(a) professor(a) como agente formador e não apenas como cuidador, exigindo formação específica, planejamento pedagógico e desenvolvimento profissional contínuo.

A gestão municipal da época enfatizou a importância da articulação entre o cuidar e o educar, compreendendo a criança como sujeito histórico e de direitos. O programa visava ampliar o número de CEIs públicos administrados diretamente pela Secretaria Municipal de Educação, priorizando a oferta pública direta, em vez de convênios com entidades privadas. Apresentado como

política estratégica para ampliar o acesso à Educação Infantil no plano governamental 2013-2016, substituiu ação anterior que tinha como pauta a ampliação de vagas via convênios (parcerias com organizações da sociedade civil), o que colaborava para o aprofundamento das políticas públicas de terceirização ou privatização dos CEIs. Abaixo, em destaque no Quadro 5, as legislações específicas que contribuíram para a implementação dos CEIs.

Quadro 5 – Das creches aos Centros de Educação Infantil (CEIs)

Ano	Evento Principal	Significado para Creches/CEIs
1901	Criação da sociedade “Anália Franco” para amparo de mulheres e crianças (p.8).	Embrião das primeiras instituições de cuidado, com caráter filantrópico e assistencialista.
1920	Atendimento exclusivamente filantrópico em creches, asilos e orfanatos (p.10).	Reforça o caráter caritativo e a ausência de uma abordagem pedagógica, focando em mães solteiras e crianças vulneráveis.
1935	Criação das primeiras creches para vulneráveis e Primeiros Parques Infantis. (p.12)	Início de um atendimento mais estruturado e direcionado, introduzindo o conceito de "Parques Infantis" com desenvolvimento.
1950s	Primeiras creches ligadas ao poder público municipal por convênios. (p.8)	Marca o início da participação do poder público no cuidado infantil, através de parcerias, ainda sem gestão direta.
1964	Início da institucionalização das creches na gestão de assistência social. (p.15)	Consolida a creche sob o guarda-chuva da assistência social, delineando o desafio futuro de sua integração educacional.
1970	Instituição da primeira creche de administração direta do município em Guaianases. (p.20)	Significa a assunção direta da responsabilidade pelo município, com a introdução de assessoria pedagógica e administrativa.
1972	Atendimento à faixa etária de 0 a 6 anos nas creches. (p.22)	Padronização da faixa etária, indicando uma organização mais específica e planejada para a primeira infância.
1973	Implantação da primeira proposta pedagógica: Projeto Centros Infantis. (p.22)	Marco da inclusão formal de um componente "educativo" (socioeducativo) nas creches, diferenciando-as da mera guarda.
1974	Implantação da segunda proposta pedagógica: Projeto Centros Infantis: Programação de Serviço Social. (p. 24)	Ampliação gradual da sistematização das orientações com caráter mais pedagógico e menos assistencialista.
1981	Implementação da quarta proposta pedagógica: Creches Programação Básica. (p. 29)	Aprofundamento e detalhamentos das propostas pedagógicas nas creches.
1984	Publicação de documento com viés menos assistencialista: Reprogramação de creches. (p.32)	Com a criação da função de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), em substituição às pajens, a identidade dos profissionais das creches passa por transformações.
1988	Promulgação da "Constituição Cidadã" e Lei nº 10.430.(p.36)	Educação Infantil é estabelecida como direito da criança e dever do Estado, se distanciando do caráter assistencialista.
1989	“A política de Creches”: versão preliminar. Instituição do primeiro concurso público para cargos em creches. (p. 36)	Investimento público na carreira dos profissionais da primeiríssima infância.
1990	Publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).	Consolidação legal, reforço e detalhamento, do direito à educação para crianças de 0 a 6 anos.
1992	Publicação das Diretrizes Pedagógicas. (p. 38)	Ampliação, aprofundamento e padronização das ações pedagógicas nas creches.
2001	Creches mudam para CEIs e são transferidas da SAS para a SME.	Marco significativo para a Educação da primeiríssima infância, com mudança oficial do status assistencialista para educacional, com a gestão passando para a Secretaria de Educação.

2002	Início do curso ADI Magistério para profissionais.	Iniciativa crucial de formação para qualificar os profissionais para as novas demandas pedagógicas dos CEIs.
2004	Transformação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) em Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI).	Reconhecimento e valorização da carreira dos educadores da primeira infância, elevando seu status profissional.
2010	Transformação do cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI) em Professor de Educação Infantil (PEI).	Consolidação da identidade profissional dos educadores, alinhando a nomenclatura à função educacional.
2015	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e 1º Plano Municipal de Educação (PME) de SP.	Estabelecimento de metas para universalizar a pré-escola e planejamento decenal para a expansão e melhoria da Educação Infantil.
2017	Comemoração dos 15 anos da transição para a SME e atendimento pleno de crianças de 4 a 5 anos.	Celebração da consolidação do modelo educacional e a efetivação da universalização da pré-escola no município de São Paulo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025), com base em São Paulo (2017, 2018).

No decorrer da história dos CEIs, percebe-se a crescente mobilização dos(as) profissionais da educação por políticas públicas de investimento em espaços e tempos de formação continuada em serviço, considerando suas necessidades, diante das lacunas deixadas pela formação inicial, principalmente no âmbito das práticas ou metodologias de ensino. No entanto, é preciso ressaltar que muitas das dimensões teórico-práticas presentes em sua origem, ou seja, nas creches, ainda insistem em vir à tona, exigindo um olhar atento para a formação continuada dos(as) docentes que ocupam esses espaços.

Em suma, a alocação das creches para o Sistema Municipal de Ensino em São Paulo foi um processo, como pode ser visualizado no Quadro 5, complexo e multifacetado, que envolveu a superação de concepções assistencialistas, a profissionalização dos(as) educadores(as) e o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. A mudança de nomenclatura de Creches para CEIs evidenciou uma significativa mudança conceitual e identitária. Embora muitos avanços tenham sido alcançados, com a consolidação dos CEIs como espaços educacionais de direito, evidenciam-se inúmeros relacionados à formação docente, dentre eles a práxis fundamentada na indissociabilidade entre teoria e prática, entre o cuidar e educar, e à garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva, que verdadeiramente acolha as diferenças nos CEIs do município de São Paulo. Daí a relevância da investigação concretizada nesta dissertação, delineando como o percurso do PEA se deu no universo específico de um CEI.

Também nos CEIs, o PEA é referência de formação continuada em serviço, que deve estar articulado ao Projeto Político-Pedagógico e ao Currículo da Cidade, configurando-se como um processo sistematicamente planejado, sendo realizado ao longo da carreira dos(as) docentes (São Paulo, 2020). O aprofundamento de aspectos específicos de sua implementação nos CEIS, compreendendo, por meio da análise dos desafios e das estratégias do PEA, como

este pode configurar-se a partir dos elementos fundantes da experiência e do diálogo, foi objeto e objetivo geral da presente dissertação.

O PEA, conforme estabelecido pela Instrução Normativa SME nº 2/2020, configura-se como um momento institucionalizado de formação, discussão e avaliação do currículo e das práticas educativas, visando ao aprimoramento dos educadores, que, sendo em serviço, ocorre no próprio ambiente de trabalho, durante a jornada dos(as) professores(as) da rede direta, com tempo garantido por legislação para estudo e reflexão.

No caso específico dos CEIs, embora a realização do PEA se efetive, há que se considerar a relevância de que esse tempo, em quantidade, é inferior (108 horas anuais) ao das EMEIs e EMEFs (144 horas anuais), que ainda contam com a JEIF (Jornada Integral de Trabalho), que disponibiliza mais 3 horas/relógio para encontros coletivos de planejamento e organização das demandas escolares. Essa ausência de equidade nas políticas públicas relacionadas à Jornada de Trabalho deve ser um aspecto a ser considerado nas análises dos dados produzidos.

Embora o PEA seja uma política pública importante de formação continuada em serviço, valorizada pela maioria dos(as) professores(as), seu planejamento e realização nos CEIs inspira atenção e cuidados, primando pelo desvelar dos desafios reais de percurso, sendo o tempo reduzido para a práxis pedagógica um deles. Os(as) professores(as) dos CEIs têm de se desdobrar, criando “brechas” de tempo, para dar conta de todas as demandas próprias da rotina, uma vez que as 3 horas de encontro do PEA não são suficientes para o aprofundamento da práxis pedagógica, que envolve também o planejamento e organização de propostas, espaços e materialidades ofertadas aos(às) bebês e crianças, como contextos de aprendizagens.

Destaca-se a concepção de formação permanente, defendendo-a como ideal de concepção a ser perseguido, para nortear o percurso do PEA, ressaltando a relevância dos conceitos fundantes de experiência e diálogo. Em relação ao conceito de formação permanente, perpassa a discussão como um ideal a ser buscado. Mesmo que o conceito de formação permanente não esteja explícito no PEA, pressupõe-se que o percurso formativo do referido projeto deva ser uma ininterrupta autoconstituição, permeado por reflexão crítica, participação, transformação e desenvolvimento contínuo, para além da mera atualização científica (Imbernón, 2022). Sendo assim, os elementos fundantes do PEA ideal amparam-se na concepção de um percurso formativo que implica na presença genuína de espaço-tempo de práxis, diálogo e emancipação, de acordo com os desafios e as necessidades problematizadas, e não apenas denunciadas, pois “[...] não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (Freire, 1987, p. 78).

Para finalizar esta seção, registra-se que, em relação ao PEA, estudos avaliativos, como o de Gomes (2021), confirmam os impactos positivos do PEA na qualificação das dimensões teórico-práticas no processo educativo e na redução da rotatividade docente nos CEIs, ainda que alertem para a necessidade de reestruturação das condições de trabalho e da ampliação do tempo destinado à formação, assim como tais constatações reiteram a centralidade da formação docente como política de Estado e como eixo articulador da qualidade social da Educação da primeiríssima infância.



### **3 EXPERIÊNCIA E DIÁLOGO NO PERCURSO DO PEA**

Esta seção traz reflexões e argumentos em defesa da relevância dos elementos fundantes da experiência e do diálogo, pressupondo que eles não estão presentes no percurso formativo do PEA. Esperança-se que a compreensão, ou o ato de compreender-a-ação, desses conceitos potencializará a reflexão, ou o ato de refletir-sobre a ação, que não se concebe senão como crítica, em busca de um percurso de PEA inédito viável (Freire, 1992).

Por fim, esperança-se que o(a) leitor(a) não apenas passe pelas palavras desta seção, mas que, de alguma maneira, ele(a) seja tocado(a), afetado(a) e que algo lhe aconteça, rompendo com a pobreza de experiências do mundo da formação continuada. Afinal, a utopia que se quer é que o percurso do PEA seja permeado por menos coisas que passam, tornando a experiência formativa menos rara (Larrosa, 2002).

#### **3.1 Interseções dos elementos fundantes da experiência e do diálogo**

O início das reflexões se dará a partir do esclarecimento do uso das palavras, que trazem em si os conceitos. A palavra, conceito fundante da categoria diálogo, assume o sentido de dizer e fazer o mundo, ou seja, não se pode conceber a palavra dita se distanciada da práxis socialmente comprometida com o processo de humanização (Freire, 2001). Neste sentido, o uso das palavras experiência e diálogo será feito de maneira a aproximar o que se diz, ou se escreve, daquilo que se faz, ou se propõem como “inédito viável” para o percurso formativo no PEA.

Tomando-se o uso da palavra experiência, registra-se que não será pautado na restrita definição do dicionário, a saber: “Experiência. Sf.: 1. Conhecimento que se obtém na prática; 2. Prática da vida; 3. habilidade ou perícia resultante do exercício contínuo de uma profissão, arte ou ofício; 4. Experimento” (Ferreira, 2004, p. 389). Nem tampouco será utilizada como sinônima da palavra vivência, muito presente no jargão pedagógico “relato de experiência”, fazendo referência à narrativa, feita pelo(a) professor(a), de uma proposta realizada.

Embora as definições trazidas pelo dicionário possam ser ampliadas sob a perspectiva etimológica, o que se pretende é aprofundar o conceito da práxis da experiência, desvelando seus elementos fundantes, muito explorados por Larrosa (2002, 2014), baseando-se nas dimensões filosóficas e poéticas, que ainda são os “botes salva-vidas” da humanidade. Então, a proposta é desafiar a noção comum de experiência como acúmulo de informações ou de vivências superficiais, propondo que a verdadeira experiência é “aquilo que nos acontece”, o que nos toca, transforma-nos e nos constitui como sujeitos.



No mundo moderno – marcado pelo excesso de informação, opinião, velocidade e trabalho –, que age como um inimigo mortal da experiência, tornando-a cada vez mais rara e impossível, explorar o conceito de experiência e sua relevância, ou sua ausência, na educação contemporânea, coloca-se como um posicionamento político, concebendo que o ser humano, como sujeito sócio-histórico, num processo de estar sendo no e com o mundo, deve pronunciar-se, anunciando “[...] o saber da história como possibilidade e não como determinação” (Freire, 1996, p. 85). E esse posicionamento político, que envolve a defesa da presença dos elementos fundantes da experiência no PEA, aqui se concretiza através do poder da palavra, seja ela falada ou escrita, que denuncia e anuncia, como protagoniza Larrosa (2002, p. 20):

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente raciocinar ou calcular ou argumentar, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

Evidencia-se, portanto, que a presença da experiência tem sido cada vez mais rara. Na verdade, ela é gradualmente destruída, sendo necessário “esperançar”, na busca por formas de resistir à aniquilação da experiência. Nesse contexto, destaca-se a importância da leitura, da escrita e do diálogo, como atos de pensamento, que podem reabrir espaço para o acontecer da experiência. Sob a lógica dialética<sup>12</sup>, entende-se que é justamente a asfixia da experiência que potencializará espaços-tempos, para que ela surja, sob a concepção anunciada por Larrosa (2014, p. 15):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.

Partindo para a definição propriamente dita do conceito de experiência, pode-se tomá-

<sup>12</sup> **Lógica da dialética:** Saviani (2020) contribui para o entendimento da lógica dialética, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática, sob a qual teoria dependeria radicalmente da prática, já que os problemas tratados pela primeira (teoria) são postos pela segunda (prática). Portanto, a teoria só fará sentido quando acionada pelos seres humanos na tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Sob essa lógica, que envolve também o conceito de práxis (ação-reflexão-ação), caberia à teoria esclarecer a prática, “[...] tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz” (Saviani, 2020, p. 45).

la como um evento subjetivo e transformador, que gera um “tremor” e busca expressão, elementos que são fundamentais para o percurso da formação docente. Há que, nesse percurso, estar sensível a esses “tremores”, observando-os tanto em si quanto nas outras pessoas, potencializando as mediações, papel desempenhado principalmente pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) sobre o que acontece.

Concebendo que o percurso do PEA não se limita à transmissão de conteúdo, é essencial que, nos encontros, sejam criadas condições para que a experiência se manifeste e se transforme em “canto”, em reflexão crítica, denuncie e “anuncie-a-ação”. No entanto, sem habitar a seara da ingenuidade, é preciso considerar que, em termos de políticas públicas, deve também reverberar os elementos fundantes da experiência, acolhendo ações de valorização de abordagens educacionais que reconheçam a subjetividade e a capacidade de expressão individual e coletiva, em vez de focar apenas em resultados objetivos. As políticas públicas de formação continuada, especificamente do PEA, deveriam ser desenhadas para gerar engajamento profundo, e não apenas para registrar “coisas que se passam”, buscando provocar os “tremores” nos(as) participantes, elemento próprio da experiência.

Para não correr o risco de habitar a seara da ingenuidade, assumindo o compromisso com a leitura crítica em relação às pautas emergentes que norteiam as reformas mundiais dos sistemas educacionais, nota-se que elas estão cada vez mais distantes da concepção de formação aqui defendida. As modificações estruturais propostas para o sistema educacional têm passado por significativas transformações, pautadas pelos interesses dos mercados econômicos. Com isso, evidencia-se o aprofundamento de rotinas formativas cada vez mais burocráticas, centralizadoras e de cunho gerencialista, como da defesa dos elementos fundantes da experiência e do diálogo.

Para a formação docente, a citação anterior se traduz em currículos e competências que visam atender às demandas de um “capital humano” flexível e adaptável, muitas vezes em detrimento de uma formação mais crítica e autônoma, direcionando a prática pedagógica, para a obtenção de resultados mensuráveis.

Então, erguer-se em defesa por uma formação continuada permeada pelos elementos da experiência é um ato de rebeldia, já que a experiência é o motor da rebeldia e da luta contra as formas dominantes. Portanto, um PEA alinhado a essa visão seria um “inérito viável”<sup>13</sup>, aquele

---

<sup>13</sup> **Inérito viável:** a expressão “inérito viável”, segundo Paulo Freire, é uma categoria que representa um conceito central na sua obra, especialmente no contexto da conscientização crítica e da práxis transformadora. Ela indica a possibilidade real e concreta de transformação da realidade, que ainda não foi alcançada (inérita), mas é viável, isto é, possível de ser realizada a partir da ação consciente e coletiva dos sujeitos sociais. (Freire, 2010, p. 223).

que propiciaria um espaço para que os(as) participantes pudessem pronunciar suas palavras, expressando os seus “tremores” e transformando-os em reflexão e, possivelmente, em formas de protesto, denúncia e anunciação, a partir da revolução ou da práxis de revolver-as-ações. Nada melhor do que recorrer às palavras do próprio autor, quando do aprofundamento da definição da palavra experiência:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade. (Larrosa, 2014, p. 8).

A crítica e a denúncia às propostas de formações continuadas, fundamentadas na ciência/técnica ou teoria/prática, servem para anunciar a possibilidade de um novo paradigma baseado no par experiência/sentido, defendendo a necessidade de dignificar a experiência, no caso específico do percurso formativo do PEA, de resgatar sua dimensão subjetiva, incerta e singular e de construir uma linguagem capaz de expressar essa complexidade.

A respeito da criticidade, há que se cuidar para que não seja confundida com o excesso de informações e opiniões, a fim de não correr o risco de enveredar por um caminho de “verborragia”<sup>14</sup>, característica das palavras que são ocas, inautênticas e ingênuas, que impossibilitam o diálogo e, portanto, não se comprometem com a mudança. Há que se compreender que os discursos vazios habitam o lugar da ingenuidade e não geram criticidade, como profundamente discorria Freire (1970).

Nesse ponto, é crucial que seja feita a distinção entre o que “se passa” (eventos externos e superficiais) e o que “nos acontece” (experiência subjetiva e transformadora), identificando o excesso de informação como um dos principais inimigos da experiência. Para a formação docente, isso significa que deve ser permeada por mediações críticas, para que seja feito o discernimento entre informação e experiência, a fim de não promover o afogamento de todos(as) os(as) participantes na superficialidade.

Diante desse contexto, a prática pedagógica precisa criar espaços para a reflexão profunda, onde o que se aprende seja internalizado e toque o sujeito. Em termos de políticas públicas, sugere a necessidade de uma educação que promova a capacidade de processar criticamente a informação, desenvolvendo a sabedoria em vez da mera acumulação de dados,

<sup>14</sup> **Verborragia** significa o uso excessivo e desnecessário de palavras, seja na fala ou na escrita, que pode resultar em pouca ou nenhuma substância.

transitando, também, pelas dimensões conceituais (saber), atitudinais (saber ser) e procedimentais (saber fazer)<sup>15</sup>.

A compreensão da dimensão do diálogo ou da dialogicidade como tridimensional (dizer, mostrar, agir/ser) oferece um arcabouço robusto para a prática pedagógica, significando e dando sentido para o percurso do PEA, uma vez que os(as) participantes dos encontros formativos não apenas “dirão” o conteúdo, mas “mostrarão” sua postura e “agirão” de forma coerente. No contexto formativo, isso implica em uma pedagogia que reconhece a voz docente (*modus dicendi*), valoriza suas produções e o ambiente de aprendizagem (*modus monstrandi*) e promove o engajamento em uma ação transformadora (*modus faciendi*), contribuindo para que o percurso do PEA seja permeado pelos elementos fundantes da experiência, bem como para que seu desenvolvimento seja mais completo com a presença do diálogo. Nesse contexto, as contribuições de Lauriti (2018, p. 6) são relevantes, quando da exploração das três dimensões do princípio da dialogicidade, que

[...] revelam o protagonismo do princípio operatório da dialogicidade em três dimensões complementares que nos servem de perspectivas analíticas, a saber: o modo de dizer (“modus dicendi”) revelador dos movimentos escriturais de substituição, permuta, acréscimo e eliminação encobertos pelas rasuras que dão visibilidade às relações dialógicas internas por meio dos quais o “scriptor” discute com a sua escritura; o modo de mostrar (“modus monstrandi”) exposto pelo aparato intertextual e os constituintes paratextuais que compõem a obra, retratando a memória do texto, enriquecendo seus potenciais sentidos ocultos pelas dobras do tempo e alterando as condições sensíveis da sua recepção para o leitor do século XXI; e o modo de agir/ser no discurso (“modus faciendi”) sobre o qual se assenta o duplo ethos político-pedagógico de Freire, instalando-o como pioneiro da educomunicação no Brasil.

Agora, propõe-se uma pausa, uma interrupção para pensar devagar sobre tantas reflexões trazidas nos parágrafos anteriores. Uma pausa para pensar, mas pensar bem devagar... A “interrupção” é outro elemento fundante da experiência, sendo condição essencial para que ela aconteça. Propõem, então, a lentidão, a atenção e a suspensão do julgamento, demorando-se nos detalhes. A experiência emerge da interrupção. Isto posto, planejar-se-á uma formação continuada em serviço, o PEA, capaz de criar esses momentos de pausa e de escuta em sua prática, resistindo à pressão da produtividade e da agilidade, a contemplação, a reflexão e o diálogo aprofundado, permitindo que os(as) professores(as) se demorem nos detalhes e cultivem a atenção.

<sup>15</sup> Os conteúdos **conceituais, procedimentais e atitudinais** são uma tipologia criada na área da didática para classificar os saberes escolares, indo além da simples memorização. Essa classificação foi popularizada por Antoni Zabala e César Coll, que propõem que o processo de ensino e aprendizagem deve contemplar o “saber”, o “saber fazer” e o “saber ser”.

Em termos de políticas públicas, sugere-se a necessidade de uma educação que não se submeta à lógica da velocidade e da eficiência, mas que priorize o desenvolvimento de uma cultura de lentidão e de reflexão. Um PEA que busca pautar-se nos elementos da experiência deve incorporar metodologias que estimulem a lentidão, a escuta atenta e a suspensão do automatismo, criando um espaço para o “acontecer”, como explicita Larrosa (2014, p. 19):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Os parágrafos anteriores configuram-se como um manifesto sobre as condições necessárias para que a experiência aconteça não apenas no percurso do PEA, mas se configurem como virtudes pedagógicas cruciais: a capacidade de interrupção, lentidão, atenção e escuta. O contexto formativo necessita de uma práxis (ação-reflexão-ação) pautada nesses elementos, desafiando os(as) envolvidos(as) a “dar-se um tempo e espaço”, desacelerar, refletir, dialogar, observar com sensibilidade, delicadeza e “boniteza”, sem pressa, em meio aos “gestos de interrupção”, a fim de que a experiência de aprendizado se faça marca e transformação.

Enfatiza-se que a luta por percursos experienciados exige evocar e invocar a práxis do diálogo, que envolve considerar além dos muros da escola, ou seja, as relações que se dão no e com o mundo, reconhecendo-as como uma histórica “luta de classes”. Assim, o impacto e as tensões, no percurso da formação continuada de professores(as), devem ser também pauta das reflexões sobre diálogo.

As pressões e tensões externas, em nível global, criam mecanismos ideológicos de controle, que acabam por enfraquecer as concepções fundamentadas na experiência e no diálogo, obrigando a dar um passo em direção do reconhecimento, pronunciando-se contrário(a), por meio da palavra genuína, às injustiças sociais que se perpetuam diariamente, diante das relações entre pessoas e sistemas, opressoras(os) e oprimidas(os).

Entender a relação dialética entre o oprimido e o opressor é fundamental para a compreensão da dinâmica da desumanização, que pressupõe ausência de experiência e diálogo, e a busca pela libertação. Essa relação não se dá de maneira estática, mas sim como um processo complexo que afeta a consciência e a existência de ambos (opressor e oprimido). Os (As) opressores(as), ao negarem a humanidade dos(as) outros(as), acabam por desumanizar a si

mesmos(as), enquanto os(as) oprimido(as)s, ao internalizarem a imagem de seus(suas) dominadores(as), enfrentam um dilema existencial. A superação dessa contradição é o cerne de uma pedagogia libertadora, portanto dialógica, que busca restaurar a plenitude humana, conforme detalhado por Freire (1970, p. 16):

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Como epílogo das reflexões sobre o conceito de experiência, para posteriormente explorar os elementos fundantes do diálogo, registra-se o quão emergencial é ressignificar a experiência no contexto da formação continuada de professores(as) brasileiros(as), paulistanos(as) e atuantes na primeiríssima infância. A aproximação da educação à proposta de uma genealogia da experiência, no sentido “larrosiano” de aprender, auxilia a questionar e desvelar o que está em jogo nas experiências escolares e como esta pode influenciar a educação, a escola, o ensino e a infância, enfim as relações. Esperança-se, através da pronúncia dessas palavras, aprofundar a proposta de formação continuada de professores(as), com base em um pensamento filosófico que enfrente o empobrecimento experiencial contemporâneo (Andrade, 2021).

Iniciar-se-á as reflexões mais aprofundadas a respeito da relevância do diálogo no percurso do PEA, por um de seus fundantes, a palavra, empoderada nos primeiros parágrafos desta seção, pois articula-se à expressão da experiência. A ausência ou presença da palavra sempre esteve condicionada aos diferentes contextos históricos, sendo sinônimo de poder, capaz de oprimir e libertar, principalmente no âmbito da Educação. Freire (2000, p. 102-103) destaca que a “[...] própria posição da escola, de modo geral é acalentada pela sonoridade da palavra, memorização dos trechos [...] posição caracteristicamente ingênua”, deixando claro que a palavra autêntica é contrária ao discurso da acomodação e “da impossibilidade da mudança” (Freire, 2000, p. 40).

Ao recorrer à contextualização histórica da presença ou ausência da palavra, intencionalmente pretende-se articulá-la a outro importante elemento do diálogo, a problematização, aspecto que será abordado posteriormente. No que tange à opressão, vale destacar o papel do Estado, que, no decorrer das últimas décadas, tem se transformado

significativamente. Sublinha-se que as mudanças do papel do Estado implicam diretamente na presença ou ausência do diálogo e consequente grau de autonomia docente.

A relação mais comum na interação entre Estado e docentes refere-se à dinâmica de permissão de autonomia aos(as) professores(as) e às instituições de ensino, para a execução (descentralização), acompanhada de um rígido controle que se dá a partir dos resultados (avaliações). Tal tendência tem gerado uma pressão por performance que molda a prática pedagógica, esvaziando o diálogo, aprofundando a baixa autoestima profissional e desconsiderando as condições (objetivas e subjetivas) do trabalho docente, como explicitado por Maués (2009, p. 475):

A regulação, na acepção de Maroy (2005), inclui o sentido de “autoridade reconhecida”, isto é, institucional e política. Ou seja, o conjunto das regras é formulado por um poder que é aceito e que representa, em última instância, o Estado, o governo, ou, no caso do sistema educacional, em nível intermediário, o secretário de educação, ou, ainda, em nível local, o diretor da escola. [...] Diferentes arranjos institucionais, definidos, promovidos ou autorizados pelo Estado, tais como as regras e leis, o poder e as competências delegadas a autoridades locais, às hierarquias dos estabelecimentos escolares ou às organizações profissionais, os dispositivos de controle e de avaliação, mas também os dispositivos de coordenação pelo jogo do mercado, do quase mercado, constituem então os modos de regulação do sistema.

Neste cenário, emerge a potência da palavra, e mais profundamente do diálogo, que, assim como a experiência, configura-se como um ato de rebeldia e luta, capaz de transformar as relações permeadas por injustiças sociais. A palavra transforma a relação eu-tu, A com B, para a construção processual do nós, do coletivo, sendo ela responsável pela pronúncia e denúncia do mundo. Ao exercer a possibilidade de dizer a sua palavra, o ser humano, que é um ser da intervenção no mundo, “[...] deixa suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto” (Freire, 1970, p. 119).

A palavra, tendo o poder de criar mundos, está no centro do processo educativo como ação cultural, capaz de romper o silêncio, subverter a história da cultura do silêncio, pois é a condição primeira para homens e mulheres se assumirem como seres culturais. No entanto, sob a lógica da dialética, há um silenciar que a educação precisa cultivar, que se refere àquele que possibilita o verdadeiro diálogo, que habita na pronúncia da palavra autêntica. Portanto, a palavra não pode ser doação e nem imposição, a palavra precisa ser conquistada amorosamente no permanente exercício de reflexão da prática.

A palavra autêntica, seja ela escrita ou verbalizada, preocupa-se com a ética e a estética, rompendo e se distanciando tanto da linguagem burocratizada do academicismo quanto de um palavreado descompromissado com o interlocutor e com a realidade. A palavra genuína pressupõe a escuta, para que se possa falar com, implicando que, ao não haver escuta, só será



possível discursar para, ou seja, essa dinâmica não se configura como diálogo e sim como invasão cultural. Dialeticamente, a mesma pedagogia que ajuda a articular a palavra é também uma pedagogia do silêncio. Vale registrar que Paulo Freire é citado como escritor preocupado com a estética da palavra escrita: “Paulo tinha a preocupação em produzir textos bonitos, do ponto de vista linguístico e ético. E que expusessem com exatidão e clareza epistemológica o seu raciocínio filosófico-político-ético de educador dos/as oprimidos/as” (Freire, A., 2010, p. 524).

Ainda se tratando da pedagogia do silêncio, há que referenciar a “educação bancária” como sendo contrária ao diálogo, pois “estimula a cultura do silêncio” (Freire, 1987, p. 67), e potencializa a presença do palavreado desvinculado da ação, concebendo-o, se estiver presente em seus percursos formativos, como “depósito” de conteúdos, incapazes de aprender e, por isso, permanecendo no silêncio, sendo-lhes negada a pronúncia do e no mundo. A ruptura com a concepção “bancária” de formação, em defesa do diálogo, baseia-se em uma “educação libertadora”, capaz de conduzir os(as) professores(as) a dizer a palavra genuína, profética e utópica, possibilitando a eles(as) a ação, a expressão, a invenção, a criação e a recriação, na perspectiva do ser mais, “[...] que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Freire, 1987, p. 91).

O diagrama que ilustra a materialização do diálogo emerge como central para a compreensão da práxis dialógica freiriana e sua utilização na pedagogia. Para os docentes, a “palavra verdadeira” (ou seja, a prática autêntica) não pode ser mero “palavreado” (reflexão sem ação) nem “ativismo” (ação sem reflexão). Um PEA com docentes das infâncias deve cultivar essa práxis, onde o “planejado” (reflexão) se concretiza no “realizado” (ação), e essa ação é constantemente nutrida pela reflexão crítica sobre a “experiência”. Isso garante que a intervenção seja significativa e transformadora, evitando tanto o academicismo estéril quanto a ação impensada. A apresentação do diagrama e os comentários de Lauriti (2018, p. 146-147) contribuem, de maneira significativa, para o aprofundamento da compreensão sobre a importância do diálogo/dialogicidade:

Em nota, Freire expõe didaticamente um diagrama que demonstra sua preocupação com os canais da comunicação educativa, na página 136, fôlio 48 do manuscrito: [Diagrama: Palavra verdadeira = Reflexão + Ação; Palavreado = Reflexão - Ação; Ativismo = Ação - Reflexão]. Como se vê, reflexão e ação, educação e comunicação, logos e práxis encontram-se em Paulo Freire intimamente relacionados, revelando a dialogicidade como princípio que entrelaça seus conceitos não como categorias as quais ele chega por vias de um raciocínio dedutivo, mas como frutos de sua experiência vivencial. Esses constructos estão, assim, visceralmente ligados à concretude existencial de sua presença no mundo e ao seu ethos.



A complexidade e profundidade das dimensões evidenciam a natureza profunda e intrínseca do diálogo, como uma “exigência existencial” e “trabalho de ação-reflexão”, muito conectado aos princípios da experiência, aspectos indispensáveis para a formação continuada docente, sublinhando que o aprendizado e o aprimoramento profissional não são eventos isolados, mas um ciclo contínuo de experimentação, reflexão e ajuste. A autocorreção, a hesitação e a reescrita da própria prática pedagógica, baseadas na experiência vivida e na interação com o outro, são essenciais, como é apontado por Lauriti (2018, p. 6), quando de seu aprofundamento sobre dialogicidade:

[...] sendo a dialogicidade entendida por Freire como um “fenômeno humano, uma exigência existencial, um trabalho que se faz na ação-reflexão”, ela pode ser considerada como o princípio de maior força operacional do seu pensamento, está presente em todas as suas obras e encontra-se visivelmente expressa também no manuscrito, revelando a mão que escreve, que hesita, que se auto-corrige, que rasura, que escolhe, que substitui ou acrescenta palavras e que recria no texto a experiência vivida por ele [...].

No universo da educação, diante da incessante busca por aprimoramento, as reflexões a respeito da categoria “diálogo” se colocam de maneira imperativa, sendo diálogo um conceito que transcende a mera troca de palavras e se caracteriza como a essência da humanização, da emancipação e da construção colaborativa do conhecimento. No contexto da formação continuada de professores(as) da Educação Infantil, a redescoberta e a utilização dos princípios dialógicos freirianos emergem como um imperativo, a fim de romper com modelos formativos tradicionais e autoritários, promovendo uma práxis docente mais crítica, autônoma e engajada com a realidade.

O diálogo é concebido por Freire (1987, p. 78) não apenas como uma técnica pedagógica, mas como uma exigência existencial e ontológica, fundamental para a própria constituição do ser humano, concepção elucidada por sua célebre frase: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Tal frase sintetiza a indissociabilidade entre a palavra, trabalho e reflexão crítica, considerados como elementos que se entrelaçam na práxis transformadora. Portanto, o diálogo, nesse sentido, é o motor da conscientização, permitindo que indivíduos e coletivos desvelem a realidade e atuem sobre ela.

Desdobrando-se em dialogicidade, o diálogo ganha movimento e torna-se o “o vetor do pensamento freiriano” e “o princípio de maior força operacional do seu pensamento”, que alicerça as proposições ontológicas, epistêmicas e metodológicas de Freire. Requer atenção para a passividade imposta pela “narração” da educação bancária, em contraste com a dialogicidade, tomada por ela como “a essência da educação como prática da liberdade”, capaz

de transformar o ato educativo numa “ação-reflexão” conjunta. A respeito, Lauriti (2018, p. 33) afirma que

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os(as) professores(as) à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasos”, em “recipientes” a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais este encha os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem “encher” docilmente os recipientes, tanto melhores educandos serão.

A dialogicidade é explorada por Lauriti (2018, p. 6) como um princípio multidimensional que perpassa todo o campo conceitual da obra de Freire, esmiuçando o conceito de que

Essa dialogicidade é, assim, entendida como um princípio geral do seu agir na vida e no discurso. É o grande constructo que nasce de diálogos retrospectivos e prospectivos com sua própria escritura, com a cultura e com a realidade do mundo. Ele busca sempre o vir-a-ser do homem e do sentido do discurso, o eterno movimento da consciência criadora de novas realidades que para formar-se e manifestar-se precisa estar imersa na realidade.

Portanto, a prática dialógica em ambientes de formação continuada implica um reconhecimento mútuo entre os participantes, coordenadores(as) e professores(as), que se encontram em um “Círculo de Cultura”, para juntos “re-criarem criticamente o seu mundo”, como aponta Freire (1987, p. 6):

Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador(a), que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo.

A citação anterior é crucial para a compreensão da metodologia freiriana, pois enfatiza a horizontalidade e a colaboração, onde o(a) coordenador(a) atua como mediador(a) e não como detentor(a) exclusivo(a) do saber. O diálogo, ao ser fundamentado na humildade, fé, amorosidade e confiança, torna-se uma “[...] relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (Freire, 1987, p. 46). A ausência desses elementos basilares inviabiliza a construção da confiança e, conseqüentemente, a efetividade do diálogo. A palavra, para Freire, não é vazia, mas “diálogo existencial”, que expressa e elabora o mundo em comunicação e colaboração. Ele argumenta:

Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo,

blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (Freire, 1987, p. 44).

Essa compreensão da palavra como práxis é essencial para a formação continuada, pois orienta os encontros para a reflexão crítica sobre a realidade dos(as) professores(a) e de seus alunos(as), transformando a “dicotomia teoria e prática” em um movimento de reflexão-ação. O diálogo genuíno, longe de ser um protocolo burocrático, é um ato de coragem que propõe uma mudança de postura diante do aprender e do ensinar. “Não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (Freire, 1987, p. 47). A prática do diálogo nas formações permite que os(as) professores(as) se reconheçam como sujeitos de seu próprio processo formativo, capazes de criar, recriar e transformar sua realidade.

A compreensão do valor do diálogo como instrumento formativo está presente nas análises, feitas por Lauriti (2018), das rasuras, “diálogos internos” do escritor Paulo Freire, destacando a preocupação com a exatidão e a coerência conceitual, não apenas estilística, e chamando a atenção para a forma como Freire revisa, acrescenta e suprime elementos em seu próprio manuscrito, aspecto que revela seu engajamento constante com o inacabado e com a ideia de que o conhecimento está em permanente construção. A autora destaca também a presença de um diagrama no manuscrito, que ilustra a visão de Freire sobre a “palavra verdadeira” e sua relação com a práxis:

Introduzindo o terceiro capítulo, o autor expõe, em nota marcada por um duplo asterisco, um diagrama que mostra que para ele a palavra verdadeira – enquanto vetor da comunicação – carrega em si duas dimensões: ação e reflexão, não sendo possível existir palavra verdadeira que não seja práxis. A comunicação ou é dialógica ou não existe, porque se configura como “palavreria” ou puro “verbalismo”, quando se afasta da ação e transforma-se em simples ativismo quando abre mão da reflexão. (Lauriti, 2018, p. 146).

O diagrama citado nas páginas anteriores, embora não totalmente presente em todas as edições, é um testemunho da profundidade da integração entre educação e comunicação no pensamento freiriano, um embrião do que Lauriti (2018) denomina “Pedagogia do diálogo educ comunicativo”, desvelando as camadas de sentido e as intenções do autor, e confirmando a dialogicidade como a “mola propulsora” do pensamento freiriano.

Diante dos inúmeros desafios para a condução e implementação de um percurso formativo de professores(as) dialógicos(as), é fundamental reconhecer a inexperiência, teórica e prática, frente à categoria diálogo, cabendo aos(às) educadores(as) o seu resgate enquanto

práxis, com o objetivo de romper com séculos de dominação e autoritarismo e, portanto, rompendo com abordagens formativas que sejam pautadas pela mera transmissão de conteúdo. É preciso promover uma mudança de paradigma que valorize a experiência e o saber dos(as) docentes como elementos fundantes do processo formativo.

Portanto, o resgate da categoria diálogo significa um convite à ruptura com modelos verticalizados e a construção de percursos formativos que valorizem o saber experiencial, a reflexão crítica e a colaboração. O “esperançar” freiriano, que é ação e não mera espera, certamente impulsionará os(as) educadores(as) a se tornarem protagonistas de sua própria formação, rompendo com a alienação e promovendo uma educação verdadeiramente humanizadora e emancipatória.

Assim, considerar o papel da categoria “diálogo” no percurso formativo de professores(as) reitera a urgência e a perenidade do pensamento de Paulo Freire, que entende o diálogo como um modo de ser no mundo, um princípio ético, epistêmico e metodológico que alicerça toda a sua proposta pedagógica. Em um mundo marcado por polarizações e silenciamentos, a voz de Paulo Freire, reverberando através de suas obras e das análises que delas derivam, clama por um retorno ao diálogo como a via essencial para a transformação social. Resta coragem para vivenciar o diálogo em sua plenitude, com amor, humildade, fé e confiança, permitindo que a “palavra” se torne “trabalho” e “ação-reflexão”, construindo, coletivamente, um futuro mais justo e humano.

Destarte, como prelúdio desta seção, que buscou articular os elementos fundantes da experiência e do diálogo como relevantes para o percurso do PEA, vale o registro de uma importante contribuição de Freire (1987), ao descrever a magnitude da capacidade de trabalhar a tensão entre a palavra e o silêncio, caracterizando-a como uma das qualidades do(a) educador(a). Sob essa perspectiva, um percurso de PEA que se aproximasse do diálogo seria forjado pela “[...] tensão permanente que se cria entre a palavra do educador e o silêncio do educando, entre a palavra dos(as) professores(as) e o silêncio do educador” (Freire, 1985, p. 2), por analogia entre o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e os(as) professores(as). Esta qualidade de mediar a tensão permanente entre a pronúncia da palavra genuína e o silêncio, materializando o diálogo, também deveria ser acompanhada por outra, referindo-se à coerência entre o discurso e a prática, que significa assumir-se como sujeito em meio às contradições da história, que só se faz de forma coletiva. Diz Freire (1987, p. 1): “Se necessita ser incoerente para transformar-se em coerente”, uma vez que não haveria como saber o significado da incoerência sem a práxis da coerência.

### 3.2 Duas concepções sobre o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a)

A primeira concepção de coordenador(a) pedagógico(a) (CP), a ser explorada, está alinhada à educação libertadora (Freire, 1992), que transcende a mera gestão administrativa ou curricular, concebendo o(a) CP, como um(a) mediador(a) essencial no percurso de formação continuada de professores(as), operando no mundo e com o mundo dos(as) educadores(as), com a finalidade de despertar a consciência crítica e promover a transformação da práxis docente. Essa compreensão, profundamente enraizada na filosofia de Freire (1992), exige uma postura ética, dialógica e politicamente engajada.

Em sua essência, a educação libertadora, e consequentemente o(a) coordenador(a) que a fomenta, deve ser um agente “problematizador”, instigando a reflexão crítica em detrimento da mera transmissão de conteúdos. Nesse contexto, é pertinente relembrar a crítica à educação bancária, onde o conhecimento é depositado nos(as) professores(as), como em um cofre. Em contraste, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), à luz da esperança, desafia a passividade e a ingenuidade, convidando à desocultação da realidade. Essa tarefa implica um compromisso com a elucidação das contradições e a busca por soluções autênticas, sem jamais incorrer em posturas autoritárias ou messiânicas. O próprio Freire (1992, p. 11), ao refletir sobre a missão do educador(a) progressista, assinala que

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão.

Essa citação sublinha a dimensão política e ética intrínseca à ação do(a) coordenador(a), que não pode ser neutra e, portanto, não apenas gerencialista, mas mobilizadora e desveladora, potencializando um ambiente formativo como um espaço de luta por uma humanidade plena e justa. Assim, faz-se primordial registrar que, para a viabilidade dessa postura, há que se registrar que um dos pilares da educação libertadora é a relação dialética entre a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra”, sendo o(a) coordenador(a) pedagógico(a) um(a) facilitador(a) nessa interconexão, reconhecendo que o conhecimento prévio dos(as) professores(as), sua experiência de vida e sua compreensão do mundo são o ponto de partida indispensável para qualquer aprendizado significativo. Ignorar ou desconsiderar esse “saber popular” seria um erro

crasso e elitista. Freire (1992, p. 19-20) ilustra essa dinâmica, fazendo referência ao(à) educador(a) e ao(à) educando(a), a partir de uma experiência pessoal e um diálogo revelador:

Naquela noite, já dentro do carro que nos conduziria de volta à casa, falei, um pouco amargo, a Elza que, só raramente não me acompanhando às reuniões, fazia excelentes observações que me ajudavam sempre. – Pensei que havia sido tão claro – disse eu. – Parece que não me entenderam. – Não terá sido você, Paulo, quem não os entendeu? – perguntou Elza, e continuou: – Creio que entenderam o fundamental de sua fala. O discurso do operário foi claro sobre isto. Eles entenderam você mas precisavam de que você os entendesse. Esta é a questão. Anos depois, a Pedagogia do oprimido falava da teoria embutida na prática daquela noite, cuja memória eu trouxera para o exílio, ao lado da lembrança de outras tantas tramas vividas.

Esta passagem realça a importância de que o(a) educador(a) e, por extensão, o(a) coordenador(a), primeiro tem de compreender o(a) professor(a), antes de pretender ser compreendido(a). A reciprocidade da escuta e do entendimento é a base do diálogo pedagógico, cabendo ao(à) coordenador(a), no papel de mediador(a), mergulhar no contexto dos(as) professores(as), em sua linguagem e em suas vivências, para, então, a partir desse “aqui” do(a) professor(a), construir pontes para o conhecimento mais sistematizado. Ele não parte de um saber vazio, mas de um saber já existente, como reitera Freire (1992, p. 69):

Ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, nu'ma perspectiva progressista, democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe. De outro, sem respeitar esse saber, parte do qual se acha implícito na leitura do mundo dos que vão aprender o que quem vai ensinar sabe. Foi isso o que minha prática, em coerência com minha opção democrática me ensinou. Foi isso também o que a prática dos trabalhadores espanhóis, de que acabo de falar, lhes ensinou.

A mediação do(a) coordenador(a) também se manifesta ao auxiliar os(as) professores(as) na identificação e superação das “situações-limite” e na busca do “inédito viável”. As “situações-limite” são os obstáculos e barreiras concretas na vida pessoal e social que parecem intransponíveis, sendo o papel do(a) coordenador(a) o de ajudar a desvelar essas situações, a compreendê-las criticamente, de modo que os(as) professores(as) percebam sua capacidade de transformação. Ana Freire (*apud* Freire, 1992, p. 88, nota) esclarece a relevância desses conceitos:

Para Freire as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de “situações-limites”. Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas “situações-limites”: ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação.

A partir dessa percepção crítica das “situações-limite”, emerge o “inédito viável”, a utopia concreta, a possibilidade de uma realidade ainda não experimentada, mas alcançável através da

práxis libertadora. A esperança, nesse sentido, não é ingenuidade, mas um motor para a ação que, a partir do esmiuçar sobre “inédito viável”, pode se transformar em esperar, de acordo com Ana Freire (*apud* Freire, 1992, p. 88, nota), já que

O “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins. O “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.

O(A) coordenador(a) pedagógico(a), imbuído(a) dessa visão, atua para que os(as) professores(as) não apenas sonhem com essa nova realidade, mas se engajem ativamente na sua construção, sob o “esperançar” ou agir na esperança. Isso demanda a recusa de posturas autoritárias, sejam elas explícitas ou disfarçadas sob o véu de uma suposta neutralidade, o que Freire (1992, p. 56-57), de forma categórica, afirma:

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade.

A negação da neutralidade não implica, contudo, a imposição de uma única visão; ao contrário, exige do(a) coordenador(a) a defesa apaixonada de seus próprios sonhos e utopias, ao mesmo tempo em que respeita o direito ao discurso contrário e estimula a autonomia do pensamento do(a) educando(a). A ética do(a) coordenador(a) que se reconhece progressista reside na coerência entre seu discurso democrático e sua prática, que deve ser permeada pela vigilância e pelo respeito às diferenças, como explana Freire (1992, p. 59):

O que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os(as) professores(as) e jamais, por isso mesmo, os manipulem. Daí, a vigilância com que devem atuar, com que devem viver intensamente sua prática educativa; daí seus olhos devendo estar sempre abertos, seus ouvidos, também, seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado “currículo oculto” anda cheio.

Isso significa que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) deve ser um observador atento, capaz de identificar as manifestações do “currículo oculto” e as ideologias dominantes que permeiam o ambiente educacional. Ele(a) deve desconstruir a arrogância intelectual e o dogmatismo que, por vezes, caracterizam tanto a direita quanto a esquerda, como evidencia Freire (1992, p. 58):



Criticar a arrogância, o autoritarismo de intelectuais de esquerda ou de direita, no fundo, da mesma forma reacionários, que se julgam proprietários, os primeiros, do saber revolucionário, os segundos, do saber conservador; criticar o comportamento de universitários que pretendem conscientizar trabalhadores rurais e urbanos sem com eles se conscientizar também; criticar um indisfarçável ar de messianismo, no fundo ingênuo, de intelectuais que, em nome da libertação das classes trabalhadoras, impõem ou buscam impor a “superioridade” de seu saber acadêmico às “incultas massas”, isto sempre fiz. E disto falei quase exaustivamente na Pedagogia do oprimido. E disto falo agora, com a mesma força, na Pedagogia da esperança.

A mediação do(a) coordenador(a) é também um ato de humildade e de reconhecimento da complexidade dos saberes, o que não significa defender a substituição do conhecimento popular pelo acadêmico, mas de estabelecer um diálogo entre eles, de problematizá-los e de potencializar a capacidade crítica dos(as) professores(as). Nesse contexto, a linguagem, como ferramenta de expressão do mundo e de construção da cidadania, é central no percurso do PEA, devendo o(a) coordenador(a) estar atento(a) às suas nuances e à sua carga ideológica.

Em suma, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), na perspectiva da educação libertadora, é um(a) mediador(a) de experiências, de saberes e de sonhos. Ele(a) não “ensina” no sentido tradicional de transferência, mas “provoca” o conhecimento, a reflexão e a ação. Sua tarefa é complexa e desafiadora, exigindo coerência, paixão e um compromisso inabalável com a humanização. Ao atuar como mediador(a) no processo de ensino-aprendizagem do mundo e com o mundo, ele(a) contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e, acima de tudo, esperançosa. É um trabalho de “refazer” o mundo, onde a esperança não é uma espera vã, mas um imperativo existencial e histórico que se concretiza na práxis dialógica.

A segunda concepção do(a) coordenador(a) pedagógico(a) será pautada nas atribuições legais e nas orientações contidas nos documentos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), que versa sobre a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), servidor(a) público(a) concursado(a), que está submetido(a) aos decretos, portarias, resoluções, instruções normativas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP).

A base legal relevante é o Decreto nº 54.453/2013, que se refere aos objetivos principais e suas atribuições, resumidamente relacionadas às ações de “[...] planejar, coordenar e implementar ações de formação em serviço, pautadas na análise da prática pedagógica, articulando-se com os demais profissionais da educação” (São Paulo, 2013, art. 9º, V) e voltadas ao desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas. Outros marcos legais, listados no Quadro 6, assim como o PEA em diferentes gestões, evidenciam a mudança de papel do(a) CP, aprofundando, no decorrer das décadas, seu alinhamento aos objetivos técnicos e gerencialistas da Nova Gestão Pedagógica (NGP).



Quadro 6 - Marcos legais sobre a atribuição dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as)

Decreto nº 54.453/2013	Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares da rede municipal de ensino de São Paulo. Este decreto é fundamental para entender a atuação do coordenador pedagógico dentro do contexto da escola municipal.
Resolução SEDUC nº 53/2022	Detalha a função de coordenador de gestão pedagógica nas unidades escolares da rede estadual de ensino, complementando a legislação municipal para a rede estadual.
Lei Complementar nº 1.374/2022, a Resolução SEDUC nº 53/2022	Trata especificamente da função de coordenador de gestão pedagógica e de formação continuada na rede.
Portaria SME nº 9.361, de 10/10/2024	Organiza os Polos de Formação nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) da cidade, detalhando atribuições do coordenador pedagógico nos polos, como planejamento dos cursos, emissão de pareceres, elaboração e execução de atividades de formação continuada e acompanhamento do trabalho dos docentes.
Portaria SME nº 10.509, de 29/11/2024	Institui a Escola de Gestão da SME, que promove formação específica para servidores, incluindo coordenadores pedagógicos, no âmbito da gestão educacional.
Portaria SME nº 10.567, de 02/12/2024	Define funcionamento e organização dos Centros de Estudos de Línguas Paulistano (CELP), estabelecendo regras de participação e atuação da coordenação pedagógica nos polos de formação dos CEUs.
Instrução Normativa SME nº 36, de 03/12/2024	Trata da organização das unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e dos CEUs para 2025, trazendo várias atribuições da coordenação pedagógica, especialmente no planejamento, organização didática, ações colaborativas no horário coletivo e acompanhamento de projetos pedagógicos.
Instrução Normativa SME nº 14/2025	Trata da formação continuada para educadores na rede municipal, com foco na Educação Bilíngue, abordando aspectos que podem ser relevantes para a atuação do coordenador pedagógico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

De maneira geral, o(a) CP teve mantida sua atribuição básica, que se refere ao planejamento, organização didática, ações colaborativas no horário coletivo e acompanhamento de projetos pedagógicos, porém o nível de detalhamento de sua função e atribuições, como no caso dos coordenadores que atuam nos Polos de Formação nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) da cidade, é aperfeiçoado. Destaca-se, também, que o fato de o(a) CP passar a participar de formações específicas, orientadoras dos seus fazeres no âmbito da gestão educacional, revela-se como um caráter mais limitante do que expensor de seu grau de autonomia. Portarias específicas, como a de criação de centros, no caso dos Centros de Estudos de Línguas Paulistano (CELP), estabeleceram regras de participação e atuação da coordenação pedagógica nos polos de formação dos CEUs.

O mais expressivo representante legal, em nível de detalhamento e quantidade de itens que versam sobre objetivos, tarefas e atribuições direcionadas ao(à) coordenador(a) pedagógico(a), é o Decreto nº 54.453/2013. Os artigos que tratam de suas atribuições são no total de dezenove, listando complexos objetivos e atribuições. O Quadro 7 contém propostas de ações formativas do(a) CP, listadas e descritas, de maneira resumida. Essas ações são

acompanhadas por publicação de “Calendário Anual das Atividades Escolares” (reuniões pedagógicas, reuniões com as famílias, jornadas pedagógicas, dias de encontro com as famílias, etc.), caracterizadas como inflexíveis, pois a cada ano é previsto um conjunto de datas obrigatórias para a realização das atividades escolares, desconsiderando a dinâmica e as necessidades de cada comunidade educacional.

Quadro 7 - Ações formativas do(a) coordenador(a) pedagógico(a)

AÇÕES	DESCRIÇÕES	OBJETIVOS
Grupos de estudo	Reuniões periódicas com professores para aprofundamento teórico sobre temas como currículo, avaliação, metodologias ativas ou inclusão.	Promover reflexão coletiva e atualização pedagógica fundamentada em autores relevantes e documentos oficiais.
Oficinas pedagógicas	Atividades práticas para experimentação de novas metodologias (por exemplo, uso de jogos, ensino híbrido, projetos interdisciplinares).	Formar professores a utilizar ferramentas inovadoras e diversificar suas estratégias de ensino.
Observação e devolutivas às propostas pedagógicas	O coordenador observa aulas previamente combinadas e, depois, realiza devolutiva construtiva ao professor, destacando potencialidades e sugerindo melhorias.	Possibilitar o aprimoramento da prática pedagógica por meio do diálogo e da reflexão sobre a atuação em sala de aula.
Estudos de caso e resolução de problemas	Análise coletiva de situações reais (como dificuldades de aprendizagem ou desafios de relacionamento interpessoal) vivenciadas na escola.	Identificar causas, buscar soluções e compartilhar experiências e boas práticas.
Rodas de conversa temáticas	Espaços de diálogo sobre temas transversais, como diversidade, bullying, saúde mental ou indisciplina, conduzidas pelo coordenador, com apoio de especialistas, quando possível.	Promover a escuta, o apoio emocional e o debate sobre temas que impactam o cotidiano escolar.
Seminários internos ou palestras	Organização de apresentações de professores da própria escola ou convidados externos (universitários, pesquisadores, especialistas) sobre temas atuais ou de interesse do grupo docente.	Ampliar repertório e incentivar a formação acadêmica contínua.
Formação em serviço	Aproveitamento dos horários coletivos obrigatórios para planejamento conjunto, estudo de documentos normativos e alinhamento de práticas pedagógicas.	Garantir união e coesão do corpo docente na implementação do Projeto Político-Pedagógico e dos objetivos do PEA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Salienta-se aqui que não se trata de negligenciar as responsabilidades próprias do cargo do(a) coordenador(a) pedagógico(a), mas de questionar, procurando romper com a concepção gerencialista de educação, na qual a função acaba por focar apenas o controle e a execução de tarefas, desconsiderando os elementos fundantes da experiência e do diálogo como prioritários, frente ao percurso formativo de professores(as), incluindo todos(as) da equipe gestora e comunidade educacional.

Especificamente em relação aos(às) CP que atuam na Educação Infantil, esse quadro de desatenção se agrava, sobretudo no que concerne à primeiríssima infância, cujas necessidades

são particulares e requerem atenção especial. Numa pesquisa rápida, em busca por materiais específicos que abordem o papel do(a) coordenador(a) em Centros de Educação Infantil (CEIs), não foram obtidos resultados. Foi localizado o documento “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica” (São Paulo, 2019), direcionado aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs).

Uma rápida análise do referido documento revelou o raso alinhamento conceitual com concepção de educação libertadora, quando do posicionamento em defesa do diálogo e do(a) CP como mediador(a), porém estes princípios devem ser de natureza integradora do “Currículo da Cidade”, entre a tradição da escola e as inovações curriculares, tarefa que requer sensibilidade.

O novo currículo não desconstrói os projetos da escola, mas convida a repensar seus propósitos e sentidos, podendo articulá-los a um novo caminho curricular [...] permite que a escola seja única e parte constituinte de uma rede na garantia da aprendizagem. (São Paulo, 2019, p. 52).

Há a presença de trechos que reforçam a centralidade do coordenador como articulador direto da prática pedagógica, não apenas gestor administrativo, enfatizando sua proximidade com o cotidiano da sala de aula, orientando a atenção quanto à observação efetiva da prática docente, tida como ferramenta essencial para o acompanhamento formativo, por meio de intervenções qualificadas e diálogo pedagógico, através da “devolutiva”, que corresponde a uma prática crítica para a formação contínua, que reafirma a importância da troca reflexiva para o aprimoramento docente.

Aponta os desafios práticos e relacionais para o exercício da coordenação pedagógica, evidenciando a necessidade de planejamento e mediação cuidadosa, reforçando o conceito de formação continuada integrada à rotina escolar, fazendo referência ao papel do(a) coordenador(a) como central para a construção dos conhecimentos docentes. Alerta sobre o delicado equilíbrio entre liderança e respeito ao trabalho do(a) professor(a), aspecto tomado como fundamental para o sucesso da coordenação pedagógica.

Destaca as boas práticas para a gestão da relação de confiança entre coordenador(a) e professores(as), importantes para a eficácia das ações de acompanhamento. Ressalta a centralidade da aprendizagem dos(as) estudantes no trabalho do(a) coordenador(a), evidenciando a função formativa ligada à melhoria efetiva das práticas educativas. Destaca a dimensão subjetiva e política da coordenação, que envolve escolhas, compromissos e processos identitários ligados à formação docente continuada. No entanto, não discute ou aprofunda nenhum aspecto relativo às tensões que permeiam o percurso formativo docente, no qual a

centralidade do(a) coordenador(a) é reafirmada constantemente – muitas delas ocasionadas pelo distanciamento entre as políticas públicas elaboradas em determinadas gestões que, cada vez mais, alinham-se aos objetivos e interesses externos de cunho econômico.

Por fim, em meio aos decretos, resoluções, portarias, instruções normativas e materiais, o(a) coordenador(a) precisa reconhecer a dimensão política de sua práxis, mantendo-se coerente e alinhado(a) às concepções que principiam propostas de um projeto de escola colaborativo, dialógico e experiencial, capaz de engajar os(as) integrantes das equipes gestoras – supervisores(as), diretor(a), assistente de diretor(a) e coordenador(a) pedagógico(a) –, a equipe docente e todos(as) da comunidade educacional, frente ao compromisso com a denúncia das injustiças sociais e o anúncio de mais e mais “inéditos viáveis”.

### 3.2.1 Dois aportes metodológicos para o PEA

Corroborando o movimento da práxis (ação-reflexão-ação), que pressupõe o compromisso com a palavra genuína e, portanto, com o diálogo e com a marca da coerência entre o que se diz e o que se faz, serão exploradas algumas metodologias alinhadas aos princípios da educação libertadora (Freire, 1970). Embora, textualmente, as metodologias sejam direcionadas aos(as) alunos(as) ou educandos(as), por analogia, podem ser também pertinentes para os(as) professores(as) e coordenadores(as); podem ser acolhidas no percurso da formação continuada em serviço, que esteja preocupado em ser marcado pela presença dos elementos fundantes da experiência e do diálogo, sob a perspectiva do “inédito viável”, categoria explorada por Freire (2000, p. 54):

[...] uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro [...] contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito. O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto.

As propostas metodológicas apresentadas alinham-se à educação humanista-libertadora, articulada à categoria “inédito viável”, na qual o diálogo/dialogicidade se faz presente, uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, com o propositivo esperançoso em relação ao futuro de todos(as). O desafio em acolhê-las perfaz a construção de novos saberes, a partir das situações dialógicas, estas provocadoras de interações e partilhas de visões e viveres em

diferentes mundos, comungando da utopia de um mundo onde todos(as) possam mais. Outro igual desafio implica, segundo Freire (1987, p. 50),

[...] uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Assim, concebendo a educação, como campo de estudo e práxis, pressupõe-se que seja permeada por diversas abordagens metodológicas, que buscam não apenas transmitir conhecimento, mas também promover a transformação do sujeito e da realidade. A exploração de apenas duas propostas metodológicas distintas, porém convergentes, tem por objetivo potencializar, no percurso de formação continuada de professores(a), a experiência e o diálogo. As referidas propostas metodológicas são: os Círculos de Cultura de Paulo Freire e os Cinco Passos da Metodologia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. Ambas as metodologias se fundamentam na concepção de que a educação é um ato político e uma prática social, essencial para a construção de uma consciência crítica e a atuação transformadora dos indivíduos no mundo.

Os Círculos de Cultura (Freire, 1970) representam uma metodologia educacional profundamente enraizada na dialogicidade e na experiência vivida dos participantes. Em contraposição à “educação bancária”, que deposita conteúdos nos(as) professores(as), como se fossem recipientes vazios, visam à cocriação de conhecimento a partir da realidade concreta dos indivíduos. O processo se inicia com a investigação dos “temas geradores” do universo vocabular e existencial dos(as) participantes(as), os quais são “codificados” (transformados em representações visuais ou textuais) e, posteriormente, “descodificados”, por meio do diálogo. Freire (1970, p. 7) descreve o funcionamento dos Círculos de Cultura com clareza:

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador(a), que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. A “codificação” e a “descodificação” permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial – ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. (excerto de Fiori sobre Freire).

O excerto anterior evidencia o caráter não diretivo no sentido tradicional, mas profundamente mediador do(a) coordenador(a), quando explicita que a “reciprocidade de consciências” é o coração da metodologia, onde o aprendizado se dá na troca. Essa postura, especificamente no percurso do PEA, pode potencializar a experiência no sentido “larrosiano”, pois os(as) participantes não se colocam como meros(as) espectadores(as) da realidade, mas

como sujeitos que são afetados por ela e que, ao problematizá-la, “[...] integram a significação das palavras geradoras em seu contexto existencial”, lembrando que é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21).

Nos Círculos, ao “redescobrir um mundo expressado em seu comportamento”, o sujeito se “ex-põe” à sua própria realidade de forma crítica, vivenciando uma transformação que o afeta profundamente. O diálogo, enquanto essência da educação, materializa-se na interação entre os participantes e o(a) coordenador(a), mediado pelas codificações que representam a realidade, promovendo um “pensar verdadeiro” e crítico. Esse processo de investigação, referindo-se aos “temas geradores”, configura-se como sendo um momento crucial que precede e alimenta os Círculos de Cultura, garantindo que o conteúdo do diálogo seja pertinente à realidade dos educandos, como explica Freire (1970, p. 54-55):

A investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. Na medida, porém, em que, na captação do todo que se oferece à compreensão dos homens, este se lhes apresenta como algo espesso que os envolve e que não chegam a vislumbrar, se faz indispensável que a sua busca se realize através da abstração. Isto não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar.

A citação acima elucida a base da metodologia, que não impõe temas, mas os extrai da vivência dos sujeitos, a partir do princípio da “metodologia conscientizadora”, aqui descrita, por excelência, como uma práxis potencializadora da experiência. Ao partir de situações reais dos(as) professores(as) – no caso de Freire (1970), dos(as) educandos(as) –, a investigação convida-os(as) a “ad-mirar” (termo definido como objetivar um “não-eu” para compreendê-lo) seu mundo, a se distanciarem dele e a problematizá-lo, transformando a percepção ingênua em crítica. Essa “abstração” dialética, que vai do concreto ao abstrato e retorna ao concreto pensado, é um processo de aprofundamento da experiência, que “nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2002, p. 25).

Ainda que de maneira sucinta, os Círculos de Cultura podem ser considerados uma metodologia de referência para o percurso formativo do PEA, pois prima pelo engajamento dos(as) educandos(as) – por metáfora, dos(as) professores(as). Nessa proposta metodológica, ao engajar os(as) participantes na identificação e análise de seus temas geradores, ou situações-problemas, ocorre uma evidente transformação, na qual os(as) participantes transitam de uma postura mais passiva para uma mais ativa, tornando-se agente de sua própria compreensão e intervenção na realidade. Nessa conjuntura, o diálogo é o veículo indispensável para essa

investigação, pois é no encontro de consciências que a realidade é pronunciada e reconstruída coletivamente.

Passando para “Os Cinco Passos da Metodologia Histórico-Crítica” (Saviani, 2020), apresentados como sendo uma via para superar o dilema entre teoria e prática na educação, propõe-se um percurso de articulação dialética entre teoria e prática. Essa metodologia se desdobra em cinco passos que, ao partir da prática social e a ela retornar, visam à transformação qualitativa da compreensão e da atuação dos sujeitos. Saviani (2020) introduz a metodologia contextualizando seu propósito:

Compreendendo a educação como o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2003, p. 13), a pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes. Situa-se, assim, para além dos métodos tradicionais e novos, visando a superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas. Nessa perspectiva, seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (Saviani, 2020, p. 67-68).

Esta citação estabelece a finalidade emancipadora da pedagogia histórico-crítica, que busca “produzir a humanidade no homem”, através de métodos que superam as dicotomias. Essa abordagem é uma práxis potente para a intensificação das experiências dos(as) professores(as) no percurso formativo do PEA, pois os(as) coloca no centro de um processo que “estimula a atividade e iniciativa” e promove o “diálogo com a cultura acumulada historicamente”. Ressalta-se que a experiência é singular e irreduzível, tratando-se de “[...] o modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 27).

A metodologia proposta por Saviani (2020), ao integrar a iniciativa dos(as) alunos(as), e por analogia dos(as) professores(as), com a sistematização dos conhecimentos, permite que a experiência seja não apenas vivida, mas conscientemente elaborada e ressignificada, indo além do imediato. Por conseguinte, o diálogo é explicitamente valorizado como um componente essencial, para todos(as) os(as) participantes do encontro formativo, pois assegura-lhes protagonismo frente ao conhecimento historicamente construído, bem como a construção, de maneira colaborativa, ativa e crítica de novos conhecimentos, que respondam às demandas do contexto no qual estão inseridos(as).



O primeiro passo faz referência à prática social; o segundo passo propõe a problematização; no terceiro passo deve ocorrer a instrumentação, seguida do quarto passo que destaca a catarse. O quinto e último passo é o momento de retorno à prática social, porém de forma distinta daquela inicial, pois a maneira de enxergar se transformará a cada passo dado. Melhor do que discorrer sobre os cinco passos da metodologia histórico-crítica, é recorrer à explanação de Saviani (2020, p. 68-69), cujo nível de detalhamento e contextualização é ímpar:

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética. O segundo passo não é a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a problematização, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções. Em decorrência, o terceiro passo não se identifica com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de dados (pedagogia nova), mas se trata, nesse momento, da instrumentação, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Estando de posse dos instrumentos teóricos e práticos, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Portanto, o quarto passo não coincide com a generalização (pedagogia tradicional), nem com a hipótese (pedagogia nova). Chamei esse quarto momento de catarse, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Chega-se, por fim, ao último passo, que não consiste na aplicação dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional), nem na experimentação como teste da hipótese (pedagogia nova). O quinto passo, isto é, o ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Em síntese, tanto os Círculos de Cultura freirianos quanto os Cinco Passos da Metodologia Histórico-Crítica, são propostas robustas de práxis possíveis para o percurso formativo de professores(as), a fim de promover uma formação integral e transformadora. Realça-se que as propostas metodológicas apresentadas, ao colocarem a realidade dos sujeitos como ponto de partida e de chegada, e ao promoverem o diálogo e a problematização como eixos centrais, potencializam a experiência no sentido “larrosiano” – como o que nos afeta, nos transforma e nos constitui como sujeitos – e aprofundam o diálogo “freiriano”, concebido como amoroso, humilde, cheio de fé e crítico.



Por fim, a relevância dessas abordagens metodológicas reside em sua capacidade de instrumentalizar docentes e coordenadores(as) a desenvolverem uma práxis pedagógica não transmissiva de conteúdos, burocrática, vazia em palavras genuínas, mas potente no engajamento de todos(as) na reflexão crítica sobre suas vivências e na ação transformadora da realidade, conectando-se diretamente à proposta de um Projeto Especial de Ação (PEA) que busca ir além do cumprimento de cronogramas e mais preocupado com os elementos fundantes da experiência e do diálogo.

## **4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA**

Esta seção é composta pela narrativa discursiva do percurso de investigação da presente pesquisa, apresentando os fundamentos e as escolhas metodológicas, relacionados à abordagem qualitativa e à pesquisa exploratória e prospectiva. Trata, também, sobre a relevância da elaboração das questões motivadoras, objetivos, pressuposto e do levantamento das categorias de análise.

Por fim, aborda os caminhos metodológicos vividos, por meio da utilização de cada um dos instrumentos de produção de dados: observação participante, entrevista semiestruturada, a análise documental e de conteúdo, conforme propõe Bardin (2016).

### **4.1 Fundamentos e escolhas metodológicas**

Os fundamentos e escolhas metodológicas alinharam-se ao currículo do mestrado profissional e ao pertencimento à rede de educação pública do município de São Paulo, aspectos que implicaram no compromisso social consciente de produção de conhecimentos focados em ações intencionais, permeadas pelo movimento da práxis dialógica e experiencial, daí transformadora. Por conseguinte, a fundamentação e as escolhas metodológicas foram ao encontro da promoção de um percurso investigativo prático, autônomo, crítico e contextualizado com a realidade do universo de pesquisa, trilhando um de aprendizado fundamentado em problematizações, argumentações, revisões bibliográficas, produção e análise de dados e sistematização de dados do que foi possível desvelar.

Diante das peculiaridades e desafios das ciências sociais – no caso, a Educação –, especificamente relativo ao objeto de estudo “percurso do PEA”, foi essencial ter uma clareza inicial a respeito do papel do(a) pesquisador(a), que não é um(a) observador(a) neutro(a), ao estudar as experiências de professores(as). Portanto, fez-se necessário considerar a subjetividade do(a) docente ou do(a) coordenador(a) pedagógico(a), ao planejar e realizar propostas, e a do(a) próprio(a) pesquisador(a), ao interpretar essas ações, como elementos intrínsecos à pesquisa qualitativa.

Nesse contexto, o desafio foi explorar, reconhecer e gerenciar essa subjetividade, sem negá-la, para que a pesquisa refletisse a complexidade do percurso do PEA planejado, enquanto política pública de formação continuada em serviço, o PEA realizado e a prospecção de um PEA fundamentado por elementos da experiência e do diálogo. Assim, a presente pesquisa buscou quadros de referência que permitiram a compreensão dessa interação sujeito-objeto,

próprias das dificuldades enfrentadas pelas ciências sociais, especialmente em relação à objetividade e à quantificação, que as distinguem das ciências naturais, discutidas por Gil (2008, p. 5), ao afirmar que

[...] os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras. Da mesma forma o pesquisador, pois ele é também um ator que sente, age e exerce sua influência sobre o que pesquisa. Frente aos fatos sociais, o pesquisador não é capaz de ser absolutamente objetivo. Ele tem suas preferências, inclinações, interesses particulares, caprichos, preconceitos, interessa-se por eles e os avalia com base num sistema de valores pessoais. Diferentemente do pesquisador que atua no mundo das coisas físicas – que não se encontra naturalmente envolvido com o objeto de seu estudo –, o cientista social, ao tratar de fatos como criminalidade, discriminação social ou evasão escolar, está tratando de uma realidade que pode não lhe ser estranha.

A citação anterior é fundamental para a rigorosidade na exploração de conceitos como o de “formação continuada efetiva”, “prática pedagógica inovadora” ou “experiência docente significativa”, que não são facilmente mensuráveis, aspecto que clama por atenção em relação à necessidade de operacionalizar diversas e diferentes variáveis, ou seja, traduzi-las em indicadores observáveis e construir escalas que capturem suas nuances. Isso implica definir as dimensões desses conceitos (por exemplo, quais aspectos da formação continuada são relevantes, quais comportamentos indicam uma prática específica), selecionar indicadores (participação em cursos, uso de novas metodologias) e desenvolver instrumentos de medição, que considerem a complexidade das atitudes e comportamentos dos(as) docentes. Gil (2008, p. 81) aborda os desafios inerentes à mensuração de variáveis sociais, que não podem ser quantificadas com a mesma simplicidade das variáveis físicas, exigindo definições operacionais e escalas específicas:

Quando as variáveis são físicas, não há grandes dificuldades na mensuração. Quando, porém, as variáveis são sociais, a complexidade aumenta. Isto porque as variáveis deste tipo não podem ser mensuradas com escalas tão simples como a linear e, também, porque não existem para comparação padrões de medida universalmente definidos e aceitos. Por exemplo, para medir o grau de conservadorismo de um político não existe uma escala amplamente reconhecida, razão pela qual o investigador se vê obrigado a escolher uma dentre as utilizadas em outras pesquisas ou a elaborar uma adaptada às suas necessidades específicas. O grau de conservadorismo não é uma variável simples como o peso ou a extensão, pois resulta de um conjunto complexo de condutas e atitudes. Mensurar conservadorismo implica uma série de operações, que envolvem, além da definição das dimensões que a integram e da seleção de indicadores que as expressam, a construção de uma escala apropriada.

Portanto, a elaboração desta dissertação de mestrado profissional, no campo da Educação, exigiu um percurso metodológico rigoroso e coerente com os objetivos e questões norteadoras da investigação, fundamentados a partir de referenciais teóricos que corroboraram a abordagem da pesquisa qualitativa de cunho exploratória e prospectiva. Em relação à

abordagem qualitativa, constituiu-se como uma abordagem metodológica fundamental para a compreensão dos fenômenos educacionais em sua complexidade e dinamicidade. Nesse sentido, destaca-se a adequação da pesquisa qualitativa, pois permite a aproximação entre sujeito e objeto, iguais em sua natureza sócio-histórica, quando da investigação de questões relacionadas à escola, aos processos de ensino e de aprendizagem, à formação de professores, às políticas educacionais (Gatti, 2012).

A captação de nuances e particularidades, que métodos quantitativos não conseguem apreender, foi proporcionada pela abordagem qualitativa, que ofereceu uma visão holística e contextualizada dos fenômenos investigados, possibilitando a compreensão dos significados, as percepções e as experiências dos sujeitos envolvidos no percurso do PEA, o que permitiu uma análise aprofundada das relações interpessoais, das práticas pedagógicas e dos contextos socioculturais que permeiam o ambiente escolar.

Portanto, a relevância da escolha pelo referencial relacionado à pesquisa qualitativa refere-se à sua amplitude e abrangência, no que diz respeito à consideração dos documentos e registros a serem explorados no percurso investigativo. Neste sentido, tal referencial acolheu a utilização de documentos institucionais, considerando diversas formas de registros, elaborados pelos diferentes profissionais da educação e/ou segmentos, assim como as formas variadas de participação do pesquisador junto aos grupos investigados.

Quanto à perspectiva exploratória, cuja nomenclatura já traz em si o seu principal objetivo, proporcionou a exploração do fenômeno ou objeto de estudo relacionado ao percurso do PEA, caracterizando-se como ideal para a investigação sobre as experiências e percepções dos(as) professores(as) da infância em relação ao planejado, realizado e à prospecção de um percurso formativo pautado na experiência e no diálogo. Dado que a “experiência” é um conceito multifacetado e que a interação entre o planejamento, a execução e a vivência docente é complexa, uma abordagem exploratória inicial permitiu uma melhor compreensão do campo, a identificação das categorias emergentes e o refinamento das questões de pesquisa, antes de uma investigação mais aprofundada. Este tipo de pesquisa foi crucial para “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias” (Gil, 2008, p. 27) sobre a formação continuada, no contexto específico do PEA. O autor destaca a flexibilidade e a importância das pesquisas exploratórias, especialmente quando o tema é pouco conhecido:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de

caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

No que tange à prospecção, o ato de antecipar mudanças e tendências, construindo cenários possíveis de futuro, apoiados em decisões estratégicas, compõe as características das pesquisas prospectivas. No contexto da presente pesquisa, durante todo o seu percurso, foram articulados os dados observados, com a intencionalidade de prospectar a possibilidade de um PEA permeado por um percurso de elementos da experiência e do diálogo, trazendo contribuições de práxis já realizadas.

Cabe registrar que a delimitação e clareza na formulação do problema, que se configurou como uma temática ampla “PEA, entre o planejado, o realizado e a experiência”, foi de muito valor. A formulação do problema de pesquisa precisou ser cuidadosamente delimitada para garantir que o estudo fosse exequível, implicando em refinar o que exatamente se buscava compreender sobre o objeto de estudo “percurso do PEA”, ou seja, estabelecendo objetividade e clareza das questões problematizadoras, dos objetivos e do pressuposto da pesquisa. Portanto, a revisão da literatura e o diálogo com as pessoas que protagonizam o percurso do PEA foi um passo essencial para transformar um interesse amplo em um problema de pesquisa preciso e relevante para o campo da infância. A importância de formular problemas de pesquisa de forma clara e delimitada é enfatizada como um pilar para a condução de um estudo viável e significativo por Gil (2008, p. 38):

Pesquisadores iniciantes tendem a formular problemas tão amplos e genéricos que se torna inviável a realização da pesquisa. Já pesquisadores experientes preferem formular um problema amplo e, a seguir, mediante revisão da literatura e discussão com pessoas que tiveram experiência com o assunto, vão progressivamente tornando o problema mais específico. É preciso, portanto, rejeitar a ambição de formular um problema num curto espaço de tempo. A formulação de um problema viável é algo que se faz pacientemente, e não é despropositado afirmar que esta etapa requer dispêndio de tempo e energia superior às demais etapas da pesquisa.

Por conseguinte, as questões e objetivos desta pesquisa foram elaborados a partir da práxis da pesquisadora, que ocupa o cargo de coordenadora pedagógica há 17 anos, buscando respostas para suas inquietações, por meio das questões problematizadoras elaboradas, bem como dos objetivos (geral e específicos) e do pressuposto. Houve a busca pelo alinhamento entre os objetivos da pesquisa às questões motivadoras, estabelecendo claramente o que se pretendia alcançar com a investigação. Quanto à elaboração das questões da pesquisa, foram formuladas como instrumentos orientador de todo percurso investigativo, desde a escolha dos

métodos até a análise dos dados. Cabe destacar que na elaboração das questões problematizadoras da pesquisa buscou-se clareza, precisão e relevância para o campo educacional, a fim de agregar conhecimentos e melhoria das práticas educativas (Gatti, 2012), no caso específico as relativas à formação continuada em serviço, o Projeto Especial de Ação (PEA).

Etapa relevante para o percurso da pesquisa correspondeu ao levantamento das pesquisas correlatas, momento de definição dos aportes teóricos principais, ou seja, dos(as) autores(as) basilares da pesquisa. No caso, o referencial teórico para essa pesquisa foi fundamentado essencialmente em Paulo Freire, pois foi possível encontrar em suas obras pensamentos, ideias e propostas que convergem com a perspectiva pautada por paradigmas críticos, dialógicos e emancipadores, propondo uma práxis de formação docente para além da mera transmissão de informações e cumprimento de cronogramas. Os (As) demais autores(as), que convergem com o pensamento freiriano, e contribuíram com as reflexões trazidas nesta dissertação, foram selecionados de maneira a dialogarem com o objeto de estudo, problematizações, objetivos (geral e específicos) e pressuposto, a partir da articulação entre três dimensões – histórica, teórica e pedagógica –, evidenciando os dilemas e tensões.

O cuidado e a atenção estiveram presentes quando da escolha e uso rigoroso dos instrumentos metodológicos, de maneira que eles puderam refletir a exigência metodológica da pesquisa em Educação, sendo capazes de integrar teoria, prática e reflexividade crítica. Os instrumentos escolhidos foram coerentes com a realização da presente pesquisa e universo educacional, sendo capazes de captar a complexidade dos fenômenos estudados em contextos reais do universo investigado (Gatti, 2010). Tais escolhas metodológicas colaboraram, de maneira significativa, para que, no percurso da investigação, as questões motivadoras, objetivos e pressuposto fossem desvelados, respondidos ou confirmados. Para tanto, foram selecionados três instrumentos de produção de dados: observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada, evidenciando o interesse e relevância da dimensão subjetiva das vivências e percepções das participantes da pesquisa, além do foco nos contextos escolares reais e nos processos de reflexão coletiva.

A respeito da observação participante, esta permitiu, vivenciar o ambiente, favorecendo a compreensão contextualizada das práticas e interações no percurso do PEA, constituindo-se como um instrumento fundamental para a compreensão dos fenômenos observados no contexto da escola, especificamente o relativo à formação continuada ou PEA. A utilização desse instrumento metodológico permitiu que a pesquisadora pudesse ficar imersa no ambiente investigado, possibilitando a captação de informações que outros instrumentos não

conseguiriam apreender. Por meio da observação participante, foi possível notar os comportamentos, as interações e as práticas pedagógicas, o que garantiu a oferta de um conjunto de dados ricos e contextualizados, sobre a realidade educacional investigada (Gatti (2007).

Constituindo-se como uma técnica importante para a triangulação de dados e a compreensão histórica dos fenômenos educacionais, a análise documental foi um instrumento de grande relevância, especialmente no que tange o percurso da formação continuada de professores(as), pois através dela foi possível identificar informações factuais nos documentos, orientada por questões e hipóteses da pesquisa, complementando as informações obtidas através de outros instrumentos metodológicos, evidenciando múltiplos aspectos de um mesmo problema, que fundamentaram afirmações e declarações (Gatti, 2007).

O acesso aos documentos elaborados pelas equipes gestora, docente e comunidade educacional (PPP, PEA, atas dos encontros e avaliações) e aos documentos elaborados por órgãos externos, como no caso da PMSP-SME/SP (Legislações referentes ao PEA), viabilizou um suporte histórico e situacional relevante ao objeto investigado. A exploração dos documentos gerou uma rica produção de dados, proporcionando uma análise aprofundada, a partir de cada categoria.

A entrevista semiestruturada, elaborada como um roteiro de perguntas abertas, foi utilizada para delimitar o volume das informações, obter um direcionamento maior para o tema e os conceitos que dele emerge, a fim de alcançar os objetivos (geral e específico) traçados para a pesquisa. Ela representou um instrumento valioso para a produção de dados qualitativos, permitindo captação imediata e corrente das informações almejadas, a partir das percepções, experiências e significados atribuídos pelos diferentes sujeitos envolvidos no fenômeno investigado. Este instrumento possibilitou a flexibilidade necessária para explorar aspectos emergentes durante a produção de dados, mantendo o foco nos objetivos da pesquisa (Gatti, 2005).

A escolha da entrevista semiestruturada foi indispensável para a produção robusta de dados, pois permitiu que as participantes da pesquisa expressassem livremente suas percepções, desafios e sucessos, no percurso do PEA, não apenas do que foi planejado ou realizado, mas do que significou para elas. Essa abordagem foi crucial para desvendar as camadas subjetivas da formação continuada docente, indo além das respostas padronizadas de um questionário. Destaca-se que a habilidade do(a) entrevistador(a) em criar um ambiente de confiança para que as participantes “expresssem livre e completamente suas opiniões e atitudes” foi central para o sucesso dessa etapa. A entrevista, especialmente em suas formas menos estruturadas, é apresentada como uma ferramenta poderosa para acessar o universo subjetivo dos(as) participantes, principalmente em estudos exploratórios, como aponta Gil (2008, p. 111):

A entrevista informal é recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado. Nos estudos desse tipo, com frequência, recorre-se a entrevistas informais com informantes-chaves, que podem ser especialistas no tema em estudo, líderes formais ou informais, personalidades destacadas etc. Também se recorre a entrevistas informais na investigação de certos problemas psicológicos, onde é importante que o pesquisado expresse livre e completamente suas opiniões e atitudes em relação ao objeto de pesquisa, bem como os fatos e motivações que constituem o seu contexto. Nestes casos, a entrevista informal é denominada entrevista clínica ou profunda e, em algumas circunstâncias, não dirigida.

Quanto às categorias de análise, fundamentando-se em Gatti (2010), foram levantadas a partir da relação dinâmica entre o problema de pesquisa, o referencial teórico e os dados coletados. Seguindo um modelo flexível, e ancoradas em um conhecimento do fenômeno estudado, as categorias foram elaboradas de maneira a fazer sentido para a compreensão do contexto investigado. Assim, as três primeiras categorias surgiram dedutivamente, ou seja, baseando-se em conceitos previamente articulados no referencial teórico. A quarta categoria surgiu indutivamente, a partir da análise detalhada dos dados produzidos por meio dos instrumentos metodológicos escolhidos (observações participantes, entrevistas semiestruturadas e documentos).

## 4.2 Caminhos metodológicos

Os caminhos metodológicos foram iniciados a partir da reflexão sobre o objeto de estudo, debruçando-se no percurso do Projeto Especial de Ação (PEA), um campo fértil para a investigação das tensões e potencialidades inerentes à formação em serviço.

A etapa de levantamento bibliográfico e pesquisas correlatas foi de suma importância para referendar a relevância da temática e apontar como inédita a articulação do conceito de experiência ao percurso formativo de professores(as) das infâncias.

Ressalta-se que a problematização central nasceu da experiência de 17 anos da pesquisadora como coordenadora pedagógica e de sua experiência no Cefam, que evidenciaram a persistência de um modelo formativo de professores(as) que, em muitos aspectos, distanciava-se dos princípios da pedagogia freiriana e de uma abordagem mais dialógica e experiencial.

A partir do pressuposto, pautado na ideia de que no percurso do PEA, há uma priorização do cumprimento de cronogramas e registros documentais, em detrimento dos elementos fundantes da experiência e do diálogo, delineou-se os objetivos (geral e específico), as fundamentações e instrumentos metodológicos, bem como a seleção de autores(as) do referencial teórico basilar.



A etapa da pesquisa de campo foi muito importante para a produção de dados e o levantamento das categorias de análise, destacando a observação participante no Centro de Educação Infantil (CEI) e as entrevistas com as cinco participantes (AD, CP e P1, P2 e P3) como promotoras da produção de um rico material e, portanto, fonte de interessantes e complexas análises, a partir do referencial de Bardin (2016).

Portanto, o caminho metodológico trilhado potencializou a construção de conhecimentos agregadores, ao desvendar as complexidades do percurso do Projeto Especial de Ação (PEA), sob a lente crítica da experiência e do diálogo, buscando não apenas compreender as tensões existentes, mas também apontar caminhos para uma práxis pedagógica mais coerente, significativa e transformadora no campo da formação continuada em serviço, junto aos(as) professores(as) das infâncias do CEI Felinas.

#### 4.2.1 Objeto de estudo, questões problematizadoras, objetivos e pressuposto

As questões problematizadoras foram elaboradas a partir da práxis da pesquisadora que, durante 17 anos de atuação como coordenadora pedagógica, observou um percurso de PEA que destoava de seus princípios e intencionalidades pedagógicas, muito alinhadas às ideias e experiências que a tocaram no Cefam, baseadas na pedagogia freiriana.

No entanto, foi exatamente em 2019, através da sugestão de leitura, feita por um diretor, do texto de Larrosa (2002), que a impulsionou a iniciar a sistematização de ideias que, anos depois, culminariam na escrita do projeto para o mestrado, com definição mais clara a respeito do objeto de estudo, das questões problematizadoras, dos objetivos e do pressuposto da pesquisa. Assim, as leituras de Larrosa (2002) e de Freire (1975), dentre outros títulos, foram um catalisador para a sistematização das observações, reflexões e análises, culminando na clara definição do objeto e dos objetivos desta investigação.

Sob o princípio basilar de diminuir entre o que se fala (escreve-planeja) e se faz (vive-realiza), as observações empíricas evidenciaram cotidianamente a presença do dilema entre teoria e prática e a resistência, por parte das professoras, no ato de ler, nos momentos de estudo, especificamente durante os encontros de formação continuada em serviço (o PEA). Com o compromisso de um percurso vivido e marcante, a investigação e problematização da pesquisa emergiram.

O primeiro a ser definido foi o objeto de estudo que correspondeu ao “percurso do PEA”. Como este era muito amplo, delimitou-se investigar como esse percurso se dava do ponto de vista do planejamento e realização, propondo que ele estivesse pautado por elementos fundantes da experiência e do diálogo. Nessa etapa, o pressuposto também emergiu, não com tanta

objetividade na escrita, mas na intencionalidade e amparado na ideia de que o percurso do PEA estaria mais preocupado em cumprir cronogramas registrados em documentos e menos com elementos das experiências e do diálogo.

A preocupação com o conceito de categoria e, portanto, o processo de levantamento delas, esteve presente desde as primeiras semanas de aula da disciplina “Metodologia de Pesquisa”. Por isso, o percurso de levantamento de três das categorias se deu de maneira dedutiva, a partir dos conceitos fundantes da pesquisa, que eram: o significado ou sentido do PEA, o dilema teoria-prática e experiência/diálogo. O levantamento da quarta categoria foi indutivo, no decorrer da produção dos dados, especificamente durante as entrevistas semiestruturadas, nas quais houve o relato de inúmeras dificuldades, desafios e possibilidades para que o percurso do PEA se tornasse mais significativo.

A realização de leituras, propostas nas disciplinas obrigatórias do mestrado, e o exercício da escrita acadêmica possibilitaram maior clareza em relação ao objeto de estudo, às questões problematizadoras, articulando-as aos objetivos (geral e específicos) da pesquisa, sendo possível sistematizar as informações que compõem o Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Itens do resumo da pesquisa

OBJETO DE ESTUDO	OBJETIVO GERAL
Percurso do Projeto Especial de Ação (PEA)	Compreender, pela análise de desafios e estratégias, como o PEA se configura a partir dos elementos fundantes da experiência e do diálogo
QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Que lacunas emergem entre o PEA planejado e o realizado?	Identificar lacunas entre o PEA planejamento e realizado.
Que estratégias potencializam experiência e diálogo?	Analisar estratégias que favorecem um percurso de PEA dialógico e experiencial
Que marcas o PEA imprime na práxis docente?	Investigar que marcas o PEA deixa na formação continuada
PRESSUPOSTO	
No percurso do PEA é priorizado o cumprimento de cronogramas em detrimento dos elementos fundantes da experiência e do diálogo.	
CATEGORIAS DE ANÁLISE	
LEVANTAMENTO DEDUTIVO	LEVANTAMENTO INDUTIVO
CAT1 - Significados do PEA CAT2 - PEA planejado e realizado; CAT3 - Experiências no PEA	CAT4 - Desafios, dificuldades e possibilidades do PEA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

#### 4.2.2 Levantamento bibliográfico

A etapa de levantamento bibliográfico foi iniciada pela pesquisa e consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao banco de teses e periódicos da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Essa etapa proporcionou a ampliação do conhecimento sobre o objeto de estudo, auxiliando na escolha do referencial teórico principal, bem como na seleção das obras a serem lidas.

As pesquisas de trabalhos acadêmicos correlatos também evidenciaram a singularidade da articulação entre o conceito de experiência e a formação continuada de professores(as), especificamente no contexto do Projeto Especial de Ação (PEA), uma vez que não foram encontradas produções que explorassem ou prospectassem essa temática específica.

A leitura de artigos, dissertações e teses fundamentou a relevância da presente pesquisa e auxiliou, de maneira significativa, a apropriação da linguagem acadêmica, embora o caminho a ser trilhado se caracterizasse por inúmeros desafios, dentre eles a organização do tempo para a leitura e escrita acadêmica.

Pautando-se na linha de pesquisa da universidade, bem como nos referenciais da práxis do Magistério (Cefam) da pesquisadora, o levantamento bibliográfico priorizou as obras de Freire (1967, 1993, 1994, 1996, 1997, 2001a, 2001b, 2002) e autores que corroborassem seus princípios de Educação Humanista-Libertadora. A opção por Larrosa (2002, 2014), deu-se fundamentada na intencionalidade de explorar e aprofundar o conceito de experiência, tomando-o como possibilidade de um percurso formativo do PEA mais experiencial e dialógico.

Imbernón (2010) contribuiu com ideias de formação continuada como um processo permanente, coletivo e reflexivo, com as reflexões mais focadas na prática docente e no contexto real da escola. Nóvoa (1995, 2009) explorou os aspectos da formação continuada, construída a partir da experiência e da cultura profissional dos(as) professores(as), valorizando a autonomia docente, tomando a escola como principal espaço formativo, onde o diálogo, a partilha de saberes e a análise colaborativa das práticas potencializam o desenvolvimento profissional. Por fim, porém não menos importante, Saviani (2009, 2020) explorou três dimensões – histórica, teórica e pedagógica – da formação docente, aprofundando a análise crítica sob a perspectiva e lógica dialética. Sua proposta metodológica, explicitada em cinco passos, pode ser encarada como a materialização de suas ideias e reflexões, marcada por coerência e indissociabilidade entre teoria e prática pedagógica.

#### 4.2.3 Observação participante

Assim, o trilhar do caminho metodológico foi iniciado em meados do mês de junho, do ano de 2024, quando da escolha da unidade que corresponderia ao universo de pesquisa a ser

investigado. Um Centro de Educação Infantil (CEI) foi escolhido como universo da pesquisa, por se tratar de um espaço vizinho e apresentar outro tipo de organização no que se refere à implementação do Projeto Especial de Ação (PEA).

Após a autorização da equipe gestora para a realização da pesquisa na unidade educacional, a solicitação formal para a realização da pesquisa foi encaminhada à Secretaria Municipal de Educação (SME) e à Diretoria Regional de Educação (DRE) responsável, acompanhada da carta de apresentação, documento com a área da realização da pesquisa, termo de compromisso e o projeto de pesquisa.

O primeiro encontro de “observação participante” foi destinado à apresentação do resumo da pesquisa para o grupo de professoras do período da manhã, horário disponível para que a pesquisadora realizasse as observações. Nesse encontro, foi feito o convite geral ao grupo para a participação direta na pesquisa, nas etapas de entrevista semiestruturada. Ao final da apresentação, duas professoras se manifestaram corroborando a relevância da temática da pesquisa.

Destaca-se que um “roteiro de observação” (APÊNDICE G – Roteiro de observação dos encontros do PEA) foi elaborado, a fim de guiar os aspectos a serem observados no percurso do PEA, ou seja, a cada encontro observado foi elaborado um “relatório de observação” (APÊNDICE K - Pesquisa de campo: Relatórios de observação dos encontros do PEA), compondo material para a produção e análise dos dados.

No roteiro citado, houve a preocupação de, sistematicamente, observar os mesmos aspectos, durante os diferentes encontros, dentre eles: como os tempos, espaços, materialidades e interações eram organizados; como era articulado o dilema teoria-prática; como a participação, pronúncia da palavra, ou o diálogo ocorria; quais vivências potencializavam a presença ou ausência dos elementos fundantes da experiência; qual o papel desempenhado pela coordenadora pedagógica no percurso do PEA e como se caracterizam os registros dos encontros.

Durante a observação participante buscou-se investigar também a ocorrência de “estratégias metodológicas”, propostas ao grupo de professoras, potencializadoras de efetiva interação e construção coletiva de saberes, bem como promotoras de marcas significativas no percurso do PEA, dentre o levantamento de conhecimentos prévios e planejamento (individual e/ou coletivo; leitura de material (individual ou compartilhada); retomada dos encontros anteriores; pronúncia da palavra por cada uma das participantes; exploração de diferentes materiais; linguagens e sistematização de conceitos e presença de diálogo e/ou monólogo.

Devido ao início da observação ter ocorrido no segundo semestre de 2024, a

pesquisadora planejou realizar a observação dos encontros iniciais do PEA/2025, até o meio do ano, a fim de ter dados sobre o percurso de construção do documento, ou seja, para ter evidências da dinâmica vivida para o planejamento do PEA.

Assim, foram realizadas observações de 17 encontros do PEA, não em uma sequência de dias e excluindo os dias nos quais não havia a presença da coordenadora pedagógica, destinado ao planejamento individual das professoras. As observações foram realizadas, em sua maioria, às quintas-feiras, das 7h às 8h, no Grupo I, composto por cerca de 25 participantes, incluindo professoras readaptadas (que não estão em regência).

#### 4.2.4 Análise documental

Concomitantemente à observação dos encontros do PEA, foi realizada a análise documental dos registros produzidos pelas participantes do PEA, dentre eles: atas dos encontros do PEA (registrada pelas professoras); cronograma ou pautas do PEA (registrado pela coordenadora pedagógica); o documento do PEA elaborado (CP e professoras); avaliações semestrais do PEA/2024 (interna) e avaliação da dimensão formativa (IQs externa) e a legislação relacionada ao PEA (1993-2024).

A pesquisadora teve acesso à documentação listada via arquivos em PDF e fotos dos documentos que não podiam deixar o ambiente escolar, como no caso do livro de registro das atas dos encontros do PEA. A leitura de todo o material foi atenta e demorada, focando em aspectos pertinentes à formação continuada dos(as) professores(as), procurando respostas às questões problematizadoras, aos objetivos (geral e específicos), às evidências que fundamentariam o pressuposto, bem como a cada categoria de análise. Destaca-se que a leitura mais demorada foi a do PPP/2024, por haver um conteúdo de aproximadamente 325 páginas, com o PEA/2024 inserido nele.

Cabe ressaltar que tanto a construção do PPP/2024, quanto a do PEA/2024 não foi acompanhada pela pesquisadora. Mesmo iniciando o ano de 2025, junto às participantes do PEA, que começa geralmente ao final de fevereiro e início de março, não foi observado nenhum espaço efetivo para a elaboração coletiva dos documentos citados.

#### 4.2.5 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada foi uma das etapas bastante desafiadora, principalmente quando do momento de elaboração das questões para roteiro, sendo necessário prever perguntas

distintas para cada uma das participantes, já que pretendia-se ter a visão de cada uma delas sobre o percurso do PEA. Assim, foram elaborados três tipos de roteiros, contemplando a coordenadora, a assistente e as professoras.

Dada a quantidade de questões elaboradas, pretendendo um aprofundamento nas informações, as entrevistas foram propostas em formato online, para acolher as rotinas de trabalho das participantes da pesquisa, divididas em quatro encontros de, aproximadamente, uma hora. Cada participante disponibilizou quatro horas de seu tempo, geralmente durante a noite, para conversar a respeito do objeto de estudo da pesquisa.

No decorrer das entrevistas, foi possível observar as características de cada participante no tocante à comunicação e interações. Umas falavam mais e narravam experiências vividas, indo além do que era questionado, enquanto outras se atinham a tratar pontualmente sobre o que era questionado, exigindo, por parte da pesquisadora, uma habilidade para que mais detalhes e ideias fossem compartilhados.

Foram cerca de 20 (vinte) horas de entrevistas transcritas, realizadas por videochamada, de acordo com os dias disponíveis das participantes da pesquisa. As entrevistas foram guiadas por questões que compuseram três diferentes roteiros (APÊNDICES H, I e J) – um para cada segmento –, sendo entrevistadas a assistente de direção (AD), a coordenadora pedagógica (CP) e as três professoras (P1, P2 e P3). O conjunto de perguntas relacionaram-se aos objetivos específicos da pesquisa e às categorias levantadas *a priori*, separadas por blocos, norteadas pelas questões problematizadoras, objetivos (geral e específicos) e pressuposto da pesquisa.

Para tratar os dados obtidos nas entrevistas, registros da observação e documentações diversas, optou-se pela análise de conteúdo, segundo a metodologia de Bardin (2016), por sua sistematicidade e profundidade na interpretação de materiais discursivos. Bardin (2016, p. 47) define a técnica da seguinte forma:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. [...] É uma leitura que se desdobra em três etapas fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Esse caminho metodológico permitiu organizar as falas das participantes em categorias, identificando regularidades e singularidades nos discursos sobre formação, prática pedagógica e políticas públicas. Esses instrumentos, articulados a um referencial teórico consistente, garantiu a validade e riqueza dos dados, ajudando a construir um conhecimento que ultrapassou

a descrição superficial do percurso do PEA planejado e realizado no CEI Felinas, ao incorporar múltiplas perspectivas e contextos.

#### 4.2.6 Levantamento das categorias de análise

No que se refere às categorias de análise, tomando como base Gatti (2010), elas foram definidas a partir da articulação dinâmica entre o problema de pesquisa, o referencial teórico e o conjunto de dados empíricos. Adotou-se um modelo flexível e ancorado no conhecimento acumulado sobre o fenômeno investigado, de modo que as categorias fossem pertinentes e funcionais para a compreensão do contexto estudado. Desse modo, as três primeiras categorias emergiram por via dedutiva, isto é, derivadas de conceitos previamente sistematizados no referencial teórico. A quarta, por sua vez, resultou de um movimento indutivo, advindo da análise minuciosa dos dados produzidos pelos instrumentos metodológicos selecionados (observações participantes, entrevistas semiestruturadas e documentos). Assim, foram delineadas as seguintes categorias: Categoria 1 — Significados do PEA; Categoria 2 — PEA planejado e realizado; Categoria 3 — PEA — Experiências transformadoras: necessidades e interesses; e Categoria 4 — Desafios, dificuldades e possibilidades.

Em síntese, buscou-se contemplar, na Categoria 1 — Significados do PEA, o mapeamento e o reconhecimento dos sentidos e significados atribuídos pelas participantes ao projeto, evidenciando se o consideram pertinente e de que forma se veem nele (protagonismo, necessidades, interesses etc.). Na Categoria 2 — PEA planejado e realizado, procurou-se tornar visíveis as lacunas entre o que foi planejado e/ou registrado e o que efetivamente foi vivido pelas participantes, com vistas a reduzir distâncias e promover a coerência entre o que se diz/escreve e o que se faz, sob a perspectiva da práxis. Na Categoria 3 — PEA — Experiências transformadoras: necessidades e interesses, investigou-se a presença e a ausência de elementos constitutivos dos conceitos de experiência (Larrosa, 2002) e diálogo (Freire, 1993), diretamente vinculados ao pressuposto central da pesquisa. Por fim, na Categoria 4 — Desafios, dificuldades e possibilidades, buscou-se evidenciar, ao longo do percurso do PEA, os desafios e as dificuldades concretas apontadas e observadas por participantes e pesquisadora, bem como prospectar possibilidades de superação, tomando por base as potencialidades manifestas no desenvolvimento do PEA e a força de uma práxis orientada pelos elementos que compõem os conceitos de experiência, diálogo e formação permanente.



### 4.3 Caracterização do universo da pesquisa

A partir da observação participante nos encontros do PEA, da análise documental do PPP/2014 e das entrevistas semiestruturadas, foi possível caracterizar o universo e as participantes da pesquisa, num primeiro momento com informações mais objetivas e posteriormente, mais analíticas.

#### 4.3.1 O Centro de Educação Infantil Felinas

A caracterização da unidade educacional implica em registrar a atenção e o cuidado frente a uma realidade que vai muito além de seus espaços físicos, ressaltando o valor das interações ou relações interpessoais que a definem, afirmando que há uma dependência entre todos(as) para continuar existindo, uma vez que ser humano(a) é produzir cultura.

Neste contexto, a caracterização do CEI Felinas está atrelada também ao seu percurso histórico, tendo sua trajetória marcada pela transformação de creche à CEI. Atualmente, ele pertence à Rede Direta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), o que significa que ainda não houve nenhuma intervenção do setor privado ou as “parcerias”. Localizado no distrito do Bom Retiro, região central da cidade, foi inaugurado em janeiro de 1983, inicialmente sob a gestão da Secretaria da Família e Bem-Estar Social. O equipamento recebeu, à época, a denominação de Creche Municipal do Bom Retiro. Sua transformação em centro ocorreu somente em 1998, por meio do Decreto Municipal nº 37.429, o qual reconheceu formalmente a creche como unidade educacional vinculada à SME (São Paulo, 1998).

Revela-se uma comunidade diversa em sua composição social, econômica e cultural, registro que pode ser observado nos gráficos do PPP/2024, na parte dos levantamentos de dados para a caracterização da comunidade escola. Entendendo os espaços como educadores, cabe destacar e valorizar a riqueza e a potência desses no CEI Felinas, que conta com amplas áreas verdes, repletas de árvores e elementos naturais, como pedras, terra, areia etc. Desde a sua entrada, já é possível vislumbrar um convite a experiências diferenciadas. Mesmo beirando a marginal Tietê, é possível ter contato com espaços repletos de verde, seja no chão (gramado e plantas rasteiras) ou no céu, pelo exuberante conjunto de árvores, colorindo o dossel, logo acima do telhado. Certamente, as experiências formativas dos(as) professores(as) deste CEI não é a mesma de docentes que trabalham em unidades ambientadas em prédios.



Figura 2 - CEI Felinas - corredor de entrada



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

O CEI Felinas integra a Diretoria Regional de Educação (DRE) Ipiranga, que conta com 375 unidades escolares sob sua responsabilidade, entre CEIs, Emeis, Emefs, CEUs, Ciejas e escolas bilíngues para surdos. É vizinho de uma Emei que, de acordo com a planta original, ocupava o mesmo terreno, sem separação. A área do terreno é de 9 mil metros quadrados, sendo destinados quatro mil metros quadrados para o CEI Felinas. Em área construída, o prédio principal possui 547 metros quadrados e o prédio anexo 109 metros quadrados, com um total de 656 metros quadrados de área construída.

O prédio tem trinta e nove anos e passou por duas grandes reformas: a primeira em 2012 e a outra em 2019. As salas de referência foram qualificadas e adaptadas para o atendimento dos bebês e crianças na faixa etária de 0 a 3 anos; o solário dos berçários foi adaptado para maior conforto e segurança dos bebês; as rachaduras do refeitório foram consertadas e o piso refeito, ficando mais amplo, confortável e arejado.

De acordo com as informações fornecidas pela coordenadora pedagógica, todos os espaços passaram por uma grande reforma em 2019, pensada e gerenciada pelo diretor, com o propósito de deixar os espaços alinhados às propostas trazidas pela documentação da Rede de Ensino Municipal de São Paulo, especificamente o “Currículo da Cidade de Educação Infantil”. Esta informação é relevante, pois, em inúmeros momentos, a CP citou a reforma dos espaços

como fundamentais para que os(as) professores(as) coloquem em prática o conteúdo estudado no percurso formativo dos PEAs.

Localizado no bairro do Bom Retiro, distrito com forte tradição comercial e multicultural, a unidade está inserida em um contexto socioespacial complexo. A região, marcada por sucessivas ondas migratórias – de europeus, judeus, sírios, libaneses, coreanos, bolivianos e nordestinos –, abriga uma população diversa, o que se reflete no perfil sociocultural das famílias atendidas pela unidade. Segundo o Mapa da Desigualdade (Rede Nossa São Paulo, 2021), o distrito conta com aproximadamente 39 mil habitantes, sendo 31% pretos ou pardos e 11% crianças de 0 a 6 anos, público-alvo da Educação Infantil.

Considerada uma região privilegiada, com acesso a uma ampla rede de equipamentos culturais e de saúde, como o Memorial da América Latina, o SESC Bom Retiro, a Pinacoteca do Estado e o Posto de Saúde Escola Barra Funda, com o qual a unidade mantém parceria via Programa Saúde na Escola, o CEI Felinas possui potentes possibilidades de integração curricular e desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. No entanto, cabe destacar a dificuldade de deslocamento dos bebês e crianças, devido às calçadas estreitas, pelo fato de o CEI Felinas se localizar beirando a marginal Tietê e pela dificuldade de acesso aos meios de transportes públicos, distantes em relação à unidade educacional.

Figura 3 – Parque de entrada e tanque de areia (em frente às salas-referência)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Na Figura 4, em destaque, os corredores externos e internos do CEI Felinas, nos quais é possível ter garantida a privacidade de cada turma e as interações entre crianças e professoras nos espaços amplos dos quintais, típicas das vizinhanças que ocupavam os bairros operários, em casas geminadas (parede-parede).

Figura 4 - Corredores (externo/interno) - acesso às salas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Em termos estruturais, o CEI funciona em período integral, com atendimento das 8h às 18h, e horário de funcionamento da escola das 7h às 19h, conforme deliberado pelo Conselho do CEI para o ano letivo de 2024. Ao todo, são dez salas de aulas com aproximadamente 27 metros quadrados cada, sendo 21 metros quadrados de área útil e 5,8 metros quadrados para banheiro/fraldário com trocador. Contam também com dois solários, dois parques com casinhas e tanque de areia. Em relação ao número de bebês e crianças matriculadas, é possível observar que as turmas são compostas por poucos(as) bebês e crianças, aspecto que facilita o atendimento individualizado, na perspectiva do “Cuidar e Educar”.



Figura 5 - Turmas e número de crianças matriculadas

**Tabela 1. Alunos x Turmas**

Faixa etária		Nº de crianças por professor	Nº de turmas	Nº de crianças matriculadas
<b>Berçário 1</b>	de: 0 ano até: 1 ano de idade	7	6	16 de 42 (38%)
<b>Berçário 2</b>	de: 1 ano até: 1 ano e 11 meses de idade	7	6	28 de 42 (66%)
<b>Mini Grupo</b>	de: 2 anos até: 3 anos e 11 meses	12	4	48 de 48 (100%)
			16	92 de 132 (69%)

**Fonte:** Sistema EOL em 20 de março de 2024.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (2024) – CEI Felinas.

Observa-se, na Figura 5, uma quantidade reduzida de bebês e crianças por turma, aspecto apontado pela equipe gestora como fator de preocupação em relação à demanda. Em anos anteriores, de acordo com a equipe gestora, foram realizadas campanhas de divulgação de vagas, chamando a atenção para a riqueza dos espaços do CEI Felinas. Tais ações auxiliaram o aumento das matrículas, porém ainda inspiram acompanhamento e cuidado. A respeito da organização dos agrupamentos, sabe-se que as equipes gestora e docente, junto às famílias, optaram por não formar agrupamentos multietários<sup>16</sup>, como sugerido pela PMSP/SME, decisão que talvez tenha impactado de alguma maneira na composição das turmas.

A entrada dos(as) bebês e crianças é organizada em regime de acolhimento coletivo, envolvendo toda a equipe escolar, sendo estipulado protocolos de segurança e identificação para retirada delas, prática que garante a integridade e o vínculo com as famílias. As salas foram reformadas em 2023 e possuem uma estrutura padronizada, e espaço de tamanho que acomoda, no máximo, o total de 12 crianças.

<sup>16</sup> Os agrupamentos multietários na Rede Municipal de Ensino de São Paulo são regulamentados pela Portaria SME nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016, que estabelece diretrizes para a organização dos Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). A Instrução Normativa SME nº 15, de 2017, complementa essas diretrizes ao estabelecer os critérios para formação dos agrupamentos, considerando a proporção adulto-criança e os espaços físicos adequados para o desenvolvimento das propostas pedagógicas (São Paulo, 2017, p. 8-12).

Figura 6- Mini grupo – projeto diversidade cultural e identitária



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 7 – Espaço Ateliê



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Na Figura 6, há destaque para uma proposta pedagógica específica, reveladora do olhar atento por parte da professora participante da pesquisa (P2) para a “Diversidade Cultural”, temática muito explorada nos encontros do PEA. A professora compartilhou sua intencionalidade de trabalhar com o projeto referente a essa temática, fazendo diferentes propostas e envolvendo as famílias.

Figura 8 – Muro que divide Ateliê e Parque (pintura feita pelas professoras e famílias)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 9 – Horta (lateral do Ateliê)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A relevância da Figura 8 se relaciona ao fato de que os estudos do PEA abordam questões da importância do acolhimento e participação das famílias em propostas realizadas no ambiente escolar. No caso específico, as professoras se mobilizaram para colocar em prática uma ação de pintura de um dos muros da escola, convidando as famílias para ajudar na arte, marcando assim a escola com a identidade própria.

Figura 10 – Refeitório e cozinha



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

O refeitório (Figura 10) fica logo após a porta de entrada do saguão, antes das salas de referência. Esse espaço, especificamente a temática “alimentação dos(as) bebês e das crianças”, é fonte de aprofundadas reflexões, estudo e ações, durante as formações continuadas, fundamentadas por Orientação Normativa de educação alimentar e nutricional para Educação Infantil (2020).

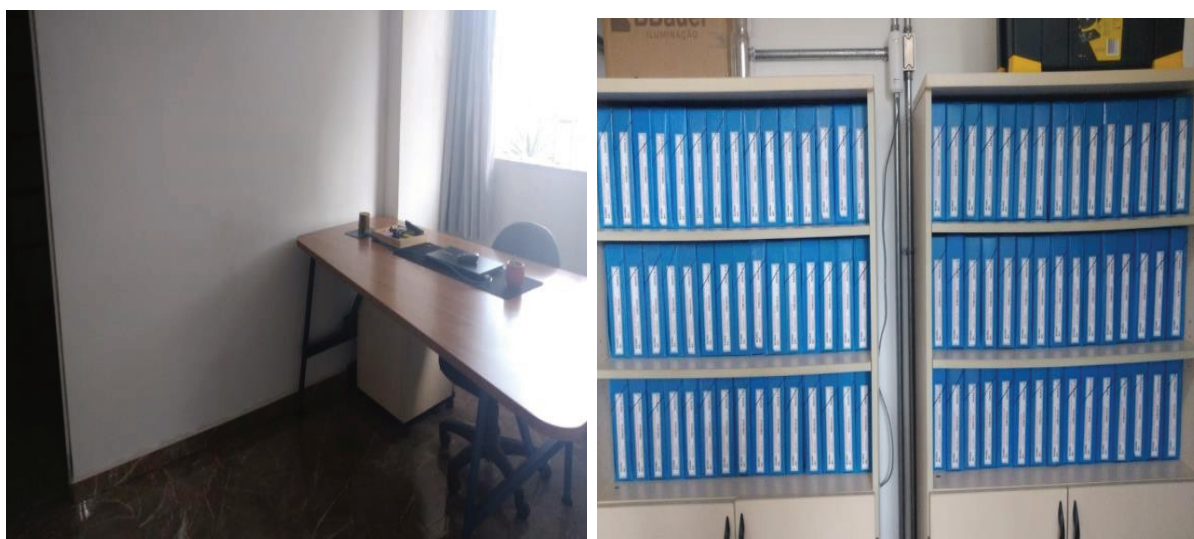
Ao lado do saguão de entrada está localizada uma “ilha de trabalho” (Figura 11), destacando-se a organização do espaço de trabalho das equipes gestora e de apoio, incluindo, em um mesmo espaço fixo: uma professora readaptada, na função de ATE, a AD, a CP e a gata “Frida”. Embora haja, na “Ilha de Trabalho”, um computador e espaço reservado para o diretor, há uma outra sala mais reservada para ele, ou para quem precisar realizar um atendimento mais reservado. Na referida sala, são mantidos os prontuários de todos(as) os(as) funcionários(as) da unidade educacional (Figura 12).

Figura 11 – Ilha de trabalho (CD, AD, secretária, professora readaptada e diretor)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 12 – Sala do diretor (mesa e armário)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A equipe gestora, composta pela coordenadora pedagógica, assistente de diretor e diretor, organiza-se de acordo com o horário aprovado pela supervisora de ensino, que também é responsável por aprovar o Projeto Especial de Ação (PEA) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP). A partir de 2022, a equipe gestora conquistou o direito a quatro horas semanais de estudo (IN 46/2022). Essas horas podem ser realizadas fora do ambiente escolar.

A caracterização das equipes gestora, de apoio e docente pode ser visualizada nos quadros 9, 10 e 11, cujas informações estão disponíveis no PPP 2024.



Quadro 9 - Caracterização da equipe gestora

MEMBROS/ CARGOS	FAIXA ETÁRIA	GÊNERO/ RAÇA/ ESTADO CIVIL	TEMPO NA SME	FORMAÇÃO
Assistente de diretor; coordenadora pedagógica; diretor de escola.	A idade média é de 43 anos.	Mulheres se declaram brancas e divorciadas (67%); diretor se declara pardo e solteiro (33%).	Tempo médio de exercício em SME é de 14 anos; todos(as) são efetivos(as), mas apenas as mulheres são sindicalizadas (66%).	Todos têm Ensino Superior e especialização, cujo ano médio da última formação é 2015.
<b>OBSERVAÇÕES:</b> a assistente de direção anterior, substituída no meio do ano de 2024, possuía doutorado.				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Quadro 10 - Caracterização da equipe de apoio

MEMBROS/CARGOS	FAIXA ETÁRIA	GÊNERO/ RAÇA
Formada por nove pessoas (13%).	Idade média de 47 anos.	67% - seis são mulheres; 33% - três homens; 44% - se declararam brancas; 33% - pretas; 11% - pardas; 11% - não se declararam.
ESTADO CIVIL	TEMPO SME/ CEI FELINAS	FORMAÇÃO
67% são casadas; 22% solteiras; 11% divorciadas.	Tempo médio de exercício em SME é de 9 anos; a média é de 6 anos no CEI Felinas.	67% concluíram o Ensino Médio; 33% concluíram a graduação; formação média se deu até 2005.
<b>OBSERVAÇÕES:</b> Todos são efetivos e sindicalizados. Segundo o DIEESE, a equipe de apoio não recebe um salário adequado para a manutenção das necessidades básicas.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Quadro 11 - Caracterização da equipe docente

MEMBROS/CARGOS	FAIXA ETÁRIA	GÊNERO/ RAÇA
49 mulheres, o que corresponde a 71% do universo do CEI.	Idade média de 48 anos.	63% se declararam brancas; 16% pretas; 14% pardas; 2% amarelas; 4% não declararam.
ESTADO CIVIL	TEMPO SME/ CEI FELINAS	FORMAÇÃO
45% são casadas; 35% solteiras; 18% divorciadas; 2% em união estável.	O tempo médio de exercício em SME é de 10 anos, sendo a média de 6 anos no CEI.	93% possuem Ensino Superior; 24% possuem especialização; 6% das professoras possuem apenas o Magistério ou Ensino Médio; o ano médio da última formação é 2013; 1 profissional que se formou em 1981, não cursando nenhum curso superior até 2023.
ACÚMULO DE CARGOS	RENDIA	
31% - quinze acumulam; 80% - doze em escolas da rede municipal; todas são efetivas, sendo 93% sindicalizadas, em sua maioria (63%) na Aprofem.	O rendimento médio é de cinco mil reais.	
<b>OBSERVAÇÕES:</b> Entre as especializações, revelam-se pertinentes à atuação profissional e que podem impactar positivamente: Educação Infantil (14%), Arte (12%), Psicopedagogia (8%) e Ludicidade (4%)		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).



A observação relacionada à continuidade dos estudos por parte das professoras requer a avaliação se a prática docente está condizente ou coerente com as necessidades contemporâneas dos bebês e crianças. Nesse contexto, o Projeto Especial de Ação (PEA), importante conquista dos(as) professores(as) da Educação Infantil, especificamente para aqueles(as) que atuam nos CEIs, apresenta-se como uma potente ação formativa de professores(as), buscando integrar a formação continuada com o cotidiano das práticas pedagógicas, como é apontado no PPP/2024 do CEI Felinas:

As reflexões e discussões do Projeto Especial de Ação (PEA) 2024 abordam os processos migratórios em conjunto com as reflexões contemporâneas para uma educação antirracista e não xenofóbica, de forma a contemplar não apenas a formação dos educadores(as) de nossa escola, mas a urgência das questões que assolam a comunidade. (CEI Felinas, PPP/2024, p. 14)

Com base nos dados apresentados no PPP/2024, que sintetiza o perfil sociocultural da equipe escolar do CEI Felinas, é possível traçar um panorama detalhado sobre as características demográficas, profissionais, socioeconômicas e educacionais desse grupo de profissionais. A análise dessas informações é crucial para compreender o universo de pesquisa e as dinâmicas internas que permeiam o ambiente educacional.

A equipe escolar do CEI em questão é predominantemente feminina e apresenta uma faixa etária madura. As mulheres representam a esmagadora maioria, perfazendo 94% do total, enquanto a média de idade da equipe é de 46 anos. Essa predominância feminina é uma característica comum em instituições de Educação Infantil, refletindo tendências históricas e sociais na área da Educação. Quanto à etnia, a equipe é composta majoritariamente por indivíduos brancos (59%), seguidos por uma representação significativa de pessoas pretas (17%) e pardas (17%), indicando uma certa diversidade étnica, embora com um grupo majoritário claro.

No que tange ao estado civil, os dados revelam que 45% dos membros da equipe são casados, 36% são solteiros e 17% são divorciados. Essa distribuição sugere uma variedade nas composições familiares. A localização de moradia da equipe é um ponto interessante: embora uma grande parte resida em bairros próximos ao CEI, facilitando o deslocamento, uma parcela considerável enfrenta longas distâncias, com residências nas zonas Norte, Sul e Leste da cidade, e até mesmo em outro município, São Bernardo do Campo. Tal dispersão geográfica pode influenciar a logística diária dos(as) funcionários(as) e a percepção de conexão com a comunidade local do CEI.

A distribuição das funções dentro da equipe demonstra uma clara predominância do corpo docente, que corresponde a 71% do total, seguido pela equipe de apoio (13%) e outras

categorias (4%). Isso ressalta o foco nas atividades pedagógicas como o cerne da instituição. Um dado relevante é o acúmulo de cargo entre os professores: 22% dos docentes possuem um segundo vínculo empregatício. Dessas professoras, 80% acumulam cargos em outras unidades da própria Secretaria Municipal de Educação (SME), o que pode indicar tanto a busca por complementação de renda quanto uma alta demanda por profissionais qualificados dentro da rede pública. A estabilidade no emprego é elevada, com 88% dos funcionários sendo efetivos.

Em relação ao tempo de serviço, a equipe apresenta um quadro de experiência consolidada, tanto na SME quanto especificamente no CEI Felinas. Na SME, a maioria dos funcionários possui, em média, 9 anos de atuação, com um indivíduo alcançando 34 anos de serviço, o que denota um grupo de professoras experientes e dedicadas à rede pública. No CEI Felinas, a média de tempo de serviço é de 5 anos, com um funcionário tendo completado 31 anos na instituição. Esses dados indicam baixa rotatividade de profissionais no CEI, sugerindo um ambiente de trabalho estável e possivelmente satisfatório.

A renda média da equipe escolar situa-se em torno de 4 mil reais. O documento faz uma observação comparativa de que este valor equivale a aproximadamente 2% da renda de um deputado estadual, um dado que, embora informalmente expresso no quadro, contextualiza a remuneração em relação a outros setores da sociedade e pode ser interpretado como um ponto de reflexão sobre a valorização profissional na área.

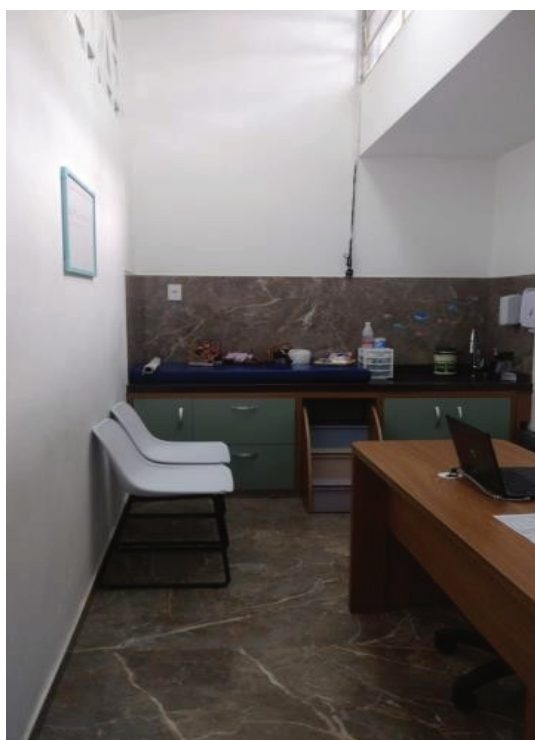
A alta taxa de sindicalização é outro aspecto marcante: 83% dos(as) servidores(as) são filiados(as) a alguma entidade sindical. Entre as principais, destacam-se a Aprofem (54%), o Sinpeem (16%) e o Sedin (9%), além de outros sindicatos (4%). Essa elevada adesão sindical sugere uma consciência coletiva sobre os direitos e interesses da categoria, bem como uma participação ativa na defesa de suas condições de trabalho e remuneração.

A equipe demonstra uma rica variedade de habilidades e interesses, que vão além das atribuições profissionais diretas, como habilidades manuais, linguísticas e de comunicação, até talentos em áreas como teatro, artes, fotografia, dança, costura, crochê, culinária, reparos e consertos em geral. Essa diversidade de talentos pode ser um recurso valioso para o enriquecimento das atividades pedagógicas e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares no CEI.

No que concerne à formação acadêmica, a maioria dos profissionais (73%) possui Ensino Superior completo, com a conclusão média dos cursos datando de 2011. Esse dado reforça o alto nível de qualificação da equipe docente e de apoio, indicando um compromisso com a formação contínua e a atualização pedagógica, essencial para a qualidade da educação oferecida.

A Figura 13 registra o último espaço marcado historicamente pela relação dos CEIs com a SMAS, já que ainda O CEI Felinas conta com a presença de uma enfermeira, com seu espaço de trabalho garantido. Assim como os demais CEIs, o CEI Felinas também foi marcado pela atuação de movimentos sociais e feministas, refletindo uma concepção de creche como espaço assistencial voltado ao cuidado dos filhos de mulheres trabalhadoras em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Figura 13 - Sala da enfermeira



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

De acordo com as informações presentes no PPP/2024, a profissional de enfermagem é responsável pelo acompanhamento e controle das questões relacionadas à saúde de nossos bebês e crianças, mantendo a comunicação com a UBS de referência e estreitando vínculos e parcerias com os demais órgãos das redes de proteção. Seu horário de trabalho é das 7 às 13 horas, mas todo o atendimento da profissional é garantido no período vespertino, pela continuidade das ações de saúde.

As famílias são orientadas a procurar o Sistema de Saúde e retornar à unidade educacional quando liberadas pela autoridade médica competente. Todo esse percurso é cuidadosamente acompanhado pela enfermeira que também mantém os prontuários médicos atualizados, bem como os cadernos de informação médica para professores e demais

funcionários de nossa escola. Nos registros do PPP/2024, consta um trecho que revela a valorização desta profissional, como pode ser observado na citação que segue:

Sua atuação vai além do controle de carteiras de vacinação, pois sua experiência com bebês e crianças nos ajuda a garantir um atendimento de excelência no que diz respeito à saúde da comunidade educacional. Seu papel é decisivo para a identificação e controle de quaisquer doenças que surjam em nossa escola, pois os devidos encaminhamentos são tomados com celeridade e atenção. (CEI Felinas, PPP/2024, p. 96)

Tratando da caracterização das famílias, bebês e crianças, nota-se a presença de uma rica diversidade cultural, temática de grande importância nos encontros do PEA/2024-2025. O reconhecimento da diversidade de línguas, sabores, culturas, costumes, migrações e interações nas relações étnico-raciais, trazida pelas crianças e suas famílias, advindas de diferentes países da América Latina – como Paraguai, Bolívia e Peru –, motivou o aprofundamento para o conhecimento sobre as diferentes culturas, abrindo a escola para trocas que agregassem processos de desenvolvimento e de aprendizagem significativos, importância registrada, por meio da destacada citação, que consta no PPP/2024 do CEI Felinas:

A comunidade local é tranquila no que diz respeito à interação com a escola, no entanto, consideramos importante incentivar a participação das famílias no CEI e conforme apontamento nos nossos Indicadores de Qualidade é um ponto crucial a ser estimulado com ações durante todo o ano de acolhimento e incentivo à efetiva participação no dia a dia da unidade educacional. Destacamos, como ponto positivo, o interesse da família, não apenas pelas ações de cunho social e assistencial da escola – parte inerente do processo de Educação Básica em nosso país – mas, a disposição em acolher, realizar e informar a respeito de diferentes propostas pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente (CEI Felinas, PPP/2024, p. 90).

Assim, também foi realizado, pelo diretor da unidade educacional CEI Felinas, o levantamento das “Características da Comunidade” (Quadro 12), ilustrado no PPP 2024 por meio de infográficos, e reorganizado em quadros pela pesquisadora.

Quadro 12 - Perfil da comunidade (famílias, bebês e crianças)

MIGRANTES DA AMÉRICA LATINA	MIGRANTES DOS ESTADOS BRASILEIROS
31% imigrantes (Bolívia, Paraguai, Peru etc.). * 34 crianças e/ou familiares que são migrantes, advindos, principalmente, de países latino-americanos.	69% são brasileiros *O tempo de moradia em São Paulo varia de 5 a 10 anos ou sempre residiram.
A maioria é de pais casados, declarou ter um filho e em número expressivo informam que não desejam ter mais filhos.	
GRAU DE ESCOLARIDADE	TRABALHO
Poucos têm Ensino Superior; a maioria tem Ensino Fundamental ou Médio * Uma mãe respondeu que nunca frequentou a escola.	A maioria dos pais e mães trabalha
MORADIA	MEIOS DE LOCOMOÇÃO
Predominantemente moram em casas alugadas	Poucos possuem automóvel e muitos bicicleta.
A maioria das crianças vem a pé para escola ou de bicicleta; alguns vêm de carro; três famílias de transporte escolar.	

RELIGIOSIDADE		RENDA FAMILIA	
A maioria declarou ter religião, sendo as mais citadas: católica, evangélica, espírita, “não tem” e muçulmana.		2 famílias: R\$300,00 9 famílias: até R\$1.000 R\$1.500 17 famílias: acima de R\$1.500 4 famílias: não responderam	3 famílias: R\$500,00 15 famílias: até R\$1.500
Metade tem cadastro único na Assistência Social. Dois terços não recebem benefícios. 89			
ATIVIDADES EM CASA			
TV, brincar sozinha e com outras crianças. A maioria utiliza a TV como forma de entretenimento e/ou acesso à informação. As crianças assistem desenhos infantis e/ou outros programas.		Poucas famílias têm um acesso significativo à leitura em suas diferentes formas, o que implica no pouco contato de nossos bebês e nossas crianças a essa forma de comunicação e linguagem.	
PERFIL DOS BEBÊS E CRIANÇAS			
QUANTIDADES	IDADES		ETNIA
92 bebês e/ou crianças matriculadas nos diferentes agrupamentos	Dos matriculados: 0 a 1 ano: 16 (17%) De 1 ano até 1 ano e 11 meses: 28 (30%) De 2 anos até 3 anos e 11 meses: 48 (52%) Total: 92 matriculados (100%) OBS.: 132 vagas disponíveis (35% não ocupadas)		50% - brancas 23% - pardas 13% - não declararam 5% - pretas 5% - amarelas 4% - indígenas 100%
Em sua maioria, está frequentando o universo escolar pela primeira vez. Inclusive, alguns nasceram durante o período da pandemia do Covid-19 e nunca tiveram contato com outras pessoas – bebês e/ou crianças – ou com o mundo que não fosse sua residência. Apenas três não residem com os pais, tendo como responsáveis os avós.			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024), a partir do Projeto Político Pedagógico/2024 do “CEI Felinas”

#### 4.3.2 Caracterização das participantes da pesquisa

A presente pesquisa contou com a participação de cinco profissionais da Educação Infantil atuantes na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, sob o nome fictício de CEI Felinas, todas com ampla experiência na área e trajetórias formativas diversas. Para a escolha das professoras participantes, foi feito um convite no grupo em geral e depois uma conversa com a coordenadora pedagógica, a fim de localizar as professoras com maior disponibilidade de tempo e interesse.

Inicialmente, duas professoras (P1 e P2) se dispuseram a ser participantes da pesquisa e a terceira professora (P3) foi inserida antes de as entrevistas serem iniciadas. Quanto ao convite direcionado à coordenadora pedagógica (CP) e ao diretor (DIR), deu-se pelo interesse em acolher as visões da equipe gestora frente ao percurso do PEA. Cabe registrar que, antes de iniciar as entrevistas semiestruturadas, o diretor da unidade educacional comunicou que não poderia mais ser participante da pesquisa, sendo substituído por sua assistente de direção (AD).

A caracterização das participantes da pesquisa foi realizada através de perguntas objetivas, compondo três quadros: Dados pessoais (Quadro 13), Formação/Escolaridade (Quadro 14) e Atuação Profissional (Quadro 15), considerando o fato de que a organização da

rotina do trabalho, muitas vezes, é influenciada pela rotina familiar e vice-versa. O convite ao registro de uma “Mini autobiografia” (Quadro 16), teve por objetivo evidenciar o que para cada uma delas era relevante em sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Quadro 13 - Dados pessoais das participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA	IDADE	SEXO	COR/RAÇA	RELIGIÃO	LOCAL NASC.	ESTADO CIVIL	FILHO/A
Assistente de Direção (AD)	38	F	Branca	Católica	Bahia	Casada	2
Coordenadora Pedagógica (CP)	50	F	Branca	Espírita	São Paulo	Divorciada	1
Professora 1 (P1)	60	F	Branca	Espírita	São Pedro do Ivaí-Paraná	Casada	0
Professora 2 (P2)	56	F	Branca	Não declarou	São Paulo	Divorciada	1
Professora 3 (P3)	42	F	Parda	Católica	Itaquera/São Paulo	Casada	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Quadro 14 - Formação das participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA	CURSO MAGISTÉRIO ANO DE CONCLUSÃO	GRADUAÇÃO ANO DE CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO ANO DE CONCLUSÃO	MESTRADO e/ou DOUTORADO ANO DE CONCLUSÃO
Assistente de direção (AD)	Sim 2004	Pedagogia 2007	_____ 2020	Não
Coordenadora pedagógica (CP)	Não	Pedagogia 2003	Gestão e Planejamento Escolar 2010 Arte 2011	Não
Professora 1 (P1)	Não	Letras 2008 Pedagogia 2011 Artes 2019	Psicopedagogia 2012 Psicomotricidade 2013 Letramento 2014 AEE 2018 Educação Ambiental e Sustentabilidade 2019 Arte de Contar História 2020	Não
Professora 2 (P2)	Sim 1986	Psicologia 2000 Pedagogia 2016	Especialização em Magistério do Ensino Superior 2020 Educação Inclusiva Alfabetização para Autismo	Não
Professora 3 (P3)	Não	Pedagogia 2010	Defic.Intel. 2024 Intervenção precoce método Denver 2021	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Quadro 15 - Atuação profissional das participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA	TEMPO DE ATUAÇÃO MAGISTÉRIO	TEMPO ATUAÇÃO PMSP	TEMPO DE ATUAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL	TEMPO DE ATUAÇÃO CEI FELINAS	ACUMULA CARGO	OUTRAS ÁREAS ATUAÇÃO/TEMPO
Assistente de direção (AD)	20 anos	7 anos	20 anos	3 anos	Não	Não
Coordenadora pedagógica (CP)	21 anos	20 anos	16 anos	6 anos	Não	Não
Professora 1 (P1)	20 anos	11 anos	14 anos	8 anos	Sim	Passado: - Bancária - CET - GCM
Professora 2 (P2)	30 anos	15 anos	15 anos	8 anos	Não	Psicologia 20 anos
Professora 3 (P3)	18 anos	13 anos	17 anos	9 anos	Não	Estudando Terapia Ocupacional/ graduação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Analisando os Quadros 13, 14 e 15, é possível traçar um perfil detalhado de cada participante da pesquisa e tecer comentários articulados à temática da formação continuada de professoras no PEA, ligada às trajetórias individuais dessas educadoras, aspecto fundamental para planejar ações de formação que sejam realmente significativas e que valorizem o capital humano já existente na equipe. Vamos analisar o perfil de cada participante e as implicações para a formação continuada:

A assistente de direção (AD), apesar de seus 38 anos de idade, possui uma trajetória de 20 anos de experiência, tanto no magistério quanto na educação infantil, com relato de conhecimento prático do cotidiano das instituições e do desenvolvimento infantil. Sua graduação em Gestão e Planejamento Escolar, concluída recentemente em 2020, evidencia a busca recente por qualificação profissional e aprofundamento em conhecimentos relativos à sua função de liderança e suporte à gestão.

A Coordenadora Pedagógica (CP), com 50 anos de idade e 21 anos de experiência no magistério, sendo 16 anos dedicados à educação infantil, demonstra uma trajetória consolidada e dedicada à educação. Seu currículo acadêmico é composto por duas graduações e quatro pós-graduações em áreas diretamente ligadas ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem. As especializações em Psicopedagogia, Psicomotricidade e Letramento são extremamente relevantes para a educação de bebês e crianças, indicando um aprofundamento nas nuances do processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento integral. Sua vivência, somada à



formação recente, posiciona-a como um elo valioso entre a prática pedagógica e a gestão da unidade, sendo capaz de contribuir significativamente para a concretização dos princípios e metas do PEA. Sua formação abrangente e experiência a tornam a peça central para a articulação e execução das propostas do PEA, atuando como uma ponte entre a teoria e a prática pedagógica da equipe.

A Professora 1 (P1), com 60 anos de idade e 20 anos de dedicação ao magistério, é uma educadora experiente e, notavelmente, com um perfil de buscadora contínua de conhecimento. Sua formação inicial no Magistério (2004) e em Pedagogia (2007) foi complementada por pós-graduações recentes, todas concluídas entre 2018 e 2020, evidenciando sua busca por atualizações de conhecimentos em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Artes, Educação Ambiental e Sustentabilidade e Arte de Contar História, evidenciando seu interesse por temáticas extremamente relevantes para a educação contemporânea e para a educação infantil em particular. Essas especializações diversas são potencialidades para o enriquecimento das trocas no percurso do PEA.

A Professora 2 (P2), com 56 anos de idade e 15 anos de magistério, possui uma formação inicial mais antiga, tendo concluído o Magistério em 1986. Diferentemente das outras participantes, ela não registrou graduação ou pós-graduações recentes. No entanto, é crucial destacar sua experiência anterior de 20 anos em Psicologia. Embora não seja uma formação “pedagógica” formal, essa vivência em Psicologia confere a ela uma perspectiva valiosa sobre o desenvolvimento humano, comportamento, emoções e processos de aprendizagem, que podem enriquecer imensamente sua atuação como professora da Educação Infantil.

A Professora 3 (P3), com 42 anos de idade e 13 anos de magistério, dos quais 9 anos são na Educação Infantil, apresenta um perfil especializado e em constante desenvolvimento. Sua graduação em Pedagogia (2011) foi complementada por pós-graduações muito específicas e atuais em Educação Inclusiva (2016), Intervenção Precoce (2021) e Alfabetização para Autismo e Deficiência Intelectual (2024). Além disso, o fato de estar atualmente cursando Terapia Ocupacional demonstra uma busca incessante por um olhar interdisciplinar e aprofundado sobre o desenvolvimento e as necessidades especiais das crianças.

A diversidade nas formações e experiências das participantes revela um campo rico de saberes docentes. Em comum, todas demonstram forte vínculo com a Educação Infantil e compromisso com sua formação continuada, mesmo diante dos desafios do cotidiano escolar. Essa pluralidade de trajetórias amplia a riqueza da pesquisa, ao permitir diferentes perspectivas sobre o Projeto Especial de Ação (PEA) e os processos formativos vivenciados nas unidades educacionais.

O Quadro 16 retrata um espaço sem interferência direta, por parte da pesquisadora, em relação aos itens a serem abordados. A relevância desses relatos está circunscrita na complexidade e indissociabilidade entre as trajetórias pessoal e profissional de cada participante. Ressalta-se que as que verbalizaram mais, durante as entrevistas semiestruturadas, registraram menos em suas miniautobiografias, como no caso da P2, cujo momento da entrevista foi permeado por muitos e diversos relatos de vivências, aspectos que não se fizeram presentes nos registros de sua miniautobiografia.

Quadro 16 - Miniautobiografias das participantes da pesquisa

<b>ASSISTENTE DE DIREÇÃO (AD)</b>
<p>*Nascida e criada no estado da Bahia. Filha de mãe negra e pai branco, que desde o casamento resistiram e ganharam muitas lutas juntos, sendo separados apenas pela morte.</p> <p>*Sou formada no magistério, primeiro momento de amor por ser professora. Sou formada em Pedagogia e Letras - Português.</p> <p>*Minha experiência mais marcante até o presente momento, com certeza, é ser atuante na rede municipal de ensino. Isso me faz sentir orgulho e vontade de crescer cada vez mais.</p> <p>*Sou divorciada, tenho 2 filhos, que são cuidados e muito amados por mim.</p> <p>*Iniciei meu desejo em ser professora desde minha infância, onde ouvia com carinho os ofícios da profissão de minha, que durante dezenove anos deu aula em nossa casa. Iniciei minha trajetória profissional em São Paulo no ano de 2007, onde finalizei minha primeira faculdade: pedagogia. Logo após, me aventurei em uma creche conveniada na época, hoje chamada de parceira. Lá convivi por quase 11 anos.</p> <p>*Iniciei como ADI em 2008, fui promovida a professora de desenvolvimento infantil. Em 2010, tive a oportunidade de coordenar a escola em que eu atuava.</p> <p>*Em 2012, fui promovida a diretora da Unidade e lá convivi por mais quase oito anos, quando decidi fazer um concurso, pensando no aprimoramento da minha carreira.</p> <p>*Passei e até hoje sou muito grata por tantos momentos de encantamento que vivencio diariamente. Só agradeço a rede por me oportunizar tanto.</p>
<b>COORDENADORA PEDAGÓGICA (CP)</b>
<p>*Meu Pai é descendente de imigrantes italianos, e minha mãe é nordestina. Tenho 1 irmão mais novo. Sou a mais velha da família por parte de pai. Meus pais estão casados há 51 anos.</p> <p>*Eu sou divorciada, tenho um filho de 25 anos que, atualmente, mora na Austrália. Ele se formou em engenharia mecânica pela FEI.</p> <p>*Eu me formei em pedagogia em 2003 pela UNIP, iniciei o curso na São Judas, porém fui para o Japão e interrompi os estudos por 3 anos. Me casei lá e, quando voltei para o Brasil, retomei a faculdade e logo engravidei.</p> <p>*Ingressei na escola particular e na prefeitura em 2005. Trabalhei 10 anos como professora de Educação Infantil no Colégio da PM e acumulava o cargo com a PMSP no CEI.</p> <p>*Atualmente, atuo como Coordenadora Pedagógica na PMSP no CEI desde 2019. Ingressei no cargo em 2014.</p>
<b>PROFESSORA 1 (P1)</b>
<p>*Sexta filha de uma família de imigrantes, pai austríaco e mãe italiana com sete filhos, seis mulheres e um homem, todos loiros. Morei no interior do Paraná até os 23 anos, no Sítio, sem luz elétrica até os 15 anos, local em que adquiri conhecimento em horta e plantas. Mudei para a cidade para estudar, fiz Técnico em Contabilidade no Ensino Médio.</p> <p>*Em 19 de fevereiro de 1988, mudei para São Paulo, sozinha. Morei em pensão, dividindo quarto. Vivo com meu companheiro desde 2002, (preto, Policial Militar, atuante em causas sociais, já enfrentamos juntos muitas situações de racismo e preconceito). Sem filhos. Católica de nascimento e espírita por opção há quase 30 anos.</p>

\*Meu primeiro trabalho em São Paulo foi no Banco Bradesco, posteriormente CET (Companhia de Engenharia de Tráfego), até entrar no serviço público. Em São Paulo, fui Guarda Civil Metropolitano e Auxiliar Técnico em Educação. Em Guarulhos, trabalhei como auxiliar administrativo escolar, enquanto fazia a Graduação em Letras. Após terminar a segunda graduação, em Pedagogia, passei a ser professora, ainda em Guarulhos. Em 2014, voltei a trabalhar em São Paulo, como professora de CEI e Emef. Em 2019, troquei a Emef por Emef, acumulando cargos, onde estou até hoje.

\*A partir de 2014, fiz a terceira graduação em Artes Visuais, e Pós-graduação em: Psicopedagogia, Letramento, Psicomotricidade, AEE, Educação Ambiental /Sustentabilidade e Arte de Contar Histórias.

### **PROFESSORA 2 (P2)**

\*Filha de nordestinos com mais 4 irmãos. A caçula foi adotada quando eu tinha 20 anos, nossa mascote querida.

\*Família materna com 12 irmãos e mamãe caçula.

\*Família paterna com 12 irmãos; papai, o terceiro e arrimo de família.

\*Magistério escola pública, curso de guia turístico, estágio em escola estadual. Faculdade de Psicologia Metodista.

\*PUC Magistério do Ensino Superior - Pedagogia UNICID

\*Lecionei em escolas importantes para a minha caminhada - educação infantil e alfabetizadora.

\*Escola LOGOS, Escola da Vila, Projeto Vida, UNIP e 14 anos de PMSP.

\*Divorciada/gateira - 2 gatos (Kobe, Djoko, Morgan e Nise Silveira).

\*Meu filho Pedro - 25 anos maravilhoso, estatístico - estudou na Unicamp, lindo, amável, inteligente, educado...

\*E minha pessoa, eterna estudante e, também, apaixonada pela acupuntura e por novos conhecimentos (no momento, estudando japonês).

### **PROFESSORA 3 (P3)**

\*Filha de mãe negra costureira e pai branco metalúrgico. filho de imigrantes: um italiano com uma austríaca.

\*Nascida e criada em Itaquera, zona Leste de SP.

\*Família grande, tanto materna quanto paterna, muitos tios e primos.

\*Início de estudos em Educação Infantil em escola particular. Minha mãe acreditava que, por ser muito tímida, da EMEI, por terem muitas crianças, não me dariam a atenção que julgava necessária. O resultado foi que a professora gritou comigo, convulsionei e fiquei com trauma de escola por um bom tempo.

\*Ensino Fundamental I e II e Médio, todos em escola pública estadual.

\*Em 2001, o governo do Estado de São Paulo firmou uma parceria com o SENAC, que ofertou cursos técnicos para concluintes do Ensino Médio que tivessem notas altas, cursei auxiliar de agente de viagens por esse programa. Não cheguei a exercer pois, na época, por conta dos atentados do 11 de setembro, as agências fecharam as portas ou reduziram muito o número de funcionários. Trabalhei de atendente em locadora de vídeos.

\*Em 2006, entrei em um cursinho pré-vestibular gratuito, ofertado pela FIA, que é um instituto de projetos e pesquisas. Ingressei por meio de uma prova, com professores que eram estudantes da USP.

\*Fui aprovada no ano de 2007 nos vestibulares, USP, Unifesp, Unicamp, UFSCar e Unesp (Pedagogia). Escolhi cursar na USP, onde aprendi muitas das minhas visões e ideais.

\*Prestei concurso de estágio da Fundap em 2008 e por ela trabalhei até 2010 no Centro de Convivência Infantil (CCI) da Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Estado de São Paulo. Foi uma experiência incrível.

\*Em 2011, comecei a trabalhar em uma escola particular de médio porte, não gostei da experiência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados contidos oriundos das entrevistas semiestruturadas (2024)

As narrativas autobiográficas, como as apresentadas nas “Miniautobiografias” do Quadro 16, transcendem a mera compilação de fatos cronológicos, pois se revelam como mapas complexos das trajetórias humanas, repletos de significados que moldam a identidade e, consequentemente, a prática profissional. No contexto da formação continuada de professores(as) e da construção do PEA, a compreensão desses percursos pessoais torna-se imperativa.

Analisar e comparar as vivências das participantes da pesquisa permitiu desvelar a intrínseca relação entre o “ser pessoa” e o “ser professor”, evidenciando como a vida tece a prática e como essa tessitura deve ser o ponto de partida para programas de desenvolvimento profissional verdadeiramente significativos. A imersão nas miniautobiografias revela um mosaico de experiências que, embora diversas, convergem na capacidade de nutrir e informar a docência.

A assistente de direção (AD), por exemplo, originária da Bahia e filha de pais que “resistiram e ganharam muitas lutas juntos”, traz consigo uma base de resiliência e luta. Sua formação no magistério e em Pedagogia/Letras, aliada a uma longa atuação na rede municipal e a transição para cargos de coordenação e direção, demonstra uma carreira pautada pela dedicação e pelo desejo de “crescer cada vez mais”. Para a formação continuada no PEA, a AD representa um elo vital entre a experiência prática de sala de aula e a visão de gestão, capaz de traduzir as necessidades pedagógicas em estratégias administrativas. Sua própria trajetória de ascensão serve de inspiração e reforça a ideia de que a formação contínua é um motor de crescimento profissional, alinhando-se à busca de excelência do PEA.

A Coordenadora Pedagógica (CP), por sua vez, é marcada pela diversidade de suas origens familiares – pai descendente de imigrantes italianos e mãe nordestina – e por uma trajetória acadêmica que, embora interrompida pela experiência de morar e casar no Japão, retomou com vigor. Sua vasta experiência em Pedagogia, Educação Infantil e múltiplas pós-graduações (Psicopedagogia, Psicomotricidade, Letras e Letramento) atesta uma incessante busca por aprimoramento e um profundo conhecimento das nuances do desenvolvimento infantil. Sua condição de divorciada e mãe de um filho que mora na Austrália adiciona uma camada de complexidade e maturidade às suas vivências. No PEA, a CP é a catalisadora do saber pedagógico, e sua formação continuada deve focar em liderança educacional e na capacidade de orquestrar a multiplicidade de saberes da equipe, utilizando sua rica base teórica e prática para nortear as discussões e as proposições do projeto. Seu percurso pessoal, incluindo a superação de interrupções e a reinvenção, é um testemunho vivo da resiliência e da adaptabilidade necessárias para a construção de um PEA dinâmico.

As Professoras 1 (P1), 2 (P2) e 3 (P3) oferecem perspectivas igualmente enriquecedoras. A P1, sexta filha de imigrantes (pai austríaco, mãe italiana), que morou no interior sem luz elétrica e enfrentou a mudança para São Paulo sozinha, demonstra uma resiliência e adaptabilidade notáveis. Sua vivência de “enfrentar juntas muitas situações de racismo e preconceito” com seu companheiro adiciona uma sensibilidade particular às questões de

diversidade e inclusão. As múltiplas graduações e pós-graduações recentes em áreas como AEE, Artes, Educação Ambiental e Contação de Histórias revelam uma incansável busca por conhecimento. No contexto do PEA, a P1 é um manancial de experiências transversais e interdisciplinares, e sua formação continuada deve incentivar o compartilhamento de sua expertise, utilizando sua capacidade de adaptação e seu olhar para a diversidade como pilares para um PEA mais abrangente e humano.

A P2, filha de nordestinos com uma grande família e com a experiência de ter uma irmã adotada, traz um forte senso de cuidado e comunidade. Sua formação inicial no Magistério e sua vivência de 20 anos em Psicologia, embora não formalmente acadêmica em educação, oferece um olhar aprofundado sobre o comportamento humano, as emoções e os processos de aprendizagem. Sua dedicação à família e aos gatos, bem como o orgulho pelo filho e sua própria paixão por novos conhecimentos (acupuntura, japonês) pintam um quadro de uma personalidade multifacetada e curiosa. Para o PEA, a P2 pode contribuir com sua sensibilidade humana e sua visão psicológica, enriquecendo as discussões sobre desenvolvimento socioemocional e relações interpessoais. Sua formação continuada deve buscar a articulação de sua experiência em Psicologia com as teorias pedagógicas mais recentes, fortalecendo a dimensão relacional do PEA.

Por fim, a P3, filha de pais com origens distintas (mãe negra costureira, pai branco metalúrgico, filho de imigrantes italianos/austriacos) e nascida/criada em Itaquera, apresenta uma trajetória marcada por desafios e superações. Seu trauma infantil com a escola, a superação dos atentados de 11 de setembro no mercado de trabalho e, principalmente, a jornada de descoberta e apoio ao filho diagnosticado com TEA, transformaram sua trajetória profissional. Suas pós-graduações em Intervenções Precoces no Autismo, ABA e Adaptações de Materiais para Autismo, além do curso atual em Terapia Ocupacional, a tornam uma especialista em educação inclusiva e necessidades especiais. A P3 é um exemplo vivo de como a vida pessoal pode impulsionar uma especialização profissional profunda e transformadora. Para o PEA, sua experiência é fundamental para a construção de uma proposta educacional verdadeiramente inclusiva, sendo possível potencializar seu papel como referência e líder nas discussões e práticas relacionadas à diversidade e à inclusão, fazendo do PEA um documento que respira o respeito às singularidades.

Em síntese, as narrativas autobiográficas das participantes da pesquisa não são meros adendos aos seus currículos profissionais, mas a própria essência que informa e enriquece suas práticas docentes. Cada vida, com suas alegrias, desafios, origens e escolhas, contribui com um repertório único de saberes experiencialmente construídos. A formação continuada de

professores(as) deve reconhecer essa riqueza, criando espaços para que essas histórias sejam compartilhadas, refletidas e integradas às propostas pedagógicas, tornando-se mais autêntica e significativa, permitindo que o percurso do PEA seja um projeto vivo, dinâmico e verdadeiramente representativo da equipe que o constrói e das crianças. A vida, em sua complexidade e diversidade, é, portanto, o grande currículo que capacita o(a) professor(a) e fortalece o PEA, transformando a formação em um processo contínuo de autoconstrução e reinvenção profissional.

## **5 O QUE REVELAM OS DADOS PRODUZIDOS A PARTIR DAS QUATRO CATEGORIAS DE ANÁLISE**

A análise qualitativa dos dados produzidos, a partir dos instrumentos metodológicos, sob a orientação das categorias, exigiu a consideração de múltiplas variáveis e triangulação dos dados. A ausência de “fórmulas ou receitas predefinidas” foi sobrepujada pela presença de sensibilidade interpretativa aguçada e bagagem teórica, solicitando da pesquisadora a redução, exibição e verificação dos dados, através de um trabalho artesanal, reflexivo e criativo, aspectos tão importantes quanto o rigor metodológico (Gil, 2008).

A exploração da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016) possibilitou o tratamento, interpretação, inferência, organização e categorização dos dados, auxiliando na identificação de padrões, tendências e significados presentes nas comunicações analisadas. Sem rigidez sequencial diante das fases, buscou-se explorar, na etapa de pré-análise, as ações relativas à: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses, definição do que se busca nas análises, referenciação dos índices, elaboração de indicadores e preparação e organização do material, indo e voltando nessas ações, à medida que novas descobertas surgiam. A etapa de exploração dos dados produzidos foi bastante trabalhosa, minuciosa e complexa, uma vez que exigiu escolhas de textos, excertos, comunicados e registrados, guiados pelas categorias de análise.

Por fim, foi dado tratamento dos dados por meio da sistematização de inferências, interpretação e construção de sentido relativo, relacionando-os às questões problematizadoras, aos objetivos (geral e específicos) e ao pressuposto da pesquisa, percurso que ocasionou novas descobertas. Essa etapa exigiu capacidade de síntese, diante do objetivo de condensar as informações e destacá-las por meio de tabelas, gráficos e modelos, garantindo a exposição de provas de validação fidedignas. Sem sombra de dúvidas, as características, como flexibilidade, amplitude, aplicabilidade e rigor, do método de Bardin (2016), auxiliaram, de maneira significativa, o processo de análise de conteúdo dos dados que foram produzidos, revelando significados, lacunas, desafios, dificuldades e possibilidades para o objeto de estudo investigado.

### **5.1 Categoria 1 - Significado do PEA**

No contexto da formação continuada em serviço do CEI Felinas, o significado do Projeto Especial de Ação (PEA) foi construído coletivamente ao longo do tempo, envolvendo aspectos culturais, sociais e emocionais. Essa construção está ligada à linguagem e explorou diversas formas de comunicação (verbal, não verbal, visual, escrita e corporal), por meio de



instrumentos metodológicos como observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada. O processo envolve a atribuição de sentido por professores, coordenadoras pedagógicas e assistentes de direção, considerando tanto a compreensão literal quanto a interpretação da pesquisadora.

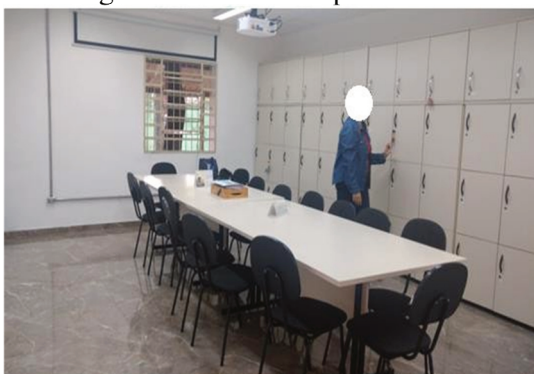
A análise dos dados da observação participante adotou uma perspectiva interseccional, avaliando múltiplos aspectos relevantes do PEA, como tempos, espaços, interações e materialidades. Foram elaborados dezesseis “Relatórios de Observação Participante nos Encontros do PEA” e guiados por um “Roteiro de Observação Participante”, ambos da pesquisadora, com o objetivo de identificar o sentido e significado do PEA. Os aspectos observados, além de responderem ao roteiro, provocaram reflexões sobre os elementos fundamentais da experiência e do diálogo para a construção do significado do PEA.

#### 5.1.1 Observação participante

Um foco inicial da análise foi o “acolhimento”, observando a preparação do ambiente para os encontros e a recepção das participantes, entendendo que as professoras trazem suas vivências e emoções. O acolhimento é visto como um cuidado com os elementos que fundamentam a experiência, criando “gestos de interrupção” na rotina acelerada para cultivar a atenção, delicadeza, escuta sensível e a “arte do encontro” (Larrosa, 2002), o que inclui a leitura de humores, o compartilhamento de intencionalidades e o estímulo à colaboração.

A maioria dos encontros do PEA, com cerca de 20 participantes, ocorreu na “Sala das Professoras” (Figura 14). As participantes se organizavam em torno de uma mesa, com as que chegavam mais tarde se acomodando em cadeiras à parede. A coordenadora pedagógica geralmente ocupava a ponta da mesa. Em atividades com recursos multimídia, utilizava-se a “Sala multiuso” (Figura 15). O Grupo 1 do PEA se reunia logo cedo, às 7h, em um ambiente silencioso.

Figura 14 – Salas das professoras



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 15 – Sala multiuso



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Todos os encontros tiveram duração oficial de uma hora, iniciando pontualmente às 7h e terminando quinze minutos antes, para que as professoras pudessem organizar seus materiais. A CP ou AD sempre iniciava os encontros, saudando os presentes e apresentando os assuntos da pauta. O registro da ata era feito de forma rodiziada, e conversas informais frequentemente precediam o início oficial. A maioria dos encontros foi conduzida pela CP, alguns pela AD, e o diretor não foi observado. Todos os materiais explorados eram disponibilizados em um drive e projetados em telão. Não foram evidenciadas formas distintas de acolhimento ou materiais diferenciados. O resumo dos relatórios no Quadro 17 auxilia na análise dos aspectos observados.

Quadro 17 – Resumo dos relatórios de observação

<b>DATA: 14/08/2024</b>	<b>DATA: 29/08/2024</b>
Apresentação dos objetivos específicos da pesquisa e convite para participação de três professoras, a coordenadora pedagógica e o diretor.	Continuidade da temática alimentação, exploração de um vídeo ("Porta dos Fundos") para estimular a reflexão, debate sobre introdução alimentar e o respeito à autonomia da criança.
<b>DATA: 12/09/2024</b>	<b>DATA: 14/11/2024</b>
Informes sobre a previsão dos agrupamentos para 2025 e a organização das salas/turmas para o ano seguinte. Discussão sobre a atribuição dos(as) ATEs.	Organização para reunião com as famílias, informes sobre decreto de ampliação do horário de atendimento do CEI. Discussão sobre mudança de comportamento de uma criança e a possibilidade de interações interculturais.
<b>DATA: 19/02/2025</b>	<b>DATA: 12/03/2025</b>
Avisos e informes sobre materiais (lista de livros, materiais pedagógicos, papelaria), calendário escolar e linha do tempo. Leitura da instrução normativa e redação das "Cartas de Intenções". Discussões sobre situações relativas à alimentação e a importância de manter atas atualizadas.	Troca de ideias e apresentação de "Cartas de Intenções" (incluindo a da professora Leoa-P2). Discussão sobre a substituição de plásticos por outros materiais e a importância de livros sobre diversidade. Reflexão sobre o investimento em registro das práticas.
<b>DATA: 20/03/2025</b>	<b>DATA: 28/08/2024</b>
Continuidade da apresentação de "Cartas de Intenções" e relatos de prática. Discussão sobre "Organização de Contextos" com foco em corpo, movimento, alimentação, musicalidade e acolhimento das culturas familiares. Debates sobre mastigação, deglutição, transição alimentar e brincadeira simbólica.	Informes gerais, discussão sobre a temática da alimentação (organização do horário dos almoços), análise da "Normativa sobre Alimentação", e referência a projetos como "Livre Demanda" e "Na mesma mesa".
<b>DATA: 04/09/2024</b>	<b>DATA: 19/09/2024</b>
Informes sobre datas, eventos futuros, retorno do diretor, pontuação para atribuições, férias da coordenadora, entrega de relatórios, reunião de pais, e confraternização. Discussão sobre a horta e colheita da couve. Retomada da questão da alimentação (horário livre de almoço, uso da chapa).	Leitura e discussão do texto "Brinquedos de Chão", com compartilhamento de vivências de infância das professoras, relacionadas à natureza.
<b>DATA: 18/02/2025</b>	<b>DATA: 27/02/2025</b>
Planejamento individual das professoras (encontro sem a coordenadora).	Organização e ambientação dos espaços para o "Bailinho de Carnaval".
<b>DATA: 13/03/2025</b>	<b>DATA: 09/04/2025</b>
Apresentação de mais "Cartas de Intenções". Discussão aprofundada sobre a temática da alimentação, abordando aspectos como "anorexia	Relatos de prática de duplas de professoras sobre organização de materiais, exploração de fotos, rotinas com imagens, uso da água em atividades. Discussões sobre segurança das crianças nos espaços (piscinas,

infantil", flexibilidade de horários e o respeito à criança na hora de comer/dormir.	decks) e a exploração de elementos naturais (horta, "cachoeira"). Reflexão sobre o uso de redes para dormir.
<b>DATA: 10/04/2025</b>	<b>DATA: 16/04/2025</b>
Finalização de relatos de práticas (estratégias de contação de histórias, vivências com GCMs e mãe boliviana). Relato de prática da P3-Pantera sobre "Organização de Contextos" (com base em "Campos de Experiências" e Reggio Emília), com fotos de contextos diversos. Discussão sobre inclusão de crianças com deficiência.	Ação prática de organização da horta para acolhimento das famílias, incluindo música, chá, colheita de temperos e plantio de mudas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A análise dos relatórios destacou aspectos importantes para cada categoria. O primeiro encontro (14/08/2024) foi marcado pelo acolhimento e pela apresentação da pesquisa, buscando valorizar os profissionais e tornar o PEA mais significativo. Os encontros de 28 e 29/08/2024 foram categorizados como pertinentes para a Categoria 4, por aprofundarem temáticas. O encontro de 04/09/2024, focado em comunicados organizacionais; revelou um ambiente passivo, sendo analisado na Categoria 3, sobre barreiras à experiência. O dia 12/09/2024, ao contrário, foi um exemplo potente de PEA dialógico, apesar das tensões se manifestarem como comunicados e não como diálogos. Os encontros de 12 e 19/09/2024 foram analisados sob a ótica do diálogo e da Educação Libertadora, inserindo-se na Categoria 4.

A observação do dia 14/11/2024 foi importante para a Categoria 2, que aborda o PEA Planejado e Realizado no CEI Felinas. Houve um período de três meses sem observações (15/11/2024 a 17/02/2025), devido a demandas de final de ano. As observações foram retomadas nos primeiros encontros do PEA de 2025 (18 e 19/02/2025) para agregar informações à Categoria 2. O encontro de 18/02/2025 foi analisado na Categoria 4, enquanto o de 19/02/2025 evidenciou o distanciamento entre o PEA planejado e o realizado (Categoria 2). O encontro de 27/02/2025, focado na organização do "Bailinho de Carnaval", pode ser incorporado à Categoria 4.

A partir de 12/03/2025, o planejamento do PEA se concentrou em relatos de prática e apresentações de "Cartas de Intenções", marcando o significado do PEA do CEI Felinas por essas trocas de vivências. Embora inicialmente parecesse um foco no protagonismo docente, uma análise mais crítica, pautada na experiência e no diálogo, revelou outras questões. A dinâmica desses encontros, muitas vezes, mostrava-se pouco problematizadora e passiva, reforçando uma cultura de resultados. A organização, com uma pessoa falando e outras escutando, verticalizava as relações. A apresentação de uma "Carta de Intenções" não gerou problematização, reforçando posturas passivas e a concepção "bancária". A evidência de relações verticalizadas é notada no relatório da pesquisadora: “Após a leitura da carta, o grupo

de professoras bate palmas e tece comentários, dentre eles, sobre a possibilidade de a professora P2 escrever todas as cartas da escola”.

Isso sugere que, sem espaços-tempo para a construção coletiva e o diálogo, as relações permanecem verticalizadas. É fundamental que a construção coletiva do conhecimento, especialmente na documentação pedagógica, explore as dificuldades e estratégias de cada professora por meio do diálogo, transformando as relações de "eu-tu" para "nós", coletivo. Assim, cada professora pode exercer sua palavra, deixando "suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto" (Freire, 1970, p. 119). Nesse contexto, o diálogo é uma exigência existencial e ontológica para a constituição da professora, reafirmando a inseparabilidade entre palavra, trabalho e reflexão crítica (Freire, 1987), promovendo interações mais horizontais.

O encontro de 13/03/2025, com a apresentação de outras "Cartas de Intenções", teve maior participação das professoras, talvez devido a um trecho da carta sobre o trabalho com crianças pequenas, o que potencializou a troca de relatos de práticas. Os comentários elogiaram as fotos, levantaram a questão de gênero na comunidade boliviana, sugeriram livros e a importância de ocupar espaços culturais. A discussão sobre a tensão entre a palavra do educador e o silêncio do educando, e vice-versa, é ressaltada a partir de Freire (1985, p. 2): “tensão permanente que se cria entre a palavra do educador e o silêncio do educando, entre a palavra do educando e o silêncio do educador”.

Esse silêncio, segundo Freire, não é de opressão, mas de reflexão e admiração. Uma professora destacou a importância do registro das práticas, mostrando o avanço do grupo. Outra ressaltou o respeito às crianças nos momentos de cuidado, evocando Freire (1985, p. 1) e a ideia de que "Se necessita ser incoerente para transformar-se em coerente".

No encontro de 20/03, houve a última apresentação de "Carta de Intenções". Problematisações observadas pela CP não foram compartilhadas coletivamente. A pauta acordada era a apresentação de cartas e relatos de práticas. Houve trocas de vivências e fundamentação teórica sobre a transição alimentar, com sugestão de convidar um especialista. A temática da alimentação novamente se mostrou uma necessidade das professoras.

O encontro de 09/04/2025 teve relatos de práticas, com uma dupla compartilhando a organização de materiais e "Contextos de Aprendizagens", usando fotos de exploração de caixas com espelhos por bebês. Outra dupla utilizou fotos para promover diálogo e problematisações, gerando muitos comentários. Diversas temáticas emergiram, como segurança infantil, uso de imagens para identidade, o dilema sujeira vs. exploração da natureza, concepção de infância, higiene e apoio da gestão. A única temática com fundamentação foi o

"redário", com uma professora explicando seu uso a partir de estudos de povos originários e mães bolivianas. Sugeriu-se que um mesmo contexto pudesse ser explorado por diferentes agrupamentos. Uma reflexão sobre os temas abordados remete à dicotomia histórica da Pedagogia entre modelos de conteúdo e pedagógico-didáticos, como Saviani (2020, p. 25) aponta:

Nesse contexto, configuraram-se dois modelos de formação de professores: a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: Para este modelo, a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. b) modelo pedagógico-didático: Contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Essa dicotomia ainda está presente, exigindo clareza na formação de professores, que deve focar no "fazer consciente", integrando teoria e prática para a reflexão crítica, e não apenas repetição. Jaeger (1967) é citado por Saviani (2020, p. 13) para explicar a origem da Pedagogia:

O termo "pedagogia", é evidente, surgiu na Grécia. E, conforme Jaeger, é grega também a origem da problemática pedagógica. Ele localiza a origem da pedagogia nos sofistas, quando o fazer da educação se alça ao plano da ideia consciente: é de essencial importância, diz Jaeger, "a íntima conexão em que se acha a elaboração consciente da ideia da educação com o fazer consciente do processo da educação" (JAEGER, 1967, p. 279). Da Grécia, tanto o termo como a problemática pedagógica transladaram-se para Roma.

Mesmo rejeitando a educação "bancária", é preciso refletir sobre essas problematizações para que os encontros formativos potencializem a participação dos professores e o papel ativo da coordenadora pedagógica, tornando o PEA um espaço genuíno de aprendizado, autonomia e colaboração (Silva, 2019). A perspectiva tridimensional (conceitual, procedimental e atitudinal) fundamenta o diálogo, explorando o saber conhecer, saber fazer e saber ser, o que atribui sentido ao PEA. Isso implica uma pedagogia que valoriza a voz docente (*modus dicendi*), suas produções (*modus mostrandí*) e a ação transformadora (*modus faciendi*). Lauriti (2018, p. 6) detalha as dimensões da dialogicidade:

[...] revelam o protagonismo do princípio operatório da dialogicidade em três dimensões complementares que nos servem de perspectivas analíticas, a saber: o modo de dizer ("modus dicendi") revelador dos movimentos escriturais de substituição, permuta, acréscimo e eliminação encobertos pelas rasuras que dão visibilidade às relações dialógicas internas por meio dos quais o "scriptor" discute com a sua escritura; o modo de mostrar ("modus mostrandí") exposto pelo aparato intertextual e os constituintes paratextuais que compõem a obra, retratando a memória do texto, enriquecendo seus potenciais sentidos ocultos pelas dobras do tempo.

O encontro de 10/04/2025 finalizou relatos de práticas. A rapidez do cronograma levou à ausência de comentários sobre as apresentações, que abordaram a dificuldade de

envolver bebês e crianças em contações de histórias. A P3 apresentou sobre "Organização de Contextos", explorando fotos e vídeos e citando Larrosa (2002). Esse encontro foi o primeiro a abordar temas do PEA 2024/2025, como a cultura boliviana e a presença de uma mãe que explicou o uso do tecido "aguaio". Também foi discutida a inclusão de crianças com deficiência, mobilizando a CP e professoras, reconhecendo a Educação Infantil como etapa inclusiva.

A relevância das temáticas de "Diversidade Cultural" (PEA 2024) e inclusão foi destacada, sugerindo a necessidade de aprofundamento e diálogo para integrar as iniciativas das professoras com a sistematização do conhecimento (Saviani, 2020). Verificou-se que as temáticas emergentes nos encontros não estavam diretamente alinhadas aos temas dos PEAs 2024/2025 ("Ações cotidianas para uma educação antirracista e não xenofóbica e de valorização do meio ambiente" e "Reflexão e diálogo sobre práticas antirracistas, inclusivas e não xenofóbicas e de valorização do meio ambiente"). Imbernón (2022, p. 21-22) ressalta a importância da didática para articular teoria e prática na formação:

Para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar. [...] Não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. [...] O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança.

A participação verbal das professoras foi maior em relatos de práticas e narrativas de experiências, que enriquecem o aprendizado coletivo. É crucial distinguir entre o que "se passa" (eventos externos) e o que "nos acontece" (experiência subjetiva), sendo o excesso de informação um inimigo da experiência. A formação docente deve mediar essa distinção para evitar a superficialidade. A questão do tempo foi fundamental para o significado do PEA, especialmente as diferenças na jornada de trabalho entre CEIs, EMEIs e EMEFs, com desvantagens para as professoras dos CEIs, que possuem menos encontros de formação.

Em geral, o significado do PEA, através da observação participante, transcendeu os espaços físicos dos encontros, revelando potências e aspectos que demandam atenção crítica. As potencialidades incluem a frequência das professoras, os espaços naturais como educadores, a organização de materiais, o uso de tecnologia, a rotina de acolhimento e a presença proativa da CP e AD. Contudo, essas potencialidades exigem um olhar crítico para evidenciar novos sentidos. Para o acolhimento e a exploração de materialidades, o CEI Felinas possui grande



potencial para uma exploração sistemática no PEA. A gestão do tempo deve focar na qualidade e quantidade dos encontros coletivos para fortalecer as ações.

Quatro encontros sequenciais (28, 29/08/2025 e 18, 19/09/2025) foram dedicados ao aprofundamento de estudo e sistematização de conceitos, com sequências didáticas sobre "Alimentação e Brincadeiras de Chão", utilizando leituras compartilhadas, vídeos e narrativas. Isso demonstra a necessidade de ampliar o significado do PEA como promotor de construção coletiva de conhecimento, investindo em pedagogias ativas. A presença ou ausência de estratégias (vídeos, leituras) e relatos de práticas deve ser interpretada sob a ótica da experiência e do diálogo, pois muitas interações observadas ainda eram verticalizadas, sem problematizações. Portanto, apesar de "ensaios de diálogo", o verdadeiro diálogo não se consolidou no PEA do CEI Felinas, pois este pressupõe igualdade e mutualidade, como explicita Freire (1987, p. 118):

[...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático.

### 5.1.2 Análise documental

A análise documental, sob a perspectiva da categoria 1 - Significado do PEA, foi bastante complexa, pois exigiu a articulação de diversas dimensões, desvelando registros que refletem interesses e concepções distintas dos princípios originais do PEA e evidenciando a importância de documentar os percursos vividos, para a construção das memórias e histórias das(os) educadoras(es).

Assim, a análise de cada documento (PPP, PEA, cronogramas, atas, avaliações e legislações) se deu de forma detalhada, aprofundada e crítico-reflexiva, com o objetivo de estabelecer correlações que demonstrem os impactos que as documentações exercem sobre a construção de significado do percurso do PEA.

#### 5.1.2.1 Atas do PEA

A análise documental das atas do Programa de Estudos e Aperfeiçoamento (PEA) do CEI Felinas, referentes ao primeiro semestre de 2024, revelou registros objetivos e pouco detalhados, sugerindo um caráter protocolar. Isso levanta a discussão sobre a necessidade de fomentar o protagonismo docente no registro das vivências e narrativas coletivas do PEA para



atribuir-lhes significado, conforme a crise da experiência na escolarização moderna abordada por Andrade (2021). A proposta de escrita em formato de "diário" é apresentada como um meio de promover a reflexão crítica. Apesar de a REMSP já orientar a qualificação dos registros com a "Documentação Pedagógica: Diário de Bordo", persistem desafios em alinhar as vivências do PEA aos registros.

As normativas da SME-SP para a Educação Infantil, como a Orientação Normativa nº 1, de 2019 (republicada em 2022), estabelecem diretrizes para registros pedagógicos que devem incluir a criança e múltiplos instrumentos. Por analogia, os registros do PEA deveriam seguir essas orientações para garantir sua qualificação e um sentido crítico-reflexivo. A qualidade dos registros pedagógicos é crucial para que o trabalho na Educação Infantil vá além do assistencialismo. A "Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil" (São Paulo, 2022) defende que os registros sejam ferramentas de reflexão, não apenas formalismos. A análise das atas foi feita em articulação com essa orientação, especialmente em relação ao diário de bordo.

É imperativo evitar posturas assistencialistas no percurso formativo do PEA, promovendo a participação ativa dos docentes, o que fortalece a dimensão ética e emancipatória da formação. Freire (1967, p. 57)

É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente. No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e 'domesticação' do homem.

As atas do CEI Felinas correspondem a registros formais das atividades do PEA, mas diferem da proposta de um diário de bordo individual e contínuo. Contudo, a referência a esta modalidade de registro pode qualificar as atas, agregando significado. O diário de bordo, como um "desdobramento natural do semanário" (São Paulo, 2022b, p. 43), permite "materializar o movimento de progettazione seu e de sua turma" (São Paulo, 2022b, p. 43), explicitando o saber-fazer docente e qualificando o acompanhamento das aprendizagens.

A expectativa é que os registros do PEA "[...] superar o mero cumprimento burocrático para avançar no sentido da potencialidade formativa que possui" (São Paulo, 2022, p. 9), buscando elementos de experiência e diálogo. O Quadro 18 apresenta um resumo das atas.

Quadro 18 – Resumo das atas do PEA (registro das professoras)

<b>DATA: 28/08/2024</b>
Embora mencione "nutrição e educação em saúde" na conclusão, o corpo do texto é um resumo conceitual com referências vagas a "Rua Três Rios", "projeto da DRE" e "espaços urbanos", que não se refletem nas discussões detalhadas pela pesquisadora.
<b>DATA: 19/02/2025</b>
"Iniciamos a reunião com os informes, datas e eventos com os pais e com as crianças na plantação de mudas na horta. Depois fizemos a leitura de algumas páginas da documentação pedagógica e o currículo da infância de SP. Levantamos em comum as leituras de livros, para compor as informações do PEA. As professoras fizeram suas contribuições e relatos de suas práticas diárias. Depois, demos continuidade ao planejamento de cada segmento junto com parcerias dos mesmos módulos." É um registro formal, que confirma a leitura de documentação e planejamento, mas é menos detalhado do que o relatório da pesquisadora.
<b>DATA: 13/03/2025</b>
O dia desta data foi direcionado para a apresentação das Cartas de Intenções dos agrupamentos MGTC e SGCD. Iniciamos com a apresentação de Cartas do MGTC, com as professoras XXXXX e XXXXX, acompanhadas pela professora XXXXX. Elas relataram que o planejamento e a escrita da Carta que narra os acolhimentos e conhecimentos das crianças, os direitos diariamente observados nos primeiros contatos, a organização dos espaços, os cantinhos com elementos de interesse mais voltados não só também à criança, mas para o mais empático, e teve enfoque físico do trabalhador e sua postura diante do trabalho e estrutura do ambiente atrelado em movimento de fluxo favorável ao grupo." O registro é formal e descreve as apresentações das cartas, com foco nas temáticas pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Os registros da ata de 28/08/2024 mostraram um esforço por detalhamento e a compreensão do PEA como espaço de estudo e planejamento pedagógico. A ata de 19/02/2025 evidenciou o PEA como espaço de construção coletiva via levantamento bibliográfico, mas sem continuidade no processo. A ata de 13/03/2025, sobre as "Cartas de Intenções", focou no protagonismo docente, mas sem explicitar a construção coletiva de saberes. Em geral, as atas do PEA no CEI Felinas tendem a ser protocolares e burocráticas, sem conteúdo que revelem reflexões ou diálogos das experiências vividas, dificultando a percepção de um aprendizado coletivo e reforçando um percurso pautado na transmissão de informações.

É fundamental romper com modelos de formação individualizantes e descontextualizados, que negligenciam as interações e a articulação entre necessidades individuais, coletivas e institucionais. De acordo com Silva (2019, p. 59),

[...] uma formação em contexto não pode ser individualizada e centrada apenas no professor, mas precisa levar em conta as pessoas envolvidas nesse trabalho, seus recursos, as formas de organização das atividades, as relações que ali se desenvolvem, os fins, o meio e os resultados, conforme destacam André e Passos. Outro aspecto importante ressaltado pelas pesquisadoras refere-se à formação docente e importância do contexto: uma formação só é legítima e efetiva quando, de fato, contribui para um desenvolvimento profissional que foque na construção de saberes e em transformações coletivas.

Atribuir sentido às atas do PEA exige refletir sobre as interações e a perda da subjetividade, devido ao excesso de informação e ao ritmo acelerado. O conceito de experiência

de Larrosa (2002, 2014) contribui para propor uma nova linguagem educacional que abra espaço para narrativas singulares e processos de subjetivação, compreendendo a experiência educativa como um acontecimento raro e aberto, que exige a reinvenção da linguagem escolar para promover o diálogo e a emancipação (Mendonça; Venturoso, 2020).

#### 5.1.2.2 PPP e PEA

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento obrigatório em São Paulo, regido pela LDB e pela legislação complementar, como a Instrução Normativa SME nº 35/2023. Deve nortear as concepções e fazeres da escola, definindo rumos, metas e objetivos para promover o protagonismo de todos.

No CEI Felinas, a elaboração do PPP ainda enfrenta o desafio da participação efetiva de todos. O PPP/2024 teve um registro detalhado em seus itens, com a sistematização sob responsabilidade da direção e coordenação pedagógica, enquanto as professoras contribuíram com a carta de apresentação e as famílias foram representadas por dados para caracterizar a comunidade. A equipe gestora sistematizou os dados coletados, demonstrando atenção à realidade local. Conforme estabelecem os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana,

Para elaborar o Projeto Político-Pedagógico, a equipe da Unidade de Educação Infantil deve considerar a realidade local, as especificidades dos bebês e crianças, bem como atualizar-se sobre as leis que regem a Educação Infantil no panorama nacional e municipal, sobre os conhecimentos já acumulados e os avanços teóricos no campo das ciências, como a Sociologia da Infância, Antropologia, Arte, História, Psicologia, entre outros recursos que são importantes para fundamentar o planejamento do trabalho pedagógico, a formação em serviço e o relacionamento com as famílias.” (São Paulo, 2016, p. 29).

A Equipe Gestora do CEI Felinas demonstrou atenção à caracterização dos funcionários em seu PPP/2024:

Entendemos que o dos profissionais contribui para o rico contexto do CEI. A diversidade e os potenciais pessoais trazem a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos cotidianos das práticas para as intervenções realizadas junto aos bebês e às crianças, e pelos demais profissionais nas diversas relações com a comunidade educacional. Consideramos importante então conhecer os interesses e habilidades dos atores que ocupam o território do CEI. (PPP 2024 - CEI Felinas).

Figura 16 – Sumário do PPP – CEI Felinas – 2024

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>ORGANIZADORES</b> .....	1
<b>EPIGRAFE</b> .....	3
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	5
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	8
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	10
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	11
<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS</b> .....	12
<b>SUMÁRIO</b> .....	13
<b>RESUMO</b> .....	17
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>CARTA AOS BEBÊS E CRIANÇAS</b> .....	22
<b>CARTA AOS PAIS E FAMILIARES</b> .....	25
<b>CARTA AOS ÓRGÃOS CENTRAIS (DRE E SME)</b> .....	28
<b>1 A UNIDADE ESCOLAR</b> .....	30
1.1 Bom Retiro e região.....	31
1.2 A DRE Ipiranga.....	33
1.3 A cidade de São Paulo.....	33
1.4 Horário de funcionamento do CEI.....	34
<b>2 O PATRONO</b> .....	39
<b>3 A INFRAESTRUTURA</b> .....	43
3.1 Equipamentos e materiais.....	44
3.2 Mapa das árvores.....	44
3.2 Acervo Literário.....	44
<b>4 A MISSÃO, A VISÃO E OS VALORES</b> .....	50
<b>5 AS FINALIDADES E OS OBJETIVOS</b> .....	52
<b>6 A CONCEPÇÃO FILOSÓFICA</b> .....	54
6.1 Contextualização do período histórico que estamos vivendo.....	54
6.2 Projeto de sociedade.....	55
6.3 Projeto de homem.....	56
6.4 A natureza e a unidade escolar.....	56
<b>7 A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	59
7.1 Concepção de educação.....	59
7.2 Concepção de criança e culturas da infância.....	59
7.3 Currículo da Educação Infantil da cidade de São Paulo.....	60
7.4 BNCC e a Educação Infantil.....	62
7.5 O Plano Municipal da Educação (PME).....	63
7.6 Integração com as ODS.....	63
7.7 Diferentes linguagens.....	64
7.8 Espaços, tempos e materiais e suas articulações pedagógicas.....	65
7.9 Apoio ao bebê e criança com deficiência.....	66
<b>8 A AVALIAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO</b> .....	68
<b>9 O REGIMENTO ESCOLAR</b> .....	74
<b>10 A COMUNIDADE ESCOLAR</b> .....	89
10.1 Participação dos pais.....	90
10.2 Perfil dos alunos.....	90
<b>11 OS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS DE APOIO</b> .....	95
11.1 UBS e escola.....	95
11.2 Atuação da enfermagem.....	96

11.3 Naapa.....	96
11.4 Encaminhamento aos serviços de apoio: CRAS, Conselho Tutelar etc.....	97
<b>12 A ALIMENTAÇÃO</b> .....	100
12.1 O que é alimentação escolar?.....	100
12.2 Programa de aleitamento materno; CEI amigo do peito.....	101
12.3 Um pouco sobre o programa Leve-leite e Cartão Merenda iniciado em 2020-21.....	102
<b>13 A LIMPEZA</b> .....	105
13.1 Plano de limpeza.....	106
<b>14 A DIMENSÃO ADMINISTRATIVA</b> .....	111
14.1 Direção.....	112
14.2 Coordenação.....	112
14.3 Secretaria.....	113
14.4 Inspeção Escolar.....	113
<b>15 OS ÓRGÃOS COLEGIADOS</b> .....	117
15.1 Associação de Pais e Mestres – APM.....	117
15.2 Conselho de CEI.....	118
15.3 Comissão de Mediação de Conflitos.....	119
15.4 Comissão Interna de Prevenção de Acidentes.....	120
15.5 Grupo interno de controle da Dengue.....	120
<b>16 OS RECURSOS FINANCEIROS</b> .....	122
16.1 Programa de Transferência de Recursos Financeiros – PTRF.....	122
16.2 Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.....	123
16.3 Recursos próprios.....	123
<b>17 A EQUIPE ESCOLAR</b> .....	125
17.1 Perfil da equipe docente.....	131
17.2 Perfil da equipe de apoio.....	141
17.3 Perfil da equipe gestora.....	146
17.4 Perfil das equipes de cozinha e limpeza.....	150
<b>18 A FORMAÇÃO E O ACOMPANHAMENTO DOS EDUCADORES</b> .....	152
18.1 Projeto Especial de Ação 2024.....	154
18.2 Reuniões pedagógicas.....	155
18.3 Jornada Pedagógica.....	155
<b>19 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (2023)</b> .....	157
19.1 Indicadores de Qualidade.....	157
19.2 Avaliação do CEI por seus profissionais.....	159
19.3 Síntese das avaliações.....	159
<b>20 AS METAS PARA 2024</b> .....	163
20.1 Plano de metas (RT).....	165
<b>21 A PROGRAMAÇÃO CURRICULAR 2024</b> .....	167
21.1 Calendário escolar.....	167
21.2 Organização da rotina dos bebês e crianças.....	168
21.3 Carta de intenções.....	168
21.4 Plano Covid-19.....	168
21.6 Projetos.....	169
21.7 Festas e eventos.....	170
21.8 Festa de 40 anos do CEI.....	170
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	174
<b>APÊNDICES</b> .....	180


O PPP do CEI Felinas é percebido como uma tarefa burocrática, carente de construção coletiva e de elementos de diálogo e experiência para uma práxis crítico-reflexiva, apesar da riqueza de seu conteúdo. Embora o documento esteja disponível para consulta, a ausência de sua ressignificação como "documento vivo" é notada. De acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana,

[...] deve ser um documento dinâmico, possibilitando sempre ser revisto, apresentando as continuidades das propostas pedagógicas e administrativas, encaminhamentos realizados, dificuldades superadas e outras ações necessárias de intervenção. Assim, se caracteriza como documento de consulta para todos os membros da comunidade educacional, no qual se resgata e registra os avanços das propostas iniciais e, dessa forma, se verifica se os novos caminhos já foram ou não trilhados pela Unidade Educacional. (São Paulo, 2016, p. 29).

A análise do PPP revela a importância do PEA como instrumento para concretizar os princípios do documento, respondendo às demandas da comunidade educacional. O PEA, como documento planejado, assume significado central para o CEI Felinas, ao registrar a intencionalidade de promover a transformação da prática educativa e aprofundar temas como "Ações cotidianas para uma educação antirracista e não xenofóbica e de valorização do meio ambiente" (PEA 2024) e "Reflexão e diálogo sobre práticas antirracistas, inclusivas e não xenofóbicas e de valorização do meio ambiente" (PEA 2025). No entanto, a generalidade dos objetivos pode dificultar sua concretização.

O registro do PEA para 2024/2025 e 2025 está alinhado às normativas da PMSP/SME, embora sua elaboração não tenha sido uma construção coletiva. A legislação (IN/SME nº 14, de 04/03/2022) não exige um quadro diário, mas uma síntese da carga horária. No CEI Felinas, a presença de um cronograma (Figura 17) sugere um caráter diretivo e burocrático, divergente do conteúdo das atas e das observações.

Figura 17 - Excerto do Anexo A - Cronograma do PEA/2024



CIDADE DE  
**SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO

CEI

Projeto Especial de Ação – PEA 2024

15

FASES E ETAPAS

Ação	FEVEREIRO G-1															
	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração do PEA: levantamento bibliográfico; leitura da Instrução Normativa SME nº 1/2020 (<a href="#">SÃO PAULO, 2020A</a>) e Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (<a href="#">SÃO PAULO, 2020B</a>).</li> <li>Carta de intenções - Leitura do Livro: "Educação Infantil: um mundo de janelas abertas" (pp.108 a 117).</li> <li>Leitura da Orientação Normativa de registros na Educação Infantil (pp. 15 a 17) (<a href="#">SÃO PAULO, 2020B</a>).</li> </ul>											20	21	22	27	28	29
													x	x		
												x			x	
															x	x
TOTAL	6 horas															

Fonte: Cronograma do PEA/2024.

A análise do cronograma do PEA evidencia um sentido mais burocrático do que pautado no diálogo e na experiência, não garantindo a construção coletiva de saberes docentes. O cronograma do PEA do CEI Felinas apresenta temáticas muito amplas, dificultando a exploração em profundidade. O Quadro 19 lista o conteúdo do cronograma de cada encontro do PEA/2024.

Quadro 19 – Cronograma do PEA – atividades previstas

<b>Data</b>	<b>Observações</b>
14/08/2024	Pauta específica sobre a leitura e reflexão do Currículo Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas. O registro é conciso e focado em um material didático específico.
28/08/2024	"Compartilhar experiências das vivências aplicadas durante esse mês relacionadas as indicações de leitura."
29/08/2024	
04/09/2024	"Compartilhar experiências das vivências aplicadas durante esse mês relacionadas as indicações de leitura."
12/09/2024	Pauta específica sobre a "Leitura e reflexão do Livro: Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos (pp.53 a 55) (COSTA, 2020)." O registro é claro sobre a bibliografia a ser estudada.
14/11/2024	"Compartilhar Práticas e Fazeres Pedagógicos embasados nos registros relacionados ao desenvolvimento dos bebês."
18/02/2025	"Leitura e reflexão do Livro: Brinquedos do chão a natureza o imaginário e o brincar (pp. 67 a 80) (PIORSKI, 2016)."
19/09/2024	"Compartilhar práticas pedagógicas do cotidiano."
18/02/2025	"Compartilhar práticas pedagógicas do cotidiano."
27/02/2025	"Elaboração do PEA: levantamento bibliográfico; leitura da Instrução Normativa SME nº 1/2020 (SÃO PAULO, 2020A) e Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2020B). Leitura da Orientação Normativa de registros na Educação Infantil (pp. 15 a 17) (SÃO PAULO, 2020B)." Pauta detalhada sobre documentos normativos e bibliografia.
12/03/2025	"Estudo de caso da criança XXXXX." Pauta clara e específica sobre o acompanhamento de uma criança.
13/03/2025	"Compartilhar a Carta de Intenções"
09/04/2025	Vídeo: Lápis de Cor - Canal Futura e Larissa Santos. Disponível em: ."
10/04/2025	"Formação em contexto"
16/04/2025	Vídeo: "O perigo de uma história única" - Chimamanda Adichie." Pauta específica sobre a exploração de um vídeo.
19/09/2024	"Formação em contexto"
18/02/2025	"Elaboração do PEA: levantamento bibliográfico; leitura da Instrução Normativa SME nº 1/2020 (SÃO PAULO, 2020A) e Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2020B). Leitura da Orientação Normativa de registros na Educação Infantil (pp. 15 a 17) (SÃO PAULO, 2020B)." Pauta detalhada sobre documentos normativos e bibliografia.
27/02/2025	"Estudo de caso da criança XXXXX." Pauta clara e específica sobre o acompanhamento de uma criança.
12/03/2025	"Compartilhar a Carta de Intenções"
13/03/2025	Vídeo: Lápis de Cor - Canal Futura e Larissa Santos. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Dp-LxZ3Ck7c">https://www.youtube.com/watch?v=Dp-LxZ3Ck7c</a> ." O cronograma indica a exploração de um vídeo específico.
09/04/2025	"Formação em contexto"
10/04/2025	Vídeo: "O perigo de uma história única" - Chimamanda Adichie." Pauta específica sobre a exploração de um vídeo.
16/04/2025	"Formação em contexto"

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados oriundos da pesquisa (2025).

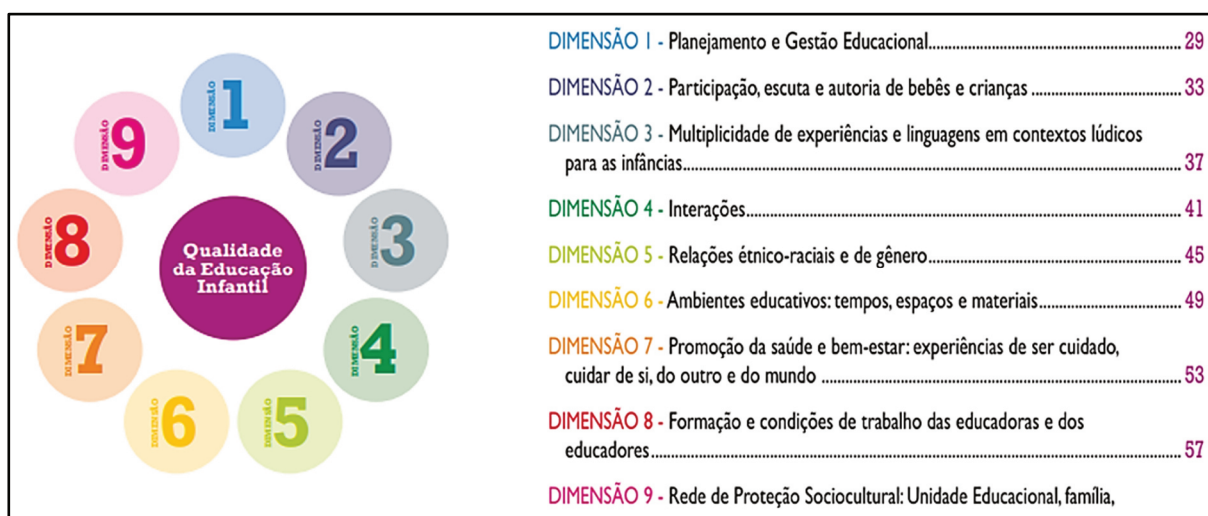


Assim, os registros do PPP e PEA no CEI Felinas, embora atendam às orientações legais, demandam uma ressignificação para refletir a identidade da instituição e garantir a efetividade dos objetivos de escuta e valorização de todos os envolvidos. Defende-se que PPP e PEA sejam instrumentos para uma práxis humanista-libertadora, comprometida com a transformação da realidade, indo além do burocrático e promovendo o diálogo e a experiência.

### 5.1.2.3 Avaliação dos IQs e do PEA

O documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2016), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), estabelece um guia para a autoavaliação institucional. A "Dimensão 8" deste documento foca na "Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores", definindo expectativas e parâmetros para a qualificação docente.

Figura 18 - Dimensões dos IQs



Fonte: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2016).

Dentre as nove dimensões apresentadas no documento, a Dimensão 8 destaca que a formação continuada é um elemento chave para a qualidade educacional, abrangendo todos os profissionais da Unidade Educacional. O foco na equipe docente enfatiza a necessidade de momentos dedicados ao estudo, reflexão e troca de experiências. O indicador 8.1, "Formação Continuada da Equipe Docente", propõe uma questão central para a autoavaliação:

Nas Reuniões Pedagógicas e nos horários coletivos, entre eles os dedicados ao Projeto Especial de Ação (PEA) da Unidade Educacional, são garantidos: os momentos de



estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros? (São Paulo, 2016, p. 58).

Esta questão sublinha que a formação deve ser ativa e integrada ao cotidiano escolar, garantindo que espaços como reuniões pedagógicas e PEAs sejam efetivamente usados para aprimorar as práticas e documentar as aprendizagens, como buscado pelo CEI Felinas em seu PEA/2024. Além disso, os indicadores de qualidade também consideram a participação dos docentes em oportunidades de formação externa.

A Dimensão 8 inclui cerca de 23 indicadores, abordando a temática das "condições de trabalho" como relevante para a formação continuada de professores. Desses, o CEI Felinas apontou quatro como "amarelo" – 8.3.2, 8.3.3, 8.4.7 e 8.4.8 –, indicando a necessidade de atenção e qualificação. Há indicadores específicos para a "rede conveniada", evidenciando um tratamento diferenciado em relação à "rede direta" na autoavaliação. As unidades da "rede conveniada" são aquelas que recebem recursos públicos e geralmente pertencem a ONGs ou entidades privadas sem fins lucrativos, atuando numa política de terceirização da Educação Infantil.

#### Quadro 20 - Dimensão 8 - Todos os indicadores

##### **INDICADOR 8.1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE DOCENTE**

8.1.1 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE DIRETA: Nas Reuniões Pedagógicas e nos horários coletivos, entre eles os dedicados ao Projeto Especial de Ação (PEA) da Unidade Educacional, são garantidos: os momentos de estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros?

8.1.2 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE CONVENIADA: Nas Reuniões Pedagógicas, são garantidos: os momentos de preparo de materiais, estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros?

8.1.3 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE CONVENIADA: Além das Reuniões Pedagógicas, há outros momentos dentro da rotina de trabalho das professoras e professores dedicados, exclusivamente: ao estudo, planejamento, produção e sistematização de registros? planejamento, produção e sistematização de registros?

8.1.4 As professoras e professores têm a oportunidade, em parceria com a gestão, de opinar sobre temas para os momentos formativos relevantes às necessidades da Unidade Educacional e de suas turmas em particular?

8.1.5 As professoras e professores participam dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras?

##### **INDICADOR 8.2 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE GESTORA**

8.2.1 As gestoras e gestores participam dos encontros sistemáticos de formação continuada e de outros cursos de formação oferecidos pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras?

8.2.2 As gestoras e gestores compartilham sistematicamente com a equipe da Unidade Educacional as informações, documentos, conhecimentos, procedimentos e os materiais propostos pela SME e pela DRE?

##### **INDICADOR 8.3 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE DE APOIO**

8.3.1 A Equipe de Apoio participa dos momentos de formação nos dias de Reunião/Jornada Pedagógica?

8.3.2 Há momentos de formação específica para a Equipe de Apoio incluídos em sua rotina de trabalho?

8.3.3 A Equipe de Apoio participa dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras?

##### **INDICADOR 8.4 - CONDIÇÕES DE TRABALHO**

8.4.1 Há espaços adequados ao trabalho individual e coletivo dos profissionais, separados dos espaços dos bebês e crianças, silenciosos e com mobiliário adequado aos adultos, para reuniões, estudos, momentos de formação, planejamento, registros e organização da documentação pedagógica?

8.4.2 Há espaços de descanso/refeições das educadoras e educadores, sem comprometer os espaços dos bebês e crianças?

8.4.3 Há fraldário/trocador/cuba na altura adequada ao adulto para banho e trocas dos bebês e crianças com segurança?
8.4.4 Há banheiro de uso exclusivo das educadoras e educadores, com chuveiro, pia e vaso sanitário?
8.4.5 As educadoras e educadores têm acesso a recursos, materiais e livros de pesquisa relevantes e/ou necessários ao seu aprimoramento profissional e ao trabalho com sua(s) turma(s)?
8.4.6 A relação entre a quantidade de bebês/crianças e educadores está em progressiva diminuição a cada ano, de acordo com o especificado no Plano Municipal de Educação?
8.4.2 Há espaços de descanso/refeições das educadoras e educadores, sem comprometer os espaços dos bebês e crianças?
8.4.3 Há fraldário/trocador/cuba na altura adequada ao adulto para banho e trocas dos bebês e crianças com segurança? 8.4.4 Há banheiro de uso exclusivo das educadoras e educadores, com chuveiro, pia e vaso sanitário?
8.4.5 As educadoras e educadores têm acesso a recursos, materiais e livros de pesquisa relevantes e/ou necessários ao seu aprimoramento profissional e ao trabalho com sua(s) turma(s)?
8.4.6 A relação entre a quantidade de bebês/crianças e educadores está em progressiva diminuição a cada ano, de acordo com o especificado no Plano Municipal de Educação?
8.4.7 A Unidade Educacional organiza momentos formativos e/ou de orientação com relação ao acolhimento e à ação educativa com bebês e crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, por parte de toda a Equipe Escolar, famílias/responsáveis e comunidade, em efetiva integração com todos os demais bebês e crianças? (Especial atenção ao Decreto nº 6.949/2009)
8.4.8 Os representantes da Unidade Educacional nas entidades sindicais e nos fóruns de defesa da infância socializam com os demais as ações e discussões sobre as questões trabalhistas e educacionais, articulando-as às necessidades dos bebês e crianças e das educadoras e educadores?

Fonte: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2016).

Figura 19 - Resumo das propostas para do Plano de Ação do CEI Felinas

<b>8. FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES</b>
8.3.2- Oferta de formação- SME
8.3.3- Oferecer formação – SME
8.4.7- Acontece nas formações do PEA, porém é necessário ampliar as ações de forma contínua.
8.4.8- A representante do sindicato na unidade se comprometeu a repassar as informações com mais frequência. (Curto Prazo)

Fonte: Plano de Ação dos IQs - CEI Felinas (2024).

As propostas de ações do CEI Felinas, baseadas nos IQs/2023-2024, especialmente na formação de professores, evidenciam a necessidade da PMSP/SME em ampliar a oferta de cursos, focando nos indicadores 8.3.2 e 8.3.3. O PEA, como espaço de formação continuada, é visto como crucial para sistematizar estratégias que promovam reflexões críticas e transformem a prática docente, alinhando-se aos princípios da documentação da Educação Infantil/REMSP.

Nos indicadores 8.4.7 e 8.4.8, a equipe do CEI Felinas reconhece a importância de revisar documentos e práticas para a inclusão de bebês e crianças com deficiências e solicita que os representantes sindicais informem o grupo sobre decisões e políticas públicas relevantes.

O investimento contínuo da PMSP/SME em cursos de formação valoriza diversas fontes de conhecimento e a busca por atualização externa. O PEA/2024 do CEI Felinas enfatiza a

"qualificação do trabalho docente" e a condução assertiva das reuniões. Outro ponto fundamental é a mobilização dos professores para o próprio desenvolvimento, como aborda o Indicador 8.1.4, que questiona se as professoras e professores têm a oportunidade de opinar sobre os temas formativos. Essa participação ativa garante uma formação mais relevante e contextualizada, fortalecendo o senso de pertencimento e corresponsabilidade. A "escuta atenta e sensível" deve se estender às professoras, potencializando a reflexão crítica de seus planejamentos.

Em resumo, a dimensão 8 e seus indicadores de qualidade, relacionados à formação continuada das professoras do CEI Felinas, conforme os documentos analisados, promovem uma cultura de aprendizado contínuo, reflexão crítica e participação ativa das professoras na construção de uma educação infantil de qualidade.

Figura 20 - Tabela Modelo para Plano de Ação dos IQs

#### Modelo de Plano de Ação geral da Unidade

DIMENSÃO	INDICADOR	PROBLEMAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

ÓRGÃO	INDICADOR
Entidade Mantenedora	
DRE	
DOT - EI (SME)	
Outros Setores (SME)	
Outros (Conselhos Tutelares, Parceria Saúde, etc.)	

Fonte: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2016).

Além dos "Indicadores de Qualidade da Educação Infantil"- Dimensão 8, a instrução normativa do PEA prevê a avaliação semestral do projeto, baseada em parâmetros descritos no

item “7.7. AVALIAÇÃO: Indicadores e instrumentos para acompanhamento do processo, registro e aferição dos resultados”. Essa avaliação pode ser aprofundada para incorporar princípios de diálogo, experiência e autoavaliação.

Figura 21 - Itens da Avaliação Semestral dos PEAs/2024-2025

<p><b>ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO</b></p> <p><b>Periodicidade</b></p> <p>Acompanhamento contínuo, com avaliações pontuais em julho e no final do trabalho, realizadas pelos participantes, pela equipe gestora, supervisão escolar e Conselho Escolar do CEI.</p> <p><b>Indicadores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frequência e Pontualidade dos participantes, expressa em percentual final;</li> <li>• Cumprimento do cronograma apresentado;</li> <li>• Análise das temáticas trabalhadas;</li> <li>• Articulação entre as necessidades formativas e acompanhamento da ação efetivamente realizada;</li> <li>• Análise do método empregado: adequado e ensejou a problematização das práticas?</li> <li>• Coerência da bibliografia;</li> <li>• Documentação pedagógica: registro de atividades (o mais detalhado possível).</li> </ul> <p><b>Instrumentos</b></p> <p>A avaliação dos participantes e do processo do PEA será registrada em livro próprio, incluindo o registro do desenvolvimento do trabalho docente pelo docente. Os apontamentos da equipe gestora e Conselho do CEI também serão colocados no livro e no relatório final.</p>
--

Fonte: Documentos homologados - PEAs/2024-2025 - CEI Felinas (2025).

Figura 22 - Avaliação do PEA 1º semestre/2024 - CEI Felinas

**AVALIAÇÃO DO PEA – 2024 (1º SEMESTRE)**

**“Ações cotidianas para uma educação antirracista e não xenofóbica e de valorização do meio ambiente”**

**Período – Manhã****1 – A metodologia utilizada foi adequada e ensinou a problematização das práticas da Unidade?**

Sim, as práticas relacionadas às ações realizadas na horta e em outros ambientes naturais da escola, oficinas com as famílias e sobre as explorações de práticas estudadas em horário coletivo e aplicadas com os bebês e crianças.

**2 – Quais as sugestões sobre outras metodologias a serem adotadas para o 2º semestre?**

Continuar com as ações realizadas no 1º semestre. Compartilhar experiências de práticas e vivências vinculadas às orientações realizadas com relação às temáticas apresentadas no PPP.

**3 – As temáticas estudadas e discutidas contemplaram a articulação com a justificativa do PEA com os objetivos e metas definidas?**

Sim, os estudos realizados contribuíram para a qualificação da prática com os bebês e crianças e conseguimos envolver as famílias em nosso projeto Horta – “Sementes da Infância”.

**4 – Há indicações para novas temáticas?**

Não, pois seguimos necessários o aprofundamento do Currículo do meio ambiente e Currículo dos povos migrantes.

**5 – As ações formativas impactaram as práticas de modo positivo? Cite algumas situações observadas.**

Sim, os bebês e crianças têm a percepção das ações realizadas na horta e participam com alegria desses momentos, o acompanhamento das famílias também é efetivo no processo de cuidado do plantio realizado no dia da família.




 <b>PREFEITURA DE SÃO PAULO</b>	PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
REGISTRO - PEA 2024	
QUINTA-FEIRA, DIA:	
<p>Com o primeiro semestre letivo chegando ao fim, hoje é dia de avaliarmos nossa trajetória no PEA.</p> <p>As perguntas são padrão, de acordo com a normatização.</p> <p>A primeira pergunta foi sobre a metodologia que estudamos, se refletiu em nossas práticas?</p> <p>De acordo com o grupo, nossas práticas condiz e reverbera em nossas ações.</p> <p>Na segunda pergunta, levantar a questão de novas metodologias para o segundo semestre e o grupo deu ideias de trazer formadores, novas leituras, filmes, troca de experiências, vídeos, entre outros.</p> <p>Outro questionamento foi sobre as temáticas estudadas e discutidas, se contemplaram a articulação com a justificativa do PEA?</p> <p>O grupo chegou a conclusão que sim, pois aprimoramos práticas realizadas na horta, projeto voltado ao meio ambiente e outras habilidades, como: Tinta de argila e oficina de cerâmica.</p> <p>A festa da família refletiu as oficinas realizadas no PEA, porque colocamos em prática o que vivenciamos, onde as propostas alcançaram as famílias, que envolveram-se nas ações realizadas na escola.</p> <p>E para finalizar, o grupo refletiu sobre a importância de termos ações, pautas que fortaleçam o emocional dos profissionais</p>	

Figura 23 - Avaliação do PEA 2º semestre/2024 - CEI Felinas

**PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DO PEA – 2024 (2º SEMESTRE)**

**“Ações cotidianas para uma educação antirracista e não xenofóbica e de valorização do meio ambiente”**

**Grupos 1 e 2:**

**1 – A metodologia utilizada foi adequada e ensejou a problematização das práticas da Unidade?**

A metodologia utilizada foi adequada e permitiu um aprofundamento crítico sobre as práticas pedagógicas antirracistas e não xenofóbicas. A importância das referências teóricas sempre é um caminho fundamental para o debate. Ao promover a escuta ativa e o diálogo essa metodologia favoreceu a problematização das práticas pedagógicas e nos ajudou nos desafios existentes para um caminho de construção para uma educação mais humanizada e inclusiva e respeitosa. A desconstrução de atitudes e o conscientização dos educadores contribui significativamente para reflexões sobre as práticas. Com relação à alimentação precisamos retomar para qualificar esse momento da rotina.

**2 – Quais as sugestões sobre outras metodologias a serem adotadas para o 2º semestre?**

As saídas Pedagógicas para a observação de contextos diversos, essa ativa pode contribuir muito para o rupe do docente, essas ações podem ser saídas temáticas com explorações do território, e das cidades demandadas com ações no próprio Julio Mesquita. As palestras com o Julio são muito bem-vindas, com informações, em muitos campos de estudos específicos. Sabemos que outras ações ainda iremos acolher e dar vida com os bebês e crianças, que assim aprendem e fazem parte da nossa real, de nossas vivências muito mais integralmente. Para o próximo ano, observar as famílias no acolhimento na entrada da educação no CRAI que sabemos que as crianças farão essa acolhidas, em atrimos ainda essa inserção da realidade.



**3- As temáticas estudadas e discutidas contemplaram a articulação com a justificativa do PEA e com os objetivos e metas definidos?**

Primeiros socorros é uma temática importante para estarmos capacitadas. As temáticas estudadas e discutidas contemplaram a articulação com a justificativa do PEA e garantiu a relevância e a coerência do trabalho desenvolvido.

**4- Há indicações para novas temáticas?**

A sugestão para o próximo ano é aprofundar a concepção de Emmi Pikler, aprofundar conhecimento do desenvolvimento infantil, continuar o estudo dos povos migrantes, estudamos muito e tivemos muita proximidade com os bolivianos, agora estamos com uma demanda de paraguaios e sabemos que as culturas são diferenciadas. Foram citados os temas sobre inclusão, meio ambiente, animais do território.


**5- As ações formativas impactaram as práticas de modo positivo? Cite algumas situações observadas.**

As ações formativas impactaram significativamente nas práticas pedagógicas, foi notório o cuidado com os bebês e os espaços. Os planejamentos enriquecidos de atividades adequadas à faixa etária e respeitando as etapas de desenvolvimento por meio do brincar. O acolhimento às crianças e às necessidades específicas foram diferenciadas e podemos melhorar muito. Os cantos pedagógicos e os espaços interativos. A comunicação com as famílias sobre nossa parceria ficou com maior diálogo e cooperação. Podemos observar essa ação de uma forma diferenciada e a participação das professoras com a formação em oficina de argila e crochê, com as professoras.

Fonte: Caderno de Registros de Atas do PEA/2024 - CEI Felinas (2024).

Os objetivos do PEA/2024-2025 são numerosos, o que pode explicar a dificuldade relatada pelas participantes em aprofundar os estudos. As "Avaliações Semestrais" do PEA/2024 não mencionam os objetivos listados nem os "Indicadores de Qualidade", indicando a necessidade de revisitá-los como norteadores do planejamento.

Figura 24 - Objetivos dos PEAs/2024-2025

	<div>13</div> <div>CEI ' Projeto Especial de Ação – PEA 2024</div>
<p><b>OBJETIVOS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Aprofundar os estudos sobre a Educação Antirracista e Inclusiva.</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Desvelar conceitos para uma Educação Antirracista, tratar de conceitos que muitas vezes podem ser mal interpretados pelos (as) docentes, trazendo prejuízo para o avanço das relações raciais no interior da escola;</li> <li>1.2 Combater o racismo estrutural e institucional que está na base das formações brasileiras;</li> <li>1.3 Conhecer e valorizar a cultura dos migrantes que compõem nossa comunidade escolar;</li> <li>1.4 Valorizar histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas que compõem a sociedade;</li> <li>1.5 Apurar o olhar das educadoras para a importância da valorização da diversidade e representatividade na construção da identidade dos bebês e crianças.</li> </ol> </li> <li>2. <b>Estudar as deficiências: causas, características e possibilidades.</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Planejar experiências de aprendizagem com o objetivo de propiciar a estimulação precoce e/ou as potencialidades dos bebês e crianças com deficiência;</li> <li>2.2 Solicitar a participação do CEFAI da DRE Ipiranga para subsidiar as práticas pedagógicas e de formação continuada;</li> <li>2.3 Estabelecer parcerias com a rede de apoio da área da saúde.</li> </ol> </li> <li>3. <b>Aprofundar o estudo do Currículo da Cidade.</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Desenvolver estratégias que contribuam para práticas crítico-reflexivas e de escuta, respeitando a diversidade de valores socioculturais de crianças e familiares;</li> <li>3.2 Planejar tempos e espaços de aprendizagem, de forma a favorecer a integração dos saberes e da construção de conhecimentos;</li> <li>3.3 Qualificar as práticas de registro das educadoras;</li> <li>3.4 Utilizar as múltiplas linguagens como forma de manifestação e expressão do conhecimento para desenvolver a criatividade, as experiências significativas e as aprendizagens;</li> <li>3.5 Refletir sobre a organização do tempo, dos espaços e materiais a serem utilizados no cotidiano com um olhar cuidadoso para as propostas realizadas nos espaços naturais para que os bebês e as crianças possam crescer em contato com a natureza.</li> </ol> </li> <li>4. <b>Estudo do Currículo da Cidade Educação Ambiental.</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 Repensar o ambiente no sentido de torná-lo integrador, educador e sustentável;</li> <li>4.2 Construir mudanças concretas na realidade socioambiental, partindo de uma perspectiva local para uma perspectiva global;</li> </ol> </li> </ol>	



**CEI**  
Projeto Especial de Ação – PEA 2025

## OBJETIVOS

### 1. Aprofundar os estudos sobre a Educação Antirracista e Inclusiva:

1.1 Desvelar conceitos para uma Educação Antirracista, tratar de conceitos que muitas vezes podem ser mal interpretados pelos (as) docentes, trazendo prejuízo para o avanço das relações raciais no interior da escola;

1.2 Combater o racismo estrutural e institucional que está na base das formações brasileiras;

1.3 Conhecer e valorizar a cultura dos migrantes que compõem nossa comunidade escolar;

1.4 Valorizar histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas que compõem a sociedade;

1.5 Apurar o olhar das educadoras para a importância da valorização da diversidade e representatividade na construção da identidade dos bebês e crianças.

Garantir a educação inclusiva desde cedo promovendo o respeito a diversidade étnico racial e combatendo a discriminação. Fortalecendo a identidade racial dos bebês e crianças atendidos no CEI através da criação de ambientes justos e igualitários para todos.

### 2. Estudar as deficiências: causas, características e possibilidades.

2.1 Planejar experiências de aprendizagem com o objetivo de propiciar a estimulação precoce e/ou as potencialidades dos bebês e crianças com deficiência;

2.2 Solicitar a participação do CEFAI da DRE Ipiranga para subsidiar as práticas pedagógicas e de formação continuada;

2.3 Estabelecer parcerias com a rede de apoio da área da saúde.

Diante dos estudos de caso pretendemos avançar com práticas que potencializem as habilidades nos aspectos cognitivos, físicos e sociais. Promover a autonomia, socialização comunicação dos bebês e crianças além de investir em um ambiente seguro, acolhedor e inclusivo para todos.

### 3. Aprofundar o estudo do Currículo da Cidade.

3.1 Desenvolver estratégias que contribuam para práticas crítico-reflexivas e de escuta, respeitando a diversidade de valores socioculturais de crianças e familiares;

3.2 Planejar tempos e espaços de aprendizagem, de forma a favorecer a integração dos saberes e da construção de conhecimentos;

3.3 Qualificar as práticas de registro das educadoras;

3.4 Utilizar as múltiplas linguagens como forma de manifestação e expressão do conhecimento para desenvolver a criatividade, as experiências significativas e as aprendizagens;

Fonte: Documentos homologados - PEA/2024-2025 CEI Felinas (2025).

Com base nas avaliações do PEA (1º e 2º semestres) de 2024 do CEI Felinas e nos "Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana" (IQs), a equipe gestora e docente reconheceu a necessidade de qualificar aspectos da formação docente e do percurso do PEA. O CEI Felinas reconhece a importância de alinhar as práticas docentes aos documentos da



Educação Infantil na REMSP. A metodologia do PEA foi elogiada pelo impacto nas vivências de crianças e famílias, mas sua complexidade e amplitude representam desafios.

O Quadro 20 registra os avanços e pontos que demandam qualificação na formação continuada, conforme as avaliações do CEI Felinas. Os IQs serviram como arcabouço conceitual para analisar as expectativas de uma formação continuada robusta e inclusiva.

Quadro 21 - Avaliações sobre a formação continuada

Aspectos da Formação Continuada	Avaliação do PEA 1º e 2º semestre CEI Felinas	Relação IQs-Dimensão 8 Formação e Condições de trabalho	Aspectos a Serem Qualificados
Metodologia e Formato da Formação	1º Semestre: Metodologia adequada, resultando em práticas aplicadas (horta, argila, pintura).	Indicador 8.1.1 (Garantia de momentos de estudos, trocas de experiências, reflexão sobre a prática em horários coletivos/PEA).	Qualificar o momento da rotina relacionado à alimentação.
	2º Semestre: Metodologia adequada, favorecendo aprofundamento crítico, problematização, escuta ativa e diálogo.	Indicador 8.1.3 (Revisão constante dos tempos, espaços e formas de organização). Indicador	Diversificar as estratégias formativas, incluindo experiências externas (saídas pedagógicas) e a participação de especialistas.
	Sugestão para futuro: Explorar saídas pedagógicas (ex: Sesc, aldeias indígenas), palestras e aulas de espanhol		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).


O processo de autoavaliação, alinhado aos princípios dos Indicadores de Qualidade, aponta áreas cruciais para a qualificação contínua:

- aprofundamento temático e inclusão de novas demandas: há necessidade de aprofundar estudos sobre temas existentes e incluir novas demandas, como o Currículo dos Povos Migrantes e outros temas emergentes;
- qualificação no acolhimento às crianças com necessidades específicas: a avaliação do 2º semestre indica que o acolhimento a essas crianças "pode melhorar muito", exigindo atenção prioritária na formação, conforme o Indicador 8.4.7;
- diversificação metodológica: apesar da metodologia problematizadora, há um desejo por formatos mais amplos, como saídas pedagógicas e palestras com especialistas, para expandir os horizontes da equipe;

- d) qualificação de rotinas específicas: a necessidade de abordar aspectos práticos como a "alimentação" na formação destaca a importância de qualificar rotinas básicas sob uma perspectiva pedagógica.

As avaliações do PEA do CEI Felinas demonstram um esforço em qualificar a formação continuada, com potencial de aprofundamento e expansão. A consistência metodológica é vista como ponto de partida para aprofundar temáticas importantes para a comunidade educacional, ressignificando o PEA com foco no diálogo e na experiência.

Figura 25 - Procedimentos metodológicos para os PEAs/2024-2025



**CIDADE DE  
SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO

**CEI**  
Projeto Especial de Ação – PEA 2024

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

**Análise de dados**

- Retomada das avaliações da unidade em 2023, entre elas o Plano de Ação e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.
- Análise da documentação pedagógica de 2023 e encaminhamentos para reflexão quanto ao tema/eixo de trabalho para 2024.
- Análise do Currículo e suas articulações com os princípios e concepções da primeira infância e as experiências de aprendizagem que serão propostas em 2024.

**Sistematização e Implementação de Propostas**

- Orientação de estudo/ação sugerida pelo coordenador pedagógico.
- Pesquisa, análise, leituras, observações, planejamentos, intervenções na prática.
- A avaliação do desenvolvimento das crianças e grupos devem subsidiar o processo de construção do conhecimento e entendimento fundamentando avanços ações que serão propostas durante o percurso dessa formação.
- Avaliação semestral e final do PEA.
- Produção de Documentação Pedagógica.

**Oportunidades do trilhar**

- Problemática: identificação das concepções e intencionalidades.
- Revisão de conceitos, ampliação de possibilidades de compreensão da infância e de intervenções pedagógicas.
- Interação do coletivo procurando compreender a responsabilidade social e histórica da ação profissional especializada dos educadores da primeira infância, especialmente relacionando as questões raciais, migrações e deficiências.



**CEI**  
Projeto Especial de Ação – PEA 2025

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### **Análise de dados**

- Retomada das avaliações da unidade em 2024, entre elas o Plano de Ação e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.
- Análise da documentação pedagógica de 2024 e encaminhamentos para reflexão quanto ao tema/eixo de trabalho para 2025.
- Análise do Currículo e suas articulações com os princípios e concepções da primeira infância e as experiências de aprendizagem que serão propostas em 2025.

### **Sistematização e Implementação de Propostas**

- Orientação de estudo/ação sugerida pelo coordenador pedagógico.
- Pesquisa, análise, leituras, observações, planejamentos, intervenções na prática.
- A avaliação do desenvolvimento das crianças e grupos devem subsidiar o processo de construção do conhecimento e entendimento fundamentando avanços ações que serão propostas durante o percurso dessa formação.
- Avaliação semestral e final do PEA.
- Produção de Documentação Pedagógica.

### **Oportunidades do trilhar**

- Problematização: identificação das concepções e intencionalidades.
- Revisão de conceitos, ampliação de possibilidades de compreensão da infância e de intervenções pedagógicas.
- Interação do coletivo procurando compreender a responsabilidade social e histórica da ação profissional especializada dos educadores da primeira infância, especialmente relacionando as questões raciais, migrações e deficiências.

Fonte: Documentos homologados - PEAs/2024-2025 - CEI Felinas (2025).

O significado dos instrumentos de avaliação do percurso formativo do CEI Felinas, incluindo as avaliações semestrais do PEA e os IQs (Dimensão 8), evidencia um registro que vai além do burocrático, com potencial para uma qualificação mais detalhada. Isso implica revisitar os itens dos documentos homologados do PEA (objetivos, fases, procedimentos, resultados esperados e bibliografia) e inserir uma autoavaliação sistemática que promova

corresponsabilidade, autoformação, colaboração e participação ativa diante de situações-problemas, como a falta de diálogo e experiências. É relevante também redimensionar a quantidade e complexidade dos objetivos do PEA, que muitas vezes não são contemplados integralmente.

#### 5.1.2.4 Legislação do PEA

A análise da legislação do Projeto Especial de Ação (PEA) evidencia os impactos que elas desempenharam no percurso formativo, quando alteraram as características e objetivos originais do projeto. A relevância da análise crítica da trajetória do PEA, pautada nas mudanças das políticas públicas de formação, de acordo com os planos educacionais municipais das diferentes gestões, evidenciou tensionamentos de interesses que, direta ou indiretamente, afetaram gestores(as), professores(as), funcionários(as), bebês, crianças e famílias.

Os principais marcos legais que fundamentam o PEA são detalhados no Quadro 22, e logo após comentados a partir de uma análise crítica das influências que exerceram na construção do significado do PEA.

Quadro 22 – Legislações referentes ao PEA

DOCUMENTO	FUNDAMENTOS
Comunicado SME nº 126, de 1993	Este comunicado introduziu o Referencial Analítico da Realidade Local (RARL) como base para a formulação dos PEAs e estabeleceu que sua aprovação seria de competência do Supervisor Escolar.
Portaria SME nº 2.083, de 1994	Regulamentou formalmente o uso do RARL e definiu a abrangência e objetivos dos PEAs, reforçando o princípio da descentralização.
Portaria SME nº 3.826, de 1997	Formalizou seis modalidades de PEAs, como Formação e Aperfeiçoamento Profissional, Avaliação Diagnóstica, Ações com a Comunidade, entre outras, reforçando a autonomia das unidades escolares, mas introduzindo exigências padronizadas e maior controle.
Portaria SME nº 901, de 24 de janeiro de 2014	Dispôs originalmente sobre os PEAs e suas providências; foi publicada no Diário Oficial da Cidade em 25/01/2014 e é referência básica para organização e atribuições iniciais.
Portaria nº 1.299, de 13 de fevereiro de 2014	Dispôs sobre alteração/regulamentação posterior à Portaria 901 (atenção: textos complementares e alterações).



Portaria SME nº 1.654, de 2004	Articulou os PEAs ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas e introduziu eixos temáticos amplos, como diversidade cultural, direitos humanos, ética e gestão democrática.
Instrução Normativa SME nº 001, de 23 de janeiro de 2020	Reorganizou o PEA elaborado pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e detalhou modalidades, objetivos e procedimentos (definiu, por exemplo, a possibilidade de um único PEA por Unidade, modalidades de PEA e aspectos de articulação com o Currículo). É um marco normativo importante para compreender a configuração recente do PEA. (SINESP)
Instrução Normativa SME nº 2, de 2020	Reorganizou o PEA, introduzindo objetivos específicos por modalidade de ensino (Educação Infantil, Fundamental, Médio e EJA) e alinhando suas diretrizes ao Currículo da Cidade e à Prova São Paulo.
Instrução Normativa SME nº 14, de 2022	Reestruturou os PEAs para alinhamento às Diretrizes Nacionais e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com definição de metas específicas por modalidade e ampliação do foco na formação contínua.
Instrução Normativa nº 06/2025	Estabeleceu a reorganização do Projeto Especial de Ação – PEA elaborado pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino. A SME publicou normativas e instruções que reorientam o PEA. Essas mudanças reorganizam, em parte, a operacionalização e ênfases do PEA (formação continuada, alinhamento ao Currículo da Cidade).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A análise crítica da legislação do PEA na Rede Municipal de Ensino revela avanços, retrocessos e inconsistências, refletindo a busca por formação docente crítica e a pressão por padronização. As implicações de cada legislação são analisadas sob a perspectiva histórico-crítica de Saviani (2020), do diálogo de Freire (1970) e da experiência de Larrosa (2014). O Comunicado SME nº 126, de 1993, estabeleceu o Referencial Analítico da Realidade Local (RARL), reconhecendo a "prática social" como base para a formação e direcionando o PEA para os contextos específicos das escolas. A Portaria SME nº 2.083, de 1994, formalizou o uso do RARL e reforçou a descentralização, consolidando o PEA como instrumento formativo adaptado à "prática social" local. A Portaria SME nº 3.826, de 1997, diversificou as modalidades de PEAs, buscando enriquecer o processo e fortalecer a "instrumentação" com diferentes abordagens. A Portaria SME nº 1.654, de 2004, articulou o PEA ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e introduziu eixos temáticos amplos, contextualizando a formação na identidade da escola e enriquecendo a "instrumentação".

A Portaria SME nº 901, de 2014, serviu como base para a organização inicial do PEA, seguida pela Portaria nº 1.299, de 2014, que trouxe alterações e regulamentações

complementares para aprimoramento. A Instrução Normativa SME nº 001, de 2020, reorganizou o PEA, detalhando modalidades e procedimentos, como a possibilidade de um único PEA por Unidade e a articulação com o Currículo, buscando clareza e eficiência na gestão. A Instrução Normativa SME nº 2, de 2020, especificou objetivos por modalidade de ensino (Educação Infantil, Fundamental, Médio e EJA) e alinhou as diretrizes ao Currículo da Cidade e à Prova São Paulo, direcionando a "instrumentação" de forma mais focada. A Instrução Normativa SME nº 14, de 2022, reestruturou os PEAs para alinhamento às Diretrizes Nacionais e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com metas específicas e foco na formação contínua. A mais recente, Instrução Normativa nº 06/2025, reorganiza o PEA, podendo ser uma otimização ou um aprofundamento do controle sobre as ações formativas através de resultados de avaliações externas.

### 5.1.3 Entrevista semiestruturada

As entrevistas foram realizadas individualmente, organizadas por bloco de perguntas e, depois de transcritas, tiveram seu conteúdo separado por categorias de análise. Assim, os fragmentos das entrevistas são apresentados em quadros, logo após as questões direcionadas a cada participante, e, na sequência, é feita a análise, articulando os dados produzidos, a categoria 1- Significado do PEA e as contribuições dos(as) autores(as) do referencial teórico basilar e complementar.

Quadro 23 - CAT1 – Questões e fragmentos da entrevista - assistente de direção (AD)

<p><b>Questões da entrevista semiestruturada direcionadas à AD</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual é o significado do Projeto Especial de Ação (PEA) para você enquanto Diretor(a), e como se dá sua atuação e responsabilidade na formação continuada das professoras?</li> <li>✓ Como o PEA é organizado e implementado na sua escola, incluindo suas prioridades, sua participação na construção e acompanhamento, e como ele se integra ao Projeto Político-Pedagógico (PPP)?</li> <li>✓ Desde a implantação do PEA, que transformações e contribuições você observa no desenvolvimento dos saberes e na prática docente das professoras, e qual a sua opinião sobre o papel do PEA na qualidade da educação infantil?</li> </ul>
<p>“Olha, significa aprendizado, assim, porque acredita-se que uma equipe bem formada, né, capacitada, vai poder desenvolver um melhor trabalho, né, com as crianças”. “Vai ter menos reclamações, né? Com certeza. Faz toda a diferença, né?”.</p> <p>“É, então, eu ajudo a ***** também, né, revejo os projetos que ela planeja com as professoras, e tem um dia da semana que ela não consegue acompanhar o PEA da manhã ou o PEA da tarde. Então, se eu tô na unidade, eu sempre dou uma passadinha para ver o que estão fazendo, até levo conteúdo para apresentar para as meninas também”.</p> <p>“Eu me considero, sim, responsável. Igual eu te falei, desde a decisão da escolha do tema que a gente vai estudar, eu acabo opinando também, trazendo sugestões, até porque volta na tecla, né? Que a gente pensa que a equipe</p>

bem formada, a equipe bem instruída, bem capacitada, vai ser melhor, vai se desempenhar melhor o papel de professor com as crianças”.

“Olha, eu acho que eu nunca li essa legislação do PEA. Então, esse ano, o projeto está voltado para o estudo da documentação da rede, né? Os currículos e tal. E também para a questão da inclusão, já que a gente tem uma criança cadeirante e tal, então a gente está fazendo alguns estudos em torno disso. Então, às vezes é leitura de um documento, às vezes é um vídeo, às vezes é leitura da carta de intenções, como já teve. Esses dias também a gente apresentou um pouco do PPP”.

“Tipo esse relato de práticas, por exemplo, essa exposição de vivências, que eu falei que vai acontecer semana que vem lá na escola. Ah, eu fiz algo, eu montei uns contextos interativos para os berçários lá no solário. Então, se eu apresento essa prática no PEA, outros professores vão se espelhar. Então, ela já vai pensar na atividade, no pós-atividade também, entendeu? Acho que mais a troca mesmo de experiências, de vivências, que a gente fala que nada se cria, né? Muita coisa se copia também. Tudo se inspira, né?”.

“Eu acredito que sim, uma mudança positiva, porque começa até pela valorização do trabalho do professor, que vai ter um momento para estudar algo específico que vai agregar no dia a dia. Então, eu tenho certeza que foi de grande valia esse estudo do PEA”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Para a assistente de direção (AD), o PEA é um espaço formativo central para qualificar a equipe e aprimorar o trabalho com as crianças, configurando-se como momentos ricos de estudo, relatos de práticas, troca de “experiências” e valorização docente, agora mais frequentes. Ela participa ativamente, sugerindo temas, e acredita que uma equipe bem formada reduz problemas da equipe gestora. Apontou como prioridades atuais o estudo da documentação da rede e a inclusão. Reconhece o PEA como potente instrumento transformador das práticas pedagógicas, por meio do compartilhamento e da inspiração mútua.

No exercício da função de gestão, a entrevistada demonstra envolvimento direto na organização e no desenvolvimento do PEA. Ela colabora na escolha de temas, acompanha os projetos planejados com a coordenadora pedagógica e contribui com sugestões e estratégias. Sua atuação sinaliza a importância de práticas formativas enraizadas na realidade escolar, aspecto destacado por Imbernón (2022), quando trata da relevância dos aspectos relacionados à didática necessária para a articulação entre teoria e prática, no percurso formativo.

Para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar. [...] Não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. [...] O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança. (Imbernón, 2022, p. 21-22).

Destaca-se, ainda, o reconhecimento do PEA como instrumento de fortalecimento das identidades profissionais, por meio do compartilhamento de saberes, da escuta e da valorização do trabalho docente. Há uma valorização explícita dos momentos coletivos de estudo e reflexão, como oportunidades de crescimento, alinhadas ao compromisso com a qualidade da educação

infantil. Afirma desconhecer em profundidade a parte de legislação do PEA e faz uso de determinadas expressões como “até levo conteúdo para apresentar para as meninas”, revelando uma concepção que faz referência a uma pedagogia transmissiva e bancária. O uso de outras terminologias revela contradições conceituais, próprias de um percurso permeado por poucos momentos de reflexões críticas sobre os fazeres pedagógicos, exemplificado pelo fragmento “que a gente fala que nada se cria, né? Muita coisa se copia também. Tudo se inspira, né?”.

Quadro 24 – CAT1 – Questões e fragmentos da entrevista - coordenadora pedagógica (CP)

<p><b>Questões entrevista semiestruturada direcionada à CP</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual é o significado do PEA para você, enquanto coordenadora pedagógica?</li> <li>✓ Como você descreveria as formações continuadas (PEA) que você coordena? Que tipo de mudanças (individuais ou coletivas) você observou no CEI após a implementação do PEA?</li> <li>✓ Como você atualiza seus conhecimentos? Como descreveria a sua autoformação?</li> <li>✓ Quais são suas expectativas em relação ao PEA?</li> <li>✓ Você considera que o PEA preenche as lacunas da formação inicial?</li> <li>✓ Quais temáticas que você considera relevantes e prioritárias para o PEA?</li> <li>✓ Qual é o seu papel no PEA?</li> <li>✓ Quais aprendizagens você observa que são construídas no PEA?</li> </ul>
<p>"Momento de passar raiva, amiga... Porque às vezes você propõe as coisas, a gente estuda, fala, discute, né? Todo mundo participa. E aí você vai ver na prática estão fazendo tudo o contrário. Aí você fala, você tá fazendo o quê aqui? Sendo o quê?</p> <p>Não, não. Tem umas coisas maravilhosas. Não, é que às vezes me dá uma raiva também. Porque às vezes parece que não avança, né? Não, então, é que... Ou avança muito pouco, né? Em tese, teria, né? (que preencher as lacunas da formação inicial). Só que, por exemplo, não sei, eu acho que é muito pouco isso (o tempo para o PEA). É muito pouco, né?"</p> <p>“Minhas expectativas em relação ao PEA são que as professoras possam, a partir dos estudos, das trocas, qualificar as ações delas. Eu gostaria que elas refletissem, né? Pensassem o que eu posso melhorar. Por conta própria”.</p> <p>“E também, eu gosto de sempre retomar a questão do desenvolvimento infantil. Porque a abordagem no berçarinho, elas precisam entender a concepção Emmi Pikler, né? Elas sabem que a gente tem base nisso. Então, tem sempre essa questão de estar retomando o desenvolvimento deles. Isso também funciona”.</p> <p>“Então, acho que a minha formação. Minha formação que é fundamental. Meu papel é toda hora tomar decisão, né? Toda hora. É cada conversa, cada... Você tem que tomar decisão a todo momento, né? Nunca vi.”</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A entrevista com a CP revela que o significado que ela atribui ao PEA é multifacetado, e marcado por experiências, permeadas por emoções e sentimentos, próprias de sua função, pois lida com relações interpessoais. As narrativas de experiências anteriores evidenciaram que sua trajetória profissional foi permeada por tensões, que refletem a complexidade do papel da coordenação frente à formação continuada. O PEA, em sua concepção, é simultaneamente espaço de frustração e potência, de enfrentamento e de construção, reconhecido como um percurso de adaptação e muito solitário, em alguns momentos.

Com o tempo, a construção de alianças com colegas fortaleceu sua permanência no cargo de CP, possibilitando a consolidação de uma postura mais confiante e reflexiva,

especificamente na Educação Infantil, tomada pela CP como um marco simbólico de renovação, com a oportunidade de explorar temáticas como o desenvolvimento de bebês e a concepção de ateliês pedagógicos.

A CP destaca, como significado central do PEA, as trocas entre professoras e os momentos de reflexão coletiva. No entanto, aponta limitações estruturais, como o tempo reduzido, o número elevado de profissionais por encontro, que dificultam o aprofundamento teórico e a personalização das formações. O significado do PEA para a CP está muito ligado à complexidade de envolver as professoras no percurso da formação continuada, de maneira a estimular o protagonismo delas, ampliando seus conhecimentos ou saberes, sob a perspectiva da práxis. A citação de Silva (2019, p. 29) ilustra o alinhamento do significado do PEA para a CP e professoras, entendendo que ambas buscam romper com a dicotomia teoria-prática:

No início da minha carreira como professora na SME, ao participar das formações da JEIF, tendo por base o PEA, construí percepções pessoais de que esses momentos poderiam nos ajudar nas questões que enfrentávamos em sala de aula. Pensava que, à luz das teorias e das trocas com os colegas, buscaríamos práticas educativas que pudessem vir ao encontro das nossas necessidades docentes de forma contextualizada, sem as dicotomias apresentadas em muitos cursos de formação continuada [...].

O envolvimento das professoras é apontado como fator decisivo para a efetividade do percurso formativo, sendo maior quando há estratégias participativas e mediações envolventes, como ressalta Larrosa (2002, p. 21-22), no que se refere à participação oral das professoras,

As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. [...] Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, [...] de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

O PEA é visto pela CP como um processo contínuo de reflexão, que deve provocar análise crítica da prática docente, favorecendo a qualificação do trabalho pedagógico, porém a impressão passada por ela é que esse processo se dá de forma “natural”, ao pressupor que a leitura de um material ou os momentos de relatos de práticas serão garantias de transformação das práticas docentes. A dificuldade da articulação entre teoria e prática e da ausência de reflexão crítica são os principais aspectos destacados pela CP, discussão histórica no âmbito da Educação ou marca do dilema da Pedagogia. Importante ressaltar que a clareza sobre as concepções que embasam as falas e ações são essenciais na busca por um percurso formativo que rompa com a dicotomia teoria-prática.

Nesse contexto, a concepção e tendência educacional alinhada à perspectiva dialética histórico-crítica, foi referendada, na história da Educação brasileira, como alternativa para a

superação à oposição entre teoria e prática, um dos principais “dilemas da pedagogia”. Forjar profissionais que reflitam criticamente e enxerguem a indissociabilidade entre teoria e prática não se dá de forma natural, pois implica em escolhas intencionais e conscientes de propostas sistemáticas de diálogo provocador e problematizador. Portanto, coerente com a concepção histórico-crítica, propõe-se, para o percurso do PEA, que CP e professoras deem, de forma sistemática e frequente, os “Cinco Passos de Saviani” (Saviani, 2020), de maneira a superarem referido dilema.

Por fim, a CP, quando questionada sobre o seu papel no PEA, registra “Meu papel é toda hora tomar decisão, né? Toda hora. É cada conversa, cada... Você tem que tomar decisão a todo momento, né? Nunca vi”. Ao atribuir a si mesma a responsabilidade por pensar caminhos, decidir estratégias e sustentar o percurso do PEA, de maneira inconsciente, não percebe que acaba por “despotencializar” posturas colaborativas, corresponsáveis, dialógicas e experienciais, por parte das professoras, que, por sua vez, não se sentem responsáveis pela construção de um percurso de PEA que tenha significado e sentido. A atuação da CP, ancorada em um compromisso com a transformação da prática docente, ainda que permeada por obstáculos institucionais e humanos, deve estar pautada no princípio de que

Os docentes precisam, portanto, criar uma identidade para o PEA e encará-lo como uma conquista da categoria, um espaço rico de movimentação e troca de experiências, visando ao aprimoramento das práticas e à melhoria da qualidade de ensino. (Silva, 2019, p. 50).

Quadro 25 – CAT1 – Questões e fragmentos da entrevista – professora 1 (P1)

<p><b>Questões da entrevista semiestruturada direcionada às professoras (P1, P2 e P3)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como você busca atualizar seus conhecimentos?</li> <li>✓ o que significa a formação continuada (PEA) em serviço?</li> <li>✓ Considerando os PEAs dos quais já participou, quais foram as temáticas abordadas?</li> <li>✓ Como você caracteriza as formações continuadas (PEA) das quais você participa?</li> <li>✓ Qual sua expectativa em relação ao PEA?</li> <li>✓ Você considera que o PEA promove aprendizagens? Que tipo de aprendizagens?</li> </ul>
<p>“Quando eu entrei na educação, não como professora, ainda não tinha (PEA) essas horas de estudo, era só cuidar, cuidar, cuidar, cuidar. E ia ficar com a autoestima lá embaixo, né? Ah, ia, ia, ia. Porque assim, eu cheguei até a professora que é aquela assim, olha mãe, ele já está tomadinho banho e jantado, é só ele se pôr e dormir. Mas não deu tempo de fazer o penteado. Eu não vim para isso. Eu não fiz o concurso de professora. Isso aí não é a minha parte, gente”.</p> <p>“Eu aprendo e aprendo muito. Às vezes assim, eu aprendo no sentido daquilo, da escuta mesmo. [...] E aí eu já parei de dar muito opinião a respeito de algumas coisas assim. Que eu falava assim, nossa, isso aí é legal e eu não pensava dessa forma. Então, assim, é boa, sim (sobre sua participação no PEA). Eu gosto, eu gosto, eu gosto, eu gosto sim”.</p> <p>“A minha participação no PEA, eu sou a caladona, né? Uma das caladonas. Eu observo e... É assim... E vejo aquilo que eu vou colocar em prática e tem coisas que você escuta e deixa pra lá, né? Observo... O que fala? Seleciono... O que eu vou colocar... É exatamente isso. Eu observo e seleciono o que vai dar certo na prática”.</p> <p>“Eu não vou confrontar com a ideia do outro, que eu não concordo. Eu não vou falar assim, olha, isso, porque se eu for falar, se eu fosse dar a minha opinião e falar, olha, meu marido faz isso, eu ia gerar... Então, eu acho que isso é o papel da coordenação. Não gosto de confronto. Não gosto, não gosto”.</p>

“Eu percebo que eu faço algumas coisas um pouco diferentes. Eu tenho muito cuidado no que eu vou promover para as crianças. Porque eu penso na consequência do meu ato. Eu percebi aquilo lá como um relato de prática bem contraditório. É... Não é que eu enxergo possibilidade de questionamento. Eu poderia até questionar, mas eu acho que nesse caso não cabe a mim”.

“Sobre as interações...Sim. Sim. Por quê? Porque a maioria das professoras que estão ali trabalham mais ou menos parecido... Ah, tá ótimo. Sempre tem aquela que destoa, né? Então, assim, mas em matéria de grupo, sim. Tô incluída. Tá ótimo. É... Me sinto representada porque a maioria das professoras que estão ali trabalham na mesma perspectiva que eu”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A participante P1 inicia sua fala sobre o significado do PEA, considerando-o como um divisor de águas em relação ao trabalho do professor. Ela compara o PEA atual com a época em que iniciou na educação, quando não existia um percurso de formação continuada e a função se resumia a “cuidar, cuidar, cuidar”, o que a deixava com a “autoestima lá embaixo”. Para ela, a formação no PEA resgata a identidade profissional do educador, afirmando que “eu não vim para isso” (apenas cuidar). Nesse sentido, o PEA representa a possibilidade de “troca de experiência, estudo, reflexão sobre a prática”, onde ela “aprende e aprende muito”, especialmente pela “escuta” e pelos “relatos” dos outros, o que a faz “mudar muito de opinião”.

P1 atribui um significado particular ao PEA como um espaço para o aprendizado coletivo e segmentado. Para ela, o verdadeiro aprendizado e significado do PEA se dão na “conversa” e “trocando experiências” com colegas do mesmo segmento, pois essa interação é uma forma “muito, muito” eficaz de aprender. Essa perspectiva realça o valor da contextualização e da especificidade na formação. Esse entendimento reforça a concepção de formação situada, que valoriza o cotidiano escolar como base para o desenvolvimento profissional, indicado por Nóvoa (2009, p. 42) como um percurso que deve ser (re)construído coletivamente nos contextos das reflexões críticas e trocas de experiências:

A formação não se faz por acumulação, como se bastasse somar saberes, cursos e horas de estudo. A formação faz-se por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, por um processo de (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional. É na interação com os outros, no diálogo com os colegas, na partilha de experiências e na análise das situações concretas do cotidiano escolar que se formam os professores. Não se trata de formar para a docência, mas de formar na e pela docência.

Para P1, o PEA é primariamente um espaço de “experiências transformadoras de saberes” e de “aprendizagens”, capaz de promover sentimentos e novas perspectivas, acrescido do significado de coletividade, no qual aborda a importância de o grupo e de cada uma se sentir representada e incluída. No caso, ela se sente “às vezes sim, às vezes não” incluída, mas reconhece uma unidade no sentido de que “a maioria das professoras que estão ali trabalham mais ou menos parecido” com a sua própria prática. Essa identificação com uma abordagem pedagógica comum é fundamental para que ela se sinta parte do coletivo.



No entanto, sua participação é descrita como a de uma “caladona” que “observa e seleciona o que vai dar certo na prática”, indicando uma postura seletiva e pragmática diante do que é proposto, filtrando aquilo que considera contraditório ou inadequado, com base em seu próprio “cuidado” e “consequência do meu ato”, ao promover atividades para as crianças. Sua aversão ao confronto (“Não gosto, não gosto”) a impede de questionar abertamente práticas que considera “contraditórias”, como um “relato de prática” que expõe crianças a riscos.

Para a P1, o PEA é um espaço de “experiências transformadoras de saberes” e aprendizado, onde se sente representada quando as práticas dos colegas se alinham às suas. Embora participe observando e selecionando o que utilizar, ela se abstém de confrontar práticas controversas. Ela valoriza o PEA como um local para aprendizado coletivo e segmentado, criticando a generalização das propostas e defendendo encontros por faixa etária para uma troca mais significativa.

#### Quadro 26 – CAT1 - Fragmentos da entrevista - professora 2 (P2)

“Não tem sentido a gente gastar tempo da nossa vida profissional com algo que não faz sentido. Não tem que estar fazendo de conta. Tem que ser de verdade, né? Tem, tem. Então, é isso”.

“Ah, eu acho que quando eu vi essa questão, tudo para mim era assim. E aí eu volto lá para a \*\*\*\*\*, né? A relevância de tudo que ela fazia, eu coloquei, né? A relevância que a gente estava falando da comunidade. Que comunidade é essa? Então, para ser aplicado na comunidade, é todo um engajamento. Para ser significativo, tem que ter engajamento, ser relevante. E eu acho que, quando você falou da \*\*\*\*\*, eu acho que era um suporte contínuo com a gente, sabe? Eu acho que isso era fundamental para a gente. Então, as experiências significativas tinham a ver com isso. Com quem? O que faremos? E como faremos? Então, para mim, eu não sei se é essa a questão que você está querendo saber. É um acompanhamento, né? Que você se refere ao... Eu coloquei, ó. Acompanhar, o que ela significava para mim? Eu, acompanhar, dar um suporte, contexto, vídeo, observação e feedback. Contínuo, contínuo. Muito bom, muito bom. Respondeu sim. Respondeu sim”.

“Qual é o seu papel para que o FEA tenha êxito? É, eu acho que esse, é provocador mesmo, né? Muito bom. Isso sim, vai ser... Vai ser extenso, vai ter muitas citações, muito... Vai ter isso”.

“Como é que você avalia a sua participação e envolvimento diante das propostas do PEIA? Muito boa, boa, regular ou insuficiente? Eu vou pôr aqui um ótimo, vai, só para... Uma boa. Eu vou pôr um ótimo, vai. Eu tenho que pôr um ótimo. Eu não tinha, mas eu vou pôr. Eu vou falar para a sua coordenadora que você está influenciando as suas... As suas participantes de pesquisa. As meninas. Ai, eu tenho que pôr. A gente tem que se valorizar. É, não, mas eu estou nesse processo, né? De que, assim, isso não é um problema meu, mas é um problema seu, né? Que é sempre assim, ai, mas... Então, mas... Não é um problema meu, não sou eu que vou pensar nisso. Mas é sério, como você avalia a sua participação e... Eu acho que boa, eu acho que boa. Muito boa. Boa, muito boa. Eu vou pôr uma muito boa. Mas eu pus ótima para quem quiser”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A P2 aborda a urgência de um percurso de PEA, caracterizado como uma formação continuada autêntica e relevante, não um mero protocolo. Para ela, o significado do PEA está em ser uma experiência “de verdade”, que promova o engajamento, que faça sentido para o trabalho junto à comunidade educacional, que seja suporte e que tenha um contínuo feedback, relacionando a necessidade de o estudo amparar a prática. Ela se vê como uma “provocadora” dentro do PEA, visando colaborar para o aprofundamento dos estudos e discussões. Sua fala evidencia também a necessidade de que cada participante do PEA invista em sua autoformação,

apontando que os momentos de PEA não são suficientes para o aprofundamento dos estudos. Ainda assim, demonstra um discurso que remete à crença no potencial do PEA como um espaço de real transformação e conhecimento para as professoras.

A análise da entrevista revela que a P2 compreende o PEA como um espaço formativo que precisa extrapolar o caráter burocrático. Para ela, o PEA só adquire valor quando promove vivências autênticas, capazes de estimular o pensamento crítico e a transformação das práticas docentes. A formação continuada, nesse contexto, não deve se resumir a encontros formais, mas constituir um processo que mobilize a subjetividade e o engajamento dos profissionais da educação, considerando, como argumenta Tardif (2014, p. 33-34), a relevância das características dos saberes docentes:

O saber dos(as) professores(as) é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. [...] Os professores tendem a hierarquizar seus saberes em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter.

Sua perspectiva ressalta que um PEA significativo precisa estabelecer relações com os contextos reais vivenciados pelas crianças e educadores. Isso implica compreender o processo formativo como uma experiência rica, que contribui para a constituição de sujeitos reflexivos e conscientes de seu papel na transformação social.

Como um dos principais espaços de formação da PMSP, o PEA tem propiciado aos docentes um espaço de trocas de ideias, de ressignificação das práticas e de qualificação do trabalho. Os encontros fortalecem os vínculos entre os docentes, que têm a oportunidade de sonharem e projetarem, juntos, caminhos para atender às demandas formativas que emergem no dia a dia das escolas. (Silva, 2019, p. 142).

#### Quadro 27 - CAT1 - Fragmentos da entrevista - professora 3 (P3)

“Quando cheguei neste CEI, pude experimentar uma nova perspectiva frente ao público atendido, a de que eles são pertencentes e dotados de direitos em estar ali e, assim ficou bem claro que negar as culturas, conhecimentos e angústias destas pessoas estava totalmente equivocado, creio que, a partir daí, começou o percurso do PEA porque fora durante essas formações que tivemos oportunidades de ouvir essas pessoas, de ler a respeito, desmistificar crenças tidas como únicas”.

“Lemos e discutimos sobre os processos de migração, sobre os diversos tipos de vida fora do nosso círculo, podemos conversar de forma aberta e prontos a admitir nossos erros e preconceitos”.

“A questão da migração para mim é a mais significativa porque consegui me despir daquilo que eu ‘sempre soube’ e acreditava que ninguém mais poderia me ensinar de outra forma, por outra perspectiva”.

“Primeiro que é muito importante, é uma grande conquista, né? Porque é necessário. Eu trabalhei em ser conveniado antes de trabalhar em ser direta. E no ser conveniado eu não tenho. Nunca teve e não vai ter, eu acho. É óbvio. Né? Então, assim, esse tempo de aprendizado, esse tempo de troca, eu acho muito útil”.

“Porque a gente consegue dar conta desses temas, dessas faltas. Dessas lacunas, né? Sim. Porque a gente identifica o que a gente não tem e vai atrás, né? Nesses momentos”.

“Acho que é você trabalhar muito individual, porque com o PEA, com a formação, a gente consegue ter trocas também. E lá, não, não tinha como. A gente tinha que ir cada um por si. Então, se eu tivesse, se eu quisesse saber de alguma coisa a mais, eu teria que ir atrás sozinha. Entendi”.

“Quando eu entrei lá no CEI Felinas, também para estudar migração, que eu já tinha trabalhado num CEI que tinha muitos migrantes, mas quase não falava nisso. Nem falava, parecia que eles tinham que estar lá e estavam lá, mas... Ignoravam, né? O problema deles, é. Então, aqui nesse CEI foi diferente. Então, tiveram várias temáticas nesse sentido”.

“Entendendo as culturas, entendendo a dificuldade da língua, por exemplo. A gente vai aprendendo sobre isso, e aí a gente consegue, as famílias, muitas crianças, entender melhor essas famílias, entender melhor as demandas que elas trazem. Acolhendo, né?”.

“De poder duvidar, né? Duvidar do que você sabe, eu acho. Ah, que bacana! Aprender a duvidar do que você acha que sabe. Muda totalmente, né? Elas mudaram totalmente a minha visão, na verdade. É na formação não é só o escrito, você tem as discussões e as vivências das pessoas. Formação e serviço, né?”.

“Eu acho que sobre o ser humano a gente aprende mais. Quando você sai do PEA, como a gente trabalha com o ser humano, né? A gente aprende melhor sobre as diferenças das culturas, isso tudo. Então, é basicamente isso. O PEA traz pra gente aprendizagem”.

“A questão dos migrantes mesmo, por exemplo. É uma coisa que você não pensa a não ser que você esteja com eles. E das culturas, as diferenças entre eles, tudo que a gente vivencia no dia-a-dia. E julga e tudo mais. E aí quando a gente pega textos pra poder ler, o currículo mesmo. Aí a gente consegue aprender um pouco mais sobre. E perceber o quanto a gente precisa entender. Pra não julgar sem saber o que realmente acontece”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

O PEA, para a P3, possui múltiplos significados, muito alinhados à valorização de temáticas de cunho social. Para ela, um dos significados mais proeminentes do PEA é sua capacidade de oferecer uma “nova perspectiva” em relação ao público atendido, especialmente migrantes. Compartilha que, antes do PEA, ela se sentia imersa em uma cultura que ignorava a riqueza cultural dos migrantes, tratando-os como “intrusos”. O projeto, contudo, proporcionou “oportunidades de ouvir essas pessoas, de ler a respeito, desmistificar crenças tidas como únicas”, o que a levou a admitir “erros e preconceitos”.

Outro significado crucial do PEA é seu papel na transformação da visão e na promoção do questionamento. P3 enfatiza a importância de “aprender a duvidar do que você acha que sabe”, saindo da “zona de conforto” e buscando novos conhecimentos. Ela relata que as formações “mudaram totalmente a minha visão”, pois o PEA vai além da leitura, incorporando “discussões e as vivências das pessoas”. Essa característica transforma o PEA em um espaço de vivência e troca de experiências que enriquece a teoria, tornando a aprendizagem mais dinâmica e multifacetada.

Em um nível mais macro, P3 enxerga o PEA como uma “política pública importante” focada na “formação em serviço” e alinhada com a “diversidade cultural” e os “ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável)”. Essa compreensão posiciona o PEA como um instrumento essencial para aprimorar a atuação das professoras, reconhecendo a individualidade e as necessidades dos(as) bebês, crianças e suas famílias. Ela reitera que, através do PEA, os

profissionais “aprendem melhor sobre o ser humano” e a importância de “perceber o quanto a gente precisa entender, pra não julgar sem saber o que realmente acontece”. Dessa maneira, as demandas solicitadas às professoras precisam ser vividas no contexto formativo, de maneira a promover transformações significativas em seus saberes, como defende Arantes (2019, p. 160):

Não há coerência em solicitar ao professor que influa no aprendizado integral do aluno sem lhe oferecer condições para que se desenvolva plenamente. Se o educador não estiver vivenciando essa transformação em si mesmo não conseguirá transmitir valores transpessoais como solidariedade, compaixão e amorosidade, porque essa incoerência será vivenciada por ele e percebida pelos outros sujeitos no ambiente escolar.

Em síntese, para P3, o PEA é muito mais do que um curso; é um processo contínuo de autodescoberta, desconstrução de preconceitos e construção de um conhecimento mais crítico e humanizado. Ele representa um espaço vital para o desenvolvimento profissional e pessoal, que permite aos educadores uma atuação mais consciente, inclusiva e alinhada com as complexidades da realidade social.

## **5.2 Categoria 2 - PEA planejado e realizado**

O ato de formar professores(as) não é um ato neutro, mas sim é uma práxis intrinsecamente política, ética e transformadora, cabendo a defesa por sua efetivação, de maneira a manter coerência entre o discurso e a ação, entre o planejado e o vivido, como sendo um pilar fundamental para forjar educadores(as) que se pretendam libertadores e críticos. Quando essa coerência é fragilizada ou está ausente, as consequências para a formação docente são profundas e, frequentemente, desumanizantes, resultando em profissionais desmobilizados, em uma formação empobrecida e reprodutora de estruturas opressoras.

Assim, a categoria 2 buscou investigar e analisar a presença e/ou a ausência de lacunas entre o PEA planejado e o realizado, pressupondo que essas categorias coerência e contradição impactam de maneira significativa o percurso de formação continuada proposto no PEA, em especial quando as políticas públicas educacionais se alinham aos interesses econômicos.

Nesse contexto de análise, os registros do PEA planejado e realizado emergiram como relevante, passando a ser também foco de análises sob a perspectiva da categoria 2, pois eles são importantes ferramentas para explicar, revisitar, complementar e desvelar, sob uma perspectiva de estudo e práxis em espiral, as consequências e impactos das situações evidenciadas no percurso do PEA do CEI Felinas, reveladoras do distanciamento entre aquilo que foi dito ou escrito daquilo que foi feito, proposto e vivido.

### 5.2.1 Observação participante

As análises das observações participantes realizadas, com foco na categoria 2, foram ao encontro de vivências que evidenciassem lacunas entre o PEA planejado (cronograma) e o realizado (registros e propostas), destacando alguns dos encontros observados como representativos de situações contraditórias e outras coerentes, no intuito de problematizá-la em defesa de um percurso de PEA realmente coerente, a fim de “[...] diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (Freire, 1992, p. 42).

Como destaque às observações feitas no encontro do dia 14/11/2024, registra-se a evidência de flexibilidade em relação à realização das pautas que constam no cronograma do PEA planejado, uma vez que, nesta data, o que era previsto, o que, de acordo com a CP, seria organizado para a reunião com as famílias, foi redimensionado para informes gerais, trazido tanto pela CP quanto por outras professoras (cancelamento do contrato para a confraternização de final de ano, publicação de decreto que dispõe sobre a ampliação do horário de atendimento das 7h às 19 horas, mudança de comportamento de uma criança).

A CP se deteve no informe relacionado à criança “chorosa”, informando a professora que marcara uma conversa com a família e que também tinha dificuldade para entender o que ela dizia. Observando a conversa, uma outra professora sugeriu a interação da criança citada com outras crianças que falavam espanhol e/ou Guaraní, lembrando que havia famílias que se comunicavam com as crianças em outros idiomas ou dialetos que sua Aimará. O encontro foi encerrado e a CP se reuniu com as professoras responsáveis pelos cuidados da horta. Nesse momento, a professora responsável pela ata do dia abordou a CP, pedindo orientações sobre o conteúdo dos registros.

O referido encontro evidenciou uma distância entre o PEA planejado (cronograma) e o realizado (vivência observada no encontro). Ao mesmo tempo que flexibiliza o cumprimento do cronograma planejado, talvez para acolher as demandas emergenciais, negligencia o rigor ético com o percurso sistemático das reflexões e aprofundamento de temáticas que são problematizadoras da realidade.

Chama-se a atenção para o cuidado de não confundir flexibilidade com ausência de sistematização e rigor ético em relação ao compromisso com a práxis formativa, considerando os problemas vividos como potentes orientadores da prática proposta no percurso do PEA, no sentido de tomá-los como “situações de aprendizagem” docente, para além da informação a respeito delas. Tratando-se de práticas educativas, presentes em todos os encontros do PEA, é essencial sublinhar que mais importante que a informação ou o ensino de conteúdo é o

testemunho ético por parte de todos(as) os(as) educadores(as) envolvidos(as), que pressupõe um compromisso com o ato de aprender-ensinar, principalmente diante da virtude da coerência, que exige que se diminua a distância entre o que for dito e for feito. Freire (1996) defendia que, “A prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino de conteúdos implica o testemunho ético do professor” (Freire, 1996, p. 36, 106).

Já no encontro do dia 19/02/2025, o distanciamento entre o PEA planejado e o realizado esteve explícito em inúmeras situações, confirmando o pressuposto da presente investigação, que se refere à ideia de que, no percurso do PEA, há maior preocupação com cumprimento do cronograma e menor em relação à presença dos elementos fundantes das experiências e do diálogo.

No referido dia, a pauta foi permeada por inúmeros informes relativos à organização dos espaços e materiais, instrução normativa sobre calendário escolar e organização dos tempos e espaços escolares, condicionado ao preenchimento de uma tabela. O encaminhamento dos itens do cronograma, com foco na construção do documento do PEA/2025, prosseguiu em tom de informe, centralizado na fala da CP, que, para fins de registro da ata, lembrou que, como de costume, a pauta deste encontro, ou da primeira semana do PEA, seria destinada à leitura da instrução normativa do PEA e à elaboração das “Cartas de Intenções”.

Então, a CP ressaltou ainda que o levantamento bibliográfico já fora realizado no ano anterior, de acordo com a temática escolhida, apontando que a escrita do PEA/2025 já estava praticamente pronta e que ficaria à disposição, para leitura, no aplicativo TEAMS. Em seguida, lembrou algumas das principais diretrizes para a escrita das cartas, referindo-se ao seu necessário alinhamento ao PPP/2025 do CEI Felinas, bem como com a temática do PEA/2025.

Durante o encontro, três professoras pronunciaram palavras relativas às temáticas distintas à pauta do dia: reportagens relacionadas a acidentes com bebês e crianças e a situações de alimentação de crianças específicas. Quase ao final do encontro, a CP solicitou que as professoras mantivessem as atas atualizadas, por ordem alfabética, e que, de acordo com o cronograma, registrassem na ata do dia o conteúdo relacionado à exploração da documentação que rege e fundamenta o registro do PEA. Em seguida, convidou as professoras a visitarem os espaços e observarem como se deu a organização dos materiais.

Diante da análise das observações do contexto do encontro do dia 19/02/2025, descrito anteriormente, fez-se uma necessária “interrupção”, rompendo com o automatismo da ação, ou com o “como de costume”, para realizar a “reflex-ação”, dialogando e pronunciando a palavra

em defesa da emancipação, da construção coletiva do conhecimento, capaz de romper com modelos formativos gerencialistas. Freire (1987, p. 78) já apontava que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, ideias que fortalecem a concepção de indissociabilidade entre a palavra, trabalho e reflexão crítica. Aqui não se trata de culpabilizar a CP ou as professoras, mas sim de fazer uma parada para defender que os encontros do PEA promovam oportunidades de criação de condições para a manifestação da experiência em suas múltiplas formas ou linguagens.

Assumindo o compromisso com a leitura crítica diante do percurso do PEA do CEI Felinas, é necessário vinculá-la às análises feitas ao cenário mundial, cujas pautas emergentes norteiam as reformas dos sistemas educacionais, evidentemente muito distantes da concepção de formação continuada experiencial e dialógica. Nesse cenário, as modificações estruturais propostas para o sistema educacional têm passado por significativas transformações, pautadas pelos interesses dos mercados econômicos, aspecto que impacta e evidencia o aprofundamento de rotinas formativas cada vez mais burocráticas, centralizadoras e de cunho gerencialista, como bem aponta Maués (2009, p. 475):

Uma das características marcantes da reforma é exatamente a modificação da administração, deixando (pelo menos nos discursos) de ser burocrática e centralizadora, para ser gerencialista e descentralizada. Isso quer dizer que o Estado deixou de executar uma série de atividades que até então lhe eram pertinentes, passando para outros níveis a incumbência da ação, ficando com a responsabilidade de estabelecer as metas a serem atingidas e criando mecanismos de controle dos resultados obtidos. Essas mudanças fazem nascer o Estado-regulador (Afonso, 2005), ou o Estado-avaliador (Broadfoot, 2000) nomes, dentre outros, que são atribuídos ao Estado, em razão do novo papel que passa a desempenhar na pós-reforma.

Assim, é preciso ter consciência crítica, reconhecendo que o posicionamento em defesa de uma formação continuada de professoras, baseada em elementos fundantes da experiência e no diálogo, vai de encontro às políticas públicas atuais, que têm priorizado apenas os resultados objetivos, com foco no registro de “coisas que se passam”, o que não provoca, no percurso do PEA, o engajamento profundo e os “tremores” (Larrosa, 2014) dos (as) professores(as). Cabe ainda salientar que a escolha dos conteúdos, cronogramas, pautas e conteúdos deve pautar-se por uma metodologia coerente com os objetivos da emancipação docente. O desafio que se coloca é no sentido de traçar um percurso de PEA que mantenha a coerência entre pensares e fazeres libertadores.

A análise crítica das situações observadas, articulando duas importantes categorias de análise, a coerência e a contradição, contextualizadas nos próprios discursos e fazeres das educadoras, evidenciaram a urgência de promover, nos encontros formativos, espaços e tempos para problematizações e reflexões críticas sobre as práxis coletivas, a fim de construir



aprendizados, rompendo com as situações caracterizadas como incoerentes e contraditórias, potencializadoras de discursos prontos, fatalistas, conformistas e imobilizadores. Nesse sentido, é preciso que haja o compromisso, por parte de todas as integrantes do PEA, em defesa da problematização e superação coletiva das situações que ampliam a distância entre o discurso e a prática, de maneira que, em um certo momento, haja a indissociabilidade entre falar e agir.

Por fim, insiste-se na concepção de que a prática é quem ajuíza o discurso, e não o contrário (Freire, 1982), pois discurso incoerente com a prática vira puro palavreado manipulador, discurso populista fora do escopo da práxis. Alerta-se para o necessário rompimento com o foco dos discursos “frases feitas” (Freire, 1996), que se configuram como barreiras para a própria análise crítica dos discursos, que se dá na presença do diálogo e da pronúncia da palavra genuína, que produz uma práxis formativa libertadora e emancipatória.

### 5.2.2 Análise documental

A análise documental sob a categoria 2 evidenciou situações contraditórias e incoerentes, quando da comparação do PEA planejado (lê-se cronograma registrado pela CP) e o realizado (lê-se os registros das atas dos encontros feitos pelas professoras). Portanto, as análises de determinadas documentações, como no caso dos cronogramas e atas foram apresentadas de forma comparativa, por meio da sistematização de resumos dos referidos documentos, eleitos como representantes significativos do distanciamento citado (Quadro 28), acompanhados de comentários críticos, fundamentados nas reflexões pertinentes às implicações da persistência dos dilemas: coerência versus contradição e discurso versus práxis.

#### 5.2.2.1 Cronogramas e atas

A maioria dos registros das atas realizadas pelas professoras demonstram uma significativa distância em relação ao cronograma planejado pela CP, revelando a dificuldade em enxergar a indissociabilidade entre planejado (teoria) e realizado (prática), distanciando-se do movimento de ação-reflexão-ação, ou seja, da práxis que deveria orientar o percurso do PEA.

O Quadro 28 traz o resumo dos conteúdos dos cronogramas e das atas, destacando, nos comentários analítico-comparativos, alguns desses encontros, como evidências de coerência e outros como representativos de incoerência entre o PEA planejado e o realizado no CEI Felinas. Nesse contexto, vislumbrou-se o apontamento sobre a urgência de uma ação-reflexão-ação que diminua a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a

fala seja a própria prática, ampliando para a busca de coerência também entre aquilo que é planejado e o que é registrado e vivido.

Quadro 28 - Análise comparativa entre cronograma e atas

DATA: 14/08/2024	
CRONOGRAMA (CP)	ATAS (Professoras)
Pauta específica sobre a leitura e reflexão do Currículo Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas. O registro é conciso e focado em um material didático específico.	A ata registrou a visita da pesquisadora, para apresentação de práticas pedagógicas, com foco em trocas e aprendizado, a importância das pesquisas para a qualificação do percurso da formação continuada de professores(as). O registro foi feito sem muitos detalhes, aprofundamento ou referências ao currículo indígena.
DATA: 28/08/2024	
CRONOGRAMA (CP)	ATAS (Professoras)
"Compartilhar experiências das vivências aplicadas durante esse mês, relacionadas as indicações de leitura".	O cronograma não especifica a temática alimentação e o registro da ata "nutrição e educação em saúde", contendo um resumo conceitual que faz referências vagas à "Rua Três Rios", "projeto da DRE" e "espaços urbanos", que não refletem a temática do cronograma.
DATA: 29/08/2024	
CRONOGRAMA (CP)	ATAS (Professoras)
"Compartilhar experiências das vivências aplicadas durante esse mês relacionadas as indicações de leitura". *Há incoerência de data/dia da semana, no cronograma, pois consta como atividade do dia o plano semanal.	Traz reflexões mais aprofundadas sobre o valor intrínseco dos alimentos, aborda a participação familiar nas discussões sobre nutrição e uma registra uma anedota vivida por uma pessoa. O texto traz reflexões, com características menos descritivas.
DATA: 04/09/2024	
CRONOGRAMA (CP)	ATAS (Professoras)
"Leitura e reflexão do livro: Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos (pp.53 a 55) (COSTA, 2020)".	Na ata consta um registro que aparenta ser uma pauta de reunião de gestão, mencionando a revisão do cardápio para a semana de 07/10 a 11/10, orientações sobre rotinas de troca de fraldas e cuidados para bebês, análise relacionada ao sabor e textura de pratos de arroz e feijão. O registro apresenta um caráter formal e pontual, não mencionando a referência bibliográfica do cronograma.
DATA: 12/09/2024	
CRONOGRAMA (CP)	ATAS (Professoras)
"Compartilhar práticas e fazeres pedagógicos embasados nos registros relacionados ao desenvolvimento dos bebês".	O registro da ata traz um resumo de "boas práticas" voltadas às fases do desenvolvimento dos(as) bebês e crianças, citando a relevância do direitos e objetivos de aprendizagem. Menciona atividades com brinquedos de diferentes texturas e caixas sensoriais, apropriadas para desenvolvimento cognitivo, motor e sensorial, além de estímulo musical. O registro é objetivo e sem apontamento de reflexões aprofundadas.
DATA: 19/09/2024	
CRONOGRAMA (CP)	ATAS (Professoras)
Leitura e reflexão do livro: Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. (pp. 67 a 80) (PIORSKI, 2016)".	O registro pode ser caracterizado como informal e pessoal, rico em narrativas das professoras sobre suas infâncias e focando na conexão emocional com o livro e a natureza. A qualidade é de um registro subjetivo e revelados de elementos da experiência.
DATA: 14/11/2024	
CRONOGRAMA (CP)	ATAS (Professoras)
	O registro focou na discussão de um caso específico, mencionando o desenvolvimento e limites da criança, apontando

"Compartilhar práticas pedagógicas do cotidiano".	situações de preferência pelo isolamento, pouca comunicação verbal e necessidade de conversa com a família. O grupo sugeriu a integração da criança com outras que falam espanhol para observar se há estímulo à verbalização. O texto foi pontual, porém com apontamento de um contexto colaborativo em relação à resolução de situações-problema.
<b>DATA: 18/02/2025</b>	
<b>CRONOGRAMA (CP)</b>	<b>ATAS (Professoras)</b>
Elaboração do PEA: levantamento bibliográfico; leitura da Instrução Normativa SME nº 1/2020 (SÃO PAULO, 2020A) e Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2020B). Leitura da Orientação Normativa de registros na Educação Infantil (pp. 15 a 17) (SÃO PAULO, 2020B). Pauta detalhada sobre documentos normativos e bibliografia.	Na ata consta o registro da ação de levantamento bibliográfico dos títulos serão explorados no ano letivo, relacionados à temática meio ambiente. Há a citação de alguns títulos: "A água", "As cores no mundo natural", "Os três cabritinhos e o rio" e "O menino e o mundo (filme)".  <b>OBS.: DIA DA SEMANA DESTINADO AO PLANEJAMENTO INDIVIDUAL, SEM A PRESENÇA DA CP.</b>
<b>DATA: 19/02/2025</b>	
<b>CRONOGRAMA (CP)</b>	<b>ATAS (Professoras)</b>
"Elaboração do PEA: levantamento bibliográfico; leitura da Instrução Normativa SME nº 1/2020 (SÃO PAULO, 2020A) e Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2020B). Leitura da Orientação Normativa de registros na Educação Infantil (pp. 15 a 17) (SÃO PAULO, 2020B). Pauta detalhada sobre documentos normativos e bibliografia.	O registro pauta informes referentes à datas e eventos com os pais e com as crianças (plantação de mudas na horta). Consta a leitura de algumas páginas da documentação pedagógica, do currículo da infância de SP e o levantamento de títulos que serão lidos pelo grupo. Há o apontamento de relatos de práticas diárias e a continuidade de planejamento por segmento, com reunião de professoras parceiras de agrupamento. O caráter do registro é formal, pouco detalhado, sem reflexões e alinhamento com o cronograma, uma vez que faz referência à elaboração da estrutura do PEA, a saber: justificativa, objetivos, metas, metodologia, resultados etc.
<b>DATA: 27/02/2025</b>	
<b>CRONOGRAMA (CP)</b>	<b>ATAS (Professoras)</b>
"Estudo de caso da criança XXXXX." Pauta clara e específica sobre o acompanhamento de uma criança.	A ata registrou a continuidade do "estudo de caso" de uma criança, com o encaminhamento de novas ações elencadas pela direção e pela CP, no sentido de apoiar o desenvolvimento cognitivo e motor da criança. Apontada a necessidade de maior interação da criança a turma. Recurso apresentados: almofada para peso, tábuas na cadeira, cadeirinha de descanso, ajuste junto à cadeira ortopédica. Detalhamento do momento de troca. No geral o registro é detalhado em relação às propostas de intervenção e aos recursos, porém sem referência às leituras ou estudos específicos.
<b>DATA: 12/03/2025</b>	
<b>CRONOGRAMA (CP)</b>	<b>ATAS (Professoras)</b>
"Compartilhar a Carta de Intenções." Pauta clara e focada no tema principal.	A ata registra uma conversa com o diretor sobre os avanços do PEA no sentido da convivência. Citado um "plantão formativo" para a preparação das "cartas de intenção." O registro é conciso, mencionando a preparação e a conversa com o diretor, mas não descreve a apresentação em si.
<b>DATA: 13/03/2025</b>	
<b>CRONOGRAMA (CP)</b>	<b>ATAS (Professoras)</b>
Vídeo: Lápis de Cor - Canal Futura e Larissa Santos. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Dp-LxZ3Ck7c">https://www.youtube.com/watch?v=Dp-LxZ3Ck7c</a> . O cronograma indica a exploração de um vídeo específico.	A ata registra a apresentação das "Cartas de Intenções" das professoras de dois agrupamentos, fazendo alguns destaques: acolhimento, conhecimento das crianças, seus direitos, a organização dos espaços, os "cantinhos" com elementos de interesse e movimento de fluxo favorável ao grupo. O registro é formal e descritivo, sem a presença de reflexões e desconectado à temática do cronograma planejado para essa data.

<b>DATA: 20/03/2025</b>	
<b>CRONOGRAMA (CP)</b>	<b>ATAS (Professoras)</b>
Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas (pp.82 a 99). (SÃO PAULO, 2021).	Não há uma ata específica para esta data no material fornecido. O registro foi feito apenas pela pesquisadora, que constatou descompasso entre o cronograma planejado e o realizado.
<b>DATA: 09/04/2025</b>	
<b>CRONOGRAMA (CP)</b>	<b>ATAS (Professoras)</b>
Formação em contexto.	O registro da ata contempla uma conversa e debate sobre a importância da leitura nos espaços da Educação Infantil. Também há presença de uma reflexão sobre a prática e incentivo à leitura junto aos bebês, caracterizando que esta prática é realizada de maneira sensível e divertida, com o objetivo de envolver os(as) bebês e crianças e estimular a linguagem oral, a criatividade e a comunicação. Citada a troca de referências bibliográficas direcionadas para as educadoras e a serem ofertadas às crianças/bebês." O registro apresenta uma característica de cunho reflexivo e de aprofundamento conceitual, focado na leitura, sem descrição detalhada das práticas.
<b>DATA: 10/04/2025</b>	
<b>CRONOGRAMA (CP)</b>	<b>ATAS (Professoras)</b>
Vídeo: "O perigo de uma história única" - Chimamanda Adichie." Pauta específica sobre a exploração de um vídeo.	O registro apresentou como conteúdo um encontro para reflexão sobre as experiências e rotinas das crianças, com foco na interação das crianças com a natureza, exemplificada por propostas do tipo: observação da luz solar que penetra as folhas das árvores, experiências de se abrigar da chuva, observando das gotas caindo no chão, exploração de argila, enfatizada a importância do movimento livre e espontâneo e do resgate das brincadeiras tradicionais, apontadas como potentes para o desenvolvimento infantil. Embora o registro seja detalhado, permeado por reflexões e exploração de conceitos, distanciou-se do cronograma planejado.
<b>DATA: 16/04/2025</b>	
<b>CRONOGRAMA (CP)</b>	<b>ATAS (Professoras)</b>
Formação em contexto	A ata registrou um encontro destinado à avaliação de projetos e atividades específicas, destacando a proposta de exibição de um filme específico sobre aspectos culturais e ambientais, relacionado às práticas sustentáveis. Também consta o registro de um momento de reflexão sobre os hábitos alimentares de bebês e crianças pequenas, traçando paralelos com conceitos mais amplos de sustentabilidade e "circularidade". O registro apresentou um nível de detalhamento e aprofundamento maior ao tratar da exploração da criação de um ambiente enriquecido para o aprendizado através da exploração música e arte, incluindo instrumentos musicais (pandeiros, maracas). Evidenciou-se o igual aprofundamento quando da emergência da temática relacionada ao comportamento social de bebês/crianças ao demonstrarem atitudes de: gratidão e compartilhamento. De maneira geral a ata pode ser caracterizada como coerente tanto em relação ao cronograma planejado, quanto ao realizado, qualificando um registro permeado por reflexões sobre temas diversos e o esforço em articulá-las aos materiais e temática de estudo, como: alimentação, sustentabilidade, música e comportamento social. Não houve descrição da organização prática para a horta e recebimento das famílias.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados oriundos da pesquisa (2025).

As atas que se destacam como exemplos da presença de coerência entre o PEA planejado e o realizado (categoria 2 de análise), entendendo o alinhamento e cumprimento do que foi

planejado no cronograma, são no total de cinco, referentes às seguintes datas dos encontros observados: 29/08/2024, 12/09/2024, 19/09/2024, 27/02/2025 e 09/04/2025. E as que evidenciam contradições ou distanciamento entre o PEA planejado (cronograma) e o realizado (atas registradas), corresponderam ao total de oito: 14/08/2024, 28/08/2024, 04/09/2024, 19/02/2025, 12/03/2025, 13/03/2025, 20/03/2025 e 10/04/2025.

Destaca-se que, concomitantemente, estiveram presentes a coerência e a contradição na análise dos cronogramas e atas dos dias 18/02/2025 e 16/04/2025, considerando o comparativo entre os conteúdos das atas registradas pelas professoras e aquele que consta nos relatórios de observação da pesquisadora. Em ambos os dias, os encontros estiveram focados, respectivamente, no planejamento individual (18/02/2025) e na organização dos espaços para receber as famílias, propondo o plantio de mudas e um “café musical” (16/02/2025).

Assim, a constatação da coerência, ou aproximação, e da incoerência, ou distanciamento, entre o PEA planejado (cronogramas) e o realizado (atas) perpassa a reflexão da necessidade em superar enfoques tecnicistas e burocráticos para o percurso formativo das professoras, de maneira que a docência se torne mais dialógica e experiencial, valorizando a participação de todos(as) os(as) envolvidos na proposição dos encontros.

A ausência de coerência entre a teoria e a prática na formação docente também contribui para a perpetuação da “educação bancária”, no sentido de que as professoras são formadas a partir de um modelo formativo que prioriza a transmissão de conteúdo em detrimento da construção coletiva de saberes, sem incentivo à reflexão crítica sobre as vivências e o próprio percurso de formação continuada trilhado no PEA, tendendo a reproduzir essa mesma prática junto aos(às) bebês e crianças, como descrito por Freire (1987, p. 33):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem encheidos pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Portanto, a incoerência entre uma suposta “liberdade pedagógica” ou flexibilidade dos documentos, a imposição de currículos fechados e avaliações padronizadas impactam significativamente no percurso formativo das professoras, gerando uma lacuna, já que elas passam a não se sentirem capazes de desafiar o “*status quo*”<sup>17</sup> ou de incutir esperança e senso

<sup>17</sup> **Status quo:** no estado em que (se encontrava) antes. A respeito, Freire (1987) faz referências à pedagogia libertadora como possibilidade de engajamento dos(as) educadores(as) e dos(as) educandos(as) nos processos de emancipação social, que desencadeia reações e retaliações do status quo vigente, pois o sistema neoliberalista se alimenta da ignorância das massas, que não se move, vivendo à espera soluções vindas do

crítico em seus alunos. Eles mesmos, vítimas da ausência de coerência, reproduzem o fatalismo, abdicando de seu papel como agente de transformação.

Essa prática, ao invés de estimular a curiosidade epistemológica e a capacidade de intervenção na realidade, cultiva o fatalismo e a passividade, marcando o percurso formativo do PEA pela falta de autonomia e capacidade de refletir sobre o mundo, por parte das professoras, impossibilitando que elas, por sua vez, sejam capazes de formar bebês e crianças autônomos(as) e críticos(as). Nesse contexto, Freire (2002, p. 11-12) chama a atenção em relação à ideologia fatalista:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência.

Portanto, a análise documental (cronograma e atas do PEA) do CEI Felinas trouxe à baila os aspectos pertinentes não apenas à reflexão do distanciamento entre o PEA planejado e realizado, mas também relativos às características da documentação elaborada pela equipe do CEI Felinas. Nessas análises documentais (cronograma e atas), foi evidenciada a necessidade de aprofundamento reflexivo sobre a emergencial superação de concepções sobre o registro como ação protocolar e burocrática, passando à praticá-lo como espelho do percurso formativo do PEA que, por sua vez, deve se propor dinâmico, coletivo, reflexivo, dialógico e experiencial, para servir de instrumento às equipes gestoras, docentes e à comunidade escolar, no enfrentamento às demandas da prática educativa, no fortalecimento e na valorização da pesquisa colaborativa e contextualizada, como aponta Imbernón (2022, p. 180):

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições, desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação, proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos, comprometendo-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve.

De maneira geral, os registros que revelam maior aproximação entre o PEA planejado



e o realizado são aqueles relacionados à narrativa das práticas ou aos “relatos de práticas”, nomenclatura utilizada pelas professoras, como sinônima de “trocas de experiências”. Tal observação é balizadora de estratégias para conduzir discussões ou aprofundar reflexões, articulando as fundamentações teóricas dos fazeres pedagógicos expressos no cotidiano escolar.

Trazer para o contexto formativo do PEA as diversas possibilidades de registros pode contribuir, de maneira significativa para a qualificação das atas registradas pelas professoras, de forma menos burocratizada e mais narrativa, o que indica e reforça a importância de uma formação que surge da realidade da escola e enfatiza o protagonismo docente no desenvolvimento de soluções próprias, aspectos fundamentais para projetos como o PEA, que lidam com tensões entre o planejado e o vivido, como explicitado por Imbernón (2022, p. 230):

A formação centrada na escola transforma a instituição educacional em lugar de formação prioritária em relação a outras ações formativas. Mais que uma simples mudança no lugar em que ocorre a formação, trata-se de um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. Baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se defrontam.

Ainda é essencial sublinhar que o desalinho entre planejado e realizado é reflexo não apenas da dicotomia entre teoria e práticas, mas também reflete a utilização da formação continuada como ferramenta de implementação de políticas públicas e reformas educacionais que desconsideram o desenvolvimento profissional docente e focam na instrumentalização e no cumprimento de objetivos institucionais (lê-se instruções, orientações, portaria e decretos da REMSP), enfraquecendo sua identidade crítico-reflexiva e, conseqüentemente, suas práxis pedagógica, como aponta Nóvoa (1997, p. 22, 25):

A formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas. [...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Por fim, a valorização de registros, coerentes com o planejado e o vivido, que se caracterizam como instrumentos de reflexão metodológica e colaborativa, fortalece também a identidade profissional docente, contribuindo para a transformação de sua práxis e para a potencialização da ampliação da presença dos acontecimentos que marcam, ressignificam e qualificam a documentação do PEA como um percurso formativo coerente e alinhado aos elementos do diálogo e da experiência.



### 5.2.2.2 PPP e PEA

O planejamento, ou elaboração, e a realização do Projeto Político-Pedagógico (PPP), alinhados às diretrizes nacionais como a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e à BNCC, especificamente em relação ao objetivo de “assegurar a participação efetiva de toda a comunidade educacional – incluindo profissionais da educação, estudantes, pais e a comunidade local – na elaboração, implementação e avaliação do PPP, promovendo a autonomia escolar” (Garantir a gestão democrática). Sobre esse objetivo, evidenciou-se, no percurso do CEI Felinas, três principais lacunas ou incoerências, a saber: centralização da elaboração do PPP, que fica essencialmente a cargo do diretor; pouca participação por parte da equipe docente e comunidade local; ausência de referência ao documento como material para o percurso do PEA.

Nesse contexto, como evidência do esforço e busca por coerência, registra-se a citação que consta no PPP/2024 do CEI, que trata da preocupação frente à ausência da participação da comunidade:

[...] no que diz respeito à interação com a escola, no entanto, consideramos importante incentivar a participação das famílias no CEI e conforme apontamento nos nossos Indicadores de Qualidade é um ponto crucial a ser estimulado com ações durante todo o ano de acolhimento e incentivo à efetiva participação no dia a dia da unidade educacional (CEI Felinas, PPP/2024, p. 90).

Também é representativo de coerência, o cumprimento do objetivo “Promover a transparência, tornando o documento do PPP acessível e conhecido por todos(as), como um documento público que pode ser consultado pela comunidade a qualquer momento.

O PPP/2024 do CEI Felinas, sendo caracterizado como um documentos rico em informações e dados da comunidade educacional em geral, que acolhe o registro de concepções coerentes e alinhadas aos materiais e legislações da REMSP, garante o cumprimento de outro objetivo das diretrizes citadas inicialmente, associado a

Definir a Identidade e a Função Social da Escola, por meio de ações que promovam que cada unidade educacional reflita sobre sua realidade, história e a comunidade na qual está inserida, definindo seus princípios filosóficos, éticos e o tipo de cidadão que pretende formar (crítico e consciente).

Destaca-se, ainda, que outra consequência deletéria da falta de coerência ente o planejado e o realizado trata do distanciamento entre prática pedagógica e realidade existencial dos(as) bebês, crianças e suas famílias. Isso significa reconhecer que, quando o percurso formativo se configura desconectado das próprias experiências dos(as) educadores(as) e

educandos(as), os percursos de aprendizagens tornam-se abstratos e sem sentido, pois ignoram a “leitura do mundo”, aspecto enfatizado como essencial por Freire (2002, p. 15):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

A incoerência e o distanciamento entre o PPP planejado e realizado, evidenciados pela ausência de referência e exploração dos registros do documento, indica a privação do cumprimento do terceiro objetivo presente nas diretrizes nacionais, que trata de uma das principais funções do PPP: “Nortear as Práticas Educativas e Administrativas, servindo como um guia flexível e dinâmico que orienta todas as ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, garantindo coerência entre o que é planejado e o que é executado”.

Outra evidência de distanciamento, ou incoerência, entre a documentação elaborada e a colocada em prática liga-se ao fato de que o documento não é referenciado como material a ser elaborado ou explorado no percurso formativo do PEA do CEI Felinas, sendo que, no próprio documento, num esforço em articular PPP e PEA, há o registro de uma citação que evidencia a contradição entre a documentação do PPP e PEA planejados e realizados, a saber: “As reflexões e discussões do Projeto Especial de Ação (PEA) 2024 abordam os processos migratórios em conjunto com as reflexões contemporâneas para uma educação antirracista e não xenofóbica, de forma a contemplar não apenas a formação dos(as) educadores(as) de nossa escola, mas a urgência das questões que assolam a comunidade (CEI Felinas, PPP/2024, p. 14).

Ainda, coloca-se como desafio a ser superado, no âmbito do PPP e do PEA, o cumprimento referente a “Articular a escola com a comunidade, fortalecendo a relação e o diálogo entre a instituição de ensino e o seu entorno, incluindo as famílias, para que o projeto atenda às necessidades e interesses reais da população local”. Nesse sentido, embora a formação docente do CEI Felinas, contemple uma documentação alinhada a esse objetivo, ainda não é realizada de maneira a incorporar e valorizar a experiência como material de estudo e reflexão, acabando por manter as educadoras distantes da rica dialética entre o saber e o fazer.

Por conseguinte, a falta de coerência da articulação entre as demandas da comunidade e as demandas formativas acaba por impedir que as equipes gestora e docente do CEI Felinas experimentem a "análise crítica" dessa porção de suas práticas, aproximando-as a um fazer técnico sem autonomia intelectual, incapaz de inovar e engajar ativamente a maioria na melhoria da educação. Como reitera Freire (2001, p. 43), a respeito da indissociabilidade entre pensar (teoria) e fazer (prática) ou, por analogia, entre o PPP/PEA planejado e o realizado,

Não há dúvida, porém, de que, para que a prática a que me dava se aprimorasse, era preciso que a submetesse sempre à análise crítica de que resultasse a retificação ou a ratificação da mesma. A prática precisa da teoria como a teoria precisa da prática. Educação e atualidade brasileira, tese com que, obtendo o segundo lugar num concurso na então Universidade do Recife, me tornei livre docente e doutor, foi uma expressão teórica daquele momento.

Assim, se a formação não prepara as professoras para essa escuta ativa e para a problematização da realidade, torna-se incapaz de estabelecer pontes significativas entre o saber acadêmico e o saber popular, ocasionando uma educação que não ressoa com a vida dos(as) bebês, crianças e famílias, que não os empodera a ler a cidade como um "texto" a ser compreendido e transformado. Essa incoerência sistêmica impede essa imersão, criando educadores(as) que operam em um vácuo, descolados dos desafios e potencialidades do entorno, gerando uma prática pedagógica alienante e ineficaz para a transformação social, como ressalta Freire (2001a, p. 30):

A cidade, pensava, é como um grande texto a ser lido, compreendido e transformado. Um texto que não está dado para sempre, mas que se faz e refaz continuamente pela ação dos homens e mulheres que nela vivem, trabalham, sonham e lutam. A escola, inserida nesta cidade-texto, não pode ignorar suas páginas, seus capítulos, seus conflitos e suas esperanças. Pelo contrário, tem de se assumir como um espaço privilegiado de leitura crítica deste texto. Leitura que não se esgota na interpretação, mas que se prolonga na ação transformadora. A formação do educador, nesse sentido, exige uma imersão na realidade urbana, para que possa decifrar os códigos, as linguagens, as contradições da cidade e mediá-los criticamente aos seus alunos.

Portanto, deixar de recorrer ao PPP, durante o ano, em especial no percurso formativo do PEA, significa distanciar-se da legislação paulistana que o concebe como um documento dinâmico e um instrumento "vivo", o qual deve ser constantemente revisitado, avaliado e atualizado para se adaptar às mudanças e garantir a melhoria contínua das práticas escolares. Dessa forma, o PEA poderia configurar-se um potente espaço-tempo para a efetivação dessa concepção, fortalecendo o movimento de ação-reflexão-ação, por meio do igual fortalecimento dos elementos do diálogo e da experiência.

### 5.2.2.3 Avaliação dos IQs e do PEA

O planejamento e a realização das avaliações configuram-se como uma importante etapa da formação docente, podendo ser caracterizado como instrumento ou estratégia do próprio percurso formativo. Portanto, os instrumentos avaliativos devem ser coerentes, ou estar alinhados, com a práxis do próprio percurso trilhado, já que os principais objetivos das avaliações são: acompanhar, orientar, redimensionar e melhorar o percurso formativo, a partir da identificação dos desafios e dificuldades, individuais e coletivas. Nesse contexto, o processo avaliativo, intencional e coerente, potencializa e amplia o desenvolvimento profissional, em suas múltiplas dimensões, como explicitado a seguir:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientes planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual e coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001 *apud* Silva, 2019, p. 23).

No caso das avaliações realizadas no percurso do PEA, com periodicidade semestral, e da autoavaliação anual, proposta nos “Indicadores de Qualidade da Infância Paulistana”, especificamente na Dimensão 8 - Formação e Condições de Trabalho Docente”, possuem um carácter formativo, com os objetivos específicos de acompanhar, identificar lacunas e redimensionar o percurso formativo, especificamente do PEA, de maneira a atingir os objetivos que constam nos documentos referidos, focados essencialmente no alinhamento da prática à documentação da REMSP.

Ocorre que, no caso da avaliação do PEA, os indicadores listados para o percurso do primeiro semestre não fazem referência aos itens que constam no documento planejado, caracterizando-se como uma avaliação pontual, genérica, superficial e de carácter técnico-burocrático, pois não propõem a avaliação do processo vivido no decorrer dos encontros. Reside aí a primeira incoerência entre a avaliação planejada e a necessária avaliação realizada. Ressalta-se que tais indicadores constam como orientação da própria instrução normativa do PEA, evidenciando uma incoerência entre a legislação registrada e as necessidades reais da unidade.

Portanto, os indicadores propostos na instrução normativa do PEA não fazem referência aos indicadores do próprio documento, distanciando o processo avaliativo

planejado do realizado. O Quadro 29 traz a lista de indicadores planejados como norteadores dos dois momentos de avaliação do PEA e o Quadro 30 registra os itens que estruturam e norteiam o percurso do PEA do CEI Felinas. Em uma análise comparativa rápida, é possível evidenciar significativa diferença, tanto quantitativa como qualitativa, evidenciando a incoerência quando da opção pelos indicadores legais e os indicadores do próprio projeto.

Como pode ser notado, os indicadores legais, propostos como orientação da avaliação semestral do PEA, são genéricos, pontuais e meramente de caráter técnico-administrativo, não estimulando o movimento ação-reflexão-ação, fundamental num processo avaliativo. Diante desses indicadores, não se recorre ao percurso do PEA, não se revisita os registros ou ações. No máximo, o que ocorre é a ação de “check list”, sem reflexões críticas, aprofundadas e sem diálogo. Se a avaliação do percurso do PEA fosse norteada pelos elementos que estruturam o próprio documento, haveria a possibilidade de superar a incoerência apontada, tornando o documento “vivo e dinâmico” e não meramente protocolar e burocrático, além de garantir a coerência, aproximando-os, entre o planejar e realizar ou pensar e agir sobre avaliação.

Quadro 29 - Indicadores prescritos para Avaliação Semestral do PEA

<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Frequência e Pontualidade dos participantes, expressa em percentual final;</li> <li>* Cumprimento do cronograma apresentado;</li> <li>* Análise das temáticas trabalhadas;</li> <li>* Articulação entre as necessidades formativas e acompanhamento da ação efetivamente realizada;</li> <li>* Análise do método empregado: adequado e ensejou a problematização das práticas;</li> <li>* Coerência da bibliografia;</li> <li>* Documentação pedagógica: registro de atividades (o mais detalhado possível).</li> </ul>	<p>A avaliação dos participantes e do processo do PEA será registrada em livro próprio, incluindo o registro do desenvolvimento do trabalho docente pelo docente. Os apontamentos da equipe gestora e Conselho do CEI também serão colocados no livro e no relatório final.</p>
<p><b>Observação:</b> No documento é indicado que o acompanhamento é contínuo e que as avaliações pontuais ocorrem em julho e ao final do trabalho, realizadas pelos participantes, pela equipe gestora, supervisão escolar e Conselho Escolar do CEI</p>	

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2025).

O PEA/2024 do CEI Felinas detalha seus objetivos de forma abrangente, divididos em quatro eixos principais, cada um com sub-objetivos específicos. No total, existem 21 objetivos listados, sendo 4 objetivos principais e 17 sub-objetivos.

A lista de ações, constantes em um “Quadro-Cronograma”, organizado por mês e agrupamento (GI – manhã; GII - tarde), também é apresentada de forma detalhada na seção “Fases e Etapas” do documento. Destaca-se que as ações têm características de tarefas a serem

executadas ao longo do ano. São, no total, 32 ações diferentes, algumas delas recorrentes, como é o caso do planejamento semanal ou da organização para o Dia da Família.

Quanto aos procedimentos metodológicos, que delineiam como o trabalho será desenvolvido, e às abordagens utilizadas para alcançar os objetivos do PEA, foram organizados em três categorias principais, que detalham os passos para análise, sistematização e oportunidades de aprendizado, totalizando 14 procedimentos. Os indicadores referentes aos resultados esperados acolhem o PPP e o PEA, evidenciando um esforço em conectar as proposições e objetivos dos dois documentos, sendo interpretados como complementares e totalizando nove resultados esperados, distribuídos entre as expectativas do PPP e os objetivos do PEA.

A seção de “Acompanhamento e Avaliação”, destacada no Quadro 29 como o progresso do PEA, aponta o monitoramento e avaliação do PEA/2024 do CEI Felinas ao longo do ano, garantindo que os objetivos sejam atingidos e que as práticas sejam ajustadas conforme necessário. Para esse propósito, existem 12 itens, distribuídos em três categorias.

Os dados numéricos elencados anteriormente evidenciam o distanciamento e a diferença, não apenas em quantidade, entre os indicadores que estruturam o PEA/2024 do CEI Felinas e os propostos para nortear a avaliação semestral dos PEAs, prescritos na legislação do PEA.

Quadro 30 - Itens que compõem a estrutura do PEA

OBJETIVOS	
<b>1 Aprofundar os estudos sobre a Educação Antirracista e Inclusiva:</b> 1.1 Desvelar conceitos para uma Educação Antirracista, tratando de conceitos que podem ser mal interpretados pelos docentes. 1.2 Combater o racismo estrutural e institucional. 1.3 Conhecer e valorizar a cultura dos migrantes da comunidade educacional. 1.4 Valorizar histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. 1.5 Apurar o olhar das educadoras para a importância da valorização da diversidade e representatividade na construção da identidade dos bebês e crianças.	<b>3 Aprofundar o estudo do Currículo da Cidade:</b> 3.1 Desenvolver estratégias que contribuam para práticas crítico-reflexivas e de escuta, respeitando a diversidade de valores socioculturais. 3.2 Planejar tempos e espaços de aprendizagem para favorecer a integração dos saberes e a construção de conhecimentos. 3.3 Qualificar as práticas de registro das educadoras. 3.4 Utilizar as múltiplas linguagens como forma de manifestação e expressão do conhecimento. 3.5 Refletir sobre a organização do tempo, dos espaços e materiais, com foco em propostas em espaços naturais.
<b>2 Estudar as deficiências: causas, características e possibilidades:</b> 2.1 Planejar experiências de aprendizagem para propiciar a estimulação precoce e/ou as potencialidades dos bebês e crianças com deficiência. 2.2 Solicitar a participação do CEFAI da DRE Ipiranga para subsidiar as práticas pedagógicas e de formação continuada.	<b>4 Estudo do Currículo da Cidade Educação Ambiental:</b> 4.1 Repensar o ambiente para torná-lo integrador, educador e sustentável. 4.2 Construir mudanças concretas na realidade socioambiental, de perspectiva local para global. 4.3 Contemplar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em suas dimensões social, econômica e ambiental.

2.3 Estabelecer parcerias com a rede de apoio da área da saúde.	4.4 Proporcionar qualidade de vida (bem-estar e saúde) à comunidade educacional. Mais detalhes sobre estes objetivos podem ser encontrados a partir da <i>página 13</i> do documento PEA 2024.
<b>AÇÕES</b>	
<p>Elaboração do PEA: Levantamento bibliográfico, leitura da Instrução Normativa SME nº 10/2020 e Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil.</p> <p>Leitura do Livro: “Educação Infantil: um mundo de janelas abertas” (pp.108 a 117).</p> <p>Leitura da Orientação Normativa de registros na Educação Infantil (pp. 15 a 17).</p> <p>Compartilhar a Carta de Intenções.</p> <p>Elaboração do planejamento: Reflexão sobre tempos, espaços e materiais/materialidades.</p> <p>Visualização do Vídeo: “Motricidade livre: posturas e deslocamentos” de Leila Oliveira.</p> <p>Estudo do Currículo da Cidade: Educação antirracista (pp. 99 a 104).</p> <p>Compartilhar Práticas e Fazeres Pedagógicos: Foco em Diários de bordo.</p> <p>Visualização do Vídeo: “Maracatu”, de Sonia Rosa, na série Livros Animados do Programa “A Cor da Cultura”.</p> <p>Estudo do Currículo da Cidade: Educação Ambiental (pp.19 a 27).</p> <p>Leitura do Livro: “As linguagens da comida, receita, experiências, pensamentos” (CAVALLI; TEDESCHI, 2015).</p> <p>Planejamento para o Dia da Família: Revitalização da horta.</p> <p>Organização para o Dia da Família.</p> <p>Elaboração do Planejamento Semanal.</p> <p>Estudo do Currículo Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas (pp.42 a 44).</p> <p>Leitura e reflexão do Livro: “Fala de bicho, fala de gente cantigas de ninar do povo Juruna” (FARGETTI, 2017).</p> <p>Revisão das Cartas de Intenções para o 2º semestre.</p> <p>Elaboração dos relatórios de acompanhamento.</p> <p>Avaliação Semestral do PEA.</p> <p>Organização do Dia da Família (ocorrência em Julho, provavelmente diferente da de Maio).</p> <p>Organização Dia da Família (ocorrência em Agosto, provavelmente diferente das anteriores).</p> <p>Visualização do Vídeo sobre a temática indígena: “A gente luta, mas come fruta.”</p> <p>Estudo do Currículo Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas (pp. 64 a 66) (diferente da referência anterior).</p> <p>Compartilhar experiências das vivências aplicadas durante o mês relacionadas às indicações de leitura.</p> <p>Leitura e reflexão do Livro: “Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos” (COSTA, 2020).</p> <p>Compartilhar Práticas e Fazeres Pedagógicos embasados nos registros relacionados ao desenvolvimento dos bebês.</p> <p>Leitura e reflexão do Livro: “Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar” (PIORSKI, 2016).</p> <p>Organização da comemoração da semana da criança.</p> <p>Elaborar e Compartilhar práticas e Fazeres Pedagógicos: Foco em Relatórios de acompanhamento de aprendizagens.</p> <p>Estudo de caso inclusão.</p> <p>Leitura e reflexão do Livro: “Construção e Construtividade, materiais naturais e artificiais nos jogos de construção” (DUBOVÍK, 2018).</p> <p>Compartilhar o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência.</p> <p>Compartilhar práticas pedagógicas do cotidiano.</p> <p>Avaliação Final do PEA.</p>	
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	
<p><b>Análise de dados:</b></p> <p>Retomada das avaliações da unidade em 2023 (Plano de Ação e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana).</p> <p>Análise da documentação pedagógica de 2023 e encaminhamentos para reflexão sobre o tema/eixo de trabalho para 2024.</p> <p>Análise do Currículo e suas articulações com os princípios da primeira infância e as experiências de aprendizagem propostas para 2024.</p> <p><b>Sistematização e implementação de propostas:</b></p> <p>Orientação de estudo/ação sugerida pelo coordenador pedagógico.</p> <p>Pesquisa, análise, leituras, observações, planejamentos e intervenções na prática.</p> <p>A avaliação do desenvolvimento das crianças e grupos como subsídio para a construção do conhecimento e entendimento.</p> <p>Avaliação semestral e final do PEA.</p> <p>Produção de Documentação Pedagógica.</p>	



**Oportunidades do trilhar:**

Problemática: identificação das concepções e intencionalidades.

Revisão de conceitos, ampliação de possibilidades de compreensão da infância e de intervenções pedagógicas.

Interação do coletivo para compreender a responsabilidade social e histórica da ação profissional dos educadores, especialmente em relação às questões raciais, migrações e deficiências.

Esta seção pode ser encontrada na *página 25* do documento.

**RESULTADOS ESPERADOS****PPP (Resultados esperados):**

Construção de uma escola de qualidade.

Qualificação dos educadores da infância.

Reorganização da proposta pedagógica em crescente coerência, que dialogue com o espaço social.

Unir Escola, Comunidade e Território Educativo.

Valorizar o brincar como essência da infância.

**PEA (Objetivos estabelecidos):**

Estudo do Currículo da Cidade Educação Antirracista.

Estudo do Currículo da Cidade Povos migrantes.

Estudo das deficiências, as relações com as famílias e o estudo de caso sobre inclusão.

Estudo do Currículo da Cidade Educação Ambiental.

Para uma análise mais aprofundada, o documento sugere verificar os subitens do Capítulo Objetivos, e esta seção está localizada na *página 26*.

**BIBLIOGRAFIA**

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia. Indicadores de qualidade na educação: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CAVALLI, Hilária. TEDESCHI, Madalena. As linguagens da comida: receitas, experiências, pensamentos. São Paulo: Phorte, 2015.

COSTA, Leila Oliveira. Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2020.

DUBOVÍK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. Construção e Construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2018.

FARGETTI, Cristina Martins. Fala de bicho, fala de gente: cantigas de ninar do Povo Juruna. São Paulo: Ed. Sesc, 2017.

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Petrópolis, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Relatório de monitoramento global da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura 2019. Brasília: UNESCO, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: educação ambiental: orientações pedagógicas. São Paulo: SME / COPED, 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas. São Paulo: SME / COPED, 2022.

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas. São Paulo: SME / COPED, 2019B.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas. São Paulo: SME / COPED, 2021.

SÃO PAULO (SP). Instrução Normativa SME nº 10, de 09 de março de 2020.

SÃO PAULO (SP). Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação normativa nº 1: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME / DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Orientação Normativa de registros na Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED, 2020B.

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2025).

Sob a perspectiva da coerência, os indicadores para a avaliação do percurso do PEA seria o próprio documento, ação que possibilitaria a avaliação e apontamento crítico-reflexivo sobre os objetivos, metas e resultados que foram alcançados, metodologias mais ativas e participativas, auxiliando de maneira significativa, com dados concretos, no redimensionamento do projeto para o segundo semestre.

A avaliação pautada no próprio documento, seria uma potente orientadora do percurso do PEA realizado, pois forneceria ao grupo dados para ajustar e melhorar a metodologia, a sistematização de conceitos, os conteúdos a serem explorados, as reflexões críticas a respeito das temáticas relevantes, garantindo que o percurso formativo estivesse alinhado aos princípios de corresponsabilidade, protagonismo e autoformação de todas(os) as(os) envolvidas(os). Assim, a figura da CP seria destacada como mediadora, articuladora e formadora, crucial nesse processo, tendo espaço para fomentar o diálogo, a reflexão e a corresponsabilização, rompendo com lógicas hierárquicas e prescritivas e trazendo a possibilidade de um percurso mais colaborativo.

O processo avaliativo centrado no próprio documento enriqueceria a compreensão da "autoformação", no sentido mais amplo, tratando-a enquanto desenvolvimento profissional para além do técnico-pedagógico, o que significa incluir o domínio de conhecimentos culturais, artísticos, filosóficos e políticos. Para a avaliação do PEA, há que se reconhecer sua característica, assim como o PEA, multifacetada, aspecto que proporciona não apenas aperfeiçoamento didático, mas também um enriquecimento cultural e intelectual, forjando professoras "intelectuais transformadoras" e críticas-reflexivas(as), capazes de dialogar criticamente com o mundo e ressignificar suas práticas de ensino. A respeito,

Placco (2014) nos apresenta como demanda a autoformação, esse conceito, de acordo com a autora, envolve: o domínio do conhecimento produzido na área de educação, mas também na área da cultura, da arte, da filosofia e da política, de modo que, em suas interações com os professores, possa ampliar as experiências e atitudes dos professores, não somente em relação à educação e as demais áreas em discussão, mas também em relação à sua própria prática pedagógica e maneira de ver o mundo e apresentá-lo a seus estudantes. (Placco, 2014 *apud* Silva, 2019, p. 129).

A avaliação do percurso do PEA do CEI Felinas poderia acolher também a dimensão da autoavaliação, no sentido de implicar cada integrante do PEA na perspectiva de um percurso do PEA, permeado por protagonismo ativo na elaboração, execução e avaliação do projeto, marcado como espaço da “arte do encontro”, onde seja possível refletir, dialogar, pesquisar e construir coletivamente saberes contextualizados.

No âmbito da autoavaliação institucional, proposta pelos “Indicadores de Qualidade da Infância Paulistana”, evidencia-se duas incoerências iniciais, uma relacionada à dificuldade em envolver a comunidade nos momentos destinados a essa tarefa avaliativa, e outra se refere ao fato de que os referidos indicadores não são referendados nos planejamentos e ações cotidianas, emergindo pontualmente nas datas, previstas na legislação de “Calendário Escolar”, destinadas a essa finalidade.

Com base no documento “Indicadores de Qualidade - Dimensão 8 - Formação e Condições de Trabalho dos(as) Educadores(as)”, foram identificados e quantificados todos os itens relacionados, direta ou indiretamente, à formação continuada de professoras(es), perfazendo o total 10 indicadores que se relacionam com a formação continuada de professoras(es), sendo alguns de forma direta e outros de forma indireta.

Os indicadores diretos, tratam especificamente das oportunidades, condições e participação das(as) professoras(es) em atividades de formação e aprimoramento profissional, sendo eles, organizados no Quadro 31.

Quadro 31 - Indicadores diretos - Formação continuada docente

<b>8.1.1 - Formação Continuada da Equipe Docente (Rede Direta)</b> "Nas Reuniões Pedagógicas e nos horários coletivos, entre eles os dedicados ao Projeto Especial de Ação (PEA) da Unidade Educacional, são garantidos: os momentos de estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros?"
<b>8.1.2 – Formação Continuada da Equipe Docente (Rede Conveniada)</b> “Nas Reuniões Pedagógicas, são garantidos: os momentos de preparo de materiais, estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros?”
<b>8.1.3 – Formação Continuada da Equipe Docente (Rede Conveniada)</b> “Além das Reuniões Pedagógicas, há outros momentos dentro da rotina de trabalho das professoras e professores dedicados, exclusivamente: ao estudo, planejamento, produção e sistematização de registros?”
<b>8.1.4 – Formação Continuada da Equipe Docente</b> “As professoras e professores têm a oportunidade, em parceria com a gestão, de opinar sobre temas para os momentos formativos relevantes às necessidades da Unidade Educacional e de suas turmas em particular?”
<b>8.1.5 – Formação Continuada da Equipe Docente</b> “As professoras e professores participam dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras?”
<b>8.4.1 – Condições de Trabalho</b> “Há espaços adequados ao trabalho individual e coletivo dos profissionais, separados dos espaços dos bebês e crianças, silenciosos e com mobiliário adequado aos adultos, para reuniões, estudos, momentos de formação, planejamento, registros e organização da documentação pedagógica?”
<b>8.4.5 – Condições de Trabalho</b> “As educadoras e educadores têm acesso a recursos, materiais e livros de pesquisa relevantes e/ou necessários ao seu aprimoramento profissional e ao trabalho com sua(s) turma(s)?”
<b>8.4.7 – Condições de Trabalho</b> “A Unidade Educacional organiza momentos formativos e/ou de orientação com relação ao acolhimento e à ação educativa com bebês e crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, por parte de toda a Equipe Escolar, famílias/responsáveis e comunidade, em efetiva integração com todos os demais bebês e crianças?”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

De maneira geral, os indicadores apresentam coerência entre a concepção de formação e aquilo que busca avaliar, ou autoavaliar, tratando de forma direta da formação continuada de professoras(es), com o propósito de contribuir para as reflexões sobre a qualidade desta. Abordam questões relativas à: garantia de espaços e tempos para estudo e reflexão para as(os) docentes; garantia de momentos formativos durante reuniões pedagógicas para professoras(es) de redes conveniadas; investiga a existência de tempos dedicados unicamente ao estudo e

aprimoramento na rotina das(os) professoras(es); enfatiza a participação ativa dos professores na definição dos conteúdos de sua própria formação; avalia a participação das(os) professoras(es) em cursos formais de formação continuada oferecidos por diversas instituições. No âmbito das "Condições de Trabalho", questionam sobre: existência de espaços para "estudos" e "momentos de formação", como um requisito fundamental para a formação continuada das(os) professoras(es); acesso a materiais de pesquisa, concebendo-os como suporte direto para o "aprimoramento profissional" das educadoras e educadores, já que as materialidades também são formas de formação continuada e a organização de "momentos formativos e/ou de orientação" sobre temas pedagógicos específicos para a "Equipe Escolar", como uma indicação clara à formação continuada.

Os indicadores indiretos que se relacionam à formação continuada docente são de enorme relevância, pois uma equipe gestora alinhada agrega muito ao percurso formativo. Estes indicadores (Quadro 32) se referem a aspectos da gestão ou do ambiente escolar que, embora não foquem diretamente na formação das(os) professoras(es), impactam significativamente o fluxo de informações, o suporte e a cultura de desenvolvimento profissional na unidade educacional.

Quadro 32 - Indicadores indiretos - Formação continuada docente

<p><b>8.2.1 - Formação Continuada da Equipe Gestora</b></p> <p>"As gestoras e gestores participam dos encontros sistemáticos de formação continuada e de outros cursos de formação oferecidos pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras?"</p>
<p><b>8.2.2 - Formação Continuada da Equipe Gestora</b></p> <p>"As gestoras e gestores compartilham sistematicamente com a equipe da Unidade Educacional as informações, documentos, conhecimentos, procedimentos e os materiais propostos pela SME e pela DRE?"</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A formação da equipe gestora é crucial para que possam liderar, apoiar e implementar estratégias eficazes de formação para a equipe docente, criando um ambiente propício ao desenvolvimento profissional dos professores. Também o compartilhamento sistemático de informações e materiais (Figura 26), realizado pela gestão, garante que as(os) professoras(es) tenham acesso a conhecimentos atualizados e diretrizes importantes, que muitas vezes resultam de formações recebidas pela gestão, contribuindo para sua própria formação e atualização.

Figura 26 - Sala de materiais  
(uso coletivo)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 27 - Sala Berçário 1 - acolhimento  
com organização de contextos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A organização dos contextos (Figura 27) e a exposição das produções das crianças (Figura 7), relacionadas à temática elencada para o PEA/2024, que se referem à “Diversidade cultural”, correspondem às atividades reveladoras da potencialidade formativa do projeto, uma vez que reverberam nas propostas dos(as) professores(as) do CEI Felinas. No caso da organização dos contextos de aprendizagens, trata-se de uma rotina inserida na pauta do PEA, que ocorre diariamente, na qual todos(as) os(as) professores(as) se organizam nos quinze minutos finais dos encontros, dirigem-se à sala onde ficam guardados os materiais de uso coletivo, escolhem aqueles que querem explorar no dia, indo até suas respectivas salas para organizarem os contextos

Embora os IQs tenham um carácter de autoavaliação, caracterizam-se por ser um instrumento avaliativo externo, já que não foi construído ou ressignificado pelas equipes gestora, docente e comunidade educacional, o que acaba por transformá-lo em mais uma das tarefas burocráticas e técnicas que deve ser cumprida, aprofundando a lógica de posituação de números estimados por critérios probabilísticos, em detrimento das pessoas e situações heterogêneas, reduzindo o mundo da escola e da educação. Nesse sentido, não basta a implementação de metodologias avaliativas variadas sem a garantia do envolvimento de todos os profissionais da educação durante sua concepção e uso, como apontado por Gatti (2013, p. 60):

Em nível de redes, pela criação de políticas coerentes e mais consistentes para a melhoria do ensino escolar. Em nível de escola, pela atuação direta de diretores, coordenadores, supervisores pedagógicos, pedagogos, e, dos professores em suas

salas de aula. Mas, para tanto são necessárias metodologias de avaliação variadas, adequadas a cada caso, com sua validade minimamente garantida. Validade interna e externa.

A coerência defendida é a de que todo e qualquer instrumento de avaliação deve gerar qualidade educacional socialmente referenciada e

Para que a avaliação concorra de forma mais efetiva para gerar qualidade educacional socialmente referenciada, entendemos que o Estado brasileiro precisa propiciar a sua apropriação nos sistemas educacionais e escolas com a perspectiva crítica de desvelar a realidade para nela agir consequentemente. Para isso, são importantes, entre outras medidas, estudos críticos acerca da avaliação na educação e experiências de autoavaliação genuinamente democráticas. (Freitas, 2013, p. 94).

Como destaque à realização dos IQs no CEI Felinas, em busca de coerência no processo de autoavaliação, toma-se o apontamento registrado:

[...] no que diz respeito à interação com a escola, no entanto, consideramos importante incentivar a participação das famílias no CEI e conforme apontamento nos nossos Indicadores de Qualidade é um ponto crucial a ser estimulado com ações durante todo o ano de acolhimento e incentivo à efetiva participação no dia a dia da unidade educacional (PPP/2024 - CEI Felinas, p. 90).

Por fim, é necessário registrar que a coerência no planejamento e realização das avaliações, sejam elas internas ou externa, está na validade de seu uso pedagógico, cabendo ainda

[...] lembrar que a avaliação não é um fim em si mesmo e ela somente terá validade na medida em que seus resultados forem tomados como indicadores para a ação pedagógica. Portanto, escola e comunidade educacional devem ter conhecimento e compreensão clara quanto a esses resultados e beneficiar-se deles na elaboração dos seus Planos de Desenvolvimento da Escola e planos pedagógicos cujos objetivos têm, necessariamente, de priorizar a busca da aprendizagem por parte dos alunos." (Souza, 2013, p. 174).

A apropriação dos resultados é um dos maiores desafios, pois os dados por si só não garantem a melhoria se não houver compreensão de que isso só será possível quando a escola e a comunidade entender o processo que está por trás do planejamento e realização das avaliações. Portanto, é incoerente apenas ter o resultado que aponta um ensino de baixa qualidade – no caso, um percurso formativo docente – se a escola ignorar os fatores geradores desse desempenho insuficiente, pressupondo que a análise crítico-reflexiva sobre os erros do percurso é necessária e essencial (Souza, 2013).

#### 5.2.2.4 Legislação do PEA

A análise da legislação sob a perspectiva do Projeto Especial de Ação (PEA) planejado e realizado, especificamente na Categoria 2, revela uma discussão crucial sobre a conexão intrínseca entre a formação continuada e as políticas públicas de valorização docente. Nesse



contexto, a eficácia da formação está diretamente ligada à melhoria das condições de trabalho, ao reconhecimento social e à participação de professoras(es) na gestão educacional.

A fundamental articulação entre legislação e formação continuada alerta para a necessidade de considerar um contexto mais amplo. O PEA não deve apenas focar nas práticas pedagógicas, mas também reconhecer e advogar por melhores condições de trabalho e valorização profissional. Sem essas bases, a lacuna entre o PEA planejado e o realizado será ampliada, pois a desmotivação e a sobrecarga podem inviabilizar o engajamento genuíno e a sustentabilidade das mudanças propostas, conforme elucidado por Imbernón (2010, p. 102):

Uma política de formação continuada coerente e eficaz não pode ser desvinculada de uma política mais ampla de valorização da carreira docente. Isso implica não apenas a melhoria das condições de trabalho e salariais, mas também o reconhecimento social da profissão, a garantia de tempo para a reflexão e o estudo, o acesso a recursos e materiais pedagógicos de qualidade, e a participação ativa dos professores na formulação e avaliação das políticas educacionais. Sem essa valorização e sem condições dignas de trabalho, qualquer proposta de formação, por mais bem intencionada que seja, corre o risco de se tornar vazia e ineficaz, pois encontrará professores desmotivados e sobrecarregados, sem as mínimas condições para se engajar no processo de desenvolvimento profissional.

Diante dessas premissas iniciais, que corroboram com a necessária análise crítica das legislações de formação continuada de professoras(es), especificamente aquelas que se relacionam ao CEIs, universo da presente investigação, é preciso registrar que os princípios da maioria das diretrizes apontam para o alinhamento entre o PEA, pressupondo-o como potencializador do desenvolvimento docente, o PPP e o “Currículo da Cidade da Educação Infantil”. Contudo, diante da complexidade e desafiadora articulação entre esses três documentos, observam-se diversas incoerências e lacunas entre os objetivos normativos e as necessidades formativas reais dessas unidades educacionais. Tais descompassos contribuem para o aprofundamento na efetivação das políticas educacionais, ocasionando um impacto negativo no percurso do PEA do CEI Felinas e na qualidade do trabalho pedagógico.

A primeira lacuna evidenciada entre as legislações da formação continuada nos CEIs trata dos modelos propostos, que, embora estabeleçam uma estrutura, não contemplam suficientemente as demandas práticas variáveis e o contexto específico do trabalho com bebês e crianças pequenas, gerando lacunas na personalização da formação. Tais legislações enfatizam a organização formal da formação continuada, com foco no cumprimento de horas individuais e coletivas, sob a coordenação pedagógica, mas apresentam limitações na adaptação dessa formação à realidade cotidiana dos CEIs, como pode ser notado na Instrução Normativa abaixo:



A formação continuada ofertada aos profissionais dos Centros de Educação Infantil CEIs indiretos e parceiros deverá ser organizada pela Equipe Gestora conforme prevê a Instrução Normativa SME nº 08, de 2022, alterada pela IN SME nº 9, de 2023, e os princípios e diretrizes constantes no artigo 2 desta Instrução Normativa. Parágrafo único. O período de 4 horas de formação deverá ser organizado de forma a assegurar o cumprimento de 2 duas horas no horário coletivo, com o acompanhamento da Coordenação Pedagógica, e 2 duas horas em horário individual destinado aos registros e documentação pedagógica. (São Paulo, 2023, p. 17).

Nesse contexto cabe destacar uma importante incoerência que se distancia da equidade entre os profissionais dos CEIs e demais unidades escolares, aspecto que se refere à legislação referente à jornada de trabalho das(os) professoras(es) dos CEIS. Esse aspecto se torna relevante na medida em que se coloca como barreira, em relação à organização e disponibilização de horas para estudo, planejamento e efetiva reflexão sobre as práticas propostas nos CEIS, reforçando a persistente presença da lacuna entre o PEA planejado e o realizado, do ponto de vista legal.

As normas relativas à jornada de trabalho fragmentam o tempo entre regência e atividades formativas, com divisões rigorosas, por vezes pouco flexíveis, dificultando o atendimento às verdadeiras necessidades de formação e reflexão pedagógica aprofundada, pois a organização da rotina não permite facilmente os espaços formativos propostos.

Outra incoerência e distanciamento entre a legislação e as necessidades reais dos CEIs diz respeito à complexidade dos múltiplos eixos normativos exigidos, que, embora sejam necessários para alcançar a qualidade socialmente referendada para a Educação Infantil, acabam sobrecarregando as equipes docentes e gestoras, que nem sempre contam com suporte institucional adequado, aspecto que amplia a distância entre o ideal normativo e a realidade prática das unidades.

Ressalta-se que o aprofundamento das restrições, impostas pelas normativas do PEA, impacta e aprofunda as lacunas na oferta de formação continuada que atenda às múltiplas diretrizes do município, restringindo o desenvolvimento integral dos profissionais. Muitas vezes, as instruções normativas são apresentadas de forma complementar, contendo regulamentações que delimitam, a exemplo, a participação docente a um único PEA, com o propósito de maior controle e acompanhamento, aspecto que acaba se configurando como barreira para a ampliação de oportunidades formativas diversificadas.

Como justificativa para as normas que são publicadas, versa-se sobre a intenção de contribuir para a construção de um coletivo, com maior número de professores, aspecto que pode ser questionado, já que as reflexões e o diálogo em grupos maiores são dificultados. Com gestão democrática ausente, o nível de detalhamento das normativas só se amplia, vindo

acompanhado do cumpra-se, traduzido pela expressão “mediante anuência expressa do Supervisor Escolar”, a conferir:

A participação docente se dará em um único PEA. Visando construção de um coletivo com maior número de Professores da Unidade Educacional e possibilidade de um melhor acompanhamento do Coordenador Pedagógico, deverão ser constituídos para cumprimento do horário coletivo da Jornada Especial Integral de Formação JEIF, um agrupamento por turno de funcionamento da Unidade Educacional. O número de grupos estabelecido no parágrafo anterior poderá ser flexibilizado, a fim de viabilizar a participação dos docentes nas atividades que compõem o Programa São Paulo Integral, nos termos da IN SME nº 25, de 2024, e do Programa Aprender e Ensinar, nos termos da IN SME nº 3, de 2024, ou com justificativa que contribua para melhor organização da Unidade Educacional, mediante anuência expressa do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação. (São Paulo, 2024, p. 23).

Por fim, destaca-se a insuficiência da formação em contexto real para os CEIs, evidenciada por normativas que desconsideram as condições reais, sua organização e recursos humanos e financeiros disponíveis a essas unidades educacionais, pautando as normativas apenas no ideal, aspecto tomado como lacuna. Nesse contexto, enquanto o PEA prevê apoio e acompanhamento pedagógico alinhados ao Currículo da Cidade, a prática mostra ser um desafio integrar plenamente formação e prática, sob as expectativas ideais indicadas.

As legislações que regem o Projeto Especial de Ação (PEA) e a formação continuada nos Centros de Educação Infantil (CEIs) paulistanos buscam estabelecer diretrizes para o desenvolvimento docente alinhado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e ao Currículo da Cidade. Contudo, observam-se diversas incoerências e lacunas entre os objetivos normativos e as necessidades formativas reais dessas unidades. Tais descompassos contribuem para desafios na efetivação das políticas educacionais e impacto negativo na qualidade do trabalho pedagógico.

Assim, a discrepância entre o que a legislação prevê e as demandas formativas dos CEIs paulistanos reside principalmente em uma estrutura normativa rígida, de difícil adaptação às especificidades e dinamicidade dos contextos educativos da educação infantil, somada à insuficiência de suporte real para implementação plena dos objetivos do PEA, repercutindo na qualidade e efetividade do processo formativo dos profissionais da rede.

Essas reflexões apontam para a necessidade de revisões e flexibilizações normativas que promovam maior diálogo entre as diretrizes oficiais e as demandas in loco, favorecendo uma formação docente mais autônoma, integrada e contextualizada, alinhada às reais condições de trabalho nos CEIs paulistanos.

### 5.2.3 Entrevistas

Quadro 33 - CAT2 - Questões e fragmentos da entrevista com a assistente de direção (AD)

<p><b>Questões direcionadas à assistente de direção (AD)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quais são as principais diferenças ou lacunas que você percebe entre o PEA planejado (documento escrito) e o realizado?</li> <li>✓ Quais são suas prioridades enquanto assistente de direção no PEA? Como você planeja e organiza suas ações para realizá-las (diariamente, semanalmente, mensalmente, anualmente)?</li> <li>✓ Com que frequência e qualidade as seguintes ações são garantidas nos horários de PEA as seguintes propostas: elaboração coletiva do PEA e PPP; estudos e aprofundamento das temáticas; - cumprimento dos objetivos e estratégias elaboradas; planejamento e participação (individual e coletivo); - relatos de práticas; interações e ações colaborativas; diálogo e reflexões críticas; mediação de conflitos; produção e sistematização de registros.</li> <li>✓ Como se dá o acesso aos recursos materiais (livros, textos, vídeos etc.) no PEA? O que poderia melhorar em relação a esse item?</li> <li>✓ Qual a sua opinião e percepção sobre a legislação do PEA, sua avaliação e os Indicadores de Qualidade (Dimensão 8 - Formação e Condições de Trabalho)?</li> <li>✓ Na sua avaliação, o PEA atende às necessidades formativas das professoras da sua escola? O que, em sua opinião, poderia ser aprimorado?</li> <li>✓ Que tipo de apoio a escola recebe das instâncias superiores (Secretaria de Educação, SME, DRE, etc.) para o PEA?</li> <li>✓ Você participa e compartilha as informações, documentos e materiais de forma sistemática com a equipe escolar?</li> </ul>
<p>"Eu acho que há sim uma diferença. Porque assim, quando a gente... Até os dois grupos mesmo, né? Quando a gente traz o mesmo assunto no grupo da manhã e faz a mesma discussão no grupo da tarde, sempre tem diferenças, né? Às vezes a discussão de manhã vai mais a fundo, da tarde às vezes o assunto não é tão interessante, então finaliza mais rápido."</p> <p>"E assim, no papel, é tudo sempre muito bonito. Quando a gente pega... Sei lá, até mesmo trazendo o exemplo do PPP. Quando você vai ler o PPP, você fala nossa, que rico, que potente. Mas nem sempre você consegue ver toda essa potência no dia a dia. Acho que faço uma relação com o PEA também. A gente vai acabar dando foco, prioridade para a emergência que surgiu."</p> <p>"Eu acho que ao longo do ano, como é um documento anual, vai surgindo outras coisas, outras emergências. E aí nem sempre o que está ali no papel é o que é, entendeu? De fato, realizado. Pode dar algum exemplo? Ah, um exemplo. Ah, a gente vai discutir o currículo dos povos indígenas, essa semana. Mas aí essa semana houve a família do fulano que veio aqui na escola e trouxe a questão das mordidas e tal. Então, esse assunto que a gente ia discutir referente ao currículo dos povos indígenas vai ficar para depois. A gente vai acabar dando foco, prioridade para a emergência que surgiu."</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A assistente de direção (AD) aponta um descompasso entre o que se planeja e o que se realiza no percurso do PEA, evidenciando que, embora os estudos e trocas ocorram com frequência, a imprevisibilidade do cotidiano escolar, como situações lidas como “emergenciais”, surgimento de novas demandas, atendimento às famílias, acabam desviando o foco do PEA planejado, dificultando a sua realização integral.

Ela ressalta a presença do dilema teoria-prática como fator fundamental para o aprofundamento dessa distância entre o PEA planejado e realizado, quando dá pronúncia da frase “no papel, é tudo sempre bonito”, aspecto que acaba por influenciar e impactar a práxis pedagógica das professoras, pois estão imersas em um percurso formativo cuja dicotomia é reforçada.

A diferença e variação no nível de aprofundamento das discussões entre os dois grupos

de PEA do CEI Felinas, apontada pela AD como um dos fatores que dificultam a homogeneidade no cumprimento e realização do PEA planejado, revela um nível de distanciamento entre concepções do PEA, exigindo reflexão crítica sobre a concepção e os princípios da formação continuada de professores(as), que, se coerente e alinhada aos objetivos originais do PEA, pressuporá a valorização exatamente da diferença entre os grupos, da singularidade de cada professor, considerando suas características, interesses e necessidades e construindo o “sentimento de pertencimento e cultura de grupo”, como é apontado, como um fator crucial, por Passos (2023, p. 34):

Sobre esses desafios, Proença (2018, p. 23) afirma que [...] para provocar mudanças, a formação do docente deve basear-se em um processo criativo, flexível, gradativo e singular que dê voz a seus atores e, em especial, desenvolva o sentimento de pertencimento e cultura de grupo, pois só há validade de saberes e fazeres a partir de similaridades e confrontos com as ideias alheias, que criem um “código” de referência aos que fazem parte do grupo.

Por fim, os fragmentos da entrevista da AD, sobre a categoria 2, revelam que há que se ter clareza a respeito do papel do PEA, enquanto importante instrumento de transformação da práxis docente, a fim de não permitir que seu percurso seja suplantado por questões do cotidiano, “imprevisíveis e emergenciais”, já que o papel da equipe gestora não pode ser guiado sob a perspectiva de ações contingenciais, ou de “apagar fogo”, mas sim deve ter a intencionalidade de diminuir a distância entre o que se planeja e se realiza. Afinal, é emergencial forjar um percurso formativo docente que construa uma práxis docente transformadora de realidades.

#### Quadro 34 - CAT2 - Questões e fragmentos da entrevista com a coordenadora pedagógica (CP)

##### **Questões direcionadas à coordenadora pedagógica (CP)**

- ✓ Você observa diferenças ou lacunas entre o PEA planejado e o realizado? Quais seriam essas diferenças ou lacunas? A que atribui a presença dessas lacunas?
- ✓ Como se dá o processo de elaboração do PEA (documento) e do PPP? Quem organiza, onde buscam referenciais teóricos e o quais são as prioridades? Como ambos são articulados?
- ✓ Você considera que todos os objetivos, ações, metas e resultados previstos no PEA planejado são alcançados no PEA realizado? Justifique suas respostas. Quais são suas prioridades, enquanto CP, no PEA? Avalia que estão alinhadas às prioridades das professoras? Explique.
- ✓ Com qual periodicidade você organiza e planeja as pautas dos encontros do PEA?
- ✓ Você enfrenta dilemas, tem de fazer escolhas difíceis ou tomar decisões em relação ao percurso do PEA planejado e a realização dele?
- ✓ De que maneira você faz a gestão entre a formação das professoras e as demais demandas do cargo?
- ✓ Como se dá o acesso aos recursos materiais (livros, textos, vídeos etc.) no PEA?
- ✓ Qual a sua opinião e percepção sobre a legislação do PEA, sua avaliação e os Indicadores de Qualidade (Dimensão 8 - Formação e Condições de Trabalho)
- ✓ Avalie e justifique algumas das propostas planejadas e realizadas no PEA: elaboração coletiva do PEA e PPP; estudos e aprofundamento das temáticas; cumprimento dos objetivos; estratégias elaboradas; participação e planejamento (individual e coletivo); relatos de práticas; interações e ações colaborativas; diálogo e reflexões críticas; mediação de conflitos; exploração das múltiplas linguagens, espaços e materialidades ; registros; experiências marcantes; acolhimento e valorização das experiências, interesses e necessidades de cada professora

"Ah, a gente fala das práticas, né? Pra gente qualificar as práticas, tal. Você estuda, por exemplo, um tema. Dá um exemplo. Deixa eu ver, o cotidiano, vai. As propostas que tem que partir da vivência da criança, né? O que é interessante pra ela e a criança criar. Aí você leu um texto. Aí a gente discutiu, todo mundo falou, blá, blá, blá. Aquela coisa bonita, né? Aí depois você vai ver na prática alguém tá fazendo uma coisa e você fala, mano, o que eu falei até agora? Não falei isso. A pessoa entrou por aqui e saiu aqui. Ela nem tá pensando sobre isso."

"E você atribui a quê isso? Você acha que isso acontece por quê? [...] Porque eu acho que é falta de vontade. É, né? Acho que é falta de vontade. Eu acho que as pessoas, às vezes, é... Eu falo que contra a má vontade não tem bibliografia que dê conta. É isso. Tem que querer, né?"

"Não, elas falam que na teoria é bonito, mas na prática é outra coisa. Na prática a teoria é outra, né? É, então assim, não é isso, gente. É claro que é, porque a gente está estudando para melhorar. Se as coisas fossem perfeitas, a gente não estudaria. A teoria vem da luz, né? Exatamente, porque daí você vai pensar se você consegue melhorar aquilo. Mas você tem que querer, né? E essa querência envolve uma série de interesses que muitas vezes vão de encontro. E não ao encontro dos objetivos do PEA, né?"

"Por que você acha que é tão difícil linkar teoria com a prática? Porque você tem que pensar, você tem que planejar, você tem que se embasar. Você tem que ter observação para aquilo, a intencionalidade que você quer. Por que você vai fazer aquilo? Então, você tem que ter alguma coisa. Não é do nada. Não é da vontade."

"E elas conseguem fazer essa conexão entre a fundamentação teórica e o que elas fazem? Elas fazem esse link, conseguem? Alguns, né? Porcentagens de quem faz link entre teoria e prática? Uns 40. 40%? É. Link entre teoria e prática."

"Os objetivos que você se propõe a alcançar no PEA, quase sempre, às vezes, ou quase nunca você alcança? Às vezes. [...] As ações tem a ver com os objetivos, né? Posso pôr então também 30%. Mas é porcentagem de tudo que você propõe, que vê dar certo como estratégia, por exemplo, uns 50%."

"Nem o planejamento desse ano, a gente teve dois dias. Aí como que você começa o início de aula sem ter uma reunião de pais? Não tem como. Aí a gente teve que tirar um dia para reunião, que a gente teve um dia de planejamento anual. Como que você faz? Teve coisas que eu fui fazendo depois no PEA, que não deu conta."

"O tempo é um fator que é bem complicado. A exploração de algum conceito, de algum documento, ela se perde, né? Porque não dá pra aprofundar. A gente que vai pensando nas estratégias, nos caminhos, né? A gente, a responsabilidade vem para a gente. É frustrante que não transpõe para a prática, mas até durante o PEA tudo que você planeja se elas não se envolverem se ficam paradas sem falar nada também é frustrante. Tem um pequeno... 30% que não vai. Faça o que fizer. Até finge que vai. Mas tá vendo que não vai."

"Porque é muito pouco tempo, né? [...] Hoje, por exemplo, eu tinha que... A gente ia vendo os negócios dos materiais que a gente vai comprar. Aí eu estava vendo com elas as prioridades. Aí tinha um texto pra ler, que eu já li a tarde, dos povos migrantes. Aí não deu. Então, eu vou fazer amanhã. Mas talvez não dê tempo de acabar. Aí vai ficar pra semana que vem, entendeu? Aí tem que retomar. É. Fica bem... Então, bem complicadinho."

"Espero que elas reflitam sobre a prática delas. Que proponham. Que entendam que estão aqui pra atender as crianças. Algumas não querem. [...] Não é pra satisfazer questões pessoais. Às vezes parece que não avança, né? Não, então, é que... Ou avança muito pouco, né? Link entre teoria e prática [...]. Uns 40% conseguem fazer. Esse é o grupo que eu tenho. E aí, como é que eu vou caminhar com o grupo pro ideal? A gente estuda, estuda, estuda, e aí vem um negócio incoerente."

"Num PEA ideal... eu gostaria de ter especialistas pra virem nas formações também. Teria que ter um feedback, uma parceria. Não tem coerência entre o que pedem (SME/DIPED) e o que a gente tem que entregar, né? As condições mesmo, né? Eles não olham pra educação infantil a partir do que a gente vive, né?"

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Para a coordenadora pedagógica (CP), também existe uma distância entre o planejamento do PEA e sua realização concreta no cotidiano escolar. Apesar de reconhecer

avanços na consolidação do PEA, representados pelas trocas que ocorrem durante os relatos das práticas, a CP identifica diversos fatores que limitam a realização integral e satisfatória. O primeiro fator, evidenciado pela CP, refere-se à dificuldade que a maior parte das professoras demonstram na transposição da teoria para a prática. Ressalta-se aqui uma questão importante, no sentido de indicar que a transposição é efetiva, concebendo a teoria e a prática como indissociadas, mas não a partir das expectativas da CP associadas a realização das práticas propostas nos documentos da REMSP, lê-se “Currículo da Cidade: Educação Infantil”.

Nesse contexto, permeado pelo dilema teoria e prática, ou seja, distanciamento entre o PEA planejado (papel) e o realizado (encontros vividos), o conceito de “isomorfismo pedagógico”, que é a coerência entre a forma como os professores são formados e a forma como se espera que atuem com as crianças, agrega reflexões importantes a respeito das estratégias e dinâmica impressa no percurso do CEI Felinas.

Se no percurso do PEA não há diálogo a respeito da presença das incoerências no que diz respeito às interações, à escuta e observação atenta às, necessidades, interesses e modos de agir, à identificação de limites e potencialidades (individuais e coletivas), à valorização dos saberes experienciais, haverá uma forte tendência de serem replicadas as posturas não apenas no percurso formativo, mas também com os(as) bebês, crianças e famílias. Portanto, a contribuição do conceito de isomorfismo pedagógico vincula diretamente a qualidade da formação continuada à qualidade da prática pedagógica, o que, para a experiência docente, significa que a vivência de uma formação dialógica, respeitosa, amorosa, autônoma e experiencial pode configurar-se como o alicerce para uma atuação pautada nesses iguais princípios, como destacado por Passos (2023, p. 116):

O isomorfismo foi uma das estratégias formativas com o grupo, pois é uma forma de garantir a coerência na concepção. Se queremos que o professor experencie a escuta e garanta a participação das crianças, ele também precisa ser ouvido, ser respeitado, ter sua opinião considerada e ser parte do processo efetivamente, não como um mero espectador. Oliveira-Formosinho (2016, p. 95) enfatiza que esse processo é [...] um modo formativo que deve instituir os profissionais como sujeitos de construção de conhecimento sobre a gramática pedagógica e a sua contextualização na ação. O modo formativo que os inspire na forma como educar as crianças porque o respeito que vivem enquanto formandos é o respeito que se deseja que tenham pelas crianças com quem trabalham. Estamos perante o valor isomórfico dos processos formativos respeitadores.

Nesse contexto, tendo a CP como mediadora central no percurso do PEA, há que se realizar o necessário diálogo, articulando e aprofundando reflexões sobre os “saberes, fazeres e seres” das professoras, evidenciados como distanciados dos referenciais teóricos da SME/DIPED, problematizando-os, de maneira a desvelar quais fundamentações teóricas os



sustentam e os contrapõem aos documentos e legislações vigentes. Portanto, a utopia a alcançar, percorrendo passo a passo e dia a dia, é em direção à diminuição da distância entre o que se fala e o que se faz, de maneira que sejam diminuídas as contradições e incoerências conceituais, procedimentais e atitudinais.

Um segundo fator, apontado pela CP como responsável pela presença da lacuna entre PEA planejado e o realizado, refere-se ao tempo. Ela indica que o tempo destinado aos encontros do PEA, que reúnem todas as professoras, é de apenas duas horas semanais, sendo insuficientes para dar conta das demandas de estudo, como a realização de uma leitura, seguida de reflexões aprofundadas, e da organização e planejamento de demandas do dia a dia, como a elaboração da lista de compras de materiais. O fator tempo também está articulado à dificuldade apontada anteriormente, evidência apontada pela CP, quando reconhece a dificuldade em aprofundar o conhecimento sobre as temáticas complexas do PEA, o que conseqüentemente dificulta a articulação entre teoria e prática. Nesse contexto, observa-se um esforço contínuo, por parte da CP, em mobilizar múltiplas estratégias, intencionando um percurso formativo transformador, sob a concepção de Gomes (2021, p. 88):

Para que as transformações aconteçam no cotidiano da escola, o PEA, que é considerado o principal momento formativo da rede, precisa ser construído pelos envolvidos na formação, com autonomia, considerando as necessidades formativas dos professores, bem como o PPP e o contexto de cada espaço educativo.

As narrativas da CP sobre a centralidade de sua função ou atribuições no espaço escolar evidenciam um terceiro fator, que contribui para o distanciamento do PEA planejado e realizado, uma vez que todas as decisões acabam por passar pela coordenadora pedagógica, sobrecarregando-a. Por conseguinte, fatores como sobrecarga e isolamento no exercício do papel de coordenadora, apontados durante a entrevista, tornam a tarefa de diminuir a distância entre o PEA planejado e o realizado ainda mais desafiadora.

A ausência de corresponsabilização, por parte de outros(as) profissionais, e a centralização das decisões recaem sobre a figura da coordenação pedagógica, gerando desgaste e frustração, quando da pouca participação das professoras ou da escolha entre conduzir uma proposta no encontro do PEA e atender a uma demanda trazida por alguma família. Como se pode evidenciar, por meio de observações e na própria fala da CP, outro ponto sensível é a participação desigual das professoras, onde parte significativa do grupo demonstra resistência ou desinteresse, o que compromete a proposta de construção coletiva, envolvimento crítico reflexivo, dialógico e experiencial para o percurso do PEA do CEI Felinas. Há que se registrar, explorando essa concepção junto aos profissionais da unidade educacional, que o papel da CP



deve ser delineado por três dimensões cruciais, como destacado por Placco e Almeida (2011, p. 3 *apud* Passos, 2023, p. 33):

Sua atuação desenvolve-se em três dimensões de atuação: Como **articulador**, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente às propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; Como **formador**, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela; Como **transformador**, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática.

A coordenadora reconhece que nem todas as docentes compartilham o mesmo grau de comprometimento com o processo formativo, e que essa disparidade dificulta o alcance dos objetivos planejados. É relevante considerar que, no percurso formativo, há que ocorrer a descentralização das decisões, na perspectiva de Coelho (2002, p. 125): “Assim, a formação precisa se estruturar para que o professor sempre tenha espaço de fala e que participe das decisões em relação ao seu aprendizado, ou seja, incluir em sua metodologia o estudo e a elaboração de instrumentos de pesquisa”.

Ainda sobre participação, é preciso reconhecer como evidência de contradição e incoerência entre os encontros do PEA do CEI Felinas, permeados por informativos e transmissão de conteúdo (pedagogia transmissiva), e a expectativa por parte da CP por um grupo de professoras mais participativo (pedagogia participativa). Essa evidência pede uma necessária reflexão crítica, articulando os conceitos de isomorfismo e pedagogia transmissiva, a fim de diminuir a distância entre o PEA planejado e o realizado. Ressalta-se que, também, a ausência de momentos de reflexões críticas é um aspecto evidenciado como relevante à categoria 2, no sentido de que a formação reflexiva e o protagonismo docente são elementos fundamentais no planejamento e execução do PEA, como apontado por Nóvoa (1997, p. 31):

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A respeito da distinção clara entre dois paradigmas pedagógicos: pedagogia transmissiva e pedagogia ativa, registra-se que a educação participativa, é definida por um processo ecológico, contextualizado e focado na criação de situações de aprendizagem, com a documentação como ferramenta de avaliação, entendendo o(a) docente como facilitador(a) de experiências, em contraste com o modelo transmissivo de entrega de conteúdo, como detalhado por Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 50 *apud* Passos, 2023, p. 79):

O princípio operacional da educação transmissiva é baseado em um processo fechado e isolado em que o ensino é a transmissão de conteúdos e competências (de simples a complexo e de concreto a abstrato) e o aprendizado é adquirido ouvindo e reproduzindo. A avaliação é baseada na precisão desta reprodução. O princípio operacional da educação participativa, por sua vez, é baseado em um processo ecológico e contextualizado, situado em um tempo e um espaço concretos, onde o ensino envolve a criação de situações de aprendizagem e o apoio aos estudantes durante o processo de aprendizagem, sendo a avaliação realizada pela documentação durante o processo de aprendizagem, sendo a avaliação realizada pela documentação da aprendizagem que foi feita por meio do fazer, experimentar e descobrir.

É preciso certa cautela, quando da referência à participação, cuidando de não a direcionar exclusivamente aos profissionais da Educação, pois o discurso descentralizador transformou a participação em retórica, distanciando-a de ação efetiva e autônoma, como sublinhado por Nóvoa (1997, p. 25):

A descentralização passa por uma retórica da participação, que não conduz ao aparecimento de novas instâncias de poder e concessão de uma maior autonomia aos diversos grupos em presença no terreno educativo. Esta retórica torna-se particularmente ativa quando se dirige aos professores.

Por fim, é imprescindível registrar a visão realista e detalhada da multifacetada e exigente função da CP, cujo cargo envolve uma vasta gama de responsabilidades, que vão muito além do pedagógico, incluindo gestão de crises e burocracia, e a percepção de falta de preparo. Ainda que não registrada como fragmento, diretamente relacionado à categoria 2, a CP chegou a narrar quão abrupta e traumática foi a experiência que teve quando acessou o cargo de CP, citando a ausência de formação específica que pudesse prepará-la para lidar com essa complexidade e, de fato, exercer seu papel de formadora e mediadora no percurso do PEA. Gomes (2021, p. 16) descreve a complexidade do papel da CP, evidenciando a sobrecarga e a falta de preparo para todas as atribuições:

Na função de coordenadora pedagógica (CP), atuava com todos os profissionais da escola – diretor, assistente de diretor, professores, grupo de apoio, estagiária, auxiliar de vida escolar, equipes de cozinha e limpeza –, com as crianças, as famílias e os parceiros – da Unidade Básica de Saúde (UBS), de teatros e oficinas. Também atuava no planejamento de formações, no acompanhamento pedagógico e na tratativa de situações inusitadas, como: acidentes com as crianças e possíveis encaminhamentos; ausência de professores; falta de funcionários; famílias que chegavam para atendimento sem prévio agendamento, com muitas angústias e cobranças, dentre outros. Situações que não havia vivenciado como professora e que não tive preparo ou orientação da Diretoria Regional de Ensino (DRE) para lidar com elas, pois não há formação prévia quando se é acessado a uma designação. Como destaca Rios (2011, s/p): “A gente dorme professor e acorda coordenador”.

Quadro 35 - CAT2 - Questões e fragmentos das entrevistas das professoras P1, P2 e P3

<p><b>Questões direcionadas às professoras (P1, P2 e P3)</b></p> <p>✓ Você percebe diferenças ou lacunas entre o PEA planejado e o realizado? Quais? Descreva-as e dê exemplos concretos.</p> <p>✓ Como essas lacunas poderiam ser preenchidas?</p> <p>✓ Quais as temáticas ou assuntos você considera essenciais para serem abordados no PEA?</p> <p>✓ Considere e avalie as propostas realizadas no PEA. Justifique e explique a avaliação atribuída a cada proposta.</p> <p>- Propostas: reflexões/diálogo; planejamento e realização de ações coletivas; participação (individuais e coletiva); trocas e relatos de práticas; aprofundamento dos estudos e sistematização de conceitos; leituras; construção coletiva de conhecimentos e aprendizagens; uso das múltiplas linguagens; avaliações.</p> <p>- Avaliação: Muito boas/bons ( ) Boas/bons ( ) Regulares ( ) Insuficientes ( )</p>
<p><b>Fragmentos da entrevista da professora 1 (P1)</b></p> <p>“Na parte de execução, a gente não consegue avançar muito pela falta de ajuda mesmo, de material humano. Nem sempre o que tá ali no papel a gente executa.” O ideal seria a gente cumprir assim, 100% [...] dos estudos, das leituras, das propostas com as crianças. “Eu acho que a gente consegue realizar uns 70% ou 80%”</p> <p>“Ainda bem que é um planejamento bem flexível, né? Se não, a gente enlouqueceria. Porque o nosso PEA [...] tem aquele alinhamento dentro do currículo. Tal mês nós vamos trabalhar tal coisa. Mesmo quando a coordenadora não está presente, a gente realiza o que é proposto para aquele dia.”</p> <p>"E por que você avalia a sua participação como boa? Porque você faz o que é pedido. O que é pedido, nem mais e nem menos. É. Talvez eu faça até mais, né? Até mais, um pouco mais. Nos encontros? Ah, não. Nos encontros, não. Eu sou aquela que sou preocupada com a minha turma, com meus alunos, com o que eu acho que realmente importa."</p> <p>“Você participar de um grupo onde todos estão falando mais ou menos do mesmo assunto [...] para mim é muito enriquecedor. Qual é o seu papel no PEA? De criar discórdia? Porque se eu fosse falar esse tipo de coisa... Eu sou mais daquela que propõe coisas coletivas pras crianças. Que todos participam, que todos vão junto e, assim, mais no caso da EMEI, mas ali no CEI também acontece, coisas que eu vejo que eles, assim, se interessam. Então, eu procuro um caminho vendo... Aprender propostas coletivas."</p> <p>"Eu observo e seleciono o que vai dar certo na prática. Porque a gente vai... Você vai trabalhando um ano, dois, três, quatro, cinco... Você já consegue meio que prever o que vai acontecer ali na frente. Você já tem essa experiência pra falar, olha, isso vai dar certo. Isso não vai dar, não. Vai dar ruim. Porque é a partir do momento que você já passou por todas as faixas etárias, mais de uma vez, você já sabe... Já sabe a dinâmica, você já sabe como é o desenvolvimento do bebê de um ano até um ano e meio, de um ano e meio pra dois. Que ele consegue fazer o que não consegue, né? Exatamente. Então, assim, você não vai se desgastar com isso porque você fala assim, por que eu vou fazer aquilo que vai dar errado?"</p> <p>"Eu diria isso como falta de experiência na Educação Infantil (referência às propostas que avalia como desconectadas com a documentação e faixa etária), porque ela está há pouco tempo na rotina. E, assim, é uma professora, extremamente inteligente, é uma delícia você conversar com ela, mas é uma pessoa extremamente difícil pra se trabalhar, que ninguém quer fazer parceria com ela, só faz quem é obrigado."</p> <p>"Então, assim, eu percebo, eu vou para a minha sala depois do almoço meus bebês estão dormindo, aquela sala está virada com todo mundo correndo pela sala que vai trocar assim na rotina na organização dos tempos. Então assim, e eu acho assim que nesse sentido eu procuraria que esses tempos fossem mais organizados. Que se ficasse mais atento a esse tipo de coisa. Ah, não importa que as crianças vão dormir mais tarde, vão isso. Só que tem muita coisa envolvida. Pensando no coletivo. No coletivo. No coletivo. Não só na sua sala, né?"</p> <p>"A coordenadora não vê como foi o processo, como aconteceu, como nada. Ela vai ver nas fotos. A coordenadora vai ver, assim, aquele vídeo bonitinho que é pra eu colocar na rede social, mas por trás disso tem um zilhão de coisa que não deu certo."</p> <p>"Essa postura, faz você participar menos? Eu acho, sim, que... Sim, sim, porque sempre tem aquelas, assim, que... Ah, eu faço isso, eu faço aquilo. O que falam mais que... Tipo, assim, a minha opinião é aquela que tem que prevalecer e acabou."</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A elaboração do PEA, de acordo com a professora 1 (P1), deve estar ancorada na possibilidade de um planejamento pedagógico intencional, organizado e respaldado por condições institucionais adequadas. Ela almeja um cenário no qual seja possível realizar

integralmente os estudos, leituras e propostas com as crianças, num processo formativo contínuo, pautado na escuta, no diálogo e na troca de experiências entre colegas. Para ela, o PEA ideal deve ser flexível e sensível à imprevisibilidade do cotidiano da Educação Infantil, especialmente diante dos desafios inerentes ao trabalho com bebês e crianças pequenas. Essa flexibilidade, aliada ao alinhamento com o currículo e ao planejamento antecipado, é compreendida como facilitadora da prática pedagógica.

P1 percebe uma forte discrepância entre o PEA planejado e o realizado, tecendo críticas a determinadas práticas validadas na formação, pois as considera inseguras ou pedagogicamente inadequadas. Ela classifica sua participação no PEA como “boa” porque cumpre o que é pedido, mas seu foco principal é sua turma, destacando que sua postura no PEA é de observação seletiva, evitando confrontos, mas aplicando um filtro pragmático do que considera eficaz e seguro, baseado em sua experiência.

Aponta, ainda, como evidência do distanciamento do PEA planejado e realizado, a falta de organização dos tempos e a superficialidade no processo de avaliação das práticas, especificamente quando registra a frase “vai ver, assim, aquele vídeo bonitinho que é pra eu colocar na rede social, mas por trás disso tem um zilhão de coisa que não deu certo”.

A autodescrição de P1, falando de sua postura ou forma de participação no PEA, e seu apontamento sobre “um zilhão de coisa que não deu certo”, pode, num primeiro momento, ser caracterizado como individualista e pessimista, porém evidencia seu alinhamento a importantes aspectos da própria natureza do PEA, a saber: laboratório de análise, autoavaliação, reflexão crítica e transformação das práticas, a partir da realidade vivida, aspectos indicados como relevantes por Nóvoa (2009, p. 35):

Estamos diante de um modelo que pode servir de inspiração para a formação de professores. Os quatro aspectos acima mencionados encerram quatro lições importantes. Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. [...] A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso.

As considerações da P1 evidenciam a ausência no PEA do CEI Felinas de espaços-tempos de reflexões coletivas, aprofundadas e críticas, diálogo e problematizações das práticas que se dão sem intencionalidade e planejamento. Nesse contexto, é necessário o fortalecimento dos espaços coletivos de construção, avaliação e experimentação docente, coerentes com a própria natureza do PEA e suas potências enquanto formação continuada, como referenciado por Nóvoa (2009, p. 46):

As propostas que avancei [...] procuram valorizar a componente prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores. São princípios que já inspiram muitos programas de formação de professores. Infelizmente, nem sempre há uma divulgação destes programas, nem os meios que permitam difundir-los junto dos círculos educacionais e profissionais.

Quadro 36 - CAT2 - Fragmentos da entrevista da professora 2 (P2)

"É, você também é uma referência, né? É, então, esse é o... Essa é a questão, né? Mais pessoas precisam ser, né? Sim. Muita gente sabida lá, que esconde o jogo. Penúltima... Penúltima... Questão para a gente pensar. Como é que você avalia a sua participação e envolvimento diante das propostas do PEA?

"Quanto à sua participação no PEA? Eu acho que boa, eu acho que boa. Muito boa. Participação, sua disposição e tudo mais. Falar, não que eu fale, você vê, né? Eu não falo, mas quando tem alguma coisa grande que tem que expor. Eu falo com a CP sobre...as outras pessoas precisam participar, né? Porque quem já sabe, é lógico que vai sair coisa boa. O problema é melhorar quem precisa ser melhorado, né? Esse é o desafio. Mas ela fala 'Vai você. Eu acredito em você, eu tenho certeza que de você vai se sair bem. Mas, tem que apostar nos outros também. Vai falar da mordida, você vai falar da chupeta."

"Sobre as reflexões...Elas ficam entre o boa e o regular. E agora? Não sei. Porque elas não são muito boas. Planejamento de ações coletivas? Ah, quem planeja, ele supõe que quer executar. Então, eu só fiz planejamento, mas talvez eu tenha que colocar planejamento e execução, é porque escrever qualquer um escreve e coloca o que achar que é lindo."

"Quanto à participação... É, não, mas eu estou nesse processo, né? De que, assim, isso não é um problema meu, mas é um problema seu, né? Que é sempre assim, aí, mas... Então, mas... Não é um problema meu, não sou eu que vou pensar nisso."

"Participação coletiva... Você entende de participação o quê? Falar, fazer, o quê? Falar, fazer, estar consciente. Porque falar, a gente fala tudo. Inclusive, lá da xenofobia. A gente fala há anos. E aí, numa mesa de pé, a gente tem uma cena xenofóbica."

"Então, a participação pra você é essa fala, essa disposição pra fazer, pra estar presente? (pesquisadora). Sim, é ter entendido o que é isso. Porque ler, todo mundo pega o texto e... Acabei. Já lemos. Lido, entendeu? Mas o quê? O que vocês leram? Relacionar a teoria com a prática. Como a gente pode fazer isso aqui? Vamos fazer com quem? Agora? Esse semestre? Dá pra fazer agora? Ou a gente vai planejar pro semestre que vem? Projetar, né?"

"Em relação às trocas, leituras e estudo... Boas. Porque aí, no verbal, é... O estudo? Fica entre o regular e insuficiente. A leitura é boa, agora, o que cada um faz com ela é outra coisa. Não tem uma reflexão mais individual, né? Não tem lá. Tudo escrito. Página, qual capítulo, qual livro. Tem tudo. Agora, o que eu faço com isso é o que define, né?"

"E as aprendizagens... Regular, porque você vê pela postura, pela fala. Poxa, a gente falou tanto disso e você não mudou? Então, sabe aquele neguinho? Não é aquele neguinho ali? Ah, é aquele lá. Ai, que horror. É o que fede. Nós somos as pessoas que estudam, que falamos disso. Vamos pegar leve, né? Pelo menos pensa, mas não fala. Mas não adianta. A máscara cai. Se você não mudar, é muito enraizado."

"O piolho, que é uma coisa, sabe? Ai, não. Como assim, gente? Aquele bebezinho não tem culpa disso. Vamos trabalhar isso. Vamos trabalhar isso. Vamos chamar a mamãe. Você não precisa limpar. A gente precisa falar disso e ver como a gente pode ajudar. Fora que a estrutura da família...Se você mora todo mundo junto e misturado, você tira o piolho do seu filho hoje, todo mundo junto e misturado, pega o piolho amanhã."

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

P2 revela uma profunda insatisfação com o distanciamento entre o PEA planejado e o realizado, apontando para uma lacuna significativa entre as intenções formativas e a concretização na prática. Sua perspectiva é crítica, focada na necessidade de autenticidade, engajamento e resultados palpáveis, desafiando a mera formalidade do processo. Suas críticas alinham-se ao conceito de formação continuada crítico-emancipadora, trazido por Curado Silva (2016, p. 3 *apud* Fernandes, 2023, p. 108):

[...] como um processo de valorização do profissional da educação que oportuniza a construção da práxis através da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. Possibilitando ampliar, repensar os sentidos e significados desta prática de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, ampliando a autonomia do profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos. Tal processo permite identificar e explorar limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover transformações possíveis nessas condições. A formação continuada visa a reelaboração a partir da análise crítica do real, os saberes, as técnicas, as atitudes, a ética e o ato político necessário ao exercício da atividade docente.

Mantendo uma coerência entre fala e levantamento de evidências entre o PEA planejado e o realizado, P2 dá continuidade à avaliação dos diversos aspectos do PEA, registrando suas justificativas por meio de exemplos concretos de situações. Nesse contexto, a discrepância entre o ideal e o real é recorrente, resultando em apontamentos que ficam entre o bom e o regular, com algumas insuficiências, principalmente em relação ao aprofundamento dos estudos das temáticas do PEA e transposição para a prática.

As “reflexões” são classificadas entre “boa” e “regular”, e o “planejamento de ações coletivas” é percebido como meramente a “escrita” de algo “que achar que é lindo”, sem a garantia de realização. A “participação coletiva das pessoas” é qualificada como “regular”, onde falar não se traduz em “estar consciente” ou “entendido o que é isso”, e muito menos em relacionar “a teoria com a prática”. A “troca de experiências” é “boa” no verbal, mas o “estudo” oscila entre “regular” e “insuficiente”, assim como as “aprendizagens”, que são “regular”.

Um destaque relevante dos apontamentos da P2 é em relação à sua participação e das demais professoras, quando ela expressa seu incômodo e apresenta o dilema, problematizando-o, de ser recorrentemente convocada pela CP a realizar escritas para o PPP ou para ser a primeira a compartilhar sua “carta de intenções”. Esse trecho da entrevista evidencia mais uma vez a aproximação do PEA do CEI Felinas à pedagogia transmissiva, que descarta a construção coletiva dos conhecimentos, ou seja, descarta o papel das interações sociais no percurso formativo de professores(as). Conecta-se ao incômodo de P2, referente ao espaço que é tolhido, às outras professoras, para a pronúncia da palavra, por terem práticas distanciadas da fundamentação teórica da RMESP, a categoria diálogo que acolhe uma atitude necessária, apontada por Osowski (2010, p. 183):

Para isso há que aprender a controlar-se frente à presença de um outro que também tem o que dizer. Esse outro, mesmo silencioso, precisa ser acolhido para expressar a sua verdade. Assim, abre-se a possibilidade para que “verdades” sejam confrontadas e examinadas, instituindo-se um campo não só de alternância entre quem fala e quem escuta, mas, acima de tudo, de diálogo em que ambos tornam-se sujeitos que se comunicam.



A respeito da estratégia de leitura, destaca que a mera leitura não garante a reflexão individual ou a mudança de postura, lamentando que, apesar das discussões em grupo, as professoras frequentemente não mudam suas atitudes, revelando que “a máscara cai” e comportamentos enraizados, como racismo, xenofobia e machismo, persistem. Para P2, a transformação real exige mais do que a simples exposição a conteúdos, demandando um processo contínuo de conscientização e mudança de atitude.

Registra-se que, alinhada à sua percepção e clamor pela superação do ato de ler mecanicamente – expressos por suas falas: “Sim, é ter entendido o que é isso. Porque ler, todo mundo pega o texto e... Acabei. Já lemos. Lido, entendeu? Mas o quê? O que vocês leram? Relacionar a teoria com a prática. Como a gente pode fazer isso aqui? Vamos fazer com quem? Agora? Esse semestre? Dá pra fazer agora? Ou a gente vai planejar pro semestre que vem? Projetar, né?” –, está Freire (2008) que defende a implementação da leitura crítica, percebida como um instrumento para a intervenção política, a luta por direitos e a construção de uma sociedade mais justa.

Portanto, a capacidade de ler e compreender o mundo é essencial para o exercício pleno da cidadania, permitindo a participação ativa na sociedade. A leitura promove o diálogo entre o texto e o contexto, sendo um meio para a mobilização social e a organização de pessoas, em busca de soluções para seus problemas.

Mais do que a crítica à estratégia metodológica, ela expressa sua preocupação com a questão de o PEA não estar transformando a maneira de ser, fazer e saber das professoras, destacando relevantes temáticas sociais, próprias da complexidade das interações da contemporaneidade e das práticas pedagógicas das professoras da rede pública de educação da cidade de São Paulo. Para P2, as professoras, diante das vulnerabilidades dos(as) bebês, crianças e famílias, devem assumir um compromisso ampliado com as questões sociais, daí a expressão “qualidade social da Educação Infantil”. Portanto, o percurso do PEA não pode se ater apenas a aspectos didáticos ou curriculares, mas precisa acolher a dimensão social e política da atuação das professoras, reconhecendo a escola como um espaço de resistência e os(as) educadores(as) como agentes de transformação social. A respeito, Coelho (2022, p. 22) discorre:

Ao vivenciar o exercício da educação e reconhecer tantas vulnerabilidades sociais entre os alunos, de uma só vez, houve uma resignificação do que foge à didática tradicional, mas do que ainda é ser professor: o olhar individualizado para cada aluno. Como diz Imbernón (2021), o contexto atual do magistério é complexo e diversificado e 'a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade' (IMBERNÓN, 2011, p. 14). Incluo aqui responsabilidade social. Como explicar sobre equinodermos para alunos que nunca foram à praia? Esse olhar de dentro da escola e perto da comunidade trouxe uma ampliação do compromisso com o trabalho. Assim, defino a escola pública como um espaço de resistência e sobrevivência.



A fala de P2 faz referência à utopia de um percurso de PEA emancipatório, onde o respeito e a conscientização são centrais, no qual haja o estabelecimento de uma prática social transformadora, fundamentado na concepção da pedagogia crítica, libertadora e emancipatória, que implica na presença da escuta e do diálogo na construção da coletividade. Nesse sentido, Fernandes (2023, p. 35) discorre:

Freire (2011a) expõe que, por meio de uma pedagogia crítica, é possível resgatar a utopia de uma concepção de educação crítica, libertadora e emancipatória, em que haja a possibilidade de diálogo, interação e mudança. Freire (2011a) evidencia que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. Para esse autor, o fundamento do diálogo é o amor, concebido como dimensão política que implica em dialogar, conviver e respeitar o outro. Esse diálogo deve promover em cada um a consciência de sua humanidade enquanto sujeito que cria as suas condições de existência. Nesse sentido, o diálogo é utilizado para libertar os oprimidos. Nos últimos anos temos observado o avanço de ações de opressão: aumento de crime de racismo, homofobia, feminicídio, estupro, pedofilia, intolerância, visto que as relações de respeito, conscientização e ética desafiam a ressignificação dos papéis entre educadores e educandos. E, é justamente esse o diferencial para estabelecer uma prática social transformadora.

Pela sua própria experiência com a “carta de intenções” e a redação do PPP (Projeto Político-Pedagógico), considera que o PEA deve ser um espaço de provocação intelectual, que gere discussões profundas e, idealmente, leve à mudança de pensamento e atitude, mesmo que a realidade da execução coletiva e da transformação individual do grupo ainda seja um desafio. As palavras, pensamentos e ações de P2, observadas nos encontros do PEA, alinham-se em defesa de um modelo PEA planejado e realizado que seja crítico-reflexivo, permeado pelo protagonismo de todas, como sustenta Nóvoa (1997, p. 31):

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

As falas de P2, em relação à distância entre a retórica e os fazeres, evidenciam a necessidade de pautar os encontros do PEA do CEI Felinas nos pressupostos e princípios do próprio “Currículo da Cidade de Educação Infantil”, quando versa a respeito da importância da escuta ativa dos(as) bebês e crianças. Ocorre que se essa escuta não é vivenciada no percurso do PEA, dificilmente será vivida junto aos(as) bebês e crianças.

Portanto, as constatações da P2 sobre as incoerências entre o PEA planejado e o realizado focam na escuta ativa e no compartilhamento de práticas como catalisadores da colaboração e da transformação do grupo docente, sendo primordial cuidar também da contextualização da formação, aspecto que aproxima teoria e prática, engajando as professoras. Isso significa investir na construção de um ambiente formativo de confiança e diálogo, onde as

experiências sejam valorizadas e trocadas e no qual as professoras se sintam parte ativa na melhoria do percurso do PEA e da comunidade escolar, como defende Coelho (2022, p. 37):

A escuta dos professores permitiu que compartilhassem suas práticas nos encontros formativos, o que possibilitou a investigação a respeito da colaboração e dos saberes presentes no horário de estudo coletivo, quais os movimentos ocorridos e o sentido atribuído, que sugeriu a transformação do grupo e dos seus participantes. Os resultados de sua pesquisa indicaram que, quando a formação continuada considera o contexto escolar, é possível aproximar teoria e prática e promover a participação dos professores nos estudos propostos. Traldi (2017) propôs favorecer o contato entre os professores dos diferentes anos dos ciclos e desenvolver ações articuladas por meio da elaboração de ações conjuntas e troca de experiências.

Em suma, a visão da P2 sobre o PEA planejado versus o realizado é a de um processo que muitas vezes falha em ir além da formalidade, demonstrando sua expectativa por um PEA que seja um catalisador para a reflexão crítica e a mudança real. O ponto de maior distanciamento, evidenciado por ela, refere-se ao engajamento do grupo em uma participação construtiva, com aprofundamento das análises e o compromisso com a transformação social das práticas, e nas atitudes das práticas a partir da realidade social dos(as) bebês, crianças e famílias. A respeito, Nóvoa (2009) aponta que a capacidade de construir o coletivo e o diálogo são fundamentos para a renovação da escola, especialmente através de dispositivos como o PEA, pois são capazes de articular pessoas, culturas e projetos. Para ele,

A experiência coletiva é que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. Para conseguir esta transformação de fundo na organização da profissão docente, é fundamental construir programas de formação coerentes. O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas. (Nóvoa, 2009, p. 43).

#### Quadro 37 - CAT2 - Fragmentos da entrevista semiestruturada - professora 3 (P3)

"Porque o PEA é o projeto especial de ação... Esse comprometimento... A falta de tempo pro estudo ocasiona, do ponto de vista das ações, eu acho que dificulta a prática. Por exemplo se você está estudando um tema, sei lá, não sei pensar num tema agora, as abordagens da Pickler. Vamos dizer assim... E aí você começa a pensar, em querer aplicar na sala e se você não aprofunda, você perde aquilo. Começa e não dá conta do aprofundamento e aí a prática fica também vazia."

"O ideal seria que você tivesse mais tempo de encontro, de estudo, de troca. Falar um pouquinho do real, o que implica a gente ter pouco tempo de estudo, de encontro. Porque tem coisas que são dificultadores, né? Dentre elas o tempo, né? Eu acho que o perfeito seria aprofundar os temas. Poder ter um tema que eles pudessem aprofundar seria o perfeito. E que fizesse parte da escola, do que a gente está vivenciando ali na escola. Acho que esse seria o ideal."

"O PEA real é um monte de coisa, um monte de temática que você tem que dar conta. E muitas vezes não aprofunda nada, porque não dá tempo. Eu acho que esse é o real. Esse é a dificuldade que você encontra, de ter um estudo e um aprofundamento e as trocas mais sistematizadas, né?"

"O possível talvez fosse dividir, separar um pouco. Focar mais numa temática só e aprofundar. Isso de uma forma mais, realmente, sistemática. Não falar. De repente a gente tem essa intencionalidade no papel, mas na prática não consegue executar."

“Eu não gosto dos instrumentos de avaliação...da metodologia, da pontualidade, disso, daquilo, né? Muito protocolar, né?”

"Eu não sei se isso é muito levado em consideração, não. Não sei se tem. Não, eu não percebo muito isso, não. Porque é tudo muito do mesmo jeito, né? Muito padrão, não sei. A leitura, eu gosto, mas a maioria não gosta. Sou de ficar mais calada, mas gosto dos momentos das trocas. Eu vou apresentar um relato sobre contextos."

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Propositalmente a análise dos fragmentos da entrevista de P3 será iniciada por suas considerações finais, especificamente pelo apontamento de sua característica “calada”. A escolha por essa evidência inicial deriva do fato de que recorrentemente é citada pelas participantes da pesquisa, o que revela uma contradição entre clamor pela participação e a “cultura do silêncio”, que toma o espaço quando os seres humanos são impedidos de dizer a palavra, de manifestarem suas ideias, compartilharem suas narrativas de experiências e sua história, que nunca é individual.

Não se sabe o motivo de P3 ter escolhido o silêncio na maior parte dos encontros do PEA, mas é possível afirmar que, ao escolhê-lo, distancia-se da pronúncia de práxis, o que ocasiona um distanciamento do seu ser cidadã política, deixando de interferir na realidade que a cerca, que geralmente se forja opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura. Destaca-se que a cultura do silêncio é forjada pelas ações político-culturais das classes dominantes, produzindo sujeitos que se encontram silenciados, impedidos de expressar seus pensamentos e afirmar suas verdades; enfim, negados em seu direito de agir e de serem autênticos. Nesse contexto, Osowski (2010, p. 181), com base no pensamento de Paulo Freire, aprofunda a reflexão sobre a pronúncia da palavra e a cultura do silêncio:

Isso porque essa é a vocação de todo ser humano, da qual ele não pode fugir, mesmo que esteja dela afastado ou sem as condições necessárias para reconhecer sua identidade cultural de classe dominada. Se tivesse consciência desse estado de estar sendo menos humano, ou seja, estar sendo desumanizado, poderia tentar pronunciar o mundo mediante “sua organização revolucionária para a abolição das estruturas de opressão” (Freire, 1979, p. 50).

De maneira geral, P3 percebe uma grande diferença entre o PEA planejado e sua realização, em relação à padronização das estratégias pedagógicas propostas no PEA, que acabam por deixar de acolher as diversas formas de aprender, os diversos interesses e necessidades do grupo. Cita a leitura como algo, para ela, prazeroso, mas foco de insatisfação para a maioria das professoras. Finaliza apontando aspecto de sua personalidade “mais calada”, mas demonstrando protagonismo diante da solicitação de trocas e relatos de práticas.

Cabe registrar considerações sobre a leitura, considerando-a como um ato de conhecimento e intervenção na realidade, fundamental para a emancipação humana. Para Freire (2008), ela vai além da simples decodificação de palavras, exigindo a “leitura do mundo”

(contexto vivido) para a “leitura da palavra” (texto). O ato de ler, na perspectiva freiriana, permite a crítica, a interpretação, a “reescrita” do texto e do mundo, e é uma ferramenta para a ação política e a luta por direitos e dignidade.

Então, a proposta de leitura, seja compartilhada ou solitária, no percurso do PEA do CEI Felinas, prima por ser uma experiência contextualizada a partir das emergências sociais em que a comunidade escolar está inserida, princípios fundantes e basilares para a compreensão de qualquer texto. Portanto, cabe às educadoras evitar a leitura mecânica, em direção à compreensão profunda do significado das palavras, a fim de que o aprendizado não seja apenas memorização, mas sim um conhecimento que transforma. Assim, a leitura crítica permite a interpretação da realidade do CEI Felinas e a “reescrita” de forma mais consciente, desvendando as entrelinhas dos interesses e das relações de poder.

A narrativa de P3 revela uma tensão intrínseca entre o PEA em sua concepção ideal (planejado) e sua manifestação prática (realizado), descrevendo o PEA realizado como um acúmulo de “um monte de coisa, um monte de temática que você tem que dar conta”, resultando em uma superficialidade onde “muitas vezes não aprofunda nada, porque não dá tempo”. Evidencia que, frequentemente, as temáticas ou assuntos se tornam “muito vago às vezes”, comprometendo a profundidade do aprendizado e a efetividade exploração prática. Essa fragmentação e a falta de tempo para aprofundamento teórico e planejamento de ações são apontadas como deficiências significativas.

Insiste e defende que o PEA planejado e realizado deveriam ser alinhados ou aproximados, permitindo um espaço-tempo para “aprofundar os temas”, com a certeza de que “ter um tema que eles pudessem aprofundar seria o perfeito”. A fala de P3, alinhada à concepção de formação freiriana, aponta ainda que deveria acolher temáticas que “fizessem parte da escola, do que a gente está vivenciando ali na escola”, indicando um desejo por maior relevância e aplicabilidade direta dos temas ao cotidiano.

As ideias apontadas por P3 revelam a importância da formação continuada, enquanto potente instrumento de reversão da desprofissionalização, pois enfatizam, quando ela clama pelo aprofundamento dos estudos, por um percurso de PEA como processo de reflexão crítica, desenvolvimento da identidade e produção coletiva de saberes (Nóvoa, 1997). Portanto, de fato, ela evidencia o distanciamento do PEA planejado do realizado, quando fala: “Eu acho que o perfeito seria aprofundar os temas. Poder ter um tema que eles pudessem aprofundar seria o perfeito. E que fizesse parte da escola, do que a gente está vivenciando ali na escola. Acho que esse seria o ideal”, situando essa distância entre o estudo das temáticas, os projetos registrados

no PPP e a prática integrada no cotidiano da escola, aspecto que dificulta a inovação e a transformação de sua prática pedagógica, um dos pilares do PEA.

Nesse contexto, as evidências apontadas pela P3, podem se configurar como potencializadoras das frustrações, dilemas e das crises próprias da docência, que acabam por representar não apenas reflexos de problemas externos, mas principalmente dos internos, como a falta de coesão e autonomia profissional, aspectos que reforçam a importância do PEA, no sentido de resgatar o protagonismo das professoras. Por conseguinte, a valorização da experiência de cada docente do CEI Felinas e sua reflexão são pilares para a renovação de suas práticas pedagógicas, tema central no PEA, pois a articulação entre o planejado e o realizado, e a valorização da experiência vivida, são componentes essenciais para a construção do conhecimento profissional e melhoria da ação educativa, como reforça Nóvoa (1994, p. 24):

Mais do que uma profissão desprestigiada aos “olhos dos outros”, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de um projeto coletivo mobilizador do conjunto da classe docente dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autônomos.

Por fim, entre o planejado e o realizado, surge o PEA possível (categoria 4), que, na visão de P3, poderia ser alcançado ao “dividir, separar um pouco” e “focar mais numa temática só e aprofundar”, de uma “forma mais, realmente, sistemática”. Essa sugestão aponta para a necessidade de uma curadoria mais focada e uma gestão de tempo mais eficiente para otimizar os resultados da formação. A crítica se estende aos instrumentos de avaliação do PEA, considerados “protocolares” e incoerentes com a dinâmica do percurso formativo, sugerindo uma desconexão entre a metodologia de avaliação e a natureza do aprendizado.

### **5.3 Categoria 3 – Experiências no PEA**

O conceito de experiência, aprofundado por Larrosa (2002, 2014), é relevante para o percurso do PEA, pois propõe uma abordagem que valoriza o saber vivido e reflexivo, contrapondo-se à educação que enfatiza a transmissão de informações, de cunho conteudista e tecnicista.

Primar por um percurso de PEA, pautado na experiência, significa caminhar em direção ao planejamento e realização de uma formação continuada preocupada com elementos que toquem e transformem as(os) educadoras(es), estimulando-as(os) a se tornarem “sujeitos da experiência”, a se abrirem para o imprevisto e o desconhecido, gerando sentidos e significados em seu percurso formativo e, consequentemente, na práxis pedagógica.

No âmbito do percurso do PEA, quando da perspectiva de acolhimento à experiência, há que se rejeitar a mera transmissão e excesso de informações e opiniões superficiais, buscando uma relação mais profunda e “experencial” com o conhecimento. Para tanto, o saber da experiência envolverá a relação entre conhecimento e vida humana, que, por sua vez, só pode ser adquirido no percurso de escolhas de cada pessoa e pela maneira como estas respondem aos acontecimentos.

Pautar o percurso do PEA pela experiência significa não limitar as(os) professoras(es) a estudar métodos, mas sim planejar propostas que cuidem de torná-las(os) curiosas(os), abertas(os) ao novo, pessoas que experimentam, que acolham o autoconhecimento aprofundado, que vivenciem, de maneira consciente, cada acontecimento, podendo estar mais inteiras e presentes quando da “arte do encontro” com suas parceiras de trabalho, com os(as) bebês, as crianças, e as famílias.

O foco na escrita e na reflexão, por meio da produção de narrativas da experiência, é tomado como valioso instrumento da práxis das(os) professoras(es), tanto em relação ao percurso formativo do PEA quanto na atuação com os(as) bebês e crianças, tornando-as mais emancipadoras.

Por fim, um percurso formativo, orientado pela experiência, potencializa um ambiente escolar mais criativo, “vivo”, consciente, interessante e dialógico, pois conectado ao mundo e contrário aos saberes meramente teóricos ou à pronúncia da palavra que não seja genuína, que corresponde exatamente ao alinhamento entre o que se faz e o que se fala, forjando profissionais e pessoas capazes de serem afetadas pelo mundo e pelas outras, que buscam saber, ser e fazer o ato de aprender-ensinar mais sensível e encantador.

### 5.3.1 Observação participante

Na análise dos encontros do PEA, sob a perspectiva da categoria 3, Experiências no PEA, buscou-se evidenciar situações que fossem permeadas pela interseção dos elementos que compõem a experiência larrosiana e o diálogo freiriano, pressupondo a reflexão crítica à forma como o tempo e a informação são tratados pela sociedade moderna e pela educação a-significante, pois configura como imposição de barreiras que impedem a verdadeira experiência e a genuína pronúncia da palavra. Nesse contexto, procurou-se observar para além de algo que foi feito, produzido ou consumido, focando em o que aconteceu, tocou, afetou e transformou as educadoras, no percurso do PEA do CEI Felinas.

A análise a seguir percorrerá cronologicamente os encontros observados do PEA, apontando as presenças, ausências e contradições desses elementos, bem como suas implicações pedagógicas.

O encontro do dia 14/08/2024, que teve como pauta a apresentação do resumo da presente pesquisa, evidencia a intenção de “potencializar um percurso de experiência”, alinhando-se à busca de uma formação que vá além do instrumental. No entanto, o formato de “explanação” e a menção a “trâmites burocráticos” no encerramento do encontro apontam para uma configuração que ainda não permite o “gesto de interrupção” necessário para que a experiência e o diálogo floresçam plenamente. Larrosa (2002) alerta que o excesso de informação e a pressa são inimigos da experiência, e a exposição inicial, ainda que bem-intencionada, pode se enquadrar nesse contexto. Uma professora, ao questionar sobre as tarefas das participantes, inicia um movimento dialógico de busca por esclarecimento, mas o diálogo ainda não se estabelece como práxis coletiva.

O encontro do dia 28/08/2024, no qual ocorre a discussão sobre “Alimentação e Políticas”, representa o germe da presença dos elementos de experiência e diálogo, pois eles começam a se manifestar com mais clareza, por meio da partilha de vivências sobre um evento externo e, principalmente, quando ocorre a discussão sobre a “Normativa sobre Alimentação”, revelando um espaço de “pronúncia do mundo”. Diante da leitura, mais uma professora participa, trazendo um questionamento.

A problematização sobre a alimentação infantil é um exemplo potente de diálogo e experiência, já que as professoras não apenas expressam opiniões, mas questionam práticas estabelecidas (“Até que ponto eu devo oferecer ou respeitar?”), propondo soluções viáveis alinhadas à realidade da escola (“Na mesma mesa”). Isso se alinha à visão de Freire (1994) de que a “palavra verdadeira” é a unidade indissociável de ação e reflexão, que transforma a realidade. Nesse contexto, Lauriti (2018), em sua tese, destaca a natureza tridimensional da dialogicidade, que articula “dizer”, “mostrar” e “agir/ser”, evidenciadas pelo percurso do encontro citado, no qual as professoras “dizem” suas inquietações e “mostram” suas propostas de ação, baseadas em suas experiências reais, o que pode ser um embrião do “agir”. Há uma clara implicação pedagógica de busca por uma prática mais respeitosa e alinhada às necessidades da criança.

No encontro do dia 29/08/2024, o uso de um vídeo do “Porta dos Fundos”, para abordar a temática da alimentação, demonstra uma estratégia inovadora, para estimular a reflexão e a emergência da experiência, bem como problematizar a temática e especificamente as abordagens de algumas professoras no momento da alimentação dos(as) bebês e das crianças.



O humor, nesse contexto, funciona como um catalisador para a manifestação de "acontecimentos" profundos, estimulando a abertura das professoras para expressarem suas opiniões. Este encontro é exemplar da manifestação da experiência, pois as professoras se sentem à vontade para compartilhar traumas e vivências pessoais que "lhes acontecem" e que moldam suas perspectivas pedagógicas. A fala da coordenadora, ao convidar as docentes a se colocarem "no lugar dos bebês e das crianças", promove a empatia e a reflexão crítica, características do "sujeito ex-posto" de Larrosa (2002), que é vulnerável e receptivo. O diálogo se aprofunda, gerando "discussões e reflexões bastante agregadoras", com participação de professoras que antes não se manifestavam. Contradições surgem em relação a "determinações externas e solicitações pedagógicas", como as da cozinha terceirizada, evidenciando limites estruturais que tensionam a autonomia docente.

O encontro do dia 04/09/2024 é pautado por informes e visitas, retomando uma configuração mais formal, com predominância transmissiva e verticalizada, contrária aos princípios do diálogo. Apesar de breves, os comentários sobre a horta e a feijoada representam pequenas manifestações de clamor por espaços de experiências, conectando a prática pedagógica (horta) com o cotidiano da alimentação. No entanto, o predomínio de "informes" limita o espaço para o aprofundamento do diálogo e para que a experiência se transforme em um "saber de experiência". Nesse contexto, Larrosa (2002) critica a velocidade e o excesso de informação como inimigos da experiência, e esse encontro parece se aproximar dessa armadilha. A implicação pedagógica é a potencial perda de oportunidades para a reflexão crítica e a coconstrução de saberes, caso a balança penda excessivamente para a comunicação de dados.

O encontro do dia 12/09/2024 é iniciado com conversas informais, reveladoras da dimensão da experiência vivida pelas professoras, especialmente em relação à interação com as famílias. Esta "conversa informal" é um espaço onde o "que acontece" (experiência) é compartilhado, gerando identificação e reflexão. Embora não seja um diálogo formalmente estruturado, a troca sobre os desafios do dia a dia da docência é essencial para a construção de um saber coletivo. Freire (1994) enfatiza que o diálogo é o "encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo", e essas trocas informais, ao expressarem as tensões do cotidiano, contribuem para essa pronúncia. A discussão posterior sobre a organização das turmas para 2025, com participação de professoras e o "registro da preocupação" de pais, demonstra um esforço dialógico em torno de uma questão relevante para a prática.

O encontro do dia 19/09/2024 é um dos mais ricos em termos de experiência e diálogo, registrado como "modelo" que se busca perpetuar no percurso do PEA, demonstrando como a

arte, as narrativas de vida e a reflexão podem desencadear processos de ressignificação. Evidências de conexão e indissociabilidade entre teoria e prática são expressas quando a leitura precede e estimula as narrativas vividas das infâncias das professoras. Aqui, a leitura do trecho “Brinquedos de Chão do livro”, do livro “Memórias de Infância”, atuou como um "tema gerador" freiriano (Freire, 1994), provocando a emergência de "acontecimentos" pessoais que se transformam em saber compartilhado. A "pausa para pensar, olhar, escutar, sentir mais devagar", que Larrosa (2002) preconiza para a emergência da experiência é visível na atmosfera de compartilhamento e na profundidade dos relatos. As narrativas revelam o "saber de experiência" em sua singularidade e irrepetibilidade. A fala da coordenadora, ao contribuir com a ideia de que crianças "experimentavam a terra preta possivelmente por acharem que era chocolate", valida e aprofunda essa troca dialógica, estabelecendo pontes entre a memória e a prática pedagógica atual. Este é um avanço significativo na promoção de uma formação continuada que valoriza a dimensão subjetiva do educador.

O encontro do dia 14/11/2024 revela incertezas sobre o conteúdo da pauta e espaço para o diálogo sobre uma determinada situação, envolvendo uma criança específica. Este encontro, marcado pela incerteza da pauta, revela tanto limites quanto potencialidades para a experiência e o diálogo. A ausência de planejamento e previsão de tempos e espaços formativos que acolham momentos de "interrupção" e a "atenção" focada, pode ser considerado como um dificultador dos "acontecimentos". No entanto, a discussão posterior sobre a mudança de comportamento de uma criança "chorosa" e a sugestão de "interações da criança citada com outras crianças que falavam espanhol e/ou Guarani" são destaques à retomada do fio potencializador ou facilitador da experiência e do diálogo. As professoras se debruçam sobre um problema concreto de sua prática, buscando soluções a partir do conhecimento de suas realidades e da diversidade cultural, o que remete à investigação dos "temas geradores" de Freire (1994), na busca por uma "síntese cultural".

A pauta do encontro do dia 18/02/2025 esteve alinhada ao planejamento da rotina da semana, acolhendo o momento para planejamento individual e o diálogo informal. Este encontro, dedicado ao planejamento individual das professoras, na ausência da coordenadora, demonstra um limite claro para o diálogo, como práxis coletiva, dentro do formato formal do PEA. Ainda que o planejamento individual seja uma atividade necessária, a ausência de trocas efetivas na "reunião e planejamento de ações coletivas" indica uma lacuna na dimensão dialógica do PEA. A experiência, nesse caso, é fragmentada em saberes individuais que não são compartilhados e problematizados coletivamente. No entanto, um "diálogo informal" entre a pesquisadora e uma professora nova, que compartilha sobre sua

entrada recente na RMESP e os desafios da docência, revela que o diálogo e a experiência podem emergir em espaços não formalizados, demonstrando a potência das interações humanas para a construção de sentido. Larrosa (2002) diferencia "experiência e trabalho", e o planejamento individual pode ser mais "trabalho", se não for acompanhado de um momento dialógico de partilha.

O encontro do dia 19/02/2025 foi pautado por informes breves, comentários superficiais sobre a segurança dos(as) bebês e das crianças e a projeção do início das apresentações das "Cartas de Intenções", sendo a P2, uma das professoras participantes da pesquisa, a primeira a apresentar, como acordado com a CP. A notícia sobre a criança que sofreu queimaduras representa um "acontecimento" que interpela as professoras, gerando uma experiência de alerta e reflexão sobre a segurança, o que remete à dimensão de "vulnerabilidade e risco" da experiência em Larrosa (2002). A discussão sobre a "Carta de Intenções" e a importância de "narrativas próprias e personalizadas" reforça a valorização da singularidade da experiência docente. Contudo, a tensão se manifesta na queixa de uma professora sobre o "descumprimento de combinados" em relação à organização dos brinquedos, evidenciando uma falha no diálogo e na corresponsabilidade entre a equipe, o que Freire (1994) qualificaria como "palavreria", se não levar a uma ação transformadora.

O encontro do dia 27/02/2025 foi dedicado à organização dos espaços para o evento "Bailinho de Carnaval", que evidenciou uma ação colaborativa que envolveu CP e professoras. Este encontro apresenta um espaço para a experiência no sentido que acolher "co-laboração" na organização do evento, com a proposta de um "fazer" que, se imbuído de sentido, pode se tornar um "acontecimento". A participação da pesquisadora nesse fazer, ajudando a "organizar e ambientar", demonstra um engajamento com a prática, uma imersão na experiência. Contudo, a distinção entre as professoras que "seguiram imediatamente" e as que "permaneceram conversando" sugere diferentes níveis de engajamento e de envolvimento dialógico. A efetividade da "práxis" freiriana (ação-reflexão) exige que a ação seja precedida e acompanhada de reflexão coletiva, o que não é explicitamente evidenciado para todo o grupo neste momento.

Na data de 12/03/2025, foram iniciados os relatos de práticas, podendo ser interpretado como ponto alto na manifestação da experiência e do diálogo, especialmente através da partilha das "Cartas de Intenções". A apresentação da "Carta de Intenções" pela P2 é um exemplo de "saber de experiência" em sua singularidade e irrepetibilidade (Larrosa, 2002). A elaboração da carta, com referências teóricas, convite às famílias e preocupação com a apresentação, demonstra um processo profundo de reflexão-ação. O aplauso e os comentários das colegas

("possibilidade de a P2 escrever todas as cartas") evidenciam o impacto dessa experiência no coletivo, gerando diálogo e reconhecimento ou também incômodo, já que não houve outras manifestações que problematizassem o conteúdo da carta. A discussão sobre a substituição de plásticos, a citação do livro "sereia-menino" e a reflexão sobre a importância das discussões de gênero na Educação Infantil são momentos de "pronúncia do mundo" freiriana, onde temas socialmente relevantes são abordados a partir da prática, porém não aprofundados a contento. A observação de que as professoras passaram a pedir permissão às crianças antes de limpar o nariz é um testemunho da transformação concreta da prática, um "agir" que nasce do "acontecimento" e do "diálogo".

A discussão sobre a alimentação infantil se mostra, novamente, um "tema gerador" potente para a experiência e o diálogo, no encontro do dia 13/03/2025, interrompido pelo lembrete da pauta de continuidade das "Cartas de Intenções". A intensidade da discussão sobre a alimentação, que impede a apresentação de outra "Carta de Intenções", revela a força desse "tema gerador" e o quanto ele "toca" as professoras em sua experiência cotidiana. As falas das professoras ("olhar de criança", "respeito", "forçar a comer") são exemplos de "palavra verdadeira" que emerge da práxis, articulando a experiência e a reflexão crítica. A intervenção da coordenadora, ao sugerir "analisar caso a caso" e "olhar atento às diferenças", reforça a importância da individualidade e da flexibilidade, elementos cruciais para uma prática dialógica e pautada na experiência. A contradição entre a necessidade de "organizar as rotinas" e o "olhar atento às diferenças e necessidades" aponta para os tensionamentos constantes na prática pedagógica.

A singularidade dos(as) bebês e das crianças e o aprofundamento das reflexões sobre alimentação foram o conteúdo da pauta do encontro do dia 20/03/2025, no qual houve a continuidade e o aprofundamento da referida temática, agora com foco nos(as) bebês e na singularidade de suas necessidades. A escolha da professora de "dialogar e não ler" sua carta, com foco na "observação da turma" e nos "hábitos e culturas das famílias", demonstra um engajamento com a experiência e o diálogo em sua dimensão mais genuína. A discussão sobre mastigação, deglutição, a necessidade de um especialista e o permitir que crianças comam com as mãos são exemplos da problematização da prática, onde o "saber de experiência" das professoras é valorizado. A implicação pedagógica é a busca por uma prática que respeite a autonomia e as necessidades do bebê, o que está em sintonia com os princípios de Freire e Larrosa.

No encontro do dia 09/04/2025, foi dada continuidade aos relatos de prática, que se configuram como particularmente ricos em manifestações de experiência, revelando a

complexidade e os desafios do cotidiano. A riqueza dos relatos, como o exemplo do "papai" na rotina ou a resistência das crianças à água, são "acontecimentos" que geram reflexão e aprofundamento da prática. A "problematização" da professora sobre a exposição dos bebês à terra e à água, e a preocupação com a segurança e os riscos, revelam um "sujeito ex-posto", que se permite ser afetado pelas situações e busca transformar sua prática (Larrosa, 2002). A situação da "cachoeira" improvisada com a água da limpeza, criticada pelos funcionários, mas apoiada pela coordenação, é um exemplo de tensionamento e da necessidade de diálogo entre diferentes segmentos da escola, buscando a "síntese cultural" de Freire (1994). O relato sobre o uso das redes para dormir e a comparação com povos originários demonstra uma busca por saberes diversos, ampliando a experiência e o diálogo cultural.

O encontro do dia 10/04/2025 aprofundou os relatos de prática, trazendo experiências marcantes e debates cruciais sobre inclusão e diversidade. O relato da P3 é um testemunho da experiência docente como práxis, onde o "planejar" se encontra com o "acontecer", e a teoria (Larrosa, Reggio Emília) fundamenta a ação. O vídeo "suco do caos" e a fala da criança, "Eu tenho uma ideia!", mostram a valorização da autonomia e da capacidade criativa dos(as) pequenos(as), fruto de um ambiente que permite a experiência. A visita dos GCMs e o compartilhamento da mãe boliviana são "acontecimentos" que enriquecem a experiência coletiva e promovem a "síntese cultural" freiriana (Freire, 1994). O ponto alto do encontro é a discussão sobre a inclusão da criança com paralisia cerebral, que, apesar de "uma única participação", devido ao tempo, revela a profundidade do "saber de experiência" e a "luta pela humanização" de Freire. A constatação de que a inclusão na Educação Infantil é muitas vezes negada em etapas posteriores é uma contradição que exige diálogo e ação.

O último encontro observado, o do dia 16/04/2025, focou em uma ação prática voltada para a comunidade, um "fazer" que visa criar experiência e diálogo com as famílias.

### 5.3.2 Análise documental

A análise documental, a partir da Categoria 3, Experiência no PEA, pressupõe que os registros documentais sejam reflexos das vivências, de maneira a evidenciar o percurso de descobertas, reflexões, aprendizagens, interações e construção coletiva de “saberes da experiência”.

Assim, as análises do PPP, do PEA, dos cronogramas e atas, dos momentos de avaliações (IQs e PEA) e da legislação, exigiram olhar crítico e sensível, pois os documentos não vieram acompanhados da observação e participação do percurso de elaboração dos

mesmos, aspecto que dificultou evidenciar, de maneira mais assertiva, a presença ou ausência da experiência e do diálogo, quando da elaboração.

### 5.3.2.1 Cronogramas e atas do PEA

A análise dos cronogramas e das atas – documentos elaborados, respectivamente, pela CP e professoras, no caso das atas de forma rodiziada – revela ausência dos elementos da experiência e do diálogo em seu percurso de construção, uma vez que a maioria dos documentos são compartilhados já prontos, ou seja, apenas o resultado final e não o processo é levado em consideração para o registro.

Os impactos dessa dinâmica verticalizada, para elaboração da documentação que registra a memória e a história do percurso vivido no PEA, evidencia a complexidade em se implementar uma formação que seja verdadeiramente dialógica e experiencial, acabando por marcar o papel dos registros como meramente burocráticos. Essa concepção de registro, e mesmo a escolha por colocar foco nos resultados e não no processo, alinha-se a ações classificadas como "antiexperiência", distanciando-se da experiência, que

[...] é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade." (Larrosa, 2014, p. 8).

Portanto, os cronogramas e as atas acabam por não fazer sentido ou ter significado, acabando por passar e não marcarem presença como acontecimentos que podem ser revisitados e compartilhados em forma de narrativas vividas, tornando-se irrelevantes, já que

A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência." (Larrosa, 2014, p. 15).

Ao analisar os cronogramas, notou-se uma tendência a focar no "que se passa", ou seja, na transmissão de informações e na execução de pautas predefinidas. Por exemplo, a pauta de 14/08/2024, "Pauta específica sobre a leitura e reflexão do Currículo Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas", foi acompanhada por um registro conciso e focado em um material

didático específico, e a de 04/09/2024, “Leitura e reflexão do livro: Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos” (Costa, 2020, p. 53 a 55), demonstram um viés para o conteúdo programático e a leitura de materiais, o que, por si só, não garante a emergência da experiência. A pressa em cumprir o cronograma, a ausência do cuidado em diminuir o ritmo acelerado, sem preocupar-se com o "gesto de interrupção", impede

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2014, p. 19).

Portanto, os cronogramas, com sua natureza programática e prescritiva, tendem a dificultar essa interrupção e lentidão, correndo o risco de transformar a formação em uma "antiexperiência", aspecto enfatizado por Lauriti (2018), ao analisar Freire, referindo-se ao diálogo como uma "exigência existencial" e a base para a práxis transformadora, conectando-se aos elementos da experiência, no sentido de manter coerência, no caso dos registros dos cronogramas e atas, na escrita e palavra que não sejam vazias de sentido e significado, mas que representem a indissociabilidade do percurso vivido de reflexão e ação, como ilustrado no

[Diagrama: Palavra verdadeira = Reflexão + Ação; Palavreado = Reflexão - Ação; Ativismo = Ação - Reflexão]. Como se vê, reflexão e ação, educação e comunicação, logos e práxis encontram-se em Paulo Freire intimamente relacionados, revelando a dialogicidade como princípio que entrelaça seus conceitos não como categorias as quais ele chega por vias de um raciocínio dedutivo, mas como frutos de sua experiência vivencial. Esses constructos estão, assim, visceralmente ligados à concretude existencial de sua presença no mundo e ao seu ethos. (Lauriti, 2018, p. 146-147).

Os cronogramas e atas não demonstram ter a intencionalidade de registrarem as narrativas vividas das educadoras, aprofundando e reforçando a conexão com a concepção da "educação bancária", que representa o oposto da experiência e do diálogo, pois baseada na transmissão unilateral de conteúdos, na qual

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os(as) professores(as) à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasos”, em “recipientes” a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais este encha os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem “encher” docilmente os recipientes, tanto melhores educandos serão. (Lauriti, 2018, p. 33).

As evidências de ausência de experiência e diálogo no percurso dos cronogramas e atas do CEI Felinas configura-se como uma reflexão particularmente relevante, pois embora o PEA



seja institucionalmente reconhecido como um espaço de formação, a prática muitas vezes se distancia do ideal, evidenciando, principalmente para as professoras, momento de monotonia, pois são excessivamente teóricos e burocráticos, gerando desmotivação e uma percepção de que a formação não atende às suas necessidades reais. (Silva, 2019).

Ainda, cabe destacar que muitas das atas redigidas pelas professoras revelaram um distanciamento das características de uma formação experiencial e dialógica, aproximando-se da "antiexperiência" e da "educação bancária", quando da presença de alguns elementos e aspectos que valem ser elencados:

- a) registro conciso e sem aprofundamento, indicando uma superficialidade que impede a experiência de "tremer" e "se converter em canto", como propõe Larrosa (2014, p. 8). A ausência de detalhes sugere uma falta de engajamento profundo que transformaria a informação em experiência;
- b) caráter formal e pontual do registro, que exemplifica a "antiexperiência" de Larrosa (2014, p. 15), onde o excesso de "trabalho" e a prioridade de tarefas operacionais sufocam a reflexão pedagógica e o "saber de experiência";
- c) os registros apegados à estrutura formal e à listagem de itens burocráticos, sem aprofundamento reflexivo, impedem a emergência do diálogo genuíno e da práxis freiriana, onde a "palavra verdadeira" (ação-reflexão) é substituída por um "palavreado" desvinculado da ação transformadora, como destacado por Lauriti (2018, p. 146-147);
- d) o desalinhamento e a vagueza dos registros demonstram uma lacuna na capacidade de integrar a pauta proposta a uma discussão significativa ou à experiência vivida, resultando em "informações" que não se convertem em "experiência" para as professoras, como alertado por Larrosa (2014, p. 15);
- e) a ausência de reflexão aprofundada transforma o que poderia ser um rico espaço de diálogo e compartilhamento de experiências em um mero cumprimento de tarefa, negligenciando a oportunidade de "dar sentido ao que somos e ao que nos acontece", conforme o poder das palavras descrito por Larrosa (2014, p. 20);
- f) o descompasso entre o cronograma registrado e o vivido, ilustra a tensão entre a expectativa e a realidade, impedindo que a formação atinja seu potencial de "transformação de sentidos e significados" (Silva, 2019, p. 72).

Por fim, a aparente rigidez dos cronogramas, focado em "leituras" e "orientações", e a passividade com que as atas são redigidas, sem aprofundamento reflexivo, sugerem que as "ordens superiores" da gestão e o formato burocrático obstruem a capacidade das professoras

de produzir, refletir e dialogar de forma autônoma. Os aspectos elencados anteriormente sublinham

Os efeitos adversos desse processo “de cima para baixo” levantam questões importantes não apenas quanto a sensibilidade dos próprios interessados no aperfeiçoamento dos profissionais, mas também quanto a quem controla a inovação. As ordens superiores podem obstruir aquilo que os professores são capazes de produzir, uma vez que costumam concentrar a responsabilidade quanto ao desenvolvimento do currículo administrativo da escola.” (Fullan; Hargreaves, 2000, p. 33 *apud* Silva, 2019, p. 103).

Por fim, a presença simultânea de coerência e contradição destaca a fluidez e a inconstância na implementação sistemática do percurso do PEA, revelando que a transformação de uma formação programática para uma formação dialógica e experiencial não é um processo linear, mas uma luta contínua contra as “forças dominantes”, que aniquilam a experiência, sejam elas a burocracia, a velocidade ou o excesso de informação (Larrosa, 2014, p. 15). Portanto, “A ausência de coerência entre a teoria e a prática na formação docente também contribui para a perpetuação da ‘educação bancária’”, o que se reflete na incapacidade das professoras de desafiar o *status quo* ou de incutir esperança e senso crítico no seu próprio percurso formativo.

A “ideologia fatalista, imobilizante” (Freire, 2002, p. 11-12) é, assim, reproduzida, minando a autonomia e a reflexão, sendo aprofundada pelo desalinhamento observado nos documentos entre o “planejado” (frequentemente técnico e normativo, como os cronogramas da CP) e o “realizado” (as atas, que por vezes se perdem na burocracia, por vezes brilham com a experiência) espelha essa luta. É certo que a experiência não aparecer em cronogramas e planejamentos, pois ela é vivida, ou não, pelas pessoas de maneira singular, porém é possível criar condições que considerem ou acolham, bem como em relação ao diálogo, seus elementos fundamentais, o que implica em transformação de paradigmas.

### 5.3.2.2 PPP e PEA

O PPP (2024, p. 5) do CEI Felinas demonstra um alinhamento teórico explícito com os princípios da experiência e do diálogo, configurando-se como um documento que intenciona uma prática pedagógica transformadora, como explicitada pela citação:

Em nossa escola as situações cotidianas dos diferentes sujeitos não estão apenas representadas neste documento (FREIRE, 2016); são parte essencial das inúmeras práticas pedagógicas, bem como suas visões de mundo, anseios e experiências. Assim, nosso PPP se apresenta como um documento propositivo, alinhado à contemporaneidade das questões sociais e educacionais, transformando a escola em um espaço de debate, diálogo e reflexão coletiva (MONTEIRO, 2018).

Ao afirmar que "visões de mundo, anseios e experiências" são "parte essencial das inúmeras práticas pedagógicas", reconhece a dimensão da experiência subjetiva e do "saber de experiência" como fundamentos da ação educacional (Larrosa, 2002). A concepção da escola como "espaço de debate, diálogo e reflexão coletiva" é uma clara aderência ao ideário freiriano, que concebe o diálogo como motor da conscientização e da transformação.

A Educação Infantil é descrita como "prática social de humanização", alinhada à "vocação dos homens" de Freire (1994). E o documento ainda enfatiza a importância de "ambientes investigativos" e do "brincar livre e significativo", elementos que propiciam o "acontecimento" e a emergência da experiência infantil.

Contudo, a análise dos relatórios do PEA revela contradições e tensionamentos na materialização dos princípios registrados no PPP. Ao mesmo tempo que defende a valorização da experiência e do diálogo, também precisa lidar com as "determinações externas" e as "normativas" da rede (como visto nas discussões sobre alimentação), que por vezes limitam a autonomia e a flexibilidade necessárias para uma práxis genuinamente dialógica e experiencial.

A crítica de uma professora sobre o "descumprimento de combinados" e a percepção de que a "rigidez do currículo tem foco em outras questões", apontam para uma dissonância entre o planejado no documento e o realizado na prática, evidenciando as lutas cotidianas para que os ideais do PPP se concretizem. A pedagogia proposta no PPP, ao visar o "desenvolvimento integral da criança", exige dos educadores uma "formação continuada crítica, reflexiva e transformadora", o que é um desafio constante diante dos limites de tempo e da carga administrativa.

A análise crítica dos relatórios de observação do PEA de 2024 no CEI Felinas revela que a busca pela experiência e pelo diálogo é um processo dinâmico e que está em construção, oscilando entre momentos de intensa manifestação desses elementos, especialmente quando as docentes tiveram espaço para compartilhar vivências, problematizar a prática e construir soluções, como nas discussões sobre alimentação, memórias de infância e relatos de prática. Nesses instantes, o PEA se aproxima do ideal de uma formação que transcende o instrumental, promovendo a reflexão, a transformação da prática pedagógica e a "luta pela humanização" freiriana (Freire, 1994).

Os relatos de observação indicam avanços significativos na promoção do "saber de experiência" de Larrosa (2002) e da "palavra verdadeira" de Freire (1994), sendo necessário avançar no sentido de problematizar e dialogar sobre as práticas que não estão alinhadas aos próprios princípios do PPP – dentre elas, o aprofundamento do papel da CP como problematizadora e mediadora, fator crucial para o fortalecimento do diálogo. É notório que

ainda persistem limites e tensionamentos, como a predominância de informes administrativos em alguns encontros, a rigidez de certas normativas e as dificuldades estruturais que impedem a plena autonomia. Esses fatores podem gerar uma "pobreza de experiência" e enfraquecer o diálogo como práxis transformadora.

As evidências que emergiram da análise documental do PPP e do PEA (2024) do CEI Felinas, buscou agregar e contribuir para o fortalecimento de percursos formativos que se forjem catalisadores de uma educação verdadeiramente humana e libertadora. As implicações pedagógicas dessa análise são múltiplas, sendo indicativos de que:

- a) o PEA precisa consolidar espaços de "interrupção" e "lentidão" para a emergência da experiência, resistindo à pressão da velocidade e do excesso de informação;
- b) a dialogicidade deve ser continuamente incentivada em todas as suas dimensões – dizer, mostrar e agir/ser – garantindo que as vozes das docentes sejam não apenas ouvidas, mas que se traduzam em ações e reflexões transformadoras;
- c) o PPP do CEI Felinas, enquanto documento que expressa ideais pedagógicos avançados, serve como um norte, mas requer um esforço contínuo para que seus princípios de experiência e diálogo se materializem plenamente na prática cotidiana do PEA e na vida da comunidade escolar.

### 5.3.2.3 Avaliação dos IQs e do PEA

A análise dos "Indicadores de Qualidade" (IQs) no CEI Felinas revela uma intenção de incorporar a "experiência" (Larrosa) e o "diálogo" (Freire) no ambiente educacional e na formação de professores. O documento valoriza a experimentação e as vivências pessoais, especialmente em dimensões como "Multiplicidade de Experiências e Linguagens" e "Promoção da Saúde e Bem-Estar". Sugere também revisões de espaços, conforme os interesses das crianças, e busca promover a interação da comunidade educacional por meio de pesquisas com famílias, reuniões e formações.

Contudo, a concretização desses ideais enfrenta desafios. A "experiência" muitas vezes se manifesta em ações pontuais, incapazes de gerar novos sentidos ou de transformar a subjetividade. A este respeito, o texto cita Mendonça e Venturoso (2020, p. 3):

Por experiência deve-se pensar, com Larrosa (2015), a possibilidade de vivências singulares, de situações novas e raras, capazes de interferir na concepção de cada um do que se vive. Por acontecimento, de forma complementar, tem-se a raridade, a exceção, a singularidade que tem o seu nascedouro, justamente, na experiência. É nesse sentido que a experiência como acontecimento diz respeito à potência de raridade de construção de nova linguagem educacional.

Apesar das intenções, a materialização da experiência nos IQs é sutil, focando mais na observação dos interesses das crianças do que na valorização da experiência como elemento transformador da subjetividade do educador, exigindo uma "abertura para o desconhecido" e menos ações controladoras.

Em relação ao "diálogo", a "pressa do cotidiano escolar" impede a colaboração e a compreensão mútua, levando a interações superficiais, que se aproximam da comunicação e se distanciam do diálogo freiriano. Freire (1967, p. 107) define:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Se "pesquisas" e "reuniões" não fomentam essa "matriz crítica" e "relação de simpatia", elas geram o "antidiálogo", uma comunicação vertical e "acrítica", que "não gera criticidade, exatamente porque desamoroso" (Freire, 1967, p. 107). A busca por uma "Formação sobre linguagem que compreenda o comum" pode, assim, levar à padronização, em vez de uma "nova língua para a educação".

Uma lacuna crucial está na "Dimensão 2: Participação, Escuta e Autoria de bebês e crianças". Embora o documento afirme: "2. Participação, Escuta e Autoria de bebês e crianças, aspecto que certamente não se dá em sua integridade, mas está como plenamente satisfatório na avaliação feita pelas equipes docente e gestora, com anunciada participação das famílias".

Essa ausência de diretrizes específicas impede que a voz das crianças molde a prática pedagógica, revelando uma desconexão com o potencial criativo infantil e falhando em promover uma "alfabetização pela conscientização" para as professoras. Freire (1967, p. 103) descreve:

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação.

A natureza instrumental dos IQs, com "indicadores" e "prazos", entra em tensão com a imprevisibilidade da experiência. Larrosa (2014, p. 22) alerta:

[...] a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo [...]. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e da memória, são também inimigas mortais da experiência.

Apesar das limitações, os IQs contribuem por formalmente introduzir "experiência" e "diálogo" na gestão educacional, servindo como ponto de partida para discussões futuras. A insistência em "revisitar o PPP" para integrar questões de "Relações Étnico-Raciais e de gênero" e as "Ações de reflexão do território no entorno" demonstram um compromisso com a atualização curricular e a contextualização da educação, dialogando com a busca freiriana pela "conscientização".

Em síntese, os IQs são um marco de transição que reconhece a experiência e o diálogo como desejáveis na qualidade educacional. No entanto, seus limites residem na dificuldade de traduzir esses conceitos em ações pedagógicas concretas e transformadoras, especialmente na autoria e escuta, evidenciando uma tensão entre o discurso de valorização e a ausência de diretrizes claras para um diálogo genuíno e experiências protagonizadas pelos sujeitos da educação.

Quanto à avaliação do PEA 2024, notou-se um processo de acompanhamento focado em "Ações cotidianas para uma educação antirracista e não xenofóbica e de valorização do meio ambiente", valorizando a "experiência", por meio do engajamento ativo e da vivência. Nesse sentido, a reflexão sobre a metodologia do PEA aponta para uma transformação nas práticas docentes, problematizando o percurso através da questão: "A primeira pergunta foi sobre a metodologia que estudamos, se refletiu em nossas práticas? De acordo com o grupo, nossas práticas condizem e reverberam em nossas ações. Já a segunda pergunta, levantou a questão de novas metodologias para o segundo semestre e o grupo deu ideias de trazer formadores, novas leituras, filmes, trocas de experiências, vídeos, entre outras.

No entanto, é preciso problematizar o percurso avaliativo, considerando se ele ocorreu de maneira experiencial ou apenas de forma superficial, caracterizando-se como informativo e não reflexivo, reforçando a "pobreza da experiência" contemporânea, que se permeia por excesso de informação, que é uma "antiexperiência", como destacado por Andrade (2021, p. 65-66):

[...] a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça.

Essa "reverberação em nossas ações" sugere que algo "aconteceu" e "passou" pelos educadores, transformando-os. Porém, considerando a característica da avaliação do PEA 2024, que se dá de forma padronizada e generalista, sem singularidade, é possível instalar uma dúvida quanto ao significado desse processo enquanto experiência. Nesse sentido, presença de ações como: "trocas de experiências" propostas, o uso de novas tecnologias, práticas na horta, oficina de cerâmica, festa da família e a exploração da literatura, evidenciam a busca por significado, sentido e coerência entre o discurso e a ação, contemplando o indicador da avaliação do PEA ("as propostas alcançaram as famílias, que envolveram-se nas ações realizadas na escola") relevante conexão, tanto com a experiência quanto com o diálogo, pois se configura como proposta de "gestos de interrupção" ao cotidiano acelerado e pronúncia da palavra genuína, anunciada por Freire (1987, p. 44):

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante.

A reflexão crítica e aprofundada sobre as práticas foi avaliada como satisfatória, tendo em vista que "as práticas relacionadas às ações realizadas na horta e em outros ambientes naturais da escola, oficinas com as famílias e sobre as explorações de práticas estudadas em horário coletivo e aplicadas com os bebês e crianças" foi implementada, reverberando em ações junto aos(às) bebês e crianças, no que se refere aos indicador "os bebês e crianças têm a percepção das ações realizadas na horta e participam com alegria desses momentos", o que indica experiências genuínas e afetivas.

O elogio também foi direcionado ao "diálogo" e à "problematização", considerados presentes no percurso do PEA e de sua avaliação. Porém, há que se destacar a constância com que ele ocorre, levando em conta o apontamento da maioria das professoras a respeito da escassez de tempo para aprofundamento das temáticas do PEA. Portanto, no quesito promoção de "aprofundamento crítico" e a "escuta ativa", é pertinente a reavaliação do item "A metodologia utilizada foi adequada e permitiu um aprofundamento crítico sobre as práticas pedagógicas antirracistas e não xenofóbicas.", considerando que as referências teóricas não foram aprofundadas nas dimensões do saber, fazer e ser.

A promoção da escuta ativa e o diálogo como metodologia problematizadora das práticas pedagógicas deve necessariamente auxiliar nos desafios existentes para um caminho de construção de uma educação mais humanizada e inclusiva e respeitosa, caminho que ainda



deve ser trilhado no percurso do PEA do CEI Felinas, no sentido de desconstruir atitudes e conscientizar as educadoras de que

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. (Freire, 1987, p. 16).

Esta seção ressoa com Freire, quando da "problematização das práticas pedagógicas" ecoando em sua defesa por uma "educação problematizadora", permeada pela "escuta ativa e o diálogo", elementos-chave para uma "educação mais humanizada, inclusiva e respeitosa". A "conscientização das educadoras" para um percurso formativo que pretenda "desconstruir atitudes" antirracistas e xenofóbicas, alinhando-se à práxis freiriana e superando

Este (que) é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências. Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo "blablablá", nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo. (Freire, 1987, p. 20).

No percurso de avaliação do PEA, também houve o reconhecimento da "importância das referências teóricas" como "caminho fundamental para o debate" busca conciliar prática e conceito, agregando à necessidade e interesse por parte das professoras em realizar, no segundo semestre, "saídas pedagógicas para a observação de contextos diversos", "explorações do território" e "vivências muito mais integralmente", ação que expande os espaços de diálogo e experiência.

Embora o Avaliação do PEA 2024 tenha ressonâncias com Freire e Larrosa, há tensões localizadas na questão da "Normativa" e a na autenticidade do Diálogo, quando da observação das "perguntas padrão, de acordo com a normativa", que certamente é um limitador do diálogo autêntico, aspecto criticado por Freire (1987, p. 47):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. Ainda que a avaliação busque a problematização, as "perguntas padrão" podem restringir a espontaneidade. No entanto, as respostas do grupo e a proposta de "trocas de experiências" sugerem um esforço por um espaço mais dialógico.

Conclui-se que a avaliação do PEA 2024, ainda que inspire aprofundamento de seus indicadores, sob as lentes de Freire e Larrosa, pode ser caracterizada como um embrião e

demonstração do esforço para promover um percurso formativo que vá além da transmissão de conteúdos, que promova o engajamento das educadoras, bebês, crianças e famílias em experiências significativas e dialógicas, primando pela "conscientização" sobre antirracismo, não xenofobia e valorização do meio ambiente. Os elementos de "experiência" são visíveis nas "práticas", "vivências", "oficinas" e na "participação com alegria" das crianças, indicando a criação de condições para transformação subjetiva. A aposta em "novas leituras, filmes, trocas de experiências" busca enriquecer essas vivências. Quanto ao "diálogo", a Avaliação do PEA 2024 aproxima-se da "escuta ativa" e do exercício de "problematização das práticas pedagógicas", alinhando-se à pedagogia libertadora de Freire e promovendo a "conscientização das educadoras".

#### 5.3.2.4 Legislação do PEA

A configuração das legislações do PEA pode ser caracterizada como antiexperiência e antidiálogo, de acordo com os princípios e elementos fundamentais da experiência de do diálogo e pautado nas análises realizadas no decorrer desta investigação.

Partindo da referência à análise crítica das legislações que o regem, ao longo de diferentes gestões, evidencia-se uma tendência de configurar-se, em diversos momentos, como uma "antiexperiência" e um "antidiálogo", conceitos desenvolvidos por Larrosa (2014) e Freire (1987), respectivamente. Portanto, a análise da legislação do PEA, sob a perspectiva dos conceitos citados, buscou fundamentar essa ideia, demonstrando como a burocratização, a instrumentalização e a centralização presentes nas normativas do PEA muitas vezes impedem a genuína formação docente e o engajamento crítico das educadoras do CEI Felinas.

A "antiexperiência" seria o cancelamento ou a neutralização das possibilidades de que algo nos aconteça e nos transforme. Como possibilidade da experiência, Larrosa (2014, p. 30) elenca diversas atitudes, dentre elas,

[...] o parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Ao examinar as legislações do PEA, especialmente a partir da gestão de Paulo Maluf (1993-1996), percebe-se uma crescente instrumentalização da formação continuada que se alinha a essa descrição de "antiexperiência", detalhada em cada uma das normativas, e

elencadas, de forma concisa, a saber: ruptura com práticas progressistas da gestão anterior; implementação de modelo gerencial baseado nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), enfatizando eficiência e controle de resultados (Qualidade Total); PEAs articulados ao Diagnóstico Local via Referencial Analítico da Realidade Local (RARL) e priorização da eficiência e controle de resultados, instrumentalizando a formação continuada.

Consequentemente, o percurso do PEA é impactado, sendo convertido em um processo predeterminado e objetivo, removendo o espaço para a "passividade, receptividade, disponibilidade e abertura" que Larrosa (2014) considera essenciais para a experiência. A formação deixa de ser um acontecimento que "nos tomba e nos transforma" e passa a ser uma etapa no caminho seguro e previsível de metas a serem atingidas. Em gestões subsequentes, como a de José Serra e Gilberto Kassab (2005-2012), essa tendência se consolida, através do aprofundamento de políticas orientadas por resultados (NGP), a centralização nos indicadores de desempenho (IDEB, Prova São Paulo) e metas.

A vinculação dos PEAs a metas institucionais e indicadores, com foco técnico para atingir metas, com despersonalização do processo educativo, barreiras que impedem que os professores vivenciem o que Larrosa (2014) chama de "elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece", transformando o percurso do PEA em uma mera aquisição de informações e técnicas para cumprir requisitos, sem que nada "lhes aconteça", de fato, em um nível profundo, impossibilitando a presença do "sujeito da experiência", que é "um sujeito alcançado, tombado, derrubado", que "perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera" (Larrosa, 2014, p. 31). A instrumentalização dos PEAs, ao contrário, busca um sujeito que "alcança aquilo que se propõe", fortalecendo poderes predefinidos, não os que emergem da transformação pessoal.

Na interseção com o diálogo, a experiência se manifesta quando da ausência de práticas controladoras e autoritárias, próprias das legislações que impõem um percurso do PEA antidialógico, caracterizado pela "conquista, manipulação e invasão cultural", sob a qual os(as) educadores(as) se tornam passivos, pois lhes é negada a capacidade de pensar criticamente e de serem sujeitos de sua própria história.

Essas características das legislações reverberam em mudanças nas legislações do PEA, que passa a se distanciar de uma abordagem mais emancipatória, como a da gestão de Luiza Erundina e Paulo Freire (1989-1992), que valorizava a "formação crítica, emancipadora, integrando professores às comunidades e dialogando com realidades sociais e culturais" e a "valorização da autonomia pedagógica e construção coletiva do trabalho docente", contrapondo-se ao(à) educador(a) que é objeto de um processo externo, onde o saber e as

diretrizes vêm de cima, sem a participação genuína dos educadores-educadoras e educandos-educandas, condição explicitada por Freire (1987, p. 81):

A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação. Na verdade, toda dominação implica numa invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente ao invadido.

O percurso do PEA acaba por trilhar um caminho onde ocorre a apropriação dos meios para fins de controle e padronização, descritos como manipulação e antidialogicidade; ou seja, a suposta "ajuda" na forma de formação técnica serve para manter a dominação, não para promover a autonomia.

As legislações mais recentes, como a Instrução Normativa SME nº 2/2020 e a nº 4/2024, reforçam essa padronização, aprofundada, em riqueza de regras de INs anteriores, como Instrução Normativa SME nº 2/2020, que reorganizou significativamente os PEAs, reforçando a segmentação por modalidades e o alinhamento a metas institucionais (Currículo da Cidade, IQEIP, IDEB, Prova São Paulo) e a Instrução Normativa SME nº 4/2024, que consolidou a vinculação dos PEAs à Formação da Cidade e reforçou a padronização das práticas pedagógicas. (Quadro 4-LEgis.pdf, 2017-2020, 2021-2024).

A "segmentação por modalidades", o "alinhamento a metas institucionais" e a "padronização das práticas pedagógicas" revelam uma abordagem que nega a dialogicidade, pois pressupõe que o conteúdo programático é uma imposição, não uma construção conjunta, contexto no qual Freire (1987, p. 45-46) é categórico ao afirmar:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. [...] Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

A rigidez das normativas e a centralização do poder nas mãos da administração, que decide "o que" e "como" deve ser ensinado e avaliado, suprimem a capacidade dos(as) professores(as) de "pronunciar o mundo", ou seja, de participar ativamente na construção do conhecimento e da realidade educacional, gerando um ambiente de conformidade, onde a "contribuição dos(as) outros(as)" é preterida em favor de uma visão hegemônica, perpetuando o ciclo da antidialogicidade.

Pretende-se articular as noções de "antiexperiência" e "antidiálogo", que não são mutuamente exclusivas, ao contrário, reforçam-se e se entrelaçam no contexto das legislações do PEA, diante do aprofundamento do perfil do PEA, como instrumentalização da

implementação de metas e indicadores externos, transformando a experiência docente em um mero cumprimento de tarefas, sem o espaço para a reflexão profunda e a ressignificação pessoal. Ao mesmo tempo, a ausência de diálogo genuíno, onde a palavra do(a) professor(a) e suas vivências são valorizadas, reifica a "concepção bancária" de educação, sob a qual os(as) educadores(as) são receptores(as) passivos de diretrizes, em vez de cocriadores(as) do processo educativo.

A consequência mais grave dessa confluência é a desqualificação do potencial transformador do(a) professor(a), quando de um percurso formativo despersonalizado e antidialógico, situação que impede o(a) educador(a) de desenvolver sua "capacidade de formação ou de transformação" (Larrosa, 2014) e de se engajar na "práxis libertadora" (Freire, 1987), passando a não questionar, não reinventar e não criticar, aceitando o papel de executores(as) de um currículo e de práticas padronizadas, heterônimos e sem sentido.

Em síntese, a análise das legislações do PEA, à luz dos conceitos de "antiexperiência" e "antidiálogo", revela um quadro em que a formação continuada de professores(as), em muitos momentos, se distanciou de um modelo verdadeiramente humanista e emancipador, sendo sobrepujado por um modelo de eficiência, padronização e controle de resultados. Portanto, as legislações resultam, na maioria das vezes, em despersonalização, centralização e a submissão a indicadores externos, que sufocam a criatividade e a autonomia docente, criando um ciclo onde a experiência e o diálogo são substituídos pela execução e pela conformidade.

Portanto, é imperativo, questionar incessantemente e reinventar as regras que regem o percurso formativo do PEA, buscando retornar aos princípios de uma pedagogia que valorize a experiência genuína, o diálogo libertador e o potencial ilimitado dos(as) educadores(as) "sujeitos" de sua própria história e agentes de transformação social, habitante de um mundo onde a experiência floresça e o diálogo se estabeleça como a essência de toda e qualquer práxis formativa.

### 5.3.3 Entrevistas semiestruturadas

O momento das entrevistas, especificamente relativo à Categoria 3, Experiência no PEA, foi o mais árduo, pois exigiu da pesquisadora habilidade para criar um ambiente de confiança, a fim de que as participantes expressassem, livre e completamente, suas opiniões e atitudes. Inicialmente, não foi possível, por meio da entrevista, a captação imediata e corrente das informações sobre as experiências vividas no percurso do PEA do CEI Felinas, sendo necessário propor a continuidade do diálogo a respeito dos elementos que compõem a

experiência, havendo a necessidade de recorrer a várias estratégias, durante e depois das entrevistas, dentre elas a proposta de leitura do texto de Larrosa (2002), a fim de estimulá-las e auxiliá-las a identificar, localizar nas memórias afetivas, narrar e compartilhar algo que lhes tenha acontecido, marcado, transformado a maneira de ser, fazer, saber, conhecer no percurso do PEA. Diante da proposta de leitura do referido texto, duas das participantes relataram ter contato com o conceito de experiência e conhecer o autor, uma delas informou ter feito a leitura em outra escola que leciona e as outras duas outras sinalizaram, implicitamente, a falta de tempo para a realização da leitura.

Configurando-se como um momento singular, optou-se por realizar as análises das entrevistas de maneira mais fluída, investindo nas narrativas das observações, inferências e levantamento de evidências da presença da experiência e do diálogo no percurso formativo do PEA. Para tanto, embora os quadros, com os fragmentos das narrativas de experiências de cada participante da pesquisa, estejam disponíveis, a análise se dará de forma mais coesa e menos fragmentada.

Assim, notou-se que diversos relatos registrados nos quadros das entrevistas ressoam com essa compreensão de experiência, como no caso da assistente de direção (AD) que exemplifica a centralidade da "vivência" como condição para dar sentido ao aprendizado, ao mencionar: *"Eu acho que, em primeiro lugar, é que faça sentido, que seja do seu dia a dia, que faça sentido para você. Que tenha importância. E no caso da nossa formação para a educação infantil, seriam as vivências, não só o conteúdo frio, mas que seja relacionado à nossa vida"*. É uma fala que articula a necessidade de uma formação que não seja um "conteúdo frio", mas que se conecte diretamente com a vida, com o que "faz sentido" para o sujeito. A vivência, aqui, é o elo que permite que o conhecimento "toque" e "transforme" o educador, alinhando-se à ideia de que o "saber da experiência" se dá na relação entre conhecimento e vida humana, gerando um sentido pessoal e único.

A coordenadora pedagógica (CP) reforça essa perspectiva, ao descrever como as questões sociais e raciais a marcaram profundamente, indicando um aprendizado que se deu no plano da vivência e do sentido:

Muito. Que sentido? Ah, sobre questões raciais. As questões sociais. Porque lá era muito... Vulnerabilidade. É, vulnerabilidade. Então, eu vivi muito isso. Então, acho que eu senti mais de perto, né? Então, aprendi muito esse sentido. Ah, essa que eu te falei do... Da questão social. É, a questão social que é sobre racismo, que a gente via muito no EMEF, então isso me marcou.

O uso das expressões "vivi muito isso", "senti mais de perto" e "aprendi muito esse sentido", ilustra o caráter imersivo e transformador da experiência. Não se trata de uma

apreensão meramente intelectual, mas de um envolvimento que "se apodera" do sujeito, deixando marcas e reconfigurando sua compreensão da realidade e de si mesmo, como Larrosa (2014, p. 31) pontua: "[...] é experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma".

A professora 2 (P2) também evidencia essa conexão profunda com a experiência em seu percurso formativo:

Quando eu estive nessa escola estadual, que eu vi que tem sangue aí. Tem sangue vivo, né? Eu falei assim, não. Então, eu vou. O meu crescimento, o meu olhar diferenciado nasceu ali naquela escola estadual depois que eu me formei. Aí você aprendeu realmente no chão da escola, né? A ser professora. No chão da escola é com pessoas muito especiais.

A metáfora do "sangue vivo" e a afirmação de que seu "olhar diferenciado nasceu ali" no "chão da escola", demonstram que o aprendizado não foi abstrato, mas intrinsecamente ligado à vida, aos desafios e às interações humanas. Esse "aprender realmente no chão da escola" reflete a "paixão" da experiência que Larrosa (2014, p. 32) descreve como "[...] um sofrimento ou um padecimento" que se assume, "como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada que ver com a mera passividade".

Destaca-se que o momento da entrevista que abordou a experiência e o diálogo não foi um mero "bate-papo", mas uma relação horizontal e amorosa entre pessoas que buscam a "pronúncia do mundo", a leitura crítica da realidade, esperando um mundo mais justo, sobre o qual Freire (1992, p.11) enfatiza:

[...] sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desderrêça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo

No contexto do PEA, diversos depoimentos da CP revelam a busca por essa postura dialógica, quando destaca a valorização da "liberdade de se expressar" e o compartilhamento de práticas como elementos cruciais para a formação:

Eu acho que o meu estilo é democrático na hora dos estudos. Que elas tenham liberdade de se expressar. "Eu tento diversificar pra não ficar maçante, né? Pra gente não ficar só fazendo leitura, leitura, né? É, eu prefiro (relatos de práticas). Acho que sim. Elas gostam de vídeos também, mas acho que compartilhar é mais bacana. Eu queria matar uma professora naquele dia, por isso que eu passei aquele vídeo. Uma estratégia. Passar o vídeo e não matar. (Risadas).



Essa descrição de um "estilo democrático" e o incentivo a "relatos de práticas" e ao "compartilhamento" traduzem a essência do diálogo freiriano, que se opõe à mera transmissão de conteúdo, em defesa de uma prática educativa que não se reduza ao "[...] ensino de conteúdos, que nem sequer precisariam de ser tratados assepticamente e assepticamente 'transmitidos' aos educandos(as) e aos educadores(as), porque, enquanto conteúdos de uma ciência neutra, já eram em si assépticos" (Freire, 1992, p. 39).

A busca da CP por diversificar as abordagens e privilegiar a troca de experiências demonstra um esforço em promover a interação e a construção coletiva, afastando-se da "neutralidade" e do "conteúdo asséptico". Ainda, ela aprofunda essa ideia ao valorizar o aprendizado coletivo e a troca de percepções:

Ah, eu acho que se ficar lendo sozinha é mais difícil, né? Sozinha, né? É. Sem interação. Sem interação é mais difícil. No coletivo a gente aprende mais fácil. Conversando, trocando. Mesmo quando a gente está lendo, né? Tem textos que a pessoa pode ter uma percepção diferente do que você teve naquele momento, na primeira leitura. E aí, talvez ela fale alguma coisa e você vai tendo essa troca, né?

Este fragmento é uma clara afirmação do princípio dialógico de Freire (1987), onde a "interação", o "coletivo", o "conversando, trocando" são essenciais para a construção do conhecimento. A possibilidade de ter "percepção diferente" e a valorização da "troca" refletem a convicção de que "ninguém ensina a ninguém, ninguém aprende sozinho, os homens se educam em comunhão" (Freire, 1987, p. 57).

A P2 também relata iniciativas que demonstram o compromisso com o diálogo e a inserção na realidade dos(as) bebês e crianças:

A \*\*\*\*\* é referência. Inclusive, quando eu estava como diretora, eu trouxe a \*\*\*\*\*. A \*\*\*\*\* veio falar no YouTube. \*\*\*\*\*. Além de um ser humano, fantástico, a \*\*\*\*\* acho que é a melhor coordenadora que eu conheci até hoje. Ela realmente fazia uma formação. Nós íamos pra comunidade, pra rua. Nós íamos ver a casa das crianças. A gente ia ver onde aquelas crianças moravam, qual era o contexto.

Essa prática de "ir pra comunidade, pra rua", para "ver a casa das crianças" e "qual era o contexto", é a materialização da "leitura do mundo" que Freire (1987) postula como pré-requisito para a "leitura da palavra". O diálogo, nesse sentido, transcende as paredes da escola e se aprofunda na compreensão da realidade concreta dos educandos, um aspecto fundamental para a educação popular e libertadora.

A evidência de que há possibilidade de interseção entre experiência e diálogo no percurso do PEA, entendendo que seus elementos não atuam isoladamente, entrelaçam-se e se fortalecem mutuamente na constituição de uma formação docente significativa, é observada

pela fala da professora 2 (P2), que explicita essa interconexão, ao discutir a importância do conhecimento crítico e da reflexão:

O conhecimento da nossa realidade, um conhecimento mais crítico, faz a gente melhorar também o que a gente fala e o que a gente decide, não é? Faz, sim. Nesse sentido, se a gente ficar só no nosso mundinho, ficar reproduzindo o que escuta, sem pensar, a gente fica burra mesmo, não é?

Tal reflexão da P2 ecoa diretamente as preocupações sobre a superação do "saber de experiência feito" e a necessidade de uma postura crítica, quando da afirmação que "[...] partir do 'saber de experiência feito' para superá-la não é ficar nele" (Freire, 1992, p. 25). Portanto, para que a experiência se transforme em saber crítico, é preciso a mediação do diálogo e da reflexão, que impeçam a mera "reprodução do que se escuta" e impulsionem a educador a "melhorar o que a gente fala e o que a gente decide".

A professora 3 (P3) complementa essa visão, ao destacar a importância de "aprender a duvidar" e de entender a comunidade:

"Aprender a duvidar do que você acha que sabe." "Foi muito legal. E poder entender melhor também a comunidade lá." "A gente vai aprendendo sobre isso, e aí a gente consegue... entender melhor essas famílias, entender melhor as demandas que elas trazem."

A capacidade de "duvidar do que se acha que sabe" é um gesto de abertura, de "suspender a opinião" (Larrosa, 2014, p. 30) que se associa à experiência, e que é condição para o aprofundamento do conhecimento e para a verdadeira dialogicidade. Essa dúvida leva a "entender melhor a comunidade" e suas "demandas", o que, por sua vez, enriquece a experiência e a torna mais significativa. O diálogo, portanto, não é apenas uma técnica, mas uma postura ética e epistemológica que permite a constante reelaboração de sentidos.

As narrativas das educadoras do PEA aqui analisadas revelam que, apesar dos desafios impostos por modelos de formação por vezes instrumentalizadores, persistem experiências ricas e práticas dialógicas que promovem a transformação e a produção de sentido. A valorização das vivências pessoais e profissionais, a escuta atenta, o compartilhamento de práticas e a inserção na realidade da comunidade são elementos que resgatam o caráter autêntico da formação. Esses momentos, onde algo "nos acontece" e "nos toca" profundamente, são os que realmente moldam um "olhar diferenciado" e fortalecem a capacidade de atuação crítica.

Em conformidade com as diretrizes de "deixar a imaginação fluir livremente" e "acreditar no potencial ilimitado", fica evidente que o percurso do PEA é mais potente quando promove a "experiência" na sua dimensão mais profunda e o "diálogo" em sua forma mais

libertadora. Isso significa fomentar espaços onde as educadoras não apenas adquirem informações, mas são interpeladas e transformadas por suas vivências, questionam as verdades estabelecidas e constroem coletivamente novos saberes. Somente assim o PEA poderá cumprir seu papel mais elevado de contribuir para uma educação verdadeiramente humana e emancipatória.

Quadro 38 – CAT3 - Questões e fragmentos da entrevista - assistente de direção (AD)

<p><b>Questões direcionadas à assistente de direção (AD)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quais as experiências marcantes que você teve no PEA?</li> <li>✓ Poderia relatar alguma(s) experiência(s) marcante(s) no seu percurso formativo (profissional e pessoal)?</li> <li>✓ Quais as características devem ter uma experiência marcante?</li> <li>✓ Quais estratégias metodológicas são utilizadas no PEA para promover experiências marcantes no PEA? Como você avalia o impacto dessas estratégias?</li> <li>✓ Como você avalia a qualidade e quantidade dos seguintes aspectos, no PEA: experiências marcantes; acolhimento aos interesses e necessidades; mediação de conflitos; vivências significativas; diálogo; reflexões (individuais e coletivas); conhecimentos, saberes e experiências; as potencialidades de cada integrante;</li> </ul>
<p>"Na quarta série, eu conheci essa professora [...] ela trazia uma vivência, ela trazia uma história. Então, assim, tudo ficava mais fácil de aprender. Falar o que se brincava na infância... E hoje em dia, do que você brinca com os seus alunos [...] Então, acho que é sobre isso. Ah, era muito a questão da brincadeira, a questão da coletividade..."</p> <p>"Assim, quando a gente decide ser professora, então ou a gente se espelha em uma professora, ou a gente gosta, e é assim como eu falei, eu me espelhava muito na minha mãe. E tinha uma professora que eu conheci no quarto ano do ensino fundamental, e ela foi muito importante na minha jornada, porque ela tinha um método de dar aula que eu achava muito bom, porque a gente conseguia aprender e não era uma aula tensa."</p> <p>"Eu acho que, em primeiro lugar, é que faça sentido, que seja do seu dia a dia, que faça sentido para você. Que tenha importância. E no caso da nossa formação para a educação infantil, seriam as vivências, não só o conteúdo frio, mas que seja relacionado à nossa vida."</p> <p>"Quando eu terminei o magistério e o ensino médio, vim pra São Paulo e comecei a procurar emprego na área da educação. Foi difícil, mas consegui entrar em uma creche nova, e ali comecei minha trajetória como educadora. Trabalhei nessa escola até entrar na rede. Fiquei dois anos como professora, e aí surgiu uma vaga de coordenadora. Fui coordenadora dessa professora que levou meu currículo, e hoje somos amigas. Sou muito grata a ela."</p> <p>"Quando recebi o convite para ser coordenadora, o que me fascinou foi o salário, porque eu tinha acabado de ter minha filha. Sentia falta de estar no chão, junto com as crianças, mas gostei da experiência. Depois fui para a gestão, e ali aprendi muito com a dona da escola. Em 2015 fiz o concurso para a rede pública e fui chamada em 2018. Aprendi muito a lidar com as pessoas, e isso foi fundamental para meu desempenho como gestora."</p> <p>"Eu acho que promover ações que sejam significativas para os professores, entendeu? Por exemplo, quando a gente fala na questão do brincar, falar o brincar, a criança deve aprender, é importante que a criança aprenda brincando, interagindo e tal. Quando você faz, por exemplo, no PEA, uma reflexão, por exemplo, do que a professora brincava na infância, né? Falar o que se brincava na infância. Ah, então a professora vai brincar. Ah, brincava de pular corda, brincava de elástico, brincava de amarelinha, brincava... E hoje em dia, do que você brinca com os seus alunos, com as suas crianças? Então, acho que é sobre isso. Esse resgate das memórias de infância para a educação infantil é bem importante, né? Eu acho que fazer essa reflexão do que o adulto brincava, com o que ele promove hoje para as crianças e tal, eu acho que, como que eu posso falar? Agrega, né? Muito bom. Acaba sendo significativo para o adulto também, pensar nessas memórias e tal."</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Quadro 39 – CAT3 – Questões e fragmentos da entrevista - coordenadora pedagógica (CP)

<p><b>Questões direcionadas à coordenadora pedagógica(CP)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Poderia relatar alguma(s) experiência(s) marcante(s) no seu percurso formativo (profissional e pessoal)?</li> <li>✓ Quais as características de uma experiência marcante?</li> <li>✓ Quais as experiências marcantes que você teve no PEA? Teria narrativas para compartilhar, de acontecimentos que marcaram você no percurso do PEA?</li> <li>✓ Quais características que o PEA precisa ter para ser classificado como um percurso formativo permeado por experiências significativas e transformadoras?</li> <li>✓ Como você avalia as estratégias metodológicas que propõe no PEA? Considera que elas estimulam as experiências, o diálogo e potencializam o protagonismo das professoras e o seu?</li> <li>✓ Quais estratégias metodológicas são utilizadas no PEA para promover experiências marcantes no PEA? Como você avalia o impacto dessas estratégias?</li> <li>✓ Você conhece as características (limites e potencialidades), expectativas, necessidades e interesses de cada professora e do grupo em geral? Como esses aspectos são acolhidos e levados em consideração no percurso do PEA?</li> <li>✓ Como você caracterizaria o grupo e as interações que ocorrem no percurso do PEA?</li> <li>✓ Quais são suas prioridades no PEA em relação à garantia da presença dos elementos fundantes da experiência e do diálogo?</li> </ul>
<p>"...quando essa minha amiga veio pra coordenação aí deu um apoio maior. Aí a gente. É uma coisa que é muito sanitária, né? É, então, porque, ainda mais numa EMEF, gente, você chegar sozinha, sem saber nada O que você vai fazer? Não tinha outra parceira."</p> <p>"Não sei se a gente conseguiu realizar, mas a gente tentou ter mais contato com as famílias. A gente ficou mais próximo da comunidade. Casos que a gente, naquela época, o Napa começou a atuar, né? Então, alguns casos a gente conseguiu encaminhar."</p> <p>"Tinha criança lá de sétimo, oitavo ano que não ia. Dificuldade de aprendizagem, tudo. A gente fortaleceu isso. A recuperação paralela também. Tinha uma professora que era muito boa. A gente conseguia que ela fosse nas salas durante o horário normal."</p> <p>"Articulamos com os professores a implementação do currículo também. Que daí foi naquele ano que implantou o currículo da cidade. E aí os especialistas apresentaram cada uma a sua parte específica. Que legal! Durante o PEA a gente fez essa articulação."</p> <p>"Muito. Que sentido? Ah, sobre questões raciais. As questões sociais. Porque lá era muito... Vulnerabilidade. É, vulnerabilidade. Então, eu vivi muito isso. Então, acho que eu senti mais de perto, né? Então, aprendi muito esse sentido. Ah, essa que eu te falei do... Da questão social. É, a questão social que é sobre racismo, que a gente via muito no EMEF, então isso me marcou."</p> <p>"E você tinha dificuldade pra compor essa parceria? Com as professoras só do Fundamental 1? Então, era no início, acho que uns dois anos. Que depois deu uma limpada. As professoras, né? Aí depois foi até que tranquilo. E os professores do Fundamental 2, eles eram muito participativos, sabe? Tudo que a gente propunha, né? Então, vamos fazer, tal. E às vezes as do Fundamental que ficavam mais assim, ah, não sei. Então, não tinha essa dificuldade de convencimento? Não, até que não."</p> <p>"Quando as professoras compartilham as práticas, as boas práticas, com o grupo, é muito significativo. [...] Então, na verdade, no cotidiano delas, as práticas que elas estão registrando, depois no final do mês a gente vai compartilhar. "Boas práticas fazem pelo menos a pessoa se sentir envergonhada de não estar fazendo nada [...] dá uma chacoalhada."</p> <p>"Ah, eu acho que práticas mesmo, as práticas mudaram, né? De quando eu cheguei aqui, evoluíram, né? Eu acho que o processo deu uma caminhada, né? A maioria das professoras buscaram se aprimorar o olhar, né? Desconstruir algumas coisas, eu acho que deu uma melhoria, sim. Mais linkado com os currículos, com o material da rede?"</p> <p>"E aqui, as temáticas que te marcaram? Me marcaram... Deixa eu ver, que a gente já estudou... Eu acho que é sobre desenvolvimento dos bebês, eu gosto bastante. Ah, legal. E sobre a concepção de ateliê, né? Que a gente estudou um ano."</p> <p>" Com certeza a gente amadurece. Vai conhecendo melhor o grupo. A escola se transformou, os espaços se transformaram, então já por si só já houve uma mudança muito grande. E aí o grupo acompanhou. Então, na parte estrutural. A gente preparou a escola principalmente o Diretor, desenhou tudo isso porque ele é meio que arquiteto também de acordo com os documentos para as ações mesmo das professoras, a ação pedagógica. E aí ele foi preparando todos esses espaços para isso. Então a gente foi estudando conforme</p>

a gente foi estudando também a gente tem que saber usar os espaços, porque não ajuda nada a gente mexer nas estruturas."

"Eu apresento no projetor, aí elas vão acompanhando comigo. Aí eu coloco isso, isso, aquilo, aí deixo tudo já pré-organizado. E aí elas batem o martelo. Ah, tá bom, tem uma sugestão de uma bibliografia tal, vou trazer. É assim. Na maioria das vezes, já fica do jeito que eu coloco."

"Eu acho que o meu estilo é democrático na hora dos estudos. Que elas tenham liberdade de se expressar. "Eu tento diversificar pra não ficar maçante, né? Pra gente não ficar só fazendo leitura, leitura, né? É, eu prefiro (relatos de práticas). Acho que sim. Elas gostam de vídeos também, mas acho que compartilhar é mais bacana. Eu queria matar uma professora naquele dia, por isso que eu passei aquele vídeo. Uma estratégia. Passar o vídeo e não matar. (Risadas)."

"Ah, eu acho que se ficar lendo sozinha é mais difícil, né? Sozinha, né? É. Sem interação. Sem interação é mais difícil. No coletivo a gente aprende mais fácil. Conversando, trocando. Mesmo quando a gente está lendo, né? Tem textos que a pessoa pode ter uma percepção diferente do que você teve naquele momento, na primeira leitura. E aí, talvez ela fale alguma coisa e você vai tendo essa troca, né?"

"Como você lida, por exemplo, com o confronto entre uma prática que não corresponde a uma base, uma fundamentação teórica? Como é que você lida com essa situação? Então, assim, quando... Por exemplo, na apresentação, eu não vou dizer nada. É, não dá, né? Mas eu acho que a própria pessoa... Mas daí você traz algum texto pra confrontar, embora você não fale? Eu tento dar a evolutiva no SGP. Entendeu? Daquilo que eu quero até, eu tenho umas observações pra fazer que eu quero lançar."

"Eu sempre ajudo, procuro ajudar, auxiliar. Se tem dúvida, se quer alguma coisa, a gente vai atrás. Eu acho que o que mais marca são as vivências que a gente... as experiências mesmo que a gente tem com as pessoas, né?"

"Acho que uma jornada que a gente fez, que eu alinhei com alguns professores que estavam fazendo um bom trabalho... Foi bem bacana. Foi bem significativo."

"A gente fez uma ação com as famílias [...]. Foi um plantio enorme aqui. Deu um up na escola toda. Teve oficina de turbante, roda de música com os pais [...]. Foi uma festa bem bonita."

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

#### Quadro 40 - CAT3 - Questões e fragmentos da entrevista - professora 1 (P1)

##### **Questões direcionadas às Professoras (P1, P2 e P3)**

- ✓ Como você se envolve, ou é convidada a se envolver, na elaboração e nas propostas do PEA?
- ✓ Como você se sente nos encontros do PEA e você se sente representada no percurso formativo? Poderia exemplificar sua participação e sentimentos?
- ✓ Considerando os PEAs dos quais já participou, quais foram as temáticas abordadas e quais foram mais marcantes para você, e por quê?
- ✓ Possui memórias de experiências marcantes vividas no percurso do PEA? Poderia compartilhá-las?
- ✓ Quais seriam as características de uma experiência? Quais elemento ela deveria ter? Descreva, recorrendo a exemplos concretos/vividos?
- ✓ Você considera importante que a maneira como você aprende seja levada em consideração no PEA? Explique.
- ✓ Quais situações ou estratégias metodológicas propostas nos encontros do PEA facilitam que o percurso do PEA seja dialogado e experiencial?
- ✓ O que poderia ser acrescentado ao percurso do PEA torná-lo mais marcante ou significativo?
- ✓ Como sua história de vida e seu perfil profissional influenciam sua participação e percepção do percurso formativo do PEA?
- ✓ Quais as características do grupo, perfil profissional, das professoras do seu grupo de PEA?

##### **Fragmentos da entrevista da Professora 1 (P1)**

"Isso é aprendizagem de procedimento. Eu nem sabia que era isso, mas foi assim que foi."

"Então, assim... As nossas decisões são tomadas a partir do que a gente sabe. O meu marido aqui fala que o problema não é a luta entre o bem e o mal. O problema é a luta entre o conhecimento e a ignorância. E a falta dele. A ignorância, entendeu? Porque as nossas decisões são tomadas a partir do que a gente sabe, a partir do que a gente conhece. Se eu não sei, eu vou tomar uma péssima decisão. Então, é isso. Daí eu vou falar besteira, porque é isso."

"O conhecimento da nossa realidade, um conhecimento mais crítico, faz a gente melhorar também o que a gente fala e o que a gente decide, não é? Faz, sim. Nesse sentido, se a gente ficar só no nosso mundinho, ficar reproduzindo o que escuta, sem pensar, a gente fica burra mesmo, não é?"

"Ela chegou em mim e falou assim, \*\*\*\*\*, a partir de hoje, eu vou trocar os bebês maiores, mais pesados, e você vai ficar com os menores. Ela falou, não interessa se é meu ou seu, eu vou trocar os mais pesados. E ela fez isso até o final do ano pra mim. Então, assim, isso pra mim é empatia."

"Não, eu aprendo, Entrevistadora. Aprendo e aprendo muito. Às vezes assim, eu aprendo no sentido daquilo, da escuta mesmo. Porque, de repente, começa-se a discutir um tema lá, que é proposto, ou um texto de um livro que a \*\*\*\*\*, a \*\*\*\*\* levou e tal. E aí eu ouço relatos de alguém, ou alguém faz uma fala. Pensando sobre o que você faz. Sim, sim. E aí eu já pudei muito de opinião em respeito de algumas coisas assim. Que eu falava assim, nossa, isso aí é legal e eu não pensava dessa forma. Então, assim, é bom sim. Eu gosto, eu gosto, eu gosto, eu gosto sim."

"A pessoa só muda se ela quiser. Se ela enxergar a necessidade. Senão, ela não muda. Não muda? Não adianta? Acho que não adianta. O adulto que já tem experiência de vida, que já tem um monte de questões cristalizadas, maneira de agir, maneira de pensar. E aí? É muito mais difícil, né?"

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

#### Quadro 41 - CAT3 - Fragmentos da entrevista semiestruturada - professora 2 (P2)

"Por isso que eu saio do magistério e vou fazer a psicologia, que era uma paixão. No primeiro ano? Acho que foi no primeiro ano. Nós fomos pro... Eu esqueci o nome dele. Não lembro. Não foi no Pinel. É outro que é lá em Diadema. Isso foi muito marcante. Essa experiência em campo, né?"

"Na Psicologia, super (experiências que marcaram)... Eu tive professores maravilhosos, né? Tanto lá na Metodista, como aqui na FAPA. Tive professores muito interessantes e valeu muito a pena. Todo... Eu fiz estágio, fiz estágio em empresas, né?"

"Quando eu estive nessa escola estadual, que eu vi que tem sangue aí. Tem sangue vivo, né? Eu falei assim, não. Então, eu vou. O meu crescimento, o meu olhar diferenciado nasceu ali naquela escola estadual depois que eu me formei. Aí você aprendeu realmente no chão da escola, né? A ser professora. No chão da escola é com pessoas muito especiais."

"Eu levei, porque aí são minhocas tratadas, é todo um contexto. Eu trouxe o minhocário, eu trouxe as minhocas, eu trouxe tudo que eu tava fazendo lá na particular, eu fazia com eles. Era outra turma. Era outro contexto."

"A \*\*\*\*\* é referência. Inclusive, quando eu estava como diretora, eu trouxe a \*\*\*\*\*. A \*\*\*\*\* veio falar no YouTube. \*\*\*\*\*. Além de um ser humano, fantástico, a \*\*\*\*\* acho que é a melhor coordenadora que eu conheci até hoje. Ela realmente fazia uma formação. Nós íamos pra comunidade, pra rua. Nós íamos ver a casa das crianças. A gente ia ver onde aquelas crianças moravam, qual era o contexto. Qual era o contexto."

"Diante disso, nós abrimos um leque de trabalho. Nossa, isso em que ano? Então, eu entendi. Em 2011. A frente do seu tempo, né? Olha que... Você sabe o primeiro... O primeiro currículo antirracista. O primeiro prêmio de direitos humanos nós recebemos lá no auditório."

"Foi daquela menina que falou que ela queria ser branca. Uma menina negra, né? Que ela falou assim, quando eu crescer, eu quero ser branca. E aquilo foi geral, né? Pra todo mundo. Oi? O que que é isso? O que que tá acontecendo? E fomos a fundo e era isso."

"É uma experiência bacana, né? Muito bacana, muito bacana. Então, eu já dei aula desde pequenininho até a universidade. Legal."

"A única referência que eu tinha lá. De mãe, né? De ser acolhedora, né? E era aquela sabe, que escutava, que falou, não, olha, a gente pode fazer desse jeito, vamos fazer assim. Era diferente."

"Eternas, né? Eterna. E sempre busca fazer o seu melhor. Sempre, sempre. E qual o seu... Posso errar, posso não fazer tão melhor, mas tendo feedback eu melhoro, eu faço. Legal, muito bom. A gente só se melhora a partir do olhar do outro, né?"

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

#### Quadro 42 - CAT3 - Fragmentos da entrevista semiestruturada - professora 3 (P3)

"Aprender a duvidar do que você acha que sabe."

"Elas mudaram totalmente a minha visão."

"Foi muito legal. E poder entender melhor também a comunidade lá."

"A gente vai aprendendo sobre isso, e aí a gente consegue... entender melhor essas famílias, entender melhor as demandas que elas trazem."

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).



#### **5.4 Categoria 4 – Desafios, dificuldades e possibilidades no PEA**

O percurso do Projeto Especial de Ação (PEA) do CEI Felinas revelou-se um campo fértil para a análise crítica dos desafios, dificuldades e possibilidades inerentes à formação continuada de professoras(es).

Ao longo da investigação, foi possível evidenciar os reflexos das tensões entre as intenções de promover uma educação libertadora, portanto dialógica e experiencial, e as pressões de modelos gerencialistas, resultando em um complexo cenário onde a práxis docente se entrelaça com as políticas públicas e as vivências cotidianas.

Nesse sentido, as análises, críticas e de viés acadêmico, feitas a partir da categoria 4, buscaram evidenciar, no percurso do PEA do CEI Felinas, os desafios, dificuldades e possibilidades apontadas como relevantes pelas participantes da pesquisa e pela pesquisadora, quando da observação participante.

##### **5.4.1 Observação dos encontros do PEA**

A análise dos relatórios de observação, a partir da categoria 4, Desafios, dificuldade e possibilidades no PEA, revelou um quadro multifacetado das dinâmicas do PEA, marcado por desafios persistentes, dificuldades na concretização de seus objetivos e, simultaneamente, possibilidades latentes para uma formação mais significativa. Um dos principais desafios observados reside na natureza protocolar e na falta de aprofundamento das discussões, o que comprovadamente compromete as dimensões experiencial, reflexiva e dialógica do processo.

Conforme a presente dissertação, desenvolvida até o momento, observou-se que a maioria dos encontros do PEA foi conduzido pela CP, com presença da AD e sem a representatividade, na forma física, do diretor. Todos os materiais explorados, durante os encontros, estiveram disponíveis em um drive, sendo explorados por meio do uso de equipamentos multimídia (telão, notebook e caixa de som, com acesso à internet). A ocupação dos espaços, destinados para os encontros, na maior parte das vezes, se deu limitada à sala das professoras e sala multiuso, destacando-se, nessa questão, uma fragilidade, pois o CEI Felinas oferece um amplo espaço que certamente pode ser explorado com propostas e vivências mais integrais e dinâmicas, conectadas aos elementos da natureza e protagonismo docente. De maneira geral, não foram evidenciadas formas distintas de acolhimento ou uso de materiais diferenciados de forma intencional e aliada às propostas formativas, exceto na organização dos contextos, junto aos(as) bebês, crianças e famílias.



O resumo dos relatórios no Quadro 17 auxiliou na análise dos aspectos observados, sistematizando as evidências que sugerem uma padronização na condução dos encontros que, embora possa garantir a organização, tende a limitar a espontaneidade e a adaptação às necessidades emergentes do grupo. A ausência de "formas distintas de acolhimento ou materiais diferenciados" pode levar a uma homogeneização das experiências, o que contrasta com a visão de Larrosa (2002) sobre a experiência, como aquilo que “nos *acontece*, que nos *toca* e nos *transforma*”. A rotina dos encontros e a privação de diversidade nos formatos pode, assim, impedir que o percurso do PEA do CEI Felinas se configure como um verdadeiro “*acontecimento*”.

Outra dificuldade central concerne à verticalização das relações e às situações de ausência de problematização das interações, das narrativas, dos assuntos abordados e dos relatos e apresentações das propostas realizadas tanto no grupo do PEA quanto com os(as) bebês, crianças e famílias do CEI Felinas. Notou-se que a organização padrão se alinhou à pedagogia transmissiva, já que, na maioria dos encontros observados, a configuração das interações foi padronizada pela recorrente cena na qual uma pessoa falava e as demais escutavam, com pouco espaço, posterior à fala, para o diálogo e problematizações, comprovando a presença de relações verticalizadas e a predominância da “cultura do silêncio” nas interações, que se distancia da premissa de que

[...] dizer a palavra no campo escolar requer que assumamos que educandos-educadores precisam reelaborar os conteúdos culturais, assumindo-se como coautores desse processo formativo. Caso contrário, a escolarização torna-se um eterno dizer a palavra do outro de outros tempos. Contemporaneizar o dizer a palavra atribui significado atual para os temas geradores. (Bastos, 2010, p. 226).

A apresentação de uma “Carta de Intenções” não gerou problematização, reforçando posturas passivas e a concepção “bancária”, reforçando a ideia da presença de relações verticalizadas, mesmo entre as professoras, quando do comentário, que pode ser interpretado de várias formas, de uma das professoras do grupo sobre a possibilidade de a professora que apresentou a carta escrever todas as cartas, demonstrando uma dificuldade crucial de transpor a lógica da “educação bancária”, criticada por Freire (1987), no percurso do PEA do CEI Felinas.

Onde deveria haver diálogo e problematização, observa-se a passividade e a reprodução de hierarquias. A ausência de problematização genuína das “Cartas de Intenções” transforma um potencial espaço de autoria e reflexão em uma mera formalidade, onde a “palavra verdadeira”, que é ação-reflexão, é substituída por um “palavreado” sem força transformadora.

Ainda no tocante aos desafios, o tempo é uma variável crítica, tendo sido apontada como relevante por todas as participantes da pesquisa, inclusive no percurso de análises das

legislações relativas à legislação da jornada de trabalho das(os) profissionais dos CEIs. Ocorre que, de fato, as professoras do CEI Felinas contam com efetivamente 1h30min semanal de encontros coletivos, destinadas à realização de um robusto cronograma, objetivos, metas e resultado, de propostas registradas no documento do PEA planejado.

A questão do tempo foi fundamental para o significado do PEA, especialmente em relação às diferenças na jornada de trabalho entre CEIs, EMEIs e EMEFs, com desvantagens para as professoras dos CEIs, que possuem menos tempo para os encontros de formação, acrescida à necessidade de planejamento e registro. Essa restrição de tempo, somada à "cultura de resultados" e à "pressão da produtividade e da agilidade", como mencionado em outras seções, cria um ambiente onde a "lentidão, a atenção e a suspensão do julgamento", essenciais para a experiência, conforme Larrosa (2014), são sacrificadas.

Apesar desses desafios, os relatórios de observação também evidenciaram possibilidades significativas, relativas à frequência e à participação das professoras nos encontros, à proposta de exploração dos espaços naturais da unidade, junto aos(as) bebês, crianças e famílias, à organização, disponibilização e acesso aos materiais e à proatividade, especificamente das participantes da pesquisa (AD, CP, P1,P2 e P3), que se configuram como potenciais a serem explorados.

A dissertação destaca quatro encontros sequenciais (28, 29/08/2025 e 18, 19/09/2025) como representatividade da dedicação ao aprofundamento de estudo e sistematização de conceitos, com sequências didáticas sobre “Alimentação e Brincadeiras de Chão”, usando o recurso da leitura compartilhada e narrativas vividas, além da exploração dos vídeos como motivadores e problematizadores da temática que recorrentemente emergiu nos encontros, a alimentação.

A raridade da experiência, apontada por Larrosa (2014), é vivida no percurso do PEA do CEI Felinas, já que, de 16 (dezesseis) encontros observados, apenas 25% deles se aproximaram dos elementos da experiência e do diálogo, demonstrando a necessidade de ampliar o significado do PEA como promotor de construção coletiva de conhecimento, investindo em pedagogias ativas.

Este ponto revela uma possibilidade de ressignificação do PEA: a de se tornar um espaço para a construção coletiva de conhecimento através de pedagogias ativas. A "necessidade de ampliar o significado do PEA" sugere que, com intencionalidade e estratégias adequadas, é possível transformar a formação em um processo dinâmico e engajador, alinhado aos princípios de Freire e Nóvoa, que defendem a formação em serviço como um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática docente e sobre o contexto em que ela se insere.

#### 5.4.2 Análise documental do PEA

O percurso do PEA do CEI Felinas perfaz múltiplas dimensões, que por sua vez se caracterizam por aspectos relacionados aos contextos micro e macro da Educação e, portanto, da sociedade contemporânea, dentre eles a valorização das(os) professoras(es) da primeiríssima infância.

Sem a intenção de ser superficial, linear e pragmática, quando da afirmação de que a lista de desafios, dificuldades e possibilidades já é de conhecimento da maioria das(os) educadoras(es), brasileiras(os) e paulistanas(os), traz-se a necessidade emergencial de que sejam revisitados e olhados de maneira crítico-reflexiva, com o propósito de superá-los, sob a premissa da construção coletiva dos caminhos “inéditos viáveis”.

Assim, a proposta desta seção é refletir e problematizar sobre os desafios concretos, observados e apontados pelas participantes da pesquisa e a própria pesquisadora, no percurso do PEA do CEI Felinas, de maneira a agregar conhecimentos para a construção de caminhos alternativos para projetos inovadores, numa perspectiva freiriana de diálogo e larrossiana de experiências, que se forjam comprometidas com a humanização, respeito, amorosidade, “boniteza” e justiça social.

##### 5.4.2.1 Cronograma e Atas do PEA

A análise dos cronogramas e das atas do PEA do CEI Felinas, como documentos que representam o planejamento e o registro das intencionalidades das equipes gestora e docente, respectivamente, revelaram um descompasso significativo entre o que é formalmente proposto (cronograma planejado) e o que é efetivamente documentado (atas) pelas professoras. Este descompasso aponta para desafios burocráticos e pedagógicos, mas também para possibilidades de aprimoramento da prática documentarista.

Um desafio evidente é a inconsistência entre o cronograma, elaborado pela Coordenação Pedagógica (CP), e o conteúdo registrado nas atas, produzido pelas professoras, evidenciada por meio das análises comparativas dos documentos, bem como a exploração cuidadosa e atenta do instrumento metodológico de observação participante.

Essa divergência entre o planejado no cronograma, a exemplo do encontro onde foi prevista a leitura e reflexão de bibliografia, e o registrado na ata, assuntos administrativos e práticos, ilustra a lacuna entre a teoria e a prática, onde as preocupações operacionais sobrepõem-se à reflexão teórica. A falta de menção à bibliografia no registro da ata, apesar de

prevista no cronograma, indica que o aprofundamento teórico pode não estar sendo valorizado ou devidamente documentado, transformando a ata em um mero instrumento burocrático, desprovido de riqueza pedagógica.

Outra dificuldade reside na natureza "protocolar e burocrática" das atas, que falham em capturar a profundidade das reflexões e dos diálogos e vivências, quando estes ocorrem, marcando o percurso do PEA do CEI Felinas por um excesso de preocupação com o cumprimento do cronograma na dimensão dos registros protocolares e burocráticos, aspecto que acaba por dificultar a percepção do PEA como um espaço de "aprendizado coletivo", o que se alinha à crítica de Nóvoa (2009) de que a formação não se esgota na acumulação de saberes, mas se constrói na reflexão crítica sobre as práticas. Destaca-se, no contexto, a ausência de narrativas detalhadas e a superficialidade dos registros, que impedem que as atas se tornem um "diário de bordo" genuíno, capaz de materializar o "movimento de progettazione" dos professores e suas turmas, como sugerido pela própria REMSP.

As possibilidades, contudo, emergem da própria crítica a essa lacuna, quando emerge a sugestão de se trazer para o contexto formativo do PEA as diversas possibilidades de registros, contribuindo de maneira significativa para a qualificação das atas registradas pelas professoras, de forma a superar o formato burocratizado e potencializar as narrativas vividas. Aqui, evidencia-se a importância de uma formação que surge da realidade da escola e valoriza o protagonismo docente no desenvolvimento de soluções próprias, aspectos fundamentais para projetos como o PEA, que lidam com tensões entre o planejado e o vivido.

Outra possibilidade apontada para ressignificar as atas como instrumentos de reflexão e autoria docente, onde a "prática é quem ajuíza o discurso, e não o contrário" (Freire, 1982), é a proposta de transformar as atas em espaços para a "escrita da experiência", onde os "tremores" e as transformações vivenciadas pelas professoras nos encontros do PEA do CEI Felinas possam ser registrados e analisados criticamente, fomentando o protagonismo docente e o desenvolvimento de soluções contextualizadas, como defende Imbernón (2022), para uma formação centrada na escola.

#### 5.4.2.2 PPP e PEA

A análise dos documentos PPP (Projeto Político-Pedagógico) e PEA (Projeto Especial de Ação) de 2024 revelaram desafios significativos relacionados à construção coletiva, à coerência entre teoria e prática e à sua função como "documentos vivos". No entanto, também

aponta possibilidades para que esses instrumentos se tornem motores de transformação pedagógica e engajamento comunitário.

Um desafio proeminente é a centralização na elaboração do PPP, que impacta diretamente a apropriação do documento pela comunidade escolar. O CEI Felinas enfrenta o desafio da participação efetiva de todos(as), porém não se rende, buscando diferentes formas de superá-lo. Essa evidência, no que tange à centralização da elaboração do documento, é reveladora de uma lacuna na "gestão democrática", um dos objetivos das diretrizes nacionais para o PPP.

A centralização na escrita do documento, mesmo com a coleta de dados da comunidade, fragiliza o sentido de autoria e pertencimento, transformando o PPP de um "documento vivo" para uma mera formalidade burocrática. Conforme os dados produzidos durante a investigação, destacou-se que os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (São Paulo, 2016) preconizam que o PPP deve ser um documento dinâmico, possibilitando sempre ser revisto, apresentando as continuidades das propostas pedagógicas e administrativas, encaminhamentos realizados, dificuldades superadas e outras ações necessárias de intervenção. Portanto, a falta de uma construção coletiva e de revisões periódicas com a participação ativa de todos(as) os(as) envolvidos(as) impede que o PPP cumpra essa função.

Outra dificuldade surge da generalidade dos objetivos do PEA do CEI Felinas, o que contribui para a diluição do foco, dificultando a concretização das ações, aspecto observado durante a pesquisa, quando do registro relativo ao seu papel central, diante da intencionalidade anunciada de “promover a transformação da prática educativa e aprofundar temas como ações cotidianas para uma educação antirracista e não xenofóbica e de valorização do meio ambiente” (PEA 2024) e “Reflexão e diálogo sobre práticas antirracistas, inclusivas e não xenofóbicas e de valorização do meio ambiente” (PEA 2025). No entanto, a generalidade dos objetivos pode dificultar sua concretização.

Embora as temáticas sejam relevantes e alinhadas às demandas sociais e educacionais contemporâneas, a amplitude excessiva dos objetivos pode levar à superficialidade na abordagem e à dificuldade de mensurar os impactos reais na prática docente e na comunidade escolar. Isso ecoa a crítica de Freire (1987) à "palavreria" que, desprovida de ação-reflexão, não gera transformação. No entanto, as possibilidades são intrínsecas à própria existência desses documentos, pois o PPP e o PEA, mesmo com suas limitações atuais, representam a intencionalidade da instituição em promover uma educação de qualidade social e em engajar a equipe, representada pela evidência, registrada em seções anteriores, de que

A Equipe Gestora do CEI Felinas demonstrou atenção à caracterização dos funcionários em seu PPP/2024: 'Entendemos que o dos profissionais contribui para o

rico contexto do CEI. A diversidade e os potenciais pessoais trazem a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos cotidianos das práticas para as intervenções realizadas junto aos bebês e às crianças, e pelos demais profissionais nas diversas relações com a comunidade educacional. Consideramos importante então conhecer os interesses e habilidades dos atores que ocupam o território do CEI.' (PPP 2024 - CEI Felinas). (cf. seção 5.1.2.2, p. 146).

Tal preocupação evidencia o reconhecimento e a valorização da diversidade e dos potenciais das(os) profissionais, mesmo que ainda não plenamente explorada na prática, o que representa um importante ponto de partida para a construção de um percurso de PEA mais colaborativo e significativo. A "riqueza" e a "potência" do PPP, embora "nem sempre você consegue ver toda essa potência no dia a dia", são um reconhecimento do potencial desses documentos como alicerces para a construção de uma identidade institucional sólida e coerente com os princípios de uma educação libertadora, como defendida por Freire (1987). A possibilidade reside em transformar esses documentos de meros registros burocráticos em ferramentas dinâmicas que impulsionem a reflexão crítica, o diálogo, a experiência e a ação transformadora, integrando as "vivências" e as "leituras do mundo" das professoras e da comunidade.

#### 5.4.2.3 IQs e avaliação do PEA

A avaliação do Projeto Especial de Ação (PEA) e dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQs) emergem como elementos centrais na discussão sobre a formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. No entanto, uma análise crítica revela que esses instrumentos, embora concebidos para promover a melhoria da educação, enfrentam desafios significativos, manifestam dificuldades inerentes à sua implementação e, paradoxalmente, oferecem possibilidades de ressignificação para uma práxis pedagógica mais autônoma e reflexiva.

Um dos desafios mais proeminentes reside na natureza externa e, por vezes, burocrática dos IQs, que, apesar de se proporem como ferramentas de autoavaliação, podem ser percebidos como uma imposição, destacada como tensão que, no âmbito da autoavaliação institucional proposta, é marcada por duas incoerências iniciais, uma relacionada à dificuldade em envolver a comunidade nos momentos destinados a essa tarefa avaliativa, e outra se refere ao fato de que os referidos indicadores não são referendados nos planejamentos e ações cotidianas, emergindo pontualmente nas datas, previstas na legislação de “Calendário Escolar”, destinadas a essa finalidade.

Essa lacuna entre a intenção dos IQs e a sua efetiva apropriação pela comunidade escolar revela uma dificuldade em transpor a lógica avaliativa de um instrumento externo para uma ferramenta de reflexão contextualizada. Quando a avaliação não é construída coletivamente e não se integra organicamente aos planejamentos e ações cotidianas da escola, ela corre o risco de se tornar um mero cumprimento de tarefa, esvaziada de seu potencial formativo, conectada à crítica de Freire (1987) às posturas alinhadas à "educação bancária", que nesse contexto avaliativo refere-se à imposição e prescrição de condutas, sob a ausência de problematizações e a presença passiva, que dificulta a avaliação como instrumento de transformação da realidade ou do percurso formativo do PEA.

Outra dificuldade se manifesta na superficialidade dos indicadores da própria avaliação do PEA, que, apesar de sua periodicidade semestral, carecem de profundidade pedagógica e aprofundamento das reflexões críticas, recorrendo ao percurso registrado e vivido, a fim de capturar a complexidade do processo de formação. Ocorre que, no caso da avaliação do PEA, os indicadores listados para o percurso do primeiro semestre não fazem referência aos itens que constam no próprio documento planejado, caracterizando-se como uma avaliação pontual, genérica, superficial e de caráter técnico-burocrático, pois não propõem a avaliação do processo vivido no decorrer dos encontros. Reside aí a primeira incoerência entre a avaliação planejada e a necessária avaliação realizada.

Tal incoerência, entre o que é prescrito legalmente para a avaliação e os ricos objetivos do PEA, conforme detalhado no documento do CEI Felinas (Quadro 30, p. 185-187), desqualifica o processo avaliativo, pois foca em aspectos genéricos e administrativos, como frequência, negligenciando objetivos importantes, como no caso do aprofundamento de reflexões sobre as temáticas do PEA, as interações verticalizadas, as metodologias transmissivas e o impacto real na práxis docente. Essa abordagem superficial impede que a avaliação se torne um momento de "autoavaliação genuinamente democrática", como defendido por Freitas (2013), e de "reflexão crítica" sobre os "erros do percurso", conforme ressalta Souza (2013).

A desconexão entre os indicadores de avaliação e a vivência das professoras cria uma "antiexperiência", onde o processo é meramente informativo e não transformador, questão alertada por Larrosa (2014), apontando o perigo do excesso de informação que não deixa lugar para a experiência. Se a avaliação se restringe a um checklist de cumprimento de tarefas, sem espaço para a narrativa das vivências, dos "tremores" e das "marcas" que a formação deixou, ou deveria deixar, ela perde seu sentido e significado, como bem expresso por Larrosa (2014), quando trata das consequências da ausência da reflexão aprofundada,



dentre elas a transformação do rico espaço de diálogo e compartilhamento de experiências em um espaço de cumprimento de tarefa, sem sentido, sem pertencimento, sem marcas, sem acontecimentos.

Apesar desses desafios e dificuldades, os IQs e a avaliação do PEA carregam possibilidades importantes para o aprimoramento da formação continuada, já que estabelecem um arcabouço para a reflexão sobre a qualidade social da educação, ao abordar desde a garantia de momentos de estudo e troca de experiências até as condições de trabalho dos profissionais (Dimensão 8: Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores. São Paulo, 2016). Portanto, essa é uma possibilidade crucial para efetivar a ressignificação dos IQs, para que sirvam como um norte para a construção de uma "cultura de aprendizado contínuo", desde que sejam apropriados criticamente pelas equipes gestoras e docentes. A identificação de indicadores em "amarelo" no CEI Felinas, por exemplo, mostra que o instrumento pode, sim, gerar reflexão e planos de ação para qualificar aspectos da formação docente e do percurso do PEA, desde que revisitados com maior frequência.

A avaliação do PEA, por sua vez, pode ser ressignificada para se tornar um instrumento potente de redimensionamento do projeto, a partir do olhar mais atento aos detalhes do percurso vivido, pautada no próprio documento, ação que pode potencializar a qualificação do próprio percurso, tanto do PEA planejado quanto do realizado, auxiliando, a exemplo, no necessário ajuste entre a quantidade e complexidade dos objetivos registrados e a dinâmica real dos encontros do PEA, alinhando-os aos princípios de corresponsabilidade, protagonismo e autoformação de todas(os) as(os) envolvidas(os).

Essa possibilidade transforma a avaliação de um ato meramente burocrático em um ciclo virtuoso de ação-reflexão-ação, onde o próprio documento do PEA se torna o espelho do percurso formativo, em lugar de indicadores genéricos, padronizados, institucionalizados e automatizados. Ressalta-se a pertinência também da autoavaliação, cujo objetivo fomentaria a problematização e reflexão crítica a respeito do protagonismo, colaboração e a "corresponsabilidade" das professoras do CEI Felinas, aspectos que contribuiriam para a superação da lógica instrumental e o alcance da plena consolidação da educação como área científica (Saviani, 2020), reforçando a indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Em conclusão, os IQs e a avaliação do PEA, em sua configuração atual, evidenciam a tensão entre a intenção de promover a qualidade educacional e a dificuldade em efetivar processos que valorizem a experiência e o diálogo. No entanto, sua existência oferece um ponto de partida para a reflexão crítica, ao se desvencilharem do caráter meramente burocrático e se transformarem em ferramentas de autoavaliação contextualizada, com a

participação ativa e dialógica de todos(a) os(as) envolvidos(as). Ambos os instrumentos podem se tornar verdadeiros catalisadores para uma formação continuada que se pretende forjadora de professoras(es) que se percebam “sujeitos” de sua própria história e da transformação de sua realidade, no sentido mais profundo da pedagogia libertadora de Freire (1987).

#### 5.4.2.4 Legislação do PEA

A legislação que rege o PEA na Rede Municipal de Ensino, embora fundamental para a institucionalização da formação continuada, apresenta desafios e dificuldades decorrentes de retrocessos e inconsistências ao longo das diferentes gestões, mas também carrega em si possibilidades de valorização e aprimoramento da prática docente.

Um dos principais desafios é a "perda de identidade original" do PEA, que, embora concebido com princípios freirianos, foi gradualmente absorvido por uma lógica gerencialista. Na presente dissertação, conta o registro da informação de que, originalmente, o PEA acolhia e respeitava a história e o papel social dos(as) docentes (Novoa, 1999), e primava pela promoção de uma Educação de qualidade socialmente referenciada, para todos(as) os(as) bebês, crianças, jovens e adultos. Ocorreu que, gradualmente, ele passou a servir como ferramenta de padronização, inserida na lógica da Nova Gestão Pública (NGP), enfraquecendo a autonomia escolar, especificamente a partir da gestão (1993 a 1996) ultraconservadora do prefeito Paulo Maluf (PPR) e do secretário de educação municipal Sólon Borges dos Reis.

Essa perda de identidade e o alinhamento à NGP impactaram o percurso do PEA do CEI Felinas no tocante ao seu desempenho como instrumento "ferramenta de padronização", terceirização dos equipamentos públicos e consequente precarização do trabalho docente, como discutido por Oliveira (2018). Diante desse cenário, a valorização das professoras passou a ser condicionada ao cumprimento de exigências formais e à adesão a formatos centralizados, distanciando-se do potencial de promover o protagonismo docente e a construção coletiva de saberes, por meio dos elementos da experiência e do diálogo.

Outra dificuldade notada, do ponto de vista da legislação e políticas públicas de investimento em formação continuada em serviço, reside na falta de equidade e nas restrições impostas aos(as) profissionais dos CEIs em relação ao tempo disponibilizado para os encontros formativos, aspecto já registrado em outras seções, mas que vale rememorar-lo:

No caso específico dos CEIs, embora a realização do PEA se efetive, há que se considerar a relevância de que esse tempo, em quantidade, é inferior (108 horas

anuais) ao das EMEIs e EMEFs (144 horas anuais), que ainda contam com a JEIF (Jornada Integral de Trabalho), que disponibiliza mais 3 horas/relógio para encontros coletivos de planejamento e organização das demandas escolares. Essa ausência de equidade nas políticas públicas relacionadas à Jornada de Trabalho deve ser um aspecto a ser considerado nas análises dos dados produzidos. (cf. seção 2.3, p. 72).

Essa disparidade na carga horária de formação entre as diferentes unidades da rede evidencia uma dificuldade estrutural, que desvaloriza a formação dos(as) profissionais da Educação Infantil e compromete a qualidade do percurso do PEA do CEI Felinas, pois o submete à imposição de múltiplos eixos normativos exigidos, sem o suporte institucional adequado, sobrecarregando as equipes e ampliando a distância entre o ideal normativo e a realidade prática das unidades.

Apesar desses desafios, a legislação, por sua própria existência, representa uma possibilidade de institucionalização da formação continuada, o que significa que o PEA, mesmo com suas transformações, continua sendo um "pilar" para a qualificação e valorização dos profissionais, um "direito" garantido aos docentes, buscando ressignificar suas legislações no sentido de transformá-las em um arcabouço de garantia de uma formação coerente com os princípios de uma educação libertadora, da autonomia, o diálogo, da experiência e da reflexão crítica, como propõe Freire (1996) e Larrosa (2014).

A legislação pode e deve ser reinterpretada como um instrumento de garantia de espaços, como reuniões pedagógicas e PEAs, que se constituam como efetivos percursos de aprimoramento das práticas docentes e não apenas representantes de um Estado avaliador e regulador, preocupado com o cumprimento burocrático de metas. A possibilidade é, portanto, a de transformar a legislação de um fator de controle em um catalisador da emancipação e do desenvolvimento profissional.

#### 5.4.3 Entrevista semiestruturada

A categoria 4 esteve presente em todo o percurso da pesquisa e não apenas no momento da entrevista, justificando sua emergência quando da análise dos dados produzidos. Portanto, a etapa final das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa (AD, CP, P1, P2, P3), e a posterior análise de seus conteúdos, ofereceram um olhar aprofundado sobre os desafios, dificuldades e possibilidades do PEA, revelando as subjetividades, contradições e anseios que permeiam a formação continuada em serviço, como pode ser acompanhado nos quadros 43, 44, 45, 46 e 47, que registram os fragmentos das entrevistas feitas com cada participante da pesquisa.

Quadro 43 - CAT4 - Questões e fragmentos da entrevista - assistente de direção (AD)

<p><b>Questões direcionadas à assistente de direção (AD)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Na sua avaliação, o PEA atende às necessidades formativas das professoras? O que, em sua opinião, poderia ser aprimorado?</li> <li>✓ Quais são os principais desafios e dificuldades na implementação do PEA?</li> <li>✓ Quais ações você proporia como possibilidade para a superação desses desafios e dificuldades?</li> </ul>
<p>" Eu falo o que eu aposto até que alguém me prove o contrário. Às vezes falam, meu Deus, você é otimista demais. Mas eu levo isso pra mim também, entendeu? Porque senão, tipo assim, igual eu falo pra minha irmã, às vezes ela fala, ai dá, eu acho que eu já nem sonho de tanto que tô desanimada com a educação, tô desanimada com isso. Falo, minha irmã, quando você parar de sonhar, você para de viver, pois eu sonho. Esses dias mesmo, a gente falando lá. A gente falando sobre compra lá na escola e o ***** fala, não mostra pra dar não, porque ela vai sonhar, idealizar essa escola. Eu falo, não precisa fazer tudo de uma vez, vamos fazer sala por sala."</p> <p>"E quais as suas dificuldades que você tem tido em relação ao seu papel de assistente de diretora? Então, as maiores dificuldades encontradas hoje estão na falta de professor, na falta de ter módulo, né? Para substituir, porque as professoras andam muito doentes, né? Muitas estão indo para o médico, psicólogo, psiquiatra e tal. E aí, às vezes, a gente fica sem uma segunda opção, né? Então, acho que a maior dificuldade é em poder atender a necessidade de ter um professor bem ali na sala, entendeu? E na rede, a gente sabe que a questão da licença é... Tem muitos professores de licença, né? Licença médica."</p> <p>"Eu acho que a questão do individual. De fazer a reflexão individual. E do aprimoramento dos registros também. Que querendo ou não, a gente ainda tem dificuldade. Os registros. Os registros individuais também, né? Ah, eu acho que também o coletivo, né? Sim, também. Os registros individuais e coletivos."</p> <p>"Essa questão do registro de orientação, por exemplo. É, acontece pouco. Às vezes pelo não cumprimento de alguma... De alguma ação. Isso. Descumprimento de datas. E prazos. Muito bem."</p> <p>"Às vezes a discussão de manhã vai mais a fundo, da tarde às vezes o assunto não é tão interessante, então finaliza mais rápido. E assim, no papel, é tudo sempre muito bonito. Quando a gente pega... Sei lá, até mesmo trazendo o exemplo do PPP. Quando você vai ler o PPP, você fala nossa, que rico, que potente. Mas nem sempre você consegue ver toda essa potência no dia a dia. Acho que faço uma relação com o PEA também."</p> <p>"Eu acho que ao longo do ano, como é um documento anual, vai surgindo outras coisas, outras emergências. E aí nem sempre o que está ali no papel é o que é, entendeu? De fato, realizado. Pode dar algum exemplo? Ah, um exemplo. Ah, a gente vai discutir o currículo dos povos indígenas, essa semana. Mas aí essa semana houve a família do fulano que veio aqui na escola e trouxe a questão das mordidas e tal. Então, esse assunto que a gente ia discutir referente ao currículo dos povos indígenas vai ficar para depois. A gente vai acabar dando foco, prioridade para a emergência que surgiu."</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A AD reconhece um "descompasso" entre o planejado e o realizado, atribuindo-o à imprevisibilidade do cotidiano escolar e à emergência de novas demandas, ao afirmar:

Eu acho que há sim uma diferença. Porque assim, quando a gente... Até os dois grupos mesmo, né? Quando a gente traz o mesmo assunto no grupo da manhã e faz a mesma discussão no grupo da tarde, sempre tem diferenças, né? Às vezes a discussão de manhã vai mais a fundo, da tarde às vezes o assunto não é tão interessante, então finaliza mais rápido. E assim, no papel, é tudo sempre muito bonito. Quando a gente pega... Sei lá, até mesmo trazendo o exemplo do PPP. Quando você vai ler o PPP, você fala nossa, que rico, que potente. Mas nem sempre você consegue ver toda essa potência no dia a dia. Acho que faço uma relação com o PEA também. A gente vai acabar dando foco, prioridade para a emergência que surgiu.

O desafio aqui é conciliar o planejamento formal com a fluidez do dia a dia, onde a "emergência" desvia o foco do que foi proposto. A "potência" dos documentos no papel não se traduz na prática, revelando uma dificuldade em manter a coerência. A possibilidade, no entanto, reside na crença da AD em uma equipe "bem formada" e no PEA como espaço de

"troca de experiência, estudo, reflexão sobre a prática", que "reduz problemas da equipe gestora", evidenciando um reconhecimento da importância da formação para a melhoria institucional.

Quadro 44 - CAT4 - Questões e fragmentos da entrevista - coordenadora pedagógica (CP)

<p><b>Questões direcionadas à coordenadora pedagógica (CP)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quais são os principais desafios e dificuldades que você observa e vivência no PEA?</li> <li>✓ Quais ações ou estratégias você sugeriria para superá-los(as)?</li> <li>✓ Como você avalia a participação e o envolvimento das professoras nas propostas do PEA?</li> <li>✓ Como você avalia a participação e o envolvimento das professoras?</li> <li>✓ Quais seriam suas considerações sobre o percurso do PEA, sob as perspectivas: "Parabenizo/Critico/Sugiro"?</li> <li>✓ Qual seriam suas considerações sobre sua atuação (autoavaliação) como CP no percurso do PEA, sob as perspectivas "Parabenizo-me/Critico-me/Sugiro-me"?</li> </ul>
<p>"É, a gente... É uma diversidade muito grande, né? De como as crianças aprendem. E aí você não... Você vai ter que aprender a lidar com as dificuldades. Como que você vai ajudar na... Com aquelas crianças que tem mais dificuldade. N? Como você faz pra deixar as crianças que não tem dificuldade interessadas, né? É... Eu acho que é isso. É difícil você trabalhar com essa diversidade que tem dentro da sala."</p> <p>"Não, e assim, eu acho que também, até como instituição, né? Ter mais formações, né? Pra elas, né? Política pública, você diz. Eu acho que é muito pouco. E a gente ficar com essa carga, sabe? Não, assim, a nossa responsabilidade. Só a nossa responsabilidade, né? Então, eu acho que é muito pouco. A estrutura, ela oferece pouco pra gente conseguir adequar isso com as professoras. Do ponto de vista de tempo também, né?"</p> <p>"Não, de jeito nenhum. De jeito nenhum. De jeito nenhum. Porque é pouco tempo, né? Aí você já fez a narrativa de uma situação real, né? De organização mesmo do tempo, né? Que é enviada. Você começa a ler um texto e acabou, né?"</p> <p>"É o maior desafio. Ah, eu acho que é as interações, né? É. As interações. As interações. Eu vou pôr uma palavra bonita. Que mais? As interações são difíceis, né? Ah, eu acho que é o pior de tudo. É o que mais a gente tem que fazer, né? É o tempo todo."</p> <p>"O maior desafio...É isso. Fazer com que elas entendam a importância do estudo. Levar em consideração na hora do planejamento, né? Fazer o planejamento, inclusive, também. Difícil também, né? Administrar o tempo, né? Porque assim, a dificuldade é isso, da rotina, né? Porque a rotina é imprevisível em alguns momentos."</p> <p>"É sempre a mesma coisa, né? Muito padronizadora. É. Acho que é repetitiva."</p> <p>"Você vai abrir o SGP, o SGP não tá funcionando. "Relatório sem foto. Então assim, a gente estuda, estuda, estuda aí vem um negócio aí... Incoerente, né? E não ajuda a gente. Não tem coerência entre o que pedem e o que a gente tem que entregar, né? As condições mesmo, né? Eu tento dar a evolutiva no SGP. Entendeu? Daquilo que eu quero até, eu tenho umas observações pra fazer que eu quero lançar. Mas também tá ruim, porque lá no SGP a gente não tem nem colocado foto, porque não dá. Sim."</p> <p>"Meu papel é toda hora tomar decisão, né? É de mim mesmo. É de... O papel do gestor. Mas o papel do gestor é esse. A todo momento tem que tomar decisões. Sempre, sempre. Eu acho isso incrível. Difícil. É que... As professoras não tomam decisões. Sim. Porque assim, é o normal do papel do gestor. Só que em determinadas situações, você não precisaria falar. Mas você é obrigada a falar."</p> <p>"É. A gente teria que ser preservada pra cuidar disso, né? Então, o que houve, por exemplo, teve um bebê que trouxe uma mamadeira e ficou na cozinha. As cozinheiras foram embora. Na hora do pé, eu tava lá no pé, ia conversar, né? Aí a professora veio e falou assim, ele precisa abrir a cozinha pra pegar a mamadeira. Aí eu falei... Precisa ser? Aí eu falei, tá bom, vou lá. Aí eu vim aqui, a mãe tava esperando. Falei pra professora, você não sabia? O menino nem tava aqui, ele tava de licença."</p> <p>"As necessidades das professoras, você percebe que são quais? Eu acho que a questão das crianças com deficiência, né? Ou suspeitas, né? Aí elas têm muita dúvida disso também. A criança atípica, né? Que daí a causa gera uma questão muito... Difícil. É, difícil pra lidar, né?"</p> <p>"Se você não for humano, como você vai ser um bom profissional? Não vai ser. As pessoas que eu acho que têm mais dificuldade. Elas têm dificuldade de se desvencilhar do que era a educação no passado. Ah, sim. Isso</p>

é uma dificuldade. Porque continua pensando em dar a atividade. A gente não está aqui pra dar a atividade. Mas tem professoras que ainda têm."

" É, eu prefiro os relatos de práticas. Acho que sim, elas também gostam. Elas gostam de vídeos também, mas acho que compartilhar é mais bacana."

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A fala da CP é atravessada pela frustração e pela percepção de que o esforço de formação nem sempre se reflete na prática, com destaque ao seu "desabafo", que evidencia o quanto ela é "atravessada" pelos "acontecimentos" do percurso do PEA do CEI Felinas:

Momento de passar raiva, amiga... Porque às vezes você propõe as coisas, a gente estuda, fala, discute, né? Todo mundo participa. E aí você vai ver na prática estão fazendo tudo o contrário. Aí você fala, você tá fazendo o quê aqui? Sendo o quê? Não, não. Tem umas coisas maravilhosas. Não, é que às vezes me dá uma raiva também. Porque às vezes parece que não avança, né? Não, então, é que... Ou avança muito pouco, né? Em tese, teria, né? (que preencher as lacunas da formação inicial). Só que, por exemplo, não sei, eu acho que é muito pouco isso (o tempo para o PEA). É muito pouco, né?

Essa fala expressa o desafio da falta de adesão das professoras e a dificuldade em transpor a teoria para a prática, resultando em um sentimento de "pouco avanço". A CP também aponta a "falta de vontade" de alguns, revelando uma percepção de resistência. A dificuldade é agravada pelo tempo "muito pouco" dedicado ao PEA. Contudo, suas possibilidades residem na convicção de que o PEA *pode* "qualificar as ações", promover "reflexão" e "melhoria".

Sua dedicação à "formação" e a busca por "retomar o desenvolvimento infantil" (Emmi Pikler) demonstram um compromisso com a qualidade pedagógica. A CP, embora se sinta sobrecarregada, expressa pela fala "Meu papel é toda hora tomar decisão", busca que as professoras "qualifiquem as ações delas", o que aponta para um desejo de autonomia e reflexão.

#### Quadro 45 - CAT4 - Questões e fragmentos da entrevista - professora 1 (P1)

##### **Questões direcionadas às professoras (P1, P2 e P3)**

- ✓ Quais desafios e dificuldades que você observa e vivência no percurso do PEA (planejamento, realização, percurso, encontros)?
- ✓ Quais ações ou estratégias você sugeriria para superar uma das dificuldades elencadas?
- ✓ Como você avalia sua própria participação e envolvimento diante das propostas apresentadas no PEA?
- ✓ Como você avalia e percebe a participação e o envolvimento do grupo diante das propostas feitas no percurso do PEA?

" A gente tem que pensar em estratégias pra que cada vez mais eles vão entrando no ritmo da turma, né? Tem coisas que não serão possíveis, né? Ele chegou, ele entrou na escola esse ano, mas pra você que tem experiência, você já sabe que a criança ela destoa dos outros. E que ele tem... Ele é atípico. Ele é uma criança atípica. E assim, no caso do \*\*\*\*\*, tem outras questões, mas o bebê em si é abraçar o negócio. Você tem que ficar segurando o tempo todo, você tem que ficar contendo porque ele se joga em qualquer lugar. Se eu colocar ele sentado em cima do trocador e soltar ele, ele vai se jogar no chão. Que perigo, né? Levo pro refeitório, se eu soltar ele no refeitório, ele sai que nem um louco correndo, batendo nas mesas e caindo. E é assim que funciona. Então, assim, é cansativo."



"É, que não tem. A mesma coisa, a gente avalia todo ano nos indicadores se tem um espaço na EMEI para criança dormir, não tem. Primeiro que teria o espaço, vamos supor que seja a sala de leitura, mas tem alguém para ficar com a criança que dormiu? Porque não pode também a criança ficar sozinha, tem um mal estar, começa, sei lá, a vomitar, rasga no próprio vômito e morre."

"Ano passado, assim... Eu tinha uma bebê que a mãe era da LBV. Ela é assistente social da LBV. E, sinceramente, tem umas mães bem chatas ali no CEI, Entrevistadora. Bem diferente da EMEI. Mãe de bebê é pior do que mãe de EMEI. São muito mais assim... E ela foi reclamar que no cocô da menina tinha pedacinhos de papel kraft. (...) É com esse tipo de atitude de mãe que eu tento me blindar de certas coisas. Porque senão eu sei que ela... Imagina se come celofane. Uma outra professora da tarde também teve um problema sério que a mãe achou um pedaço daquele plástico do colchonete azul porque ele rasga. A criança rasgou um pedacinho e engoliu. E a mãe achou... A bebê é muito complicado. Eu fico muito atenta a isso."

"É um dos conflitos que a gente cresce. Se tiver conflito a gente não muda. Tem que ter um diálogo que acolhe esses conflitos as opiniões diversas. Porque senão você não cresce. Isso é verdade. Mas é desgastante mesmo. Eu sou uma pessoa também de não querer comprar briga. (...) O grupo todo também é difícil. Eu sei."

"Só que ela acaba não cumprindo o horário que ela sai de uma proposta desse jeito. Ela vai dar banho em todas as crianças. (...) Só que nesse sentido está prejudicando a companheira. Que a companheira dela inclusive mora aqui perto de casa. Ela fala, coisa minha, eu estou muito cansada. Eu não sei se eu vou aguentar até o final do ano. Então assim, eu percebo, eu vou para a minha sala depois do almoço meus bebês estão dormindo, aquela sala está virada com todo mundo correndo pela sala que vai trocar assim na rotina na organização dos tempos."

"E se tratando, não sei, parcerias mesmo, porque, assim, a parceria, você está com a outra professora ali dentro da sala de aula o tempo todo. Então, assim, se você não tem um bom relacionamento com ela, as coisas se tornam difíceis, porque nem todo mundo é igual, nem todo mundo pensa igual. Então, assim, tem que existir um meio termo ali, né? Vamos fazer? Vamos. Não vamos? Não vamos. Então... As negociações são difíceis. É, as negociações, porque eu já tive parceira que que pega a canequiera, a gente vai recebendo as crianças e colocando as canequinhas em cima da mureta. Pega as delas e não pega... A dela vai lá e enche e deixa a da gente, sabe? Então, assim, é... São as dificuldades em parcerias mesmo, em parceria."

"Então, assim, eu percebo que... Na perspectiva, nas necessidades do B2. Do B2. Então, assim, o negócio está muito disperso ali. Muito geral, muito generalizado."

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A P1 destaca a importância do PEA para a valorização da profissão e a construção da identidade docente, comparando o PEA atual com o passado:

Quando eu entrei na educação, não como professora, ainda não tinha (PEA) essas horas de estudo, era só cuidar, cuidar, cuidar, cuidar. E ia ficar com a autoestima lá embaixo, né? Ah, ia, ia, ia. Porque assim, eu cheguei até a professora que é aquela assim, olha mãe, ele já está tomadinho banho e jantado, é só ele se pôr e dormir. Mas não deu tempo de fazer o penteado. Eu não vim para isso. Eu não fiz o concurso de professora. Isso aí não é a minha parte, gente.

Essa fala revela a possibilidade do PEA em resgatar a dignidade profissional, superando a visão assistencialista do "cuidar, cuidar, cuidar", sinalizado por P1, como um espaço de "aprendizado", "escuta" e "relatos", que a faz "mudar muito de opinião". Contraditoriamente, ela se posiciona como uma "caladona" que "observa e seleciona o que vai dar certo na prática", evitando o "confronto", aspecto revelador da dificuldade em engajar-se criticamente, em parte pela aversão ao confronto, o que acaba por limitar a potência da problematização coletiva. A P1 também demonstra uma autonomia na



apropriação dos conteúdos e expressa sua satisfação em se sentir "representada" pela perspectiva pedagógica da maioria do grupo, identificada por ela como possibilidade de fortalecimento, coesão e senso de pertencimento.

Quadro 46 - CAT4 - Fragmentos da entrevista semiestruturada - professora 2 (P2)

"Eu acho que gente, algumas pessoas passam muito longe, está falando de coisa que não me acessa, né? Eu acho só que quem está lá realmente não interessa onde eu estou, né? E quanto tempo eu estou. Eu estou aqui no meu papel, no meu papel, né? De educadora, eu faço parte, essas crianças estão passando por mim e elas não vão passar sem marcas, né? Passar sem ser transformadas, né? Elas vão passar e elas vão lembrar da prô por um bom tempo."

"Sobre engajamento e preocupação em marcar e afetar...Você fala hoje, no meu espaço? Acho que uns 30%. Ah, legal, pq isso é dialogado? Abertamente? Não. Não, né? Não. Porque nem pra lá, nem pra cá, entendeu? Não vou mexer em vespeiro e até assim, o quanto que eu vou ser cobrada por isso? Você finge que ensina, eu finge que eu aprendo?"

"E aí ela fica pedindo, sabe, as coisas. Aí pede pra mim, pede pra \*\*\*\*\*, sabe? Vai pedindo as coisas, porque eu não posso pedir pra qualquer uma, que eu sei que dá trabalho, vai falar que não tem disponibilidade, né? Mas porque a partir do momento que você sai de lá, do PEA e da escola, enfim, as pessoas não querem fazer nada, né? Então assim, ah não, vou fazer nesse meu horário de terça-feira e faz tudo que você imaginar, menos o planejamento, né?"

"É, então, porque... Eu acho, e eu converso sobre isso (dar espaço para outras pessoas protagonizarem) com a CP, né? As outras pessoas precisam falar, né?!, Eu não falo, mas quando tem alguma coisa grande que tem que expor, vai você. Vai você. Eu acredito em você, eu tenho certeza que de você vai se sair bem, Não, tem que apostar nos outros também. Muita gente sabida lá, que esconde o jogo."

"É, o seu olhar melhora o meu, essa frase é linda! (Possibilidade/Superação).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A P2 enfatiza a necessidade de autenticidade e relevância na formação, argumentando que

Não tem sentido a gente gastar tempo da nossa vida profissional com algo que não faz sentido. Não tem que estar fazendo de conta. Tem que ser de verdade, né? Tem, tem. Então, é isso. [...] Qual é o seu papel para que o FEA tenha êxito? É, eu acho que esse, é provocador mesmo, né? Muito bom. Isso sim, vai ser... Vai ser extenso, vai ter muitas citações, muito... Vai ter isso.

Ela expressa o desafio de superar o "faz de conta" e buscar uma formação "de verdade" que produza engajamento, percebendo-se como uma "provocadora" dentro do PEA e apontando a necessidade de aprofundamento dos estudos e problematizações no percurso formativo. A possibilidade, segundo ela, reside em um PEA que ofereça "suporte contínuo", "contexto, vídeo, observação e feedback", conectando a formação à "comunidade" e à "relevância" prática. Sua fala reforça o valor da autoformação e da busca por conhecimentos complementares, revelando a possibilidade de um PEA que atue como catalisador para a expansão contínua dos saberes docentes.

Quadro 47 - CAT4 - Fragmentos da entrevista semiestruturada - professora 3 (P3)

"Eu trabalhei em ser conveniado antes de trabalhar em ser direta. E no ser conveniado eu não tenho. Nunca teve e não vai ter, eu acho. É óbvio. Né? Então, assim, esse tempo de aprendizado, esse tempo de troca, eu acho muito útil."

"Acho que é você trabalhar muito individual, porque com o PEA, com a formação, a gente consegue ter trocas também. E lá, não, não tinha como. A gente tinha que ir cada um por si. Então, se eu tivesse, se eu quisesse saber de alguma coisa a mais, eu teria que ir atrás sozinha. Entendi."

"Recentemente que a gente começou a estudar o desenvolvimento infantil foi muito importante. Porque como eu estudo isso fora, né? E também como eu tenho experiência pessoal disso. E quando começou a surgir muitos casos na escola de PEA, e todo mundo muito perdida, a gente começou a estudar exatamente o desenvolvimento, os tempos de aprendizagem, foi importante."

"Eu acho que principalmente de conseguir ir atrás de coisas que eu não sabia. Porque a gente às vezes fica parado num lugar e eu acho que aquilo é tudo certo e não é. De poder duvidar, né? Duvidar do que você sabe, eu acho. Ah, que bacana! Aprender a duvidar do que você acha que sabe."

"Então, você está dizendo que, de certa forma, as formações continuadas problematizaram as situações para você sair de um lugar que você estava achando que estava bem, né? Sim, você ficaria na zona de conforto, acha que está tudo bem, pode continuar assim e nem sempre, nem nunca. É verdade, é verdade."

"No começo, a gente define os temas, eu acho que começa por aí, na definição de temas, né? E busca a bibliografia, que é importante porque não é uma coisa que vem só da parte da gestão, a gente busca a bibliografia, insere. Então, é bom porque os conhecimentos de todo mundo são reconhecidos e aí a gente aprende muito com todo mundo. E depois a parte de leituras, discussões, práticas também."

"Você avalia que o PEA atende suas necessidades, expectativas, interesses. Se você fosse assinalar uma alternativa para esse atendimento das suas necessidades, interesses e expectativas, você assinaria quase sempre, às vezes, ou quase nunca? Qual das três você assinaria? Ah, você acha insuficiente? Sim, é porque vocês, na verdade, não sabem, vocês têm três horas como a EMEI, mas não são três horas cheias, né? Na verdade, é bem pouquinho, né? Na verdade, são duas horas, né? Tira meia hora, no fim fica uma hora e meia, né? É bem fragmentado mesmo, né? Porque diferente da EMEI, a gente tem a JEI, né? Então, isso faz uma diferença bem grande, porque na verdade vocês teriam que ter essa uma hora quatro vezes por semana, né? A gente tem uma hora e meia quatro vezes por semana. Se for fazer o cálculo total do SEI, vocês têm uma hora e meia na semana, né? Porque não tem a JEI, né? É pouco mesmo."

"Do PEA real, do ideal e do possível, o que vocêalaria do PEA real? Do ideal você já falou um pouquinho, né? Que o ideal seria que você tivesse mais tempo de encontro, de estudo, de troca. Do real, falar um pouquinho do real, o que implica a gente ter pouco tempo de estudo, de encontro e do possível, né? Porque tem coisas que são dificultadores, né? Dentre elas o tempo, né?"

"Você tá sinalizando que talvez não haja aprofundamento tanto do ponto de vista de estudo teórico, de conceito e tudo mais, e também não dá chance para vocês fazerem, planejarem ações. É, não dá... Uhm, talvez focar mais no tema e aprofundar, né? Do possível... E no possível, quais são as dificuldades que você observa e vivencia nos encontros mesmo do PEA? Do PEA possível, né? Do PEA real. Esse é a dificuldade que você encontra, de ter um estudo e um aprofundamento e as trocas mais sistematizadas, né?"

"Você acredita que no PEA é levado em consideração a maneira como cada um aprende? ... Eu não sei se isso é muito levado em consideração, não. Não sei se tem. Você não percebe? Não, eu não percebo muito isso, não. Porque é tudo muito do mesmo jeito, né? Muito padrão, não sei."

"Por exemplo, quando tem um texto pra ler, aí tem gente que acha muito maçante. Eu não acho, eu já gosto. Mas tem gente que acha maçante. Aí não tem outra coisa pra fazer ali naquele momento. Não sei. Tem que ler, né? Mas pode ser que em outro momento você nota que tem esse acesso a esse conhecimento de outra forma. Tem outras formas, sim. Tem vídeos, tem imagens, passeios, que eu acho legal também, às vezes, tem."

"Mas, normalmente, eu acredito... O padrão é mais um modelo de aprendizagem, né? É. Você, então, que é feliz, né? Que gosta de ler. Ah, eu gosto, sim. Mas quem não gosta, reclama, né? É verdade."

"Você aprende falando? Não. Não. Você falou que prefere não falar. Prefiro. [...] Se você fosse escolher a maneira que você mais aprende seria escrevendo? [...] Ou teria uma que você também destacaria além de escrever? Observando. Ah, legal. E você observa geralmente o quê? Eu só observo... Observadora, né?"

"Além disso, tem mais alguma forma que facilita a sua aprendizagem? Exemplos de práticas que facilitam. Vídeos."

"É importante porque todo mundo precisa aprender, né? Sim. Precisa aprender. Também porque a gente precisa sair um pouco de bolhas, de educação, porque isso tudo é reflexo da educação que a gente teve a vida toda. Um reflexo disso. E a gente precisa repensar essas coisas, então, eu acho que é importante por isso. Precisa afetar, né? A pessoa de alguma forma pra que ela aprenda, né? É, sim. Se não, ela não vai querer, ela não vai gostar, ela vai sempre achar que é um saco."

"O que que faz uma pessoa estar aberta pra aprendizagem? O que que você acha que mobiliza? Identidade, se identificar. Se identificar com o que ali é imposto, com o que ali aparece."

"Qual é o seu papel no PEA? De criar discórdia? Porque se eu fosse falar esse tipo de coisa... O papel que você tem vivido. Só de observar. Eu observo, eu observo."

"Poderia ser Só Por meio de uma estratégia de leitura Ou você acha que tem que dar conta De outros Tipos de estratégias? É, seria bom Seria bom Porque leitura não é uma coisa que todo mundo gosta E também porque às vezes fica Massante E as pessoas Conseguem aprender melhor de outras formas Então, além da gestão do tempo A gente tem essa questão também Das estratégias De aprendizagem Porque as pessoas conseguem Aprender melhor Com outras estratégias"

"Se a gente fosse pensar em alguma coisa que a gente teria que fazer a mais no projeto especial de ação para aprofundar essa questão da diversidade, das necessidades da comunidade que é essencialmente de origem migrante, você pensaria em quê enquanto estratégia? Eu acho que chamar eles e ouvir. Ouvir para ver, a partir do que eles nos trouxessem, aí sim pensar em algumas ações. Acolher a família, né?"

"Então, de estratégias formativas que a gente pode elencar, seria essa questão da leitura, mas, no caso, você topa tudo de leitura. Poderia ser uma leitura mais individual, mais coletiva? Sim. O que mais? Além da leitura. Os vídeos, eu acho importante. Pessoas de fora. Pode ser formadores, pode ser família, pode ser... Sim, sim. Formadores, sim. Família, eu acho muito importante. Muito mesmo. Eu acho que sempre trazer a comunidade é bom, porque a gente fala muito deles e sem eles, né? Fala muito deles, sim. Para saber, conhecer, né?"

"Você falou bastante durante as nossas conversas sobre a importância das trocas, né? É. Estão tendo agora de relatos, de prática. Acho muito bom. As meninas até estavam falando hoje que elas tiram ideias de coisas... Porque, realmente, as professoras trazem coisas. Todo mundo tem muita coisa a ofertar. Mas a gente não vê tudo o que todo mundo está fazendo. É, não dá tempo, né? Nada eu sei mesmo, é impossível. Eu estou no mini-grupo. Ontem eu estava no B2 e eu não sabia nada do mini-grupo. Agora estou no mini-grupo e não sei nada do B2, do berçário. Verdade. E é a mesma coisa quando eu estava no B1, não sabia nada do resto, não sei."

"Poder sair seria bom, mas eu acho que o tempo não... Saídas, né? Mais ou saídas para o entorno? Ambas, né? É. As duas. Porque, se a gente for ver, a gente não conhece nada do bairro, né? Não. Onde a escola está inserida, né? Não."

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A P3 destaca o PEA como um instrumento de desconstrução de preconceitos e de valorização da diversidade cultural, compartilhando um relato de experiência, porque permeada por marcas, acontecimentos e transformações:

Quando cheguei neste CEI, pude experimentar uma nova perspectiva frente ao público atendido, a de que eles são pertencentes e dotados de direitos em estar ali e, assim ficou bem claro que negar as culturas, conhecimentos e angústias destas pessoas estava totalmente equivocado, creio que, a partir daí, começou o percurso do PEA porque fora durante essas formações que tivemos oportunidades de ouvir essas pessoas, de ler a respeito, desmistificar crenças tidas como únicas.

Essa fala ilustra a possibilidade do PEA em promover uma "nova perspectiva", desmistificando "crenças tidas como únicas" e combatendo preconceitos, especialmente em relação à comunidade migrante. O PEA, para P3, é um espaço para "aprender a duvidar do que você acha que sabe", o que é um ato de "rebeldia" e "luta contra as formas dominantes", como

sugere Larrosa (2014). A dificuldade implícita é a necessidade de "se despir" de saberes anteriores. A possibilidade maior reside na capacidade do PEA de promover uma "compreensão mais crítica e humanizada" do "ser humano" e das "diferenças das culturas", transformando-o em um "instrumento essencial para aprimorar a atuação das professoras".

Ao longo da dissertação, identifica-se, como desafios centrais, a persistência do descompasso entre o planejado e o realizado; a forte influência de políticas gerencialistas e tecnicistas; a ausência de problematizações profundas e as interações verticalizadas nos encontros do PEA, apesar do discurso de diálogo. A dificuldade principal, dilema da pedagogia, apontado por Saviani (2020), está em transpor os princípios freirianos e larrosianos para a prática cotidiana, que ainda é marcada por uma cultura de resultados e pela burocratização, quando da preocupação em registrar o cronograma cumprido e, por vezes, não vivido.

Diante das reflexões e análises sobre o tensionamento entre os avanços legais, as exigências de competências instrumentais, as limitações das condições objetivas de trabalho e a valorização docente, as possibilidades do PEA são vistas como de ação formativa, destacando-o como importante conquista dos(as) profissionais da Educação, no contexto das políticas públicas paulistanas de formação continuada em serviço. A possibilidade é, portanto, a de ressignificar o PEA como um "inédito viável", como um projeto que, ao integrar "experiência e diálogo", possa se forjar como efetiva transgressão dos limites impostos pelas políticas gerencialistas e tecnicistas, e potencializador de autonomia, reflexão crítica e construção coletiva de saberes. A utopia é transformar o PEA em um espaço de autoconstrução e reinvenção profissional, onde a vida, em sua complexidade e diversidade, seja o grande currículo que capacita o(a) professor(a).

Em síntese, os desafios e dificuldades observados no PEA, listados de maneira concisa no quadro 48, em todas as dimensões analisadas (observações, documentos, legislação e falas), convergem para a tensão entre a intencionalidade libertadora e dialógica do projeto e a realidade de uma prática marcada por tendências burocráticas, gerencialistas e, por vezes, fragmentadas. Contudo, as possibilidades residem na capacidade de (re)apropriar-se dos princípios originais do PEA, valorizando a experiência, o diálogo, a problematização e a construção coletiva, a fim de forjar uma formação continuada que seja genuinamente transformadora e emancipatória para os docentes e, conseqüentemente, para a educação das infâncias. Essa ressignificação exige um compromisso ético-político com a coerência entre o discurso e a prática, superando o "dilema da pedagogia" e promovendo uma educação que capacite os professores a serem sujeitos ativos de sua própria formação e da transformação social.

Quadro 48 - Apontamentos dos desafios, dificuldades e possibilidades do PEA do CEI Felinas

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>DESAFIOS/DIFICULDADES</b>	<b>POSSIBILIDADES</b>
<b>Assistente de Direção (AD)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de tempo e sobrecarga de trabalho</li> <li>- Ausência de recursos humanos e substitutos</li> <li>- Dificuldade de sistematizar registros pedagógicos</li> <li>- Licenças médicas recorrentes</li> <li>- Limites impostos por normas e organizações parceiras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização de memórias afetivas e vínculos</li> <li>- Flexibilização do PEA para realidade local</li> <li>- Maior escuta das demandas docentes</li> </ul>
<b>Coordenadora Pedagógica (CP)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escassez de tempo e imprevisibilidade da rotina</li> <li>- Sobrecarga administrativa e pedagógica</li> <li>- Baixa adesão/engajamento docente</li> <li>- Falta de apoio institucional e recursos</li> <li>- Dificuldade de lidar com diversidade de aprendizagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protagonismo docente</li> <li>- Espaços colaborativos</li> <li>- Troca de experiências</li> <li>- Novos formatos (vídeos, múltiplas linguagens)</li> </ul>
<b>Professora 1 (P1)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações interpessoais conflituosas</li> <li>- Falta de segmentação das pautas</li> <li>- Desarticulação entre planejamento e prática</li> <li>- Desvalorização da experiência docente</li> <li>- Dificuldade de inclusão e recursos para crianças atípicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontros por agrupamento</li> <li>- Análise aprofundada de práticas</li> <li>- Empatia entre pares</li> <li>- Valorização da história de vida docente</li> </ul>
<b>Professora 2 (P2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baixo engajamento e colaboratividade</li> <li>- Prevalência do “faz-de-conta” no ensino</li> <li>- Superficialidade nas interações</li> <li>- Resistência a mudanças estruturais</li> <li>- Retenção de saberes no grupo, pouca abertura ao diálogo crítico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postura resiliente e provocadora</li> <li>- Delegação de tarefas</li> <li>- Uso do feedback coletivo</li> <li>- Potencializar autoavaliações</li> </ul>
<b>Professora 3 (P3)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo insuficiente, com encontros muito curtos</li> <li>- Padronização de métodos formativos</li> <li>- Dificuldade de integração entre grupos</li> <li>- Limitação de vivências, restritas ao espaço escolar</li> <li>- Desafio em sair da zona de conforto profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversificação de estratégias (vídeos, passeios, comunidade)</li> <li>- Trocas entre docentes</li> <li>- Inclusão ativa das famílias e comunidade</li> <li>- Reflexão provocada</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ad-mirar” e “admiração” não têm aqui a sua mesma significação usual. Ad-mirar é objetivar um “não-eu”. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligada a sua prática consciente e ao caráter de sua linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não-eu’ curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado – ao buscar conhecer admiramos não apenas o objeto, mas também a nossa admiração anterior do mesmo objeto. (Freire, 1977, p. 74)

Inicialmente aponta-se o êxito da pesquisa, pois, por meio da investigação e análise dos dados produzidos, a partir das quatro categorias pressupostas e base da análise, foi possível interpelar a realidade da unidade educacional por meio das questões elaboradas, alcançar os objetivos (geral e específicos) da investigação e ratificar parte do pressuposto elaborado, possibilitando, a construção de conhecimentos potencializadores de caminhos “inéditos viáveis”, diante dos desafios evidenciados no percurso do PEA do CEI Felinas.

Cabe destacar que a escolha por trilhar um percurso investigativo não linear, optando pela lógica dialética e buscando manter a coerência entre o discurso e a ação, resultou na presença de evidências que, à primeira vista, parecerão dicotômicas e contraditórias, pois se configuram como reveladoras da complexidade do contexto investigado e expressam a resistência a considerações maniqueístas.

Acrescenta-se, ainda, que as análises realizadas foram articuladas a partir dos contextos micro – lê-se Centro de Educação Infantil (CEI) – e macro, remetendo-se às legislações que compõem as políticas públicas de formação continuada para os(as) professores(as) da REMSP, evidentes influenciadores(as) do percurso do PEA do CEI Felinas.

No contexto micro, a presente investigação evidenciou aspectos que precisam ser foco de reflexões críticas, no sentido de agregar conhecimentos que colaborem para o aprimoramento da práxis formativa, ou o percurso do PEA do CEI Felinas, sendo a primeira dessas evidências relacionada à confirmação de parte do pressuposto da pesquisa.

Por meio das análises dos encontros observados, dos documentos elaborados pela equipe, legislações relacionadas e os relatos das participantes da pesquisa do CEI Felinas, descobriu-se que há preocupação no cumprimento do cronograma, no âmbito do PEA planejado e registrado, porém o mesmo não ocorre no PEA realizado ou vivido.

Foi notada preocupação, por parte da coordenadora pedagógica, na maioria dos encontros

observados, em acolher as demandas trazidas pelas professoras, do ponto de vista de suas necessidades e interesses, a exemplo dos espaços-tempos organizados para as reflexões a respeito da temática alimentação de bebês e crianças, que recorrentemente emergiu nos encontros do PEA do CEI Felinas. Acrescenta-se, também, sua preocupação na oferta de diferentes linguagens (vídeos, textos, imagens, relatos de práticas, vivências junto às famílias etc.) como estratégia metodológica, com a intencionalidade de atingir o maior número de professoras e estimular a participação, o protagonismo e alinhar teoria e prática.

Ainda sobre o pressuposto, foi observada que as escolhas feitas pela coordenadora pedagógica, no contexto da flexibilização das tarefas previstas no cronograma do PEA, analisadas como distanciamento entre o PEA planejado e realizado (categoria 2), representam um posicionamento político relevante, pois alinham-se aos objetivos originais do PEA, quando de sua criação em 1993, concebido como um espaço de estudo, reflexão e planejamento coletivo, vinculado às necessidades concretas das escolas municipais – acrescenta-se aqui os CEIs. Ressalta-se que, à época, o PEA foi fortemente inspirado pelos princípios pedagógicos defendidos por Paulo Freire, pautados em uma formação permanente e emancipatória, com valorização do contexto vivido pelos(as) professores(as) e a construção do conhecimento em diálogo com a comunidade escolar.

Nesse contexto, ficou evidente que a coordenadora pedagógica do CEI Felinas assumiu um papel central, porém ambíguo, pois, por um lado, cobra-se a responsabilidade de assegurar a execução das formações definidas pela SME e, por outro, percebe-se a urgência em mediar tais diretrizes com a realidade concreta da escola e da equipe docente.

Embora a referida preocupação em acolher as demandas das professoras seja autêntica, podendo ser interpretada como um esforço em busca da manutenção da coerência ou alinhamento aos objetivos originais do PEA, contraditoriamente também o fragiliza em relação aos seus aspectos essencialmente sociais e transformadores das práxis pedagógicas, pois distancia-o das próprias temáticas apontadas como relevantes para a comunidade local.

Nesse sentido, notou-se, no percurso do PEA do CEI Felinas, o pouco aprofundamento dos estudos, reflexões e ações relativas às temáticas elencadas no cronograma do projeto, como também o pouco espaço para os elementos fundantes do diálogo e da experiência, preenchido por momentos de cunho informativo, alinhados à pedagogia transmissiva.

Como conclusão dos resultados que tratam do pressuposto, destacam-se evidências que tanto o comprovaram quanto o contradisseram. As que comprovaram remetem-se aos seguintes



aspectos: forte preocupação com o cumprimento de cronogramas e registro burocrático dos encontros; baixa incidência de espaços de diálogo genuíno e experiências transformadoras, nos encontros, registros e avaliações; protocolização dos encontros e prevalência de temas amplos e superficiais. Contradizendo o pressuposto, manifestaram-se: esforços observados, em alguns encontros, para promover reflexões, compartilhar vivências e dialogar sobre temas do cotidiano escolar; presença de ações de escuta e acolhimento, mesmo que ainda insuficientes para configurar o PEA como espaço-tempo dialógico e experiencial.

No que diz respeito à segunda categoria, PEA planejado e realizado, o percurso da investigação, especificamente a articulação entre observação participante e análise documental, trouxe à tona evidências de distanciamento entre registros-vivências e registros-cronograma, colocando foco à pertinente e importante temática no que concerne o registro. A análise das atas, dos cronogramas e dos encontros exigiram um olhar atento, sensível, cuidadoso e crítico, pois demonstrou a fragilidade do gênero textual (ata) adotado, caracterizado como objetivo, descritivo, pouco detalhado e pouco reflexivo, aspecto que empobrece a memória ou história do percurso formativo do PEA do CEI Felinas, em especial em relação às narrativas potentes de cada participante, aspecto que pressuporia a aproximação do PEA do CEI Felinas aos elementos fundantes do diálogo e da experiência.

Ainda sobre a categoria 2 de análise, revelou-se o quanto a incoerência entre a legislação e a realidade afetou o percurso avaliativo do CEI Felinas, já que a normativa do PEA prescreve, para a avaliação do projeto, indicadores muito genéricos, técnicos e pouco pedagógicos, configurando-se como barreira para o aprofundamento das reflexões pertinentes à avaliação do percurso do PEA. Portanto, a análise das avaliações do PEA, tanto a semestral quanto a dos Indicadores de Qualidade Dimensão 8 (Formação Continuada), foram referendadas como evidências do distanciamento entre PEA planejado e realizado, já que o grupo não revisita ou faz referência, direta e detalhada, aos indicadores que estruturam o próprio documento planejado, que deveria ser norteador de seu percurso (objetivos, metas, resultados, estratégias e a exploração das referências bibliográficas) ou mesmo os registros realizados (atas), aspecto que promoveria uma projeção para o segundo semestre mais coerente com as demandas e desafios detectados no primeiro.

Os registros que constam no documento elaborado do PEA alinham-se às normativas que o regem, porém se distanciam das reais necessidades das professoras, do ponto de vista organizacional das rotinas e das estratégias metodológicas. A presença de objetivos e ações, em quantidade e complexidade abundantes, anunciados para o percurso do PEA do CEI Felinas pode ser o indício da preocupação em cumprir as normativas, porém acaba por inviabilizar a

realização delas. O não cumprimento dos objetivos ou ações planejadas também acaba por gerar sentimento de frustração por parte das professoras, que apontam a superficialidade no tratamento das temáticas, da coordenadora que aponta a dificuldade na articulação entre teoria e prática, reforçando o jargão pedagógico “na prática a teoria é outra” e de ambas, equipe docente e gestora, que apontam a escassez de tempo.

Quanto à terceira categoria de análise, Experiências no PEA, os resultados não foram evidenciados com facilidade, primeiro indício de sua ausência no percurso formativo do PEA do CEI Felinas. Notou-se que a categoria experiência não é sabida ou vivida, não fazendo parte do repertório das participantes da pesquisa, que demonstraram dificuldade de identificar, localizar nas memórias afetivas, narrar e compartilhar algo que lhes tenha acontecido, marcado, transformado a maneira de ser, fazer, saber, conhecer no percurso do PEA.

O segundo indício da ausência da experiência no PEA foi percebido quando do diálogo sobre os elementos da experiência, momento no qual foi proposto que as participantes compartilhassem narrativas de situações correspondentes a experiências marcantes em seus percursos de vida e em outros espaços e tempos de suas trajetórias profissionais. Nesse momento, brotaram mais relatos sobre experiências vividas, o que demonstra, no percurso do PEA do CEI Felinas, a raridade da experiência. O livre compartilhar de experiências, para além do percurso do PEA, esteve conectado às aprendizagens transformadoras pautadas nas interações com a comunidade, as famílias, revelando o quanto o percurso pessoal se mistura ao profissional, aspecto que não foi evidenciado, ao menos de forma intencional e dialogado, durante o percurso do PEA do CEI Felinas.

Do ponto de vista da sistematização de rotinas dos encontros do PEA, foi observado perda de foco, dificuldade em propor uma sequência de estudo, o aligeiramento dos encontros, ausência de estratégias sistemáticas promotoras do diálogo e poucos momentos de “interrupção e tempo mais lento” para o acolhimento intencional das narrativas vividas por cada professora, expressões das marcas de acontecimentos, elementos próprios das experiências. É evidente que todos os aspectos que se fizeram ausentes no percurso do PEA do CEI Felinas podem ser considerados como reflexo das mudanças ocorridas no contexto macro, porém não podem ser distanciados da necessária postura coletiva crítico-reflexiva, no sentido de superá-los, esperando sempre rumar para o “inédito viável”.

Portanto, também como resultado da investigação, reconhece-se que as políticas públicas de formação continuada, sejam elas municipais, estaduais, federais ou mundial, impactam de maneira significativa as escolhas feitas no percurso do CEI Felinas, devendo ser

referendadas de maneira crítico-reflexiva, a fim de articulá-las à práxis docente de “leitura de mundo” das múltiplas questões, emergentes e urgentes, das realidades social, política, cultural e econômica.

Aqui, iniciam-se os indícios da categoria 4, que aborda os desafios, dificuldades, possibilidades no PEA, categoria esta que foi inundada por relatos e uma robusta lista de itens, quando do momento das entrevistas, porém ausente, de forma intencional, planejada e sistemática, das pautas de reflexão ou avaliação crítica do percurso do PEA do CEI Felinas, por suas próprias integrantes. A exposição das evidências foi organizada sob o critério de agrupamento dos itens elencados que conversam entre si, optando também pela junção das categorias desafios e dificuldades, pois foram utilizadas, em vários momentos dos discursos das participantes, como sinônimas.

Assim, o primeiro agrupamento de desafios/dificuldades evidenciadas refere-se às interações, cujas características são veladas e delas não se trata no percurso do PEA do CEI Felinas. Adjetivações a respeito das interações foram brotando no decorrer das entrevistas, chamando atenção para o necessário diálogo sobre elas, buscando problematizar, refletir e superá-las em direção à possibilidade de ressignificar o percurso do PEA como um espaço, como almejam e propõem todas as participantes da pesquisa, de colaboração, empatia, transparência, reflexão crítica.

Articulando-se ao primeiro desafio/dificuldade, emerge o segundo agrupamento, evidenciado nos encontros observados, que se relaciona à pronúncia da palavra. Diante de tantos desafios e dificuldades, em nível micro e macro, há de se recorrer à pronúncia da palavra genuína, exercício que precisa ser potencializado no percurso do CEI Felinas, a fim de romper com essa lógica que reduz as educadoras – lê-se Diretor(a), AD, CP e professoras(es) – a executoras de tarefas, cumpridoras de normas e operadoras de planos definidos à revelia de suas necessidades, interesses e identidades. Há de se pronunciar a palavra contra ações que descaracterizem as(os) educadoras(es), enquanto profissionais intelectuais, evidenciadas no percurso do PEA do CEI Felinas, quando da ausência do aprofundamento do estudo sobre temáticas relevantes à comunidade local, esvaziando seu sentido e significado, enquanto percurso formativo da dimensão reflexiva, ética e política.

O terceiro agrupamento conectou-se às mudanças de concepção das políticas públicas de formação continuada, sob as quais o percurso do PEA foi condicionado ao cumprimento de exigências formais e à adesão a formatos centralizados, sendo progressivamente transformado em instrumento de regulação da carreira e da prática docente. Portanto, o desafio/dificuldade que se apresenta ao percurso do PEA do CEI Felinas é a promoção do equilíbrio entre os

objetivos institucionalizados e a reconexão aos objetivos originais do projeto, que se alinham à promoção de uma práxis (ação-reflexão-ação) crítica, emancipatória e autônoma, dialógica e experiencial, distanciando-o da lógica de pontuação e progressão funcional, da cultura de vigilância e autoajuste e da concepção de projeto que opera como ferramenta de conformidade com metas externas.

O quarto, e último, agrupamento de desafios/dificuldades, associa-se a dois fatores: o primeiro destaca as dívidas históricas em relação ao investimento em formação continuada dos profissionais da primeiríssima infância (0 a 3 anos), das creches aos CEIs, ocasionando um abismo na práxis docente, cuja superação é desafiadora e difícil. Ressalta-se que foram cerca de cinco décadas necessárias para forjar a identidade profissional desses docentes, desde as creches, sob responsabilidade da Assistência Social, até os CEIs, sob responsabilidade da SME. Um enorme período (1920-1969) no qual os profissionais da primeiríssima infância foram abandonados à sua própria sorte, sem contar com efetivas formações continuadas e apoio dos órgãos públicos.

Aliado a esse primeiro desafio/dificuldade, os profissionais dos CEIs, enfrentam a sobrecarga (legal, conceitual, física e emocional) de cuidar e educar os(as) bebês, que entram cada vez mais novos nos CEIs, e crianças, sob a expectativa de garantir a qualidade da Educação socialmente referendada, em condições de trabalho cada vez mais precarizadas pelas políticas de terceirização. Acrescenta-se que, a depender da gestão municipal, evidencia-se a presença de documentos normativos e das orientações institucionais que moldam o PEA, sob uma lógica que é constantemente tensionada por objetivos diversos, que vão da promoção da autonomia pedagógica à padronização de práticas formativas, com fortes marcas das tendências e interesses mercadológicos.

Enfim, para não mais prolongar as considerações finais, sob a perspectiva da incompletude que habita o percurso formativo docente, emergiu a proposta de ressignificar o PEA do CEI Felinas a partir do resgate crítico-reflexivo dos elementos fundantes da experiência de Larrosa e do diálogo freiriano, no sentido de esperar o trilhar de um caminho em direção ao PEA “inérito viável”, que pressupõe uma práxis educativa transformadora da realidade local. A partir dos elementos que fundamentam a pedagogia freiriana – humildade, amorosidade, diálogo, respeito aos saberes e à autonomia e o esperar –, foram propostos, com o objetivo de agregar, dois aportes metodológicos, que se articulam e complementam, que são os “Círculos de Cultura” e dos “Cinco Passos de Saviani”, aportes metodológicos que podem agregar metodologias e estratégias ao percurso formativo não apenas do CEI Felinas, mas de outras tantas escolas.

O investimento concreto e efetivo em espaços e tempos alinhados à perspectiva de uma práxis experienciada e dialógica ainda é um caminho a ser trilhado, porém a cada passo dado oportunizará o vislumbre de uma formação continuada em serviço, significativa e transformadora, capaz de construir coletivamente saberes que abarquem as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais de todas(os) as(os) envolvidas(os) no percurso do PEA do CEI Felinas.

Por fim, a partir da investigação do objeto de estudo da pesquisa – percurso do PEA do CEI Felinas –, mantendo a coerência entre discurso e prática, foram feitas duas propostas de intervenção: a continuidade do diálogo junto ao universo de participantes (diretas e indiretas) da pesquisa, por meio do agendamento de encontros formativos que possibilitem a “interrupção e a lentidão”, compartilhando os resultados da presente investigação e a disponibilização da presente dissertação, construída de forma colaborativa, a muitas mãos, pensamentos, tempos, espaços, interações, materialidades, gratidão e vidas, em formato de um *e-book*, facilitando o acesso e consulta a toda a comunidade escolar.

## 6.1 Propostas de intervenção

O princípio norteador do mestrado profissional, ofertado pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), envolve a formação de "pesquisadores(as) da prática", tendo o objetivo principal de estimular os(as) profissionais para que possam ressignificar o seu próprio percurso formativo.

No percurso do mestrado profissional, que deu origem à presente dissertação, foram evidenciadas experiências de pesquisa que levaram a uma reflexão crítica profunda sobre a própria atuação da pesquisadora, enquanto coordenadora pedagógica, que, por sua vez, promoveram mudanças significativas em sua práxis, especificamente na maneira como concebia a formação continuada na unidade educacional em que ela atua.

Colocar-se na posição de "pesquisador da prática", que não apenas reflete, mas age para transformar a realidade educacional, potencializou a quebra de barreiras entre universidade e escola básica, ação relevante para a ampliação do acesso às contribuições teóricas, sistematizadas através das pesquisas realizadas na academia.

Com o intuito de ampliar a conexão entre universidade e educação básica, o curso do mestrado profissional da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) solicita que seus(suas) alunos(as), proponham intervenções, coerentes com o percurso investigativo trilhado. Essa solicitação evidencia a valorização do conhecimento gerado na prática e a

crença na capacidade dos(as) profissionais da Educação de atuarem como agentes de mudança.

Ressalta-se, ainda, que a estrutura do referido curso de mestrado profissional, com suas linhas de pesquisa, contribuiu, de maneira significativa, tanto para o desenvolvimento profissional do(a) “pesquisador da prática” quanto com a escolha das propostas de intervenções, que também se deram no percurso da pesquisa, buscando estar coerentes com o percurso da pesquisa, com sua sistematização e, principalmente, atender às demandas evidenciadas no percurso do PEA do CEI Felinas.

Assim, no caso específico da presente pesquisa, cujo objeto de estudo referiu-se ao percurso do Projeto Especial de Ação (PEA), as propostas de intervenção foram organizadas em três eixos: 1. Formação continuada em serviço: com a presença da pesquisadora na unidade educacional, que foi o universo da pesquisa, compartilhando de forma dialógica e experiencial sobre o conteúdo da dissertação; 2. Ad-mirar: que compreende a entrega da “Carta à Comunidade do CEI Felinas”, como proposta de ação estimuladora das reflexões sobre o percurso do PEA do CEI Felinas, a partir dos apontamentos e evidências que emergiram da pesquisa-investigação; 3. Registro: a elaboração e a disponibilização, em *e-book*, do material produzido a partir da pesquisa-investigação, objetivando a ampliação do acesso aos conhecimentos produzidos na academia, bem como aprofundar as interações entre universidade e educação básica, estimulando a busca pelos conhecimentos significativos, construídos a partir do movimento ação-reflexão-ação, sob o viés da indissociabilidade teoria e prática.

Cabe destacar, a respeito da escolha da carta como forma de comunicação dos conhecimentos construídos, que era um hábito de Paulo Freire manifestar-se por escrito, através de cartas: “uma das formas de comunicação que Paulo tanto gostava” (Freire, 2000, p. 8). Ele, como educador e pensador da prática educativa, buscou, durante toda a sua existência terrena praticar o exercício da coerência entre o discurso e a prática, aprofundando, dentre tantas outras relevantes categorias, a práxis sobre o diálogo, concebendo-a como um exercício rigoroso do pensamento refletido e compartilhado, apoiando-o no instrumento coerente, ou seja, as cartas. Como elucidado por Vieira (2010, p. 116),

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso.



Por fim, segue, por hora, apenas o registro da materialização da proposta de intervenção da carta, esperando a elaboração e publicação do *e-book* e o agendamento de encontros formativos no PEA do CEI Felinas.



*Queridos(as) Companheiros(as) da Comunidade do CEI Felinas,*

*Permitam-me, antes de tudo, saudar a cada um e a cada uma que ousa, dia após dia, entregar-se à nobre, mas complexa e por vezes árdua, tarefa de educar as infâncias. É com o coração pleno de esperar que me dirijo a vocês, não como quem detém verdades prontas, mas como quem, pela escuta atenta e pela reflexão crítica, busca, junto, ler o mundo que nos cerca e a palavra que dele emerge.*

*Recentemente, um estudo dedicado à nossa práxis no campo educacional – um trabalho intitulado “PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO (PEA) COM DOCENTES DAS INFÂNCIAS: ENTRE O PLANEJADO, O REALIZADO E A INTERSEÇÃO EXPERIÊNCIA-DIÁLOGO” – chamou profundamente a nossa atenção. Este estudo, que emerge de dentro de sua própria casa, o CEI Felinas, é um convite irrecusável a uma profunda reflexão sobre o nosso Projeto Especial de Ação (PEA), esse espaço de formação continuada que tanto prezamos e que, em sua origem, tanto se alinhava aos princípios de uma educação libertadora.*

*Professora sim, tia não: lembro-me de como insistimos na dignidade da profissão, na responsabilidade ética e política de quem abraça o magistério. E é exatamente essa dignidade que nos impela a questionar: será que o nosso PEA, em sua concretude, está realmente a serviço dessa professora, ou tem escorregado para um lugar de “tia” – uma “tia” bem-intencionada, talvez, mas, por vezes, engolida pela rotina, pela burocracia, pela ausência de um diálogo mais profundo e de uma experiência mais genuína?*

*O que o estudo nos revela, e que se alinha a tantas de nossas inquietações, é que, embora o PEA seja amplamente reconhecido como um espaço de trocas e aprendizagens, há um descompasso entre o que diligentemente planejamos nos*



documentos e o que efetivamente realizamos no cotidiano. O cronograma, em sua beleza e organização no papel, nem sempre encontra eco nas vivências. E o que acontece? Muitas vezes, em vez de um acontecimento que nos toca e nos transforma — como tão bem nos alerta Jorge Larrosa Bondía —, o PEA corre o risco de se tornar uma mera sucessão de "coisas que se passam", de informações que se acumulam sem se converterem em saber da experiência, sem provocarem aquele "tremor" que nos move à ação-reflexão.

E por que isso se dá? O estudo aponta para desafios que nos são familiares. A escassez de tempo, por exemplo, essa inimiga implacável de qualquer aprofundamento. Nossas jornadas, especialmente nos CEIs, são demandantes, e as horas dedicadas ao PEA, muitas vezes, são insuficientes para aprofundar temas complexos, para permitir a lentidão necessária à escuta sensível e à problematização verdadeira. Há uma sobrecarga burocrática, uma preocupação com o registro pelo registro, que, em lugar de espelhar o percurso formativo, se torna um fim em si mesmo, distanciando-nos da rica narrativa das experiências vividas. As atas, em sua formalidade, podem acabar por não guardar a memória viva de nossos aprendizados e de nossas lutas.

Outro ponto crucial que emerge é a influência das políticas gerencialistas. Em momentos de nossa história, o PEA, que nasceu com um vigor emancipatório e crítico, foi sendo moldado por lógicas que privilegiam metas e indicadores externos, a padronização e o controle, em detrimento da autonomia docente e da construção coletiva de saberes. Isso nos afasta do diálogo freiriano, aquele que se nutre de amor, humildade, esperança, fé e confiança, que é relação horizontal e que gera criticidade. Quando a palavra se torna "palavreado", mero verbalismo desvinculado da ação, ou quando a ação se torna "ativismo" sem reflexão, perdemos a força transformadora da práxis. Mas, companheiros(as), o estudo não se detém na denúncia das dificuldades. Ele também nos convida a desvelar as potencialidades e os "inéditos viáveis" que residem em nosso próprio chão. As vozes de vocês, educadoras do CEI Felinas, ressoam com um desejo profundo de um PEA que faça sentido:

- A AD, com seu otimismo, nos lembra da importância de uma equipe bem formada, que reflete e estuda, para que possamos, juntos, enfrentar os desafios do cotidiano. E seu sonho de "não precisar fazer tudo de uma vez, vamos fazer sala por sala" é um convite à lentidão, à paciência que a impaciência da transformação exige.
- A CP, mesmo diante das frustrações com a transposição da teoria para a prática e com a sobrecarga de decisões, busca diversificar as abordagens e valorizar a troca de percepções, reconhecendo que "no coletivo a gente aprende mais fácil". Sua busca por um "feedback, uma parceria" com especialistas e com a rede é um clamor por mais apoio e por menos isolamento.
- A P1, que vê o PEA como um resgate da dignidade profissional, valoriza a escuta e os relatos que a fazem "mudar muito de opinião". Sua postura de "caladona" que seleciona o que aplicar na prática é um chamado para que o PEA ofereça mais espaços-tempos de reflexão coletiva, de modo a transformar a "prática incoerente" em algo que a inspire a pronunciar sua palavra e a questionar com a força da sua experiência.
- A P2 exige um PEA "de verdade", que extrapole o burocrático, que seja um "suporte contínuo" e que promova o engajamento autêntico. Sua crítica ao "faz de conta" e sua insistência em "relacionar a teoria com a prática" é um potente convite a que todos nos assumamos como sujeitos do conhecimento, capazes de "duvidar do que se acha que sabe" e de transformar a realidade.
- A P3, por sua vez, nos emociona ao relatar como o PEA, em sua essência, a ajudou a "desmistificar crenças tidas como únicas" em relação à diversidade cultural de suas famílias migrantes. Seu clamor por aprofundamento, por menos fragmentação e por uma formação que "faça parte da escola, do que a gente está vivenciando ali na escola", é um eco da necessidade de um PEA que se conecte com a "leitura do mundo" de cada educador.

O estudo nos aponta para a necessidade de um isomorfismo pedagógico, ou seja, de que a forma como conduzimos a formação dos professores seja coerente com a forma

como desejamos que eles eduquem as crianças. Se queremos que a criança seja ouvida, nós, educadores, precisamos nos sentir ouvidos. Se queremos que as crianças experimentem, nós precisamos vivenciar experiências significativas em nossa formação. Portanto, a grande possibilidade que se abre diante de nós é a de ressignificar o PEA em nosso CEI Felinas. Que ele seja, de fato, um laboratório de análise, de autoavaliação, de reflexão crítica e de transformação das práticas. Que ele promova:

1. *Abertura à experiência:* Que cultivemos a lentidão, a atenção e a delicadeza, parando para olhar, escutar e sentir o que nos acontece, e não apenas o que "se passa". Que valorizemos as narrativas de vida de cada educador, pois é nelas que reside o verdadeiro "saber de experiência".
2. *Diálogo autêntico:* Que combatamos a verticalização das interações, criando espaços seguros para a pronúncia da palavra genuína de todos, para a problematização das nossas práticas e das nossas leituras de mundo, e para a construção coletiva de conhecimentos. Que a "palavra verdadeira", indissociável da ação-reflexão, seja o motor de nossas discussões.
3. *Coerência entre o planejado e o realizado:* Que nossos documentos, como o PPP e o PEA, não sejam meras formalidades burocráticas, mas "documentos vivos", constantemente revisitados, avaliados e atualizados por todos, refletindo a identidade institucional e o compromisso com a comunidade. Que a avaliação seja um instrumento de autoformação e redimensionamento, e não de controle.
4. *Autonomia e Protagonismo Docente:* Que o PEA seja um espaço onde cada professora e professor possa se perceber como sujeito de sua própria formação, capaz de questionar, de reinventar, de experimentar novas abordagens e de se engajar ativamente na melhoria da educação de nossas crianças.

Companheiros(as), o caminho não é fácil, mas é possível. O "inédito viável" do PEA no CEI Felinas reside na nossa capacidade coletiva de ousar experimentar, de questionar incessantemente, de reinventar as regras e de acreditar no potencial ilimitado que reside em cada um de nós. Que a humildade nos permita aprender, que a amorosidade nos impulsiona à luta e que a coragem nos faça transformar essa realidade.

*Que a nossa práxis no CEI Felinas seja, cada vez mais, um testemunho vivo de que uma educação humanizada, dialógica e experiencial não é apenas um sonho, mas uma construção coletiva, diária e apaixonada.*

*Com carinho e na força do esperar, Paulo Freire (em espírito, presente em nossa luta) e as reflexões que este estudo nos legou.*

*Fraternais ósculos e amplexos.*

*Debora Carubhi Cleto*

*P.S. Segue um mimo abaixo*

*“Ad-mirar” e “admiração” não têm aqui a sua mesma significação usual.  
Ad-mirar é objetivar um “não-eu”.*

*É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais,  
os distingue do outro animal. Está diretamente ligada a sua prática consciente  
e ao caráter de sua linguagem.*

*Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não-eu’ curiosamente,  
para compreendê-lo.*

*Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido.*

*Mas se o ato de conhecer é um processo  
— Não há conhecimento acabado —  
ao buscar conhecer admiramos não apenas o objeto,  
mas também a nossa admiração anterior do mesmo objeto.  
(Freire, 1977, p. 74).*



## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Antônia Cristiana Soares Apolônio. **A partir da experiência**: Jorge Bondía Larrosa sobre o ofício de Professor, a escola e o ensino. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.
- ARANTES, Mariana Marques. **Educação emocional integral**: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco. 2019. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Fábio da Purificação de. Comunicação. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 140-142.
- BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 abr. 2025.
- CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil como direito: Desafios da qualidade e da universalização da oferta. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 17-34, jan./abr. 2011.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Escola Pública em debate**: avanços e desafios. Campinas: Autores Associados, 2004.
- CASASSUS, Juan. Política y metáforas: un análisis de la evaluación estandarizada en el contexto de la política educativa. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 19-44.
- COELHO, Talita da Cruz. **Possibilidades de ações colaborativas entre professoras e coordenador pedagógico no projeto de formação de uma escola da rede municipal de São Paulo**. 2022. 148 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
- COSTA, Leila Oliveira. **Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2020.
- COSTA, Milene Vasconcelos Leal; OLIVEIRA, Wagner Andrade. Paulo Freire e Suas Contribuições para a Formação de Professoras da Educação Básica. *In*: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA, 5., 2021, online. **Anais**

[...]. Dourados, MS: UEMS, 2021. Disponível em:  
<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/issue/view/124>.  
 Acesso em: 25 set. 2024.

DAVIS, Claudia L. F.; NUNES, Marina Muniz R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. (Coleção Textos FCC, 34).

DEMO, Pedro. Conhecimento e Aprendizagem: atualidade de Paulo Freire. In: TORRES, Carlos A. (org.). **Paulo Freire e a Agenda da Educação Latino-Americana no Sec. XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 295-322.

FERNANDES, Cleonir. Amorosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 54-55.

FERNANDES, Sarah Honório. **Educação infantil e formação continuada de professores na regional de Anápolis-GO**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. Coordenação de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos *et al.* 6. ed. rev. e atual. Curitiba: Posigraf, 2004.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Palavra/Palavração. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 523-525.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Virtudes do educador**. São Paulo: Vereda, 1985. Disponível em:  
<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/1e7ab7e9-0c4a-4b7c-bb7b-02d919b35931/content>. Acesso em: 25 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.



FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 60-97.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1994.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

GATTI, Bernardete A. Formação de professoras no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.

GATTI, Bernardete A. Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 45-67.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Elizete. **Projeto Especial de Ação**: contribuições das pesquisas do Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

HORTA NETO, João Luiz. IDEB: Limitações e Usos do Indicador. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 155-168.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2022. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 14).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do(a) professor(a)ado**: Novas tendências. Porto Alegre: Artmed, 2010.



INSTITUTO PAULO FREIRE. **A Experiência de Formação Permanente em São Paulo**. São Paulo: IPF, 2001.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-reflexão. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 43-44.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAURITI, Nádia Conceição. **Pedagogia da dialogicidade**: Ressonâncias genéticas, intertextuais e discursivas em Pedagogia do Oprimido (o manuscrito). 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Atrás da Porta**: Vivências espaciais esquecidas pelas geografias dos adultos para [con]viver e [co]existir com as geografias das infâncias de bebês e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009.

MENDONÇA, Samuel; VENTUROSOS, Amanda Tavares. Experiência como acontecimento: a necessidade de uma nova língua para a educação em Jorge Bondía Larrosa. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, p. 1-23, e020010, 2020. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/7004/pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 52).

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Educa, 1995.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do silêncio. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides;

ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 181-183.

PANIZZOLO, Claudia. Notas sobre a história das creches de São Paulo. **Revista Magistério**, São Paulo, n. 3 (edição especial), p. 7-16, 2017.

PASSOS, Fernanda Cristina Mota Vellado. **O Processo formativo em contexto para Professoras de uma Escola de Educação Infantil na Rede Municipal de Diadema-SP**. 2023. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da desigualdade 2021**. São Paulo: Rede Nossa São Paulo, 2021. Disponível em: [https://nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Mapa-Da-Desigualdade-2021\\_Tabelas.pdf](https://nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Mapa-Da-Desigualdade-2021_Tabelas.pdf). Acesso em: 27 jul. 2025.

RIBEIRO, Maria Lucia da Silva; TAFAREL, Celi Nelza Zulke. Formação de professores no curso de Pedagogia: perspectivas e transformações na formação inicial. **Revista Uniaraguaia**, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 142-149, set./dez. 2024. Disponível em: <https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/1424/1159>. Acesso em: 25 out. 2025.

RISSOLI, Leila. **Trajetória do Projeto Especial de Ação (PEA): um estudo sobre a formação em serviço na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (1993-2024)**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2025.

SÃO PAULO. **Decreto nº 37.429, de 18 de maio de 1998**. Dispõe sobre a criação e denominação de creche municipal, e da outras providencias. São Paulo: Prefeitura Municipal, 1998. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-37429-de-18-de-maio-de-1998/consolidado>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SÃO PAULO. **Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013**. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2013. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SÃO PAULO. **Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2007. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007>. Acesso em: 25 out. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **A Criança e o Desenho: Uma Conversa para Olhar/ Pensar Arte** (Movimento Reorientação Curricular - Documento 4 - 1991) (imagem da capa) - elaboração DOT 3. São Paulo: SME/DOT 3, 1991. Disponível em: <https://www.coletivopaulofreire.org/SME/sme-1989-1992/movimento-de-reorientação-curricular-educacao-infantil>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Multimeios. Memorial da Educação Municipal. **Linha do Tempo da Educação Municipal Paulistana**. São Paulo: SME, 2017a. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centro-de-multimeios/memorial-da-educacao-municipal/linha-do-tempo-da-educacao-municipal-paulistana/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Avaliação no contexto escolar**: vicissitudes e desafios para (re)significação de concepções e práticas. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil**. 2. ed. reimpressão. São Paulo: SME/COPED, 2022a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade**. 2.ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. 15 anos Centro de Educação Infantil. **Revista Magistério**, São Paulo, edição especial, n. 3, 2017b. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Rev-Magisterio-das-Creches.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Grupo de Formação. **Uma (Re)visão da Educação do Educador**. Assessoria de elaboração: Madalena Freire. Cadernos de Formação, n. 1, Série Grupos de Formação. São Paulo: SME, 1989. Disponível em: <https://www.coletivopaulofreire.org/SME/sme-1989-1992/movimento-de-reorientação-curricular-educacao-infantil>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 6, de 12 de fevereiro de 2025**. Reorganiza o Projeto Especial de Ação – PEA elaborado pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2025a. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/legislacao/saiu-no-doc-legislacao/21240-instrucao-normativa-sme-n-06-de-12-02-2025-reorganiza-o-projeto-especial-de-acao-pea-elaborado-pelas-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 10, de 13 de fevereiro de 2025**. Institui o Projeto “Formação em Contexto” destinado aos docentes e coordenadores pedagógicos das Unidades de Educação Infantil diretas, indiretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2025b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-10-de-13-de-fevereiro-de-2025>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 14, de 4 de março de 2022**. Reorganiza o Projeto Especial de Ação – PEA elaborado pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2022b. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/legislacao/saiu-no-doc-legislacao/14101-instrucao>

normativa-sme-n-14-de-04-03-2022-reorganiza-o-projeto-especial-de-acao-pea-elaborado-pelas-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias. Acesso em: 27 jul. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 36, de 3 de dezembro de 2024**. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2025, e dá outras providências. São Paulo: SME, 2024. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-36-de-3-de-dezembro-de-2024>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão 1989–1992**. São Paulo: SME, 1992.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil (1989/1992)**. Elaborado pela professora Miriam Celeste Ferreira Martins. São Paulo: SME, 1990. Disponível em: <https://www.coletivopaulofreire.org/SME/sme-1989-1992/movimento-de-reorientação-curricular-educação-infantil>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

SILVA, Maria Daiane Cavalcante. **Projeto Especial de Ação – PEA: significações construídas e compartilhadas por um grupo de professoras**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

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

VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 116.

## APÊNDICE A - Carta de apresentação da pesquisa



### UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

#### CARTA DE APRESENTAÇÃO

A aluna DEBORA CARUBBI CLETE está devidamente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), e está desenvolvendo uma pesquisa cujo título é **“FORMAÇÃO CONTINUADA (PEA): DA IDEALIZADA À REALIZADA, EXPERIÊNCIAS QUE TRANSFORMAM OS SABERES DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**, sob orientação da Professora Dra. Nadia Conceição Lauriti.

Nesse sentido, solicitamos a autorização para a realização deste trabalho. Reiteramos que os dados desta pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos.

Agradeço antecipadamente a atenção.

---

Assinatura da Professora Orientadora  
Professora Dra. Nadia Conceição Lauriti

---

Debora Carubbi Clete  
Orientanda

## **APÊNDICE B - Área da realização da pesquisa**

### **ÁREA DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, DEBORA CARUBBI CLETE, CPF 176.587.358-41, responsável pela pesquisa **“FORMAÇÃO CONTINUADA (PEA): DA IDEALIZADA À REALIZADA, EXPERIÊNCIAS QUE TRANSFORMAM OS SABERES DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL”**, declaro para os devidos fins, que tenho a intenção de realiza-la na Unidade Escolar **CEI WILSON JOSÉ ABDALA**

São Paulo, 12 de agosto de 2024

**Debora Carubbi Clete**

*Discente do Programa de Mestrado  
Profissional em Gestão e Práticas  
Eduacionais (Progepe) da Universidade  
Nove de Julho*

## **APÊNDICE C - Termo de Compromisso**

### **Termo de Compromisso**

Eu, DEBORA CARUBBI CLETE, CPF 176.587358-41, responsável pela pesquisa **"FORMAÇÃO CONTINUADA (PEA): DA IDEALIZADA À REALIZADA, EXPERIÊNCIAS QUE TRANSFORMAM OS SABERES DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL"**, declaro para os devidos fins, que concordo com as normas estabelecidas no Memorando Circular nº 003/2017/SME-G para realização de pesquisa nos espaços educacionais da Rede Municipal de São Paulo e3 comprometo-me a utilizar os dados coletados apenas para fins de divulgação científica (dissertação, artigos, livros, congressos).

São Paulo, 12 de agosto de 2024

**Debora Carubbi Clete**

Discente do Programa de Mestrado  
Profissional em Gestão e Práticas  
Educacionais (Progepe) da Universidade  
Nove de Julho



## **APÊNDICE D - Carta Convite e de Informação da Pesquisa**

### **CARTA CONVITE E DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA (PEA): DA IDEALIZADA À REALIZADA, EXPERIÊNCIAS QUE TRANSFORMAM OS SABERES DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**”. Você foi escolhido(a) por ter participado na aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

O presente trabalho se propõe a estudar os usos dos dados da Avaliação Institucional Participativa na qualificação das ações desenvolvidas pela Unidade Escolar. Os dados para o estudo serão coletados através de entrevistas com docentes. A entrevista será realizada pela pesquisadora Carla Matie de Jesus Egi, sob orientação da Prof. Dra. Nadia Conceição Lauriti, docente na Universidade Nove de Julho, no Programa de Mestrado Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), da Universidade Nove de Julho.

As entrevistas serão gravadas e transcritas e material obtido será posteriormente analisado, garantindo-se sigilo absoluto sobre as questões respondidas, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum.

**Debora Carubbi Clete**  
(Pesquisadora)

CPF. 176.587.358-41

R.G. 23.092.182-6

E-mail: clete.carubbidebora@uni9.edu.br

## APÊNDICE E - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Declaro, por meio do presente termo, que consinto livremente em participar da pesquisa intitulada: **“FORMAÇÃO CONTINUADA (PEA): DA IDEALIZADA À REALIZADA, EXPERIÊNCIAS QUE TRANSFORMAM OS SABERES DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.”**. Fui informado que esta pesquisa tem como objetivo compreender de que forma a comunidade escolar analisa os dados levantados na autoavaliação institucional e os utiliza no planejamento das ações visando a qualidade de atendimento dos bebês e crianças, antes e durante a Pandemia. Minha participação se dará por meio de entrevista sobre minhas percepções a respeito da minha participação no processo de autoavaliação institucional participativa.

Meus dados serão mantidos sob a guarda e responsabilidade de **DEBORA CARUBBI CLETE**. Na publicação e divulgação dos resultados, serão garantidos meu sigilo e anonimato, não sendo divulgados dados que possam levar à minha efetiva identificação pelos que vierem a ter conhecimento deste estudo.


Fui informado(a) que posso me recusar a participar do estudo, retirar meu consentimento a qualquer momento sem sofrer prejuízos.

É assegurada toda assistência referente à pesquisa, bem como o livre acesso a informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Poderei ter acesso aos esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa, por meio dos contatos que se segue:

Pesquisadora - orientanda	Pesquisador - Orientador
<p>Debora Carubbi Clete clete.carubbidebora@uni9.edu.br</p>	<p>Dra. Nadia Conceição Lauriti nadia@uni9.edu.br</p>

Fui orientado(a) quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo e, assim, manifesto meu livre consentimento em participar e estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por isso.

Ciência:

  
 DEBORA CARUBBI CLETE  
 CPF 095.408-46  
 RG 764.000-8

Assistente de Direção

  
 NADIA CONCEIÇÃO LAURITI  
 CPF 198.564.338-35  
 RG 24.184.715-1

Coordenadora Pedagógica

  
 Prof 1

  
 Prof 2

  
 Prof 3

## APÊNDICE F - Autorização da Pesquisa Acadêmica



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SÃO PAULO  
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO IPIRANGA



### AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

Analisada a documentação exigida no memorando circular n.º03/2017/SME-G para a realização de pesquisas acadêmicas no âmbito das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, **autorizamos** a pesquisa intitulada "Formação Continuada: Da Idealizada à Realizada, Experiências e Práticas dos Saberes Docentes da Educação Infantil" da pesquisadora Débora Carubbi Clete, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Nadia Conceição Lauriti.

A Pesquisa Acadêmica de Campo será realizada na Unidade Escolar CEI Wilson José Abdalla, com a investigação do PEA (Projeto Especial de Ação) da escola.

Orientamos que sejam atendidos todos os parâmetros da Lei Geral de Proteção de Dados – Lei nº 13.709/2018.

Por ser verdade, firmamos a presente autorização.

Girséley A. G. Sato  
RF 806.673-6/1  
Diretora I  
DIPED - DRE Ipiranga

São Paulo, 1.º de Outubro de 2024.

Girséley Alexandre Gonçalves Sato  
Diretora DIPED - DRE IP  
RF 806.673/6

Carmen Lia Veneziano Bentivoglio Ferraz  
Diretora Regional de Educação - DRE IP  
RF 690.442.4

## APÊNDICE G - Roteiro de observação participante nos encontros do PEA

1. Como ocorre o acolhimento dos participantes?
2. Há apresentação de pauta a cada encontro? De que forma?
3. Há continuidade da pauta de um encontro para outro?
4. Características dos espaços, materialidade, interações e tempo dos encontros?
5. Como as pessoas se organizam nesse espaço?
6. Quantas pessoas participam dos encontros?
7. Como se dá a participação das pessoas presentes?
8. Como ocorrem as interações ou como as pessoas se relacionam?
9. Há estratégia mobilizadoras ou potencializadoras da participação das pessoas?
10. Como se dá a atuação da coordenadora pedagógica nos encontros?
11. Quais são as estratégias metodológicas ou dinâmicas propostas pela coordenadora pedagógica?
12. Todos os participantes têm acesso aos materiais utilizados?
13. Quais são os conteúdos ou pautas de cada encontro?
14. Como são realizados os registros dos encontros (qualidade/quantidade)?
15. Há registro dos conteúdos ou aprendizagens de cada encontro?
16. Os registros correspondem à dinâmica encaminhada ou vivenciada dos encontros?
17. O tempo dos encontros é suficiente e bem aproveitado pelo grupo?
18. Nos encontros observados e/ou registros lidos houve momentos de :

- Relato de experiências	- Falas individuais de todos
- Diálogo	- Monólogo
- Realização de tarefas em grupos	- Realização de tarefas no grupão
- Levantamento de conhecimentos e experiências anteriores	- Exploração de diferentes materiais e linguagens
- Planejamento individual	- Planejamento coletivo
- Ações individuais	- Ações coletivas
- Leitura Individual	- Leitura compartilhada
- Reflexões individuais e coletivas	- Reflexões coletivas
- Resgate do encontro anterior e continuidade a partir do mesmo	- Sistematização de conceitos

Caracterizá-los: ( ) Quase sempre ( ) Sempre (...) Raramente ( ) Nunca

**APÊNDICE H - Roteiro de entrevista semiestruturada - assistente de direção (AD)**

1. Qual é o significado do Projeto Especial de Ação (PEA) para você, enquanto Assistente de Direção?
2. Qual é a sua opinião sobre o papel do PEA na qualidade da educação infantil?
3. Como se dá sua atuação e quais são suas responsabilidades na formação continuada das professoras?
4. Como o PEA é organizado e implementado: elaboração, prioridades, temáticas, participação, acompanhamento?
5. Como o PEA se integra ao Projeto Político-Pedagógico (PPP)?
6. Desde a implantação do PEA, que transformações e contribuições você observa no desenvolvimento dos saberes e nas práticas das professoras?
7. Quais são as principais diferenças ou lacunas que você percebe entre o PEA planejado (documento escrito) e o realizado?
8. Quais são suas prioridades enquanto Assistente de Direção no PEA? Como você planeja e organiza suas ações para realizá-las (diariamente, semanalmente, mensalmente, anualmente)?
9. Com que frequência e qualidade as seguintes ações são garantidas nos horários de PEA?
10. Como se dá o acesso aos recursos materiais (livros, textos, vídeos etc.) no PEA? O que poderia melhorar em relação a esse item?
11. Qual a sua opinião e percepção sobre a legislação do PEA, sua avaliação e os Indicadores de Qualidade (Dimensão 8- Formação e Condições de Trabalho)?
12. Na sua avaliação, o PEA atende às necessidades formativas das professoras da sua escola? O que, em sua opinião, poderia ser aprimorado?
13. Que tipo de apoio a escola recebe das instâncias superiores (Secretaria de Educação, SME, DRE, etc.) para o PEA? Você participa e compartilha as informações, documentos e materiais de forma sistemática com a equipe escolar?
14. Quais as experiências marcantes que você teve no PEA?
15. Poderia relatar alguma(s) experiência(s) marcante(s) no seu percurso formativo (profissional e pessoal)?
16. Quais as características devem ter uma experiência marcante?
17. Quais estratégias metodológicas são utilizadas no PEA para promover experiências marcantes no PEA? Como você avalia o impacto dessas estratégias?
18. Como você avalia a qualidade e quantidade dos seguintes aspectos, no PEA: Experiências marcantes; Acolhimento aos interesses e necessidades; Mediação de conflitos; Vivências significativas; Diálogo; Reflexões (individuais e coletivas); Conhecimentos, saberes e experiências; As potencialidades de cada integrantes;
19. Na sua avaliação, o PEA atende às necessidades formativas das professoras? O que, em sua opinião, poderia ser aprimorado?
20. Quais são os principais desafios e dificuldades na implementação do PEA?
21. Quais ações você proporia como possibilidade para a superação desses desafios e dificuldades?

## APÊNDICE I - Roteiro de entrevista semiestruturada - coordenadora pedagógica (CP)

1. Você identifica lacunas em sua formação inicial? Quais? Explique
2. Como você atualiza seus conhecimentos para preencher essas lacunas? Como descreveria a sua autoformação?
3. Você considera que o PEA pode preencher as lacunas deixadas pela formação inicial das professoras? De qual(is) maneira(s)?
4. Qual é o significado do PEA para você, enquanto CP?
5. Qual é a função do PEA?
6. Qual é o seu papel no PEA? Como você se enxerga coordenando o PEA?
7. Quais são suas expectativas em relação ao PEA?
8. Como você descreveria ou caracterizaria o PEA que você coordena?
9. Quais temáticas que você considera relevantes e prioritárias para o PEA?
10. Quais aprendizagens você observa que são construídas no PEA?
11. Que tipo de mudanças (individuais ou coletivas) você observou no CEI após a implementação do PEA?
12. Qual a sua percepção sobre o PEA planejado e o realizado?
13. Você observa diferenças ou lacunas entre o PEA planejado e o realizado? Quais seriam essas diferenças ou lacunas? A que atribui a presença dessas lacunas?
14. Como essas lacunas poderiam ser preenchidas, aproximando mais o PEA planejado do realizado?
15. Como se dá o processo de elaboração do PEA (documento) e do PPP? Quem organiza, onde buscam referenciais teóricos e o quais são as prioridades? Como ambos são articulados?
16. Quais são suas prioridades, enquanto CP, no PEA? Avalia que estão alinhadas às prioridades das professoras? Explique.
17. Com qual periodicidade você organiza e planeja as pautas dos encontros do PEA?
18. Você enfrenta dilemas, tem de fazer escolhas difíceis ou tomar decisões em relação ao percurso do PEA planejado e a realização dele?
19. De que maneira você faz a gestão entre a formação das professoras e as demais demandas do cargo?
20. Você considera que os interesses e as necessidades das professoras são acolhidos no PEA planejado e no realizado? De qual(is) maneira(s)? Poderia dar exemplos?
21. Como se dá o acesso aos recursos materiais (livros, textos, vídeos etc.) no PEA?
22. Qual a sua opinião e percepção sobre a legislação do PEA, sua avaliação e os Indicadores de Qualidade (Dimensão 8- Formação e Condições de Trabalho)
23. Você considera que todos os objetivos, ações, metas e resultados previstos no PEA planejado são alcançados no PEA realizado? Justifique suas respostas
24. Avalie e justifique algumas das propostas planejadas e realizadas no PEA: Elaboração coletiva do PEA e PPP; Estudos e aprofundamento das temáticas; Cumprimento dos objetivos e estratégias elaboradas; Participação; Planejamento individuais e coletivo; Relatos de Práticas; Interações e Ações colaborativas; Diálogo e reflexões críticas; Mediação de conflitos; Avaliações; Uso de múltiplas linguagens, espaços e materialidades diversas; Produção e sistematização de registros; Experiências marcantes; Acolhimento e valorização das experiências, interesses e e necessidades de cada professora.
25. Poderia relatar alguma(s) experiência(s) marcante(s) no seu percurso formativo (profissional e pessoal)?
26. Quais as características de uma experiência marcante?



27. Quais as experiências marcantes que você teve no PEA? Teria narrativas para compartilhar, de acontecimentos que marcaram você no percurso do PEA?
28. Quais características que o PEA precisa ter para ser classificado como um percurso formativo permeado por experiências significativas e transformadoras?
29. Como você avalia as estratégias metodológicas que propõe no PEA? Considera que elas estimulam as experiências, o diálogo e potencializam o protagonismo das professoras e o seu?
30. Quais estratégias metodológicas são utilizadas no PEA para promover experiências marcantes no PEA? Como você avalia o impacto dessas estratégias?
31. Você conhece as características (limites e potencialidades), expectativas, necessidades e interesses de cada professora e do grupo em geral? Como esses aspectos são acolhidos e levados em consideração no percurso do PEA?
32. Como você caracterizaria o grupo e as interações que ocorrem no percurso do PEA?
33. Quais são suas prioridades no PEA em relação à garantia da presença dos elementos fundantes da experiência e do diálogo?
34. Quais são os principais desafios e dificuldades que você observa e vivencia no PEA?
35. Quais ações ou estratégias você sugeriria para superá-los(as)?
36. Como você avalia a participação e o envolvimento das professoras nas propostas do PEA?
37. Como você avalia a participação e o envolvimento das professoras?
38. Quais seriam suas considerações sobre o percurso do PEA, sob as perspectivas: "Parabenizo/Critico/Sugiro"?
39. Qual seriam suas considerações sobre sua atuação (autoavaliação) como CP no percurso do PEA, sob as perspectivas "Parabenizo-me/Critico-me/Sugiro-me"?



## APÊNDICE J - Roteiro de entrevista semiestruturada- professoras (P1, P2 e P3)

1. Você identifica lacunas em sua formação inicial? Quais? Como preenche essas lacunas?
2. Como você busca atualizar seus conhecimentos, dentro e fora da escola?
3. Para você, qual é o significado do PEA (formação continuada em serviço)?
4. Quais são os principais objetivos do PEA?
5. Como você descreveria o PEA vivenciado por você?
6. Qual(is) sua(s) expectativa(s), interesse(s) e necessidades em relação ao PEA? Elas são atendidas no percurso do PEA? De que maneira? Explique.
7. Qual é o seu papel no PEA? Considera que o desempenha a contento? Explique.
8. Você considera que o PEA promove aprendizagens? Que tipo de aprendizagens? Explique e dê exemplos concretos.
9. Você percebe diferenças ou lacunas entre o PEA planejado e o realizado? Quais? Descreva-as e dê exemplos concretos.
10. Como essas lacunas poderiam ser preenchidas?
11. Quais as temáticas ou assuntos você considera essenciais para serem abordados no PEA?
12. Considere e avalie as propostas realizadas no PEA. Justifique e explique a avaliação atribuída a cada proposta.
  - Propostas: Reflexões/diálogo; Planejamento e realização de ações coletivas; Participação (individuais e coletiva); Trocas e relatos de práticas; Aprofundamento dos estudos e sistematização de conceitos; Leituras; Construção coletiva de conhecimentos e aprendizagens; Uso das múltiplas linguagens.
  - Avaliação: Muito Boas/Bons ( ) Boas/Bons ( ) Regulares ( ) Insuficientes ( )
13. Como você se envolve, ou é convidada a se envolver, na elaboração e nas propostas do PEA?
14. Como você se sente nos encontros do PEA e você se sente representada no percurso formativo? Poderia exemplificar sua participação e sentimentos?
15. Considerando os PEAs dos quais já participou, quais foram as temáticas abordadas e quais foram mais marcantes para você, e por quê?
16. Possui memórias de experiências marcantes vividas no percurso do PEA? Poderia compartilhá-las?
17. Quais seriam as características de uma experiência? Quais elemento ela deveria ter? Descreva, recorrendo a exemplos concretos/vividos?
18. Você considera importante que a maneira como você aprende seja levada em consideração no PEA? Explique.
19. Quais situações ou estratégias metodológicas propostas nos encontros do PEA facilitam que o percurso do PEA seja dialogado e experiencial?
20. O que poderia ser acrescentado ao percurso do PEA torná-lo mais marcante ou significativo?
21. Como sua história de vida e seu perfil profissional influenciam sua participação e percepção do percurso formativo do PEA?
22. Quais as características do grupo, perfil profissional, das professoras do seu grupo de PEA?
23. Quais desafios e dificuldades que você observa e vivência no percurso do PEA (planejamento, realização, percurso, encontros)?
24. Quais ações ou estratégias você sugeriria para superar uma dos desafios e dificuldades elencadas?

25. Como você avalia sua própria participação e envolvimento diante das propostas apresentadas no PEA?
26. Como você avalia e percebe a participação e o envolvimento do grupo diante das propostas feitas no percurso do PEA?

## APÊNDICE K - Relatórios dos encontros do PEA observados

### **Data 1: 14/08/2024**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala Multiuso- CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Clete

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

O primeiro dia de observação do PEA foi destinado a apresentação do resumo da pesquisa. As professoras, em número aproximado de 20, foram acomodadas em uma sala que dispunha de telão e projetor.

A pesquisadora iniciou sua fala agradecendo a disponibilidade das professoras e coordenadora em acolhê-la para a realização da pesquisa de campo. Em seguida fez uma explanação a respeito de sua pesquisa, apontando seus objetivos específicos e ressaltando que tinha a intencionalidade de contribuir com ideias no sentido de potencializar um percurso de experiência no âmbito da formação continuada do Projeto Especial de Ação.

As professoras, dispostas em um círculo, ouviram atentamente a explanação e ao final uma delas pediu a palavra para tecendo considerações sobre a relevância da pesquisa e apontando a importância do PEA para como espaço de estudo e valorização do profissional que trabalha nos CEIs. Compartilhou, procurando apoiar a pesquisadora, que todas as ações que visam melhorar a formação do(a) professor(a) devem ser acolhidas.

A pesquisadora compartilhou sobre sua necessidade em ter três professoras envolvidas diretamente no percurso da pesquisa, fazendo o convite ao grupo para pensar com carinho em quem poderia ajudá-la nesse percurso de investigação. Uma das professoras questionou em relação as tarefas que essas participantes da pesquisa deveriam realizar e como resposta a pesquisadora apontou que precisaria que as participantes da pesquisa tivessem disponibilidade para participar de uma entrevista semiestruturadas, cujo roteiro de perguntas ainda seria elaborado em parceria com sua professora orientadora.

As professoras deixaram a sala de reunião por volta das 7h45 e se dirigiram para suas respectivas salas de referência, a fim de organizar os materiais para o acolhimento das crianças que chegariam em breve, às 8h.

A pesquisadora permaneceu por alguns minutos na sala, conversando com a coordenadora pedagógica e solicitando o seu apoio para conseguir três professoras participantes da pesquisa, além da própria coordenadora e do diretor de escola. A coordenadora apontou três professoras que certamente se disponibilizaram a participar da pesquisa e se comprometeu a conversar com elas.

A pesquisadora combinou com a coordenadora a rotina de observação dos encontros do PEA, informando que só conseguiria, nesse primeiro momento, participar uma vez por semana, dando prioridade às quintas-feiras. A coordenadora comunicou que às terças-feiras não estava presente nos encontros do PEA e que destinava esse dia para que as professoras fizessem o registro do planejamento e dos “Diários de Bordo”.

Acordaram, pesquisadora e coordenadora, a possibilidade de comunicação e interações via WhatsApp e e-mail, para eventuais alterações nas rotinas ou necessidade de alguma solicitação e recado. Antes de se despedirem, a pesquisadora informou a respeito dos trâmites burocráticos da documentação de autorização da pesquisa de campo na unidade educacional, ficando na dependência dos setores da DRE/DIPED/SME.

### **Data 2: 28/08/2024**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala das Professoras- CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Clete

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

O segundo encontro observado ocorreu na sala das professoras. A maioria das professoras chega por volta das 6h55 e se acomodam nas cadeiras em torno da mesa central, que acolhe cerca de 15 pessoas. As professoras que chegam mais tarde dispõem suas cadeiras encostadas a parede.

O encontro é aberto pela coordenadora pedagógica que faz a comunicação de alguns informes. Durante o momento de informes duas professoras pediram a fala para compartilhar a respeito de sua participação num evento externo organizado pela EMEI vizinha, apontando como positivo uma vez que observaram a participação de muitas famílias. Indicam o evento como agregador pelo fato de participarem e conhecerem espaços e propostas diferenciadas, em parceria com equipamentos de cultura do bairro.

A coordenadora em seguida retoma a temática abordada no encontro anterior cujo foco é a alimentação na perspectiva de tentar pensar coletivamente na organização do horário dos almoços. Apresenta ao grupo a “Normativa sobre Alimentação”, propondo a exploração de um vídeo, cujo principal objetivo é estimular a equipe a dizer como seria melhor a organização deste momento da rotina dos bebês e crianças.

Antes da apreciação do vídeo uma professora tece um comentário, compartilhando seus conhecimentos a respeito do projeto "Livre Demanda", proposta explorada em um curso que realizara. Ressalta a importância de respeitar o tempo dos bebês e das crianças considerando que eles podem chorar por diferentes motivos, diversos a fome. Indica a pertinência da flexibilização dos horários para que as crianças possam se alimentar.

Duas ou três professoras registram suas opiniões e compartilham suas realidades em relação ao momento de alimentação dos bebês e crianças. Nesse momento, a coordenadora pedagógica convida as professoras a realizarem a leitura de alguns trechos da “Normativa sobre Alimentação” e combina a exploração do vídeo para o próximo encontro.

Diante da leitura, mais uma professora participa trazendo um questionamento “Até que ponto eu devo oferecer ou respeitar o fato de não quererem comer?” Uma quarta professora participa trazendo a ideia de retomada do projeto entre aspas "Na mesma mesa", no qual o adulto se alimenta junto com as crianças estimulando que elas experimentem os diversos alimentos.

Mais duas professoras se pronunciam indicando e lembrando a necessidade de respeitar as diferentes culturas em relação aos hábitos de alimentar-se com as mãos e não utilizar a colher. Ressaltam como ação desrespeitosa e violenta o ato de forçar a criança a comer.

Dado o horário de término do encontro, por volta das 7h45, a coordenadora faz algumas considerações finais relacionadas ao padrão do prato ofertado pela equipe da cozinha, aspecto que está além do poder de atuação da unidade educacional uma vez que a empresa é terceirizada e restringe uma série de ações propostas pela escola. Cita a compra de um aparelho para grelhar os filés de frango, cujo uso foi proibido pela nutricionista da PMSP.

Antes de se despedirem e se dirigirem, cada professora, às salas de referência, para organização dos contextos e acolhimento as crianças, uma das professoras pede a palavra e sinaliza ser essencial a comunicação e parceria com a família, pois a responsabilidade pela nutrição e desenvolvimento integral das crianças não é apenas da escola, sendo fundamental as orientações e trocas entre escola e família no sentido de acolher as necessidades de cada bebê e criança.

Uma última professora traz suas contribuições no sentido de cuidar do alinhamento das aprendizagens teóricas à prática, sem deixar perder o que aprenderam vinculando às necessidades e experiências da equipe escolar.

A coordenadora pedagógica encerra o encontro lembrando do selo "Amigos do Peito", indicando a importância da organização da rotina escolar para garantia da amamentação, bem como da transição para outros tipos de alimentos, de acordo com as faixas etárias.

Análise, a partir de cada categoria:

Diante da leitura, mais uma professora participa trazendo um questionamento "Até que ponto eu devo oferecer ou respeitar o fato de não quererem comer?" Uma quarta professora participa trazendo a ideia de retomada do projeto entre aspas "Na mesma mesa", no qual o adulto se alimenta junto com as crianças estimulando que elas experimentem os diversos alimentos.

Nesse momento, observo a busca de coerência e sintonia entre teoria e prática, através da fala da professora que faz referência a importância entre o que se diz e o que se faz: "como posso falar para o bebê ou a criança que a comida está gostosa se ao menos eu nem provei?"

A participação, em quantidade e qualidade, foi observada principalmente quando oportunizou-se espaço e tempo para o compartilhar das vivências e rotinas diárias a respeito da temática alimentação.

### **Data 3: 29/08/2024**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala Multiuso- CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Clete

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

O encontro desta data foi realizado na sala multiuso uma vez que ela conta com telão e multimídia. As professoras se acomodam em suas cadeiras organizadas em semicírculo em frente ao telão. A coordenadora inicia o encontro saudando todas e lembrando o combinado de explorar o vídeo sobre alimentação.

O vídeo corresponde a uma produção do "Porta dos Fundos" que contextualiza uma situação de alimentação na qual um adulto, em um restaurante, é obrigado, pelo garçom, a finalizar a sua refeição mesmo não tendo vontade. Traz a problemática da alimentação de uma maneira bem-humorada procurando estimular a reflexão e a discussão a respeito da temática alimentação.

Logo após a exploração do vídeo uma professora pede a palavra para compartilhar a experiência vivida em um estabelecimento no qual havia a taxa de desperdício e ela acabou pagando mais do que o valor do próprio prato.

Em seguida outra professora relatou o trauma que seu filho tinha em relação a sopa de ervilha, pois fora obrigado, pela avó, a experimentar sem ter vontade.

A coordenadora pedagógica apontou o vídeo como um contexto bastante bem-humorado, porém como situação urgente a ser cuidada, pois revelava o quanto é necessário nos colocarmos no lugar dos bebês e das crianças e não fazermos o que não gostaríamos que fizessem conosco, ou seja, nos obrigarem a comer ou experimentar algo que não queremos.

Uma terceira professora compartilhou sua experiência num curso que fez na Diretoria Regional de Educação indicando ações que não podem ser propostas no momento da alimentação, de maneira a não causar trauma nos bebês e crianças. A professora que se pronunciou fez a sugestão do vídeo explorado no encontro.

Uma quarta professora relativizou uma regra de introdução alimentar citando especificamente a apresentação dos alimentos amassados ou peneirados. Compartilhou uma situação real de introdução de frutas que podem ser apresentadas de várias formas incluindo a exploração e o manuseio delas. Ressaltou que no início do ano A maçã era ofertada com casca o que dificultava a mastigação das crianças.

A coordenadora pedagógica se disponibilizou a conversar com a equipe da cozinha de maneira a chamar a atenção para a diversidade de apresentação das frutas e a flexibilização das rotinas

em relação ao horário da alimentação.

Uma nova participação, a quinta professora, falou a respeito de sua experiência com seu filho, em relação a introdução alimentar. Pontuou que a observação é muito importante, a fim de não padronizar alguma ação quando na verdade lidamos com a diversidade.

A coordenadora pedagógica lembrou as repetidas ações no sentido de diversificar a apresentação dos alimentos, propondo diálogo com as funcionárias da cozinha. No entanto a dificuldade persistia em relação a padronização da apresentação dos alimentos prato e preparo uma vez que havia orientação externa das nutricionistas e também por conta da cozinha ser terceirizada.

Nesse contexto tanto as professoras quanto a coordenadora constataram a dificuldade que a escola tem de individualizar e personalizar as propostas ou ações havendo uma contradição entre determinações externas e solicitações pedagógicas relacionadas a alimentação.

Mais professoras demonstraram interesse em se pronunciar, havendo discussões e reflexões bastante agregadoras. No total, cerca de 10 professoras se pronunciaram e muitas fizeram repetidas falas e contribuições para a temática em discussão.

Importante destacar que professores que atentam não haviam se pronunciado pediram a palavra e assim o fizeram.

Abaixo, a relação de falas que indicam conteúdos importantes para sistematizar conceitos e ações em relação a temática:

"Alimentação no CEI e EMEI são diferentes."

"Pode ser que mais para frente haja mudança em relação ao alinhamento entre as orientações da instrução normativa e as ações da cozinha."

"Eu faço o meu prato e só coloco o que gosto."

"Eu não vou mais dar o leite no lugar da refeição porque senão nunca fará a transição para a comida sólida."

"Depende das orientações do pediatra."

"No meu caso há uma criança que está sem comer a dois meses ponto diante dessa situação temos de fazer de algum jeito."

"Eu tenho uma criança que faz ânsia até com comida amassada."

"Em casa o comer é muito diferente. Eu acho muito cedo comer arroz e feijão para os bebês."

"Eu tive um bebê que passou um ano comendo fruta e eu só informava a família pela agenda."

A coordenadora encerrou o encontro ressaltando a importância de diversificar as propostas e ações ficando atenta as características de cada criança de maneira a não padronizar uma ação. A diversificação das propostas ou ações demonstra respeito pela criança. Pontuou a possibilidade e o esforço da equipe em flexibilizar o horário da oferta dos alimentos bem como dos espaços onde os alimentos são ofertados. Combinou com o grupo de fazer a mediação com as famílias das crianças ou bebês que apresentavam dificuldade para a alimentação.

#### **Data 4: 04/09/2024**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala das Professoras- CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Clete

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

O encontro, como de costume, foi iniciado pela coordenadora pedagógica pontualmente às 7h, na sala das professoras. Nesta data a coordenadora pedagógica deu início ao encontro fazendo alguns informes relacionados às datas e eventos dos meses seguintes. Na presença da assistente de diretor houve o comunicado do retorno do diretor com os encaminhamentos realizados para o final de ano: a pontuação para as atribuições e avaliações.

A coordenadora pedagógica deu continuidade aos informes comunicando a respeito do aluguel

dos brinquedos, em outubro, sobre de seu período de férias e também da data de entrega dos relatórios de aprendizagens dos bebês e crianças. Falou a respeito da reunião de pais e da organização para o encerramento e confraternização.

A assistente de diretor pediu a palavra e lembrou da necessidade de cuidado com a horta, já que não houve nenhuma colheita. Sugeriu a colheita da única verdura que cresceu, no caso a couve, e o preparo para degustação pelas crianças. Ressaltou a necessidade dos cuidados rodiziados, estimulando as crianças na rega e observação do crescimento das hortaliças e temperos.

Em relação a organização das propostas para a "Semana das Crianças", no mês de outubro, a assistente sinalizou a importância do planejamento de propostas para além do dia dos brinquedos alugados. Sugeriu, como no ano anterior, que as professoras organizassem uma proposta por dia.

Os informes tomaram boa parte do tempo do encontro, havendo a participação de duas professoras que teceram comentários breves a respeito da exploração que elas estão fazendo da horta e do contexto da colheita da couve, lembrando do dia de feijoada já previsto no cardápio da escola.

A coordenadora pedagógica retomou a questão da alimentação, compartilhando que o período da tarde está fazendo 1h livre de almoço. E retomou o uso da chapa comprada, dizendo que na normativa há referência de que o alimento pode ser grelhado.

O encontro foi encerrado por volta das 7h40 e a maioria das professoras dirigiu-se as suas salas para organizar os contextos e receber as crianças. As professoras que ficaram na sala permaneceram em conversa informal, relacionadas às temáticas educação, redes sociais e realização de cursos.

#### **Data 5: 12/09/2024**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala das Professoras - CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Clete

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

Às 6h55 a coordenadora pedagógica e a maioria das professoras já estão presentes na sala. Sentadas nas cadeiras dispostas em volta da grande mesa retangular, conversam informalmente a respeito da rotina e situações vividas no dia anterior, citando o atendimento a uma mãe de uma criança matriculada recentemente.

A coordenadora tece comentários a respeito de suas observações em relação às famílias novas, ressaltando que entende que a maioria das famílias que vem de outras instituições não tem noção a respeito do trabalho desenvolvido no CEI. De acordo com a fala da coordenadora, as famílias tratam as professoras como se fosse "empregadas" ou "babás", citando a frase que ouviu de uma das mães: "Eu acabei de pegar minha bebê, ela está de cocô, onde posso trocá-la?"

O encontro é iniciado oficialmente às 7 horas com a coordenadora dando "Bom dia, meninas!" as professoras presentes e perguntando se elas chegaram a ver o e-mail que o diretor enviou. Em seguida, dá algumas informações sobre a previsão dos agrupamentos para 2025, conteúdo do e-mail enviado pelo diretor, comunicando que a organização já tinha sido aprovada pela Diretoria Regional de Educação. A opção por não misturar as idades foi aceita, com anuência e votação do Conselho de Escola.

Cerca de quatro professoras fizeram comentários a respeito da organização proposta ressaltando a preocupação com a chegada de bebês novinhos. Também houve a sinalização da participação da comunidade demonstrando empatia por parte das famílias em relação ao trabalho das professoras: "Um pai perguntou no conselho, para vocês, o que é melhor?" Houve o registro da preocupação com a quantidade reduzida de matrícula e sobre a consulta em relação



ao horário de entrada dos bebês e crianças, afetando os acúmulos de cargos.

O diálogo do encontro desta data ficou em torno da organização das salas ou turmas para o ano seguinte, havendo participação e contribuições de cerca de cinco diferentes professoras. A coordenadora relembrou a dificuldade vislumbrada para o retorno à organização das salas por idades, o que havia sido concretizado e aprovado para 2025, indicando que nada era impossível e que mudanças ainda poderiam ocorrer. Solicitou que a representante sindical, que é uma das participantes da pesquisa, fizesse os comunicados da reunião da APROFEM.

Uma das professoras questionou a atribuição dos ATEs, apontando que na unidade educacional os funcionários citados não ajudavam a arrumar os lençóis. Outras professoras ressaltaram a importância de retomar as atribuições do ATE e compartilharam que sentem falta do apoio sendo obrigadas a recorrerem a ajuda das crianças maiores que dobram e guardam os lençóis como proposta da rotina.

A coordenadora sugeriu que as professoras combinassem com os ATEs para arrumarem os lençóis e ajudarem na escovação dos dentes e lembrou que apenas um dos funcionários não realizava essa ação. O encontro foi encerrado pela coordenadora às 7h40, com a informação da visita de um dos funcionários do CEFAI à unidade educacional.

#### **Data 6: 19/09/2024**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala das Professoras - CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Clete

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

O encontro começou com a fala da coordenadora pedagógica dando continuidade à leitura do texto "Brinquedos de Chão". O texto foi projetado no texto no telão, de acordo com a coordenadora, para contemplar as pessoas que necessitam acompanhar a leitura. Convidou alguma professora a dar continuidade à leitura durante a mesma foram feitas paradas para esclarecimento de dúvidas, ideias e palavras.

Nesse contexto uma das professoras solicitou que houvesse esclarecimento a respeito de algumas palavras desconhecidas "Explique o que você leu, por favor!", dando a entender que o texto complexo lido era complexo. Uma terceira professora tomou a palavra tentando explicar a partir de sua compreensão conhecimento e vivência exemplificando por meio do contexto vivido da cultura dos esquimós.

A professora que se disponibilizou a ler compartilhou uma lembrança de um outro Centro de Educação Infantil que trabalha que disponibilizava de uma miniatura, fazendo referência a palavra "telúrica". Continuou sua narrativa compartilhando que quando morava em um sítio tinha na imaginação que o mundo era só aquele lugar.

Outras professoras, no total de oito, foram contribuindo com suas narrativas, focadas em experiências e vivências de suas infâncias. A seguir, as frases narrativas tecidas durante o encontro:

" Quando eu estudava no Santa Marcelina eu imaginava ser gigante. Eu nunca mais voltei, mas imagino que não era gigante. Essa era minha percepção de criança."

"Acho que é a forma de sentir, agir, etc."

Uma das professoras começou a relatar suas experiências de brincar com elementos naturais, fazendo referência a espiga de milho e girinos, envolvendo, e mobilizando outra professora a participar " Eu levava para casa o girino e pensava que fosse peixinho." "Eu eu tinha de engolir três lamparinas (vagalume)."

A coordenadora pedagógica no contexto das narrativas e trocas de experiências sobre infância contribuiu com a ideia de que as crianças costumavam experimentar a terra preta possivelmente por acharem que era chocolate ponto lembrou do buraco que as crianças estavam

cavando, como qual se dedicavam com afinco, como projeto. A professora que continuava a leitura compartilhou com o grupo relatos de práticas nos quais confeccionou os bichinhos com frutas sementes etc. elementos da natureza.

No geral, o grupo fez comentários de suas vivências de infância na natureza, revelando que muitas das professoras, residentes em cidades, não tinham conhecimento da diferença entre frutas árvores ou plantas em geral.

" É uma trepadeira que dá essa frutinha."

" A gente fazia comidinha com as panelinhas dava colherada de óleo como remédio para cada criança/boneca."

Já nos minutos finais do encontro a coordenadora pedagógica perguntou a opinião das professoras sobre o livro explorado registrando sua opinião logo após. A professora que fizer a leitura disse "A gente lembra de nossas infâncias e ver o quanto foi rica desenvolvendo todas as habilidades de forma natural sem precisar a oferta de contextos." Continuou a sua fala apontando que as academias oferecem brincadeiras de rua e os pais pagam para que as crianças possam brincar.

A coordenadora lembrou que quando as crianças chegam na EMEF não têm mais nada disso e a própria estrutura das escolas não oferece mais isso. A participante número 9, lembrou que em uma das EMEFs que trabalhou havia um parquinho, um canteiro com uma árvore e só isso. Ressaltou que na maioria das escolas não tem mais espaços para brincadeiras e nem as brincadeiras acontecem, até porque o currículo tem foco em outras questões.

Antes de encerrar oficialmente o encontro as professoras alvoroçadas falaram juntas sobre a possibilidade de propor em brincadeiras para elas mesmas brincarem e recordarem de suas infâncias citando a brincadeira "balança caixão" e "queimada".

A CP se despediu de todas autorizando que cada uma fosse para suas salas a fim de organizar em os contextos e lembrou que na próxima quinta-feira haveria o encontro de indicadores de qualidade seguida de reunião pedagógica na sexta-feira.

#### **Data 7: 14/11/2024**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala das Professoras - CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Clete

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

Antes da observação do encontro desta data enviei mensagem para coordenadora e para professoras participantes da pesquisa, para saber a respeito da pauta. A coordenadora pedagógica informou que a pauta estava relacionada a organização para a reunião com as famílias. A primeira professora diz que seria avaliação do PEA mas não tinha certeza. A segunda professora disse não saber se já seria avaliação do PEA, mas acreditava que ainda não. A terceira professora informou que as pautas e materiais a serem explorados nos encontros do peia estavam disponibilizados no drive, porém nem sempre o cronograma correspondia a dinâmica do encontro.

O início do encontro desta data ocorreu como de costume às 7:00 com todas as professoras acomodadas em suas cadeiras em torno da mesa grande e retangular da sala dos(as) professores(as). A coordenadora pedagógica iniciou o encontro informando a respeito do cancelamento do contrato para a confraternização de final de ano, apontando a impossibilidade desse evento ocorrer no dia da atribuição.

Em seguida algumas professoras pediram a palavra para dar alguns informes sobre um decreto destinado as escolas parceiras barra conveniadas que dispõe sobre a ampliação do horário de atendimento das 7h às 19 horas. A conversa continuou de maneira mais informal e uma segunda professora pediu a palavra para compartilhar sobre a mudança de comportamento

de uma criança que andava muito "chorosa". A professora citou exemplos de situações nas quais a criança chora bastante e a dificuldade para entender suas necessidades e verbalização. A coordenadora pedagógica ressaltou que também não entende o que a criança fala e que já havia agendado um horário para conversar com a mãe a respeito da mudança de comportamento da criança para poderem descobrir o motivo.

Nesse contexto de trocas uma quarta professora fez a proposta de interações da criança citada com outras crianças que falavam espanhol e/ou Guarani, lembrando que havia famílias que se comunicavam com as crianças em outros idiomas ou dialetos que sua Aimara. Antes de encerrar o encontro a coordenadora pediu que a professora responsável pelos cuidados junto à horta permanecer-se para conversar em particular. Nesse momento a professora responsável pelo registro do encontro procurou a coordenadora pedagógica para orientações perguntando o que deveria ser registrado na data em questão.

#### **Data 8: 18/02/2025**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala das Professoras - CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Clete

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

Em conversa com a coordenadora pedagógica, no último encontro observado, combinei que observaria os encontros três vezes por semana. A coordenadora informou que nas terças-feiras não estava presente e destinava o encontro para que as professoras realizassem seus planejamentos individuais.

Avaliei ser pertinente observar ao menos um encontro realizado as terças-feiras, para ver como a dinâmica se dava sem a coordenadora e com a pauta de planejamento individual.

Nesse encontro, como já sabido, a coordenadora não estava presente e o combinado para o dia como pauta era o planejamento individual.

As professoras não chegaram ao mesmo tempo, uma se dedicaram a fazer anotações em cadernos e outras trocaram informações a respeito de crianças. Travei diálogo com uma professora nova, que compartilhou sobre sua entrada, aos 50 anos na Rede Municipal de Ensino. A professora detalhou os desafios da docência e sua realização profissional em uma nova carreira, anteriormente exercida em uma multinacional no setor administrativo.

Como o nosso diálogo foi informal não fiz registros detalhados, mas o conteúdo desta conversa possibilitou reflexões sobre a complexidade da carreira e atuação dos(as) docentes. Em relação aos objetivos do PEA, especificamente relacionados à reunião e planejamento de ações coletivas, notei que nesse dia as trocas não ocorrem de maneira efetiva, uma vez que a maioria das professoras está focada em seus fazeres individuais.

#### **Data 9: 19/02/2025**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala das Professoras - CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Clete

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

O encontro desta data foi iniciado com a fala da coordenadora, dando Avisos/Informes, relacionados à organização de materiais e espaços:

\*A disposição, temos a lista de livros que contempla a temática antirracista e indígena- Sala Multiuso

\*A disposição, temos materiais pedagógicos separados por tipos. Atenção à devolução para que as professoras de módulo possam reorganizar na sala específica;

\*Também estão organizados os materiais de papelaria, argila e jogos de construção;

\*Quanto ao calendário escolar, foi publicada uma nova instrução normativa, na verdade, uma complementação a instrução normativa anterior;

\*Linha do tempo: o preenchimento deve ser feito com o uso exploração de outros espaços ampliando a exploração de todos os espaços e não apenas o solário.

Após a fala da coordenadora pedagógica uma professora pediu a palavra e compartilhou uma notícia jornalística na qual uma criança queimara o próprio pé em um piso de concreto que estava muito quente ponto ocorrência em um outro CEI. A professora sinalizou a importância de ficarem atentas aos espaços, procurando prever situações de risco a integridade física dos bebês e crianças.

A coordenadora pedagógica lembra que, como de costume, a pauta desse encontro ou da primeira semana do PEA, é destinada a leitura da instrução normativa do documento e redação da carta de intenções. Ressalta que o levantamento bibliográfico já foi feito no ano anterior de acordo com a temática escolhida. Aponta que o PEA/2025 já estava praticamente pronto e que ficaria à disposição, para leitura, no aplicativo TEAMS.

Passando para a temática "Carta de Intenções", a coordenadora propõe que combinem como será elaborada, se em duplas ou individual. Destaca ser fundamental que as cartas de intenções de todas as professoras estejam alinhadas ao PPP da escola e aos currículos da Rede Municipal de Ensino. Também lembra ser fundamental que as cartas de intenções tenham narrativas próprias e personalizadas, revelando a intencionalidade de cada professora e período.

Em seguida, duas professoras pedem a palavra para compartilhar informações, ou situações, relativas à alimentação das crianças, pontuando que uma criança demonstrava nojo de tomate e outra ficava muito nervosa quando o ovo não estava no prato. Solicitam comunicação e combinados junto à equipe da cozinha.

Quase ao final do encontro a coordenadora solicita que as professoras mantenham as atas atualizada, por ordem alfabética, de acordo com o cronograma ou pautas registradas no PEA/2025, no caso específico desta data, referindo-se à exploração da documentação que rege e fundamenta o registro do PEA. Em seguida, convida as professoras a visitarem os espaços e observarem como se deu a organização dos materiais. Permanece na sala das professoras conversando com duas professoras, a fim de encaminhar demandas mais individuais, relacionadas à alimentação das crianças. Uma terceira professora a procura para registrar sua insatisfação em relação a organização da entrega ou devolução dos brinquedos usados, ressaltando que está sozinha e que não consegue sair da sala para colocar os brinquedos usados no lugar combinado. Lembra que há o descumprimento de combinados e que professoras têm ficado mais de uma semana com o mesmo brinquedo, inviabilizando o uso por outras professoras. Cita o exemplo de um brinquedo de arco que tem a intenção de usar, mas que não o encontra no local. Encerra sua fala cobrando que a coordenadora acompanhe o cumprimento dos combinados, que deve ser para todas.

#### **Data 10: 27/02/2025**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala das Professoras - CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Clete

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

O encontro de hoje foi iniciado pela fala da coordenadora pedagógica, lembrando que a pauta seria organizada em torno da temática "Bailinho de Carnaval". Nesse contexto, as professoras foram convidadas, por volta das 7h20, pela coordenadora, a colaborar com a organização dos espaços, saindo em seguida em direção aos espaços externos.

Dentre as, aproximadamente, 17 professoras presentes, três professoras a seguiram

imediatamente enquanto as demais permaneceram ao redor da mesa, acomodadas em suas cadeiras, conversando. A maioria das professoras estava com algum adereço carnavalesco, próprio para a ocasião. Também as crianças foram convidadas a virem com fantasias.

Logo que a coordenadora informou a pauta do dia, levantei-me, a segui e me dispus a organizar e ambientar a Sala Multiuso, local onde ocorreria o “Bailinho de Carnaval”, pendurando tecidos coloridos e enfeites, a fim de esconder as prateleiras de livros. Também ajudei a colocar a caixa de som na porta da sala e fiz a seleção de músicas carnavalescas escolhendo o grupo "Palavra Cantada".

Deixei o grupo por volta das 7h45, que continuou seus afazeres de arrumação dos espaços para acolher as crianças no contexto da temática "Carnaval". Observei que os espaços externos, como o parque, foram ambientados com cadeiras, esteiras e guarda-sóis de praia.

### **Data 11: 12/03/25**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala Multiuso - CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Clete

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

O encontro de hoje foi realizado na Sala Multiuso, devido à pauta de troca de experiências relacionadas à "Carta de Intenções". Aos poucos, as professoras foram se acomodando na referida sala, trazendo em mãos uma cadeira. Pontualmente às 7:00 a Assistente de Direção (AD) deu início ao encontro informando, o motivo da ausência da Coordenadora Pedagógica, referindo-se a uma reunião externa. Relembrou os combinados sobre as trocas de experiências rodiziadas, que contemplava o relato sobre as cartas de intenções e o relato sobre as práticas, sob organização de um calendário fixo, de acordo com sorteio de nomes.

Algumas professoras pediram a palavra, antes do início do relato de experiência, aproveitando a presença da AD, e questionaram a respeito da repetição de pão pela manhã. A AD esclareceu, informando que verificaria o motivo de tal a ocorrência por parte da cozinha. Em seguida, acolheu a todas as professoras que chegaram, informou que no dia de hoje seriam compartilhadas duas cartas de intenções, sendo uma delas da participante de pesquisa Leoa-P2 (Carta anexa).

A professora Leoa deu bom dia a todas, esclarecendo que faria a leitura de sua "Carta de Intenções", que foi elaborada com o cuidado de respeitar o gênero textual referido. Abaixo, algumas observações de conteúdos e trechos que chamaram a minha atenção:

\*Consta a laicidade da Educação;

\*Lembrou que a coordenadora pedagógica havia dado o retorno a carta elaborada antes da apresentação desta;

\*Constam referências de documentos da Rede Municipal de Ensino, convidando as famílias a lerem;

\*Há o convite às famílias para compartilharem, no ambiente escolar, seus saberes e fazeres, talentos de cada um;

\*Na carta, a professora compartilha com as famílias a bibliografia de referência para o seu trabalho, citando Stella Barbieri;

\* Há a preocupação com a apresentação da carta às famílias, propondo um chá para tanto;

Após a leitura da carta o grupo de professoras bate palmas e tece comentários, dentre eles, sobre a possibilidade de a professora Leoa escrever todas as cartas da escola. A Assistente de Direção relembra as ações por parte da gestão, como por exemplo a substituição dos plásticos por outros tipos de materiais. E Duas professoras citam exemplos de outras escolas e equipamentos de cultura, lazer e esporte, que estão sintonizados com os princípios trazidos nos currículos da RME, em relação a substituição dos materiais de plástico por outros materiais, como no caso

do alumínio, da madeira ou outros diversos como as cabaças. A AD lembra da proposta de ida ao SESC 24 de Maio, para a formação junto à autora Stella Barbieri, citada na carta da professora Leoa.

Em seguida, a outra carta de intenções foi apresentada, chamando a atenção pela parte estética. O início da carta trouxe a caracterização da turma, os objetivos ou intencionalidades das professoras, orientações práticas às famílias, propostas de trabalho com as crianças e situações desafiadoras, a exemplo a alimentação. Na carta apresentada também há a citação do que esperar em relação ao trabalho com as crianças dessa faixa etária. Nesse contexto, as professoras trocaram relatos de práticas e observações já feitas potencializando a participação efetiva do grupo, a exemplo:

"Gostei das fotos!"

"Fui ao Sesc e vi um livro que trabalha a questão do gênero, bastante polêmico, mas necessário. É uma sereia-menino."

"Livros sobre diversidade são necessários!"

Participei da discussão, compartilhando com o grupo que em uma das formações de CPs o livro do “menino-sereia” foi apresentado para refletirmos sobre a importância das discussões sobre gênero, desde a educação infantil, já que as famílias trazem preconceitos em relação às crianças brincarem ou utilizarem objetos classificados como “de menino ou menina”.

Outras professoras participaram trazendo a importância de pensarem em ações para as crianças, apontando que nesse planejamento elas também conseguem se transformar, fazendo referência à exploração dos elementos da natureza.

Antes do encerramento do encontro, uma professora registrou o quão fundamental é o investimento em registro das práticas, ressaltando que documentar e embasar as propostas a partir da bibliografia e da documentação da RME, as faz perceber o quanto avançaram. Aponta ainda que por meio dos registros é possível perceber o quanto já realizaram em menos de dois meses de trabalho.

Uma última participação, traz à lembrança do quanto o grupo de professoras avançou também em relação ao respeito junto as crianças, sendo comum ver professoras falarem com as crianças, pedindo permissão, antes de limpar o nariz, ação que revela que estão preocupadas em pensar a respeito daquilo que é estudado ou lido.

## **Data 12: 13/03/2025**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala das Professoras - CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Clete

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

No encontro de hoje a pauta foi direcionada para mais duas apresentações de “Cartas de Intenções”. As professoras iniciaram suas falas compartilhando com o grupo que as características das crianças de suas turmas revelavam uma maturidade impressionante, apontada pela frase "Somos bem Ensino Médio", devido a participação ativa do grupo de crianças. A carta de intenções compartilhada indicava o trabalho para o ano de 2025, o que me causou estranhamento já que a proposta é a redação da carta para o bimestre ou semestre, algo que esclarecerei em outro momento.

Como o conteúdo geral da primeira carta apresentada, as professoras trouxeram os elementos de caracterização da turma, a importância da observação atenta, o registro dos avanços e das potencialidades, das identidades e diferenças. Os projetos elencados colocaram foco na “Roda de Conversa” e na exploração do ciclo da natureza, especificamente as estações do ano, os fenômenos naturais, as habilidades de observação e a exploração dos espaços externos, como horta e quintais. Também contemplaram como eixo ou temática a alimentação,



ressaltando que já estão explorando muito a questão da alimentação por meio de algumas ações, anunciadas por meio das frases: "Pego uma cumбуquinha e falo que só vou comer se vocês comerem e vou deixar me darem na boca (brincadeira)" e "É preciso experimentar para dizer as crianças que a comida está uma delícia."

Após a apresentação da primeira carta algumas professoras fizeram comentários, compartilhando conhecimentos sobre alimentação. Uma delas informou que há uma fase que se chama "anorexia infantil", na qual a criança não vai comer mesmo e a família oferta os famosos nuggets, para que a criança não fique sem comer o dia inteiro. Como professoras, pensamos diferente da família e "cozinhamos cenoura batata doce e deixamos a criança experimentar.

Uma segunda professora lembrou do vídeo que assistiram onde havia a informação que a cozinha deveria funcionar de acordo com as características das crianças, ou seja, se ela está com sono e dormiu na hora do jantar tem que comer depois e não forçá-la a comer no horário determinado pela cozinha.

Nesse contexto, a coordenadora pedagógica fez algumas considerações, indicando a importância de analisar caso a caso e tentar organizar as rotinas com esse olhar atento às diferenças e necessidades. Ressaltou que nem todo choro revela a necessidade de dormir ou comer e que não é preciso fazer as mesmas propostas com todo o grupo, ao mesmo tempo. Os comentários foram se avolumando, não sendo possível a apresentação da segunda "Carta de Intenções" e indicando que a temática alimentação é bastante presente:

Professora3: "O que eu acho errado é forçar a comer ou obrigá-la a comer na hora que queremos."

Professora4: "Temos de ter o olhar de criança! Tem de ter respeito não é porque a criança não verbaliza que temos de fazer o que queremos."

Professora 5: "Dormir, e quem não quer? Não tem para onde ir ou levar a criança que não quer dormir. E se oferecemos algo legal, todas as crianças não vão querer dormir."

Professora 6: "Tem professoras da tarde que não gostam de ver as crianças acordadas. Antigamente as crianças que não dormiam levavam bronca e agora isso mudou."

Professora 7: "Nos indicadores de Qualidade apontamos várias vezes a dificuldade de contemplar a necessidade da criança que não quer dormir e a criança que quer dormir, no mesmo espaço."

O encontro foi encerrado pela fala da coordenadora, indicando que a segunda carta de intenções ficaria para a semana seguinte e considerando ser necessária a conversa e a organização das rotinas sobre a alimentação.

### **Data 13: 20/03/2025**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala Multiuso - CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Clete

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

No encontro de hoje a coordenadora pedagógica e as professoras se reuniram na sala multiuso devido à necessidade do uso dos recursos multimídias. A coordenadora iniciou o encontro relembando os combinados em relação às apresentações das cartas de intenções e dos relatos de práticas. Nesta data, foi dada continuidade a apresentação da carta de intenções de uma das turmas cujo tempo não foi suficiente na semana passada.

A professora optou por dialogar e não ler a sua carta de intenções, compartilhando com o grupo que o número reduzido de bebês facilita o trabalho. São seis bebês de 5 a 10 meses. No geral os aspectos principais de sua intencionalidade são:

\* Trabalho com projetos;



- \* Observação da turma;
- \* Consideração da faixa etária;
- \* Corpo, movimento e alimentação;
- \* Musicalidade.

Compartilhou algumas fotos, ressaltando que os bebês são receptivos, sorriem e interagem. Apontou sua atenção para os aspectos relacionados ao acolhimento, entendimento e conhecimento dos hábitos e culturas das famílias, alimentação e diálogo. "Cantos e Encantos", é a temática para o projeto principal.

Após a apresentação, três professoras participaram, contribuindo com informações a respeito da mastigação e deglutição. Houve muitas trocas, relatos de vivências e fundamentação teórica a respeito da transição alimentar, sugerindo que um profissional ou especialista viesse à escola para orientar os pais novos que não sabem ou tem medo.

Mais quatro professoras participaram da discussão e da reflexão sobre a alimentação, apontando a necessidade de permitir que as crianças comam com as mãos, pois muitas vezes automaticamente nos vemos falando para as crianças não pegarem o alimento com as mãos e sim com os talheres. As crianças que pegam os grãos de feijão, tem de ter essa necessidade acolhida. Em relação à brincadeira simbólica, envolvendo a temática alimentação, uma professora deu a sugestão de levar para o parque de areia colheres e outros utensílios como estímulo às brincadeiras de fazer comidinha e alimentar bonecas e bonecos, aproveitando o privilégio dos espaços externos para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças.

Antes do encerramento do encontro, uma professora ressaltou a necessidade de orientação aos profissionais da cozinha para cortar a maçã em filetes, pois se a fruta for ofertada inteira as crianças não comem. Foi observada novamente a necessidade das professoras em relação à temática alimentação.

#### **Data 14: 09/04/2025**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala das Professoras - CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Clete

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

Hoje o encontro foi destinado ao relato de prática. Uma dupla de professoras começou a compartilhar a maneira como organizam os materiais, fazendo referência aos contextos organizados, descrevendo, mostrando fotos e dizendo como os bebês exploram as caixas que tem em seu interior espelhos. No final da apresentação, regada por muito bom humor, compartilharam também as rotinas e o que observam a respeito do desenvolvimento de cada bebê.

A segunda dupla iniciou compartilhando a estratégia de exploração das fotos, por meio de narrativas, com a intencionalidade de dialogar a respeito, trazendo questões e problematizações a respeito de algumas práticas ou imagens. Narraram uma proposta intencional e dirigida de exploração das imagens dos próprios bebês. Apontaram que as crianças têm explorado bastante as próprias fotos, muitas vezes arrancando as do varal. Preocupam-se em ensinar a cuidar do material. Disseram que acompanham a exploração das fotos com uma música que nomeia cada bebê.

A segunda professora compartilhou a intencionalidade de explorar as rotinas, fazendo uso de imagens, como a imagem de uma mulher, que representa a entrada. Compartilhou que uma das crianças, na hora da entrada, falou “papai”, querendo dizer que quem o trazia à escola não era a mãe, mas sim o pai. Através desse exemplo a professora pode observar o quanto as crianças estão atentas a tudo que é ofertado. Passando para outro conjunto de fotos, as professoras trouxeram a reflexão a respeito da exploração do elemento água, com o uso de

bacias, piscinas pequenas e diversos brinquedos. Observaram a resistência à exploração do elemento e um certo “medo” da água, principalmente a do chuveiro com água quente.

Nesse contexto, a professora problematizou “Será que esses bebês foram expostos à terra, areia ou à livre exploração da água? Temos de introduzir muito dos hábitos, a exemplo a escovação. Chamou a atenção para os cuidados com a segurança e bem-estar físico das crianças, citando os casos de crianças que se acidentam e até vem a falecer. Embora as crianças sejam responsabilidade de todos da escola, não são todos os professores que têm experiência para fazer a leitura das situações de perigo. Lembrou de uma ocorrência na qual um idoso não foi capaz de erguer o rosto e morrera afogado em uma caixa de gordura.

Retornando para as fotos, a professora trouxe a questão do perigo dos bebês se debruçarem e não conseguirem se levantar nas piscinas pequenas que são ofertadas em dias de calor, considerando pertinente atentarem para os aspectos mais técnicos das características e capacidades motoras de cada faixa etária. Daí a indicação de banhar os bebês pequenos em baldes, lembrando que uma das crianças de sua turma chegou a cair “de cara” na água da piscina pequena, insistindo em beber água, podendo, se não acompanhado e observado com atenção, se afogar. Ponderou que a ideia de comprar mais piscininhas para diversão é interessante, porém é preciso considerar questões mais técnicas, ou seja, o que os bebês são capazes ou não de fazer do ponto de vista motor.

Passou para as fotos da horta, sinalizando desconhecer que o deck molhado se tornava escorregadio e logo em seguida compartilhando que muitas vezes a comunidade questionava a “sujeira” ocasionada pela exploração dos elementos naturais. Ressaltou que a equipe de limpeza também não entende muitas das propostas que fazem, sendo necessário um momento de diálogo com todos os segmentos, já que vivenciou uma situação de exploração da água que caiu do telhado e alguns funcionários da limpeza criticaram essa proposta.

A professora explicou que aproveitou o fenômeno da “cachoeira”, água que caía do telhado que estava sendo limpo, para a brincadeira simbólica. O convite para que as crianças explorassem a “cachoeira” não foi planejado, porém está dentro do contexto da nossa escola, que pode ser tomada como uma “chácara”. Importante salientar que fomos apoiadas pela coordenadora e pela Assistente de Direção, que conversaram com a líder da limpeza, esclarecendo a situação. A professora afirmou que a experiência da “cachoeira” foi muito significativa e deve ter deixado marcas muito positivas nos bebês. Apontou que há inúmeros perigos de caírem e baterem a cabeça, a exemplo os contextos de espaços como redários. Nesse momento, uma professora pediu a palavra para explicar sobre o uso das redes no momento de dormir, citando os estudos e muitos povos originários, em relação ao aconchego e ao tecido, que pode ser comparado ao modo como algumas mães bolivianas carregam seus bebês. Reiterou que é preciso ensinar as crianças a utilizar as redes.

O encontro foi encerrado com a um último conjunto de fotos de cenas com diferentes contextos, sendo ressaltado que o trabalho de planejamento e organização conta com o auxílio, antes e depois, dos(as) professores(as) de módulo. Nesse momento, houve a sugestão de que os contextos montados pudessem ser aproveitados por outras turmas, em outros horários, e não apenas pela professora que o montou.

#### **Data 15: 10/04/2025**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala Multiuso - CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Clete

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

O encontro de hoje foi iniciado pela fala da coordenadora pedagógica, lembrando a necessidade de finalizar a explanação dos relatos de práticas de duas professoras, iniciados no

encontro anterior. As professoras retomaram o conjunto de fotos e falaram sobre a estratégia de sempre explorarem o mesmo título ou história, iniciando a contação ou leitura com uma canção, para chamar a atenção das crianças. Compartilharam a dificuldade em chamar a atenção das crianças para a contação da história dizendo que "Elas só querem sair correndo pela sala. É muito difícil chamar a atenção das crianças, não?" Em seguida, relataram uma vivência não planejada que foi o convite aos GCMs para entrar e interagir com as crianças: " Foi um encontro carinhoso". Uma última vivência narrada referiu-se ao convite feito para uma mãe boliviana que entrou na sala e explicou para as crianças e professoras como fazia o uso do tecido (aguaio) que carregava seus bebê ou criança pequena. A mãe ensinou o passo a passo e as crianças ficaram muito atentas.

Sem comentários ou participação, outra professora deu início ao seu "Relato de Prática", A professora em questão é uma das participantes da pesquisa, no caso a P3- Pantera. Seu relato de prática foi sobre "Organização de Contextos". Iniciou compartilhando algumas fotos e justificando a escolha da ilustração de um dinossauro para compor seus slides: "As crianças da minha turma gostam muito de dinossauros!" Começou compartilhando com o grupo que gosta de planejar os contextos pensando nos diversos "Campos de Experiências", citando o autor Bondía (2002), que trata do conceito experiência. Em relação ao conceito de "contexto", trouxe a referência de Régio Emília. As fotos traziam como conteúdo a organização de diversos e diferentes contextos, seguida pela fala da professora, que fundamentava teoricamente as propostas:

"Eu organizo os contextos de várias formas e com diversas intencionalidades. Algumas vezes eu os organizo previamente e outras as crianças me ajudam."

Apontou que especificamente no contexto de madeira as crianças exploram bastante essa materialidade e citou uma criança que é bastante observadora e demonstra apreciar a exploração do material apenas quando está só. E quando seus colegas chegam desempenha o papel de professora apenas olhando e guiando.

Apresentando o contexto organizado no bosque, compartilhou que costuma disponibilizar utensílios domésticos e que as crianças geralmente vão contribuindo, enriquecendo esse contexto, com elementos da natureza (folhas, bolinhas de argila, gravetos, Terra etc.). A professora tece um comentário que revela sua observação atenta frente às interações das crianças: "Nesse momento elas evitam brigas e se ocorrem elas mesmas se resolvem, porque tem interesse de continuar brincando. Geralmente é comida que vão fazer." Mostrando uma imagem e outra foto, chama a atenção para o fato de que as crianças filhas de famílias bolivianas, inseridas na cultura brasileira, demonstram hábitos da cultura da família expressos quando brincam. A exemplo, a postura corporal de cócoras, típicas dos povos originários e andinos, que se alimentam e cozinham nessa posição.

Em seguida, a professora apresenta o contexto investigativo de "Luzes, cores e sombras", ressaltando que geralmente introduz novos materiais, aos poucos, conforme observa as necessidades, interesses e hipóteses das crianças. No caso, iniciou o contexto com pisca-pisca, depois inseriu mesa de luz, celofane e globo de luzes. Compartilhou com o grupo que esse contexto foi bastante desafiador, pois foi necessário fazer diversas intervenções, apontando para as crianças a maneira de explorarem sem destruir os materiais. Encerrou a apresentação mostrando um pequeno vídeo, nomeado por ela como "suco do caos", das crianças explorando o referido contexto, " suco do caos" e falando que costuma propor outros contextos apenas quando percebe que as crianças esgotaram a exploração, pesquisa e investigação dos materiais. Disse ainda que a riqueza dos contextos se refere ao fato das crianças construírem hipóteses e testarem, citando a fala e ação de uma das crianças: "Eu tenho uma ideia!" -disse uma criança-montando celofane, pisca-pisca e bonecos. A professora Pantera encerrou sua fala mostrando o vídeo.

Logo em seguida, sem haver participação ou comentários sobre a apresentação da

professora pantera, deu-se início a segunda apresentação de relato de prática. As professoras foram passando fotos sem parar ou falar a respeito, pois organizaram a apresentação das fotos como um vídeo corrido. O conteúdo das fotos remetia-se a contextos de praia, exploração de diversas materialidades (madeira, canos, massinhas, livros, desenhos, balangandãs, elementos da natureza). Após apresentação das fotos as professoras fizeram comentários, expressos por meio das frases: " Sempre faço a roda de conversa, onde costumo explorar os combinados e as propostas do dia." Ou "Gosto de explorar a simbologia para ver como as crianças chegam, utilizando desenhos de "cara brava" e "cara feliz".

Assim, a professora foi relembrando as fotos que passaram, destacando os momentos de acolhimento, interação com outras turmas, festas populares (Carnaval), exploração de brinquedos confeccionados por ela, junto às crianças (peteca e barangandãs). Compartilhou que também enfrenta o desafio da contação ou leitura de histórias, pois as crianças não têm paciência. Antes de encerrar a sua fala apontou que a presença da criança com deficiência física (paralisia cerebral) tem feito muito bem para a turma, que a acolhe sem fazer nenhuma distinção. Nesse momento, a coordenadora fez comentários dizendo que a criança citada deita, rola, levanta e abaixa a cabeça, mexe as mãos e se alimenta por sonda, ação que leva em torno de uma hora. Primeiro a alimentação era feita na sala e agora no refeitório. Observou que quando a criança sai demonstra não gostar. Disse que a mãe colocava o vídeo da "Galinha Pintadinha", durante o horário das refeições e quando houve a troca do vídeo a criança demonstra insatisfação, virando o corpo e a cabeça em direção contrária. A coordenadora relatou que ao informar que trocava observou que a criança virou a cabeça e balançou as mãos demonstrando alegria.

Retomando a fala, e encerrando a apresentação, a professora compartilhou que observa a criança citada demonstra uma sensação de libertação quando do momento das trocas: "Parece que ela se sente liberta quando puxa a fralda que ela faz o xixi. É preciso termos bastante cuidado com a sonda alimentar, para não contaminar." Houve uma única participação, talvez devido ao término do tempo de encontro, no sentido de que a inclusão das crianças que tem algum tipo de deficiência só ocorre mesmo na Educação Infantil, porque conforme as crianças vão crescendo elas são excluídas do convívio social, pois não há grupos onde possam interagir. No caso desse último comentário, a professora ressaltou tratar-se de uma vivência pessoal com o seu próprio filho. Assim como a temática "alimentação" é bastante solicitada, a inclusão é uma temática bastante relevante.

#### **Data 16: 16/04/2025**

Horário: 7h às 8h

Local: Sala das Professoras - CEI

Pesquisador(a): Debora Carubbi Cleto

Tema da Pesquisa: PEA enquanto percurso de experiências

A pauta vivenciada no encontro de hoje esteve relacionada a uma ação prática, direcionada ao acolhimento das famílias para atuarem na horta.

Algumas professoras se dispuseram a separar os materiais e organizar os espaços do solário e da horta. Para os espaços, foram separados materiais simples como tecidos, bambolês, pandeiro e banquetas.

A ideia, proposta pela coordenadora, foi receber as famílias com música e um chá com brownie. Também seria proposta a colheita de alguns temperos e o plantio de algumas mudas.

A professora readaptada, responsável pela horta, se dispôs a fazer a apresentação da horta às famílias, a colheita e a orientar o plantio das mudas. As demais professoras se organizaram para ficar de apoio, de acordo com a quantidade de famílias que participassem da ação.



**CIDADE DE  
SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO



**CEI**  
Projeto Especial de Ação – PEA 2024

Ação		JULHO G-1															
		T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	
		2	3	4	R	R	R	R	R	R	PL	24	25	30	31		
•	Avaliação Semestral do PEA.	x	x	x													
•	Organização do Dia da Família.											x	x	x	x		
TOTAL		7 horas															



**CEI**  
Projeto Especial de Ação – PEA 2024

Ação	AGOSTO G-1																	
	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q
	1	6	7	8	13	14	15	20	21	22	27	28	29					
• Organização Dia da Família.	x		x	x														
• Vídeo sobre a temática indígena: "A gente luta, mas come fruta." <a href="https://www.youtube.com/watch?v=p-D6meHSFuI">https://www.youtube.com/watch?v=p-D6meHSFuI</a>					x													
• Currículo Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas (pp. 64 a 66) (SÃO PAULO, 2019B).						x												
• Planejamento semanal.	x			x			x			x					x			
• Compartilhar experiências das vivências aplicadas durante esse mês relacionadas as indicações de leitura.								x	x			x	x					
TOTAL	13 horas																	



**CEI**  
Projeto Especial de Ação – PEA 2024

Ação	SETEMBRO G-1															
	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	
• Planejamento semanal.	3	4	5	10	11	12	17	18	19	24	25	IQ				
• Leitura e reflexão do Livro: "Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos" (pp.53 a 55) ( <a href="#">COSTA, 2020</a> ).	x		x				x			x						
• Compartilhar Práticas e Fazeres Pedagógicos embasados nos registros relacionados ao desenvolvimento dos bebês.					x	x		x								
• Leitura e reflexão do Livro: "Brinquedos do chão a natureza o imaginário e o brincar (pp. 67 a 80) ( <a href="#">PIORSKI, 2016</a> ).									x		x					
TOTAL	11 horas															



**CEI**  
Projeto Especial de Ação – PEA 2024

Ação	OUTUBRO G-1															
	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	
	1	2	3	8	9	10		16	17	22	23	24	29	30	31	
• Organização da comemoração da semana da criança.					x	x										
• Elaborar e Compartilhar práticas e Fazeres Pedagógicos (Relatórios de acompanhamento de aprendizagens).								x	x							
• Estudo de caso inclusão.											x	x				
• Planejamento semanal.				x						x			x			
• Leitura e reflexão do Livro: “Construção e Construtividade, materiais naturais e artificiais nos jogos de construção (pp.28 a 38) (DUBOVIK, 2018).														x	x	
TOTAL	14 horas															



**CEI**  
Projeto Especial de Ação – PEA 2024

Ação		NOVEMBRO G-1														
		T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q
		5	6	7	12	13	14	19	20	21	26					
•	Planejamento semanal.	x			x			x			x					
•	Compartilhar o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência.		x	x												
•	Compartilhar práticas pedagógicas do cotidiano.					x	x									
•	Avaliação Final do PEA.							x		x	x					
TOTAL		9 horas														



Ação	FEVEREIRO G-1														
	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q
<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração do PEA: levantamento bibliográfico; leitura da Instrução Normativa SME nº 6/2025 (<a href="#">SAO PAULO, 2025A</a>) e Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (<a href="#">SAO PAULO, 2020B</a>). Leitura da Orientação Normativa de registros na Educação Infantil (pp. 15 a 17) (<a href="#">SAO PAULO, 2020B</a>)</li> </ul>										18	19	20	25	26	27
										x	x				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Carta de intenções - Leitura do Livro: "Educação Infantil: um mundo de janelas abertas" (pp.28, 35, 51, 65 e 74).</li> </ul>												x	x		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo de caso da criança Emily.</li> </ul>														x	x
TOTAL	6 horas														

Ação	MARÇO G-1														
	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q
			6	11	12	13	18	19	20	25	26	27			
• Compartilhar a Carta de Intenções.			x		x										
• Planejamento semanal e registros no SGP.				x			x			x					
• Currículo da cidade: povos migrantes: orientações pedagógicas (pp.82 a 99). (SAO PAULO, 2021).									x					x	
• Vídeo: Lápis de Cor - Canal Futura e Larissa Santos. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Dp-LxZ3Ck7c">https://www.youtube.com/watch?v=Dp-LxZ3Ck7c</a>							x		x						
• Formação em Contextos.												x			
TOTAL															
	PEA 9h+ EC 1h = 10 horas														

Ação	ABRIL G-1															
	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	T	Q	Q	
	1	2	3	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	Q	
• Planejamento semanal e registros no SGP.	x				x		x				x					
• Leitura do livro: Maternagem insólita (pp.148 a 152).				x										x		
• Compartilhar práticas fundamentadas nos documentos oficiais atrelados ao PPP.											x					
• Vídeo: "O perigo de uma história única" - Chimamanda Adichie ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gDovHZVdyVQ&amp;t=16s">https://www.youtube.com/watch?v=gDovHZVdyVQ&amp;t=16s</a> )						x										
• Estudo de Caso sobre a inclusão da criança com traqueostomia na Educação Infantil.													x			
• Formação em contexto.													x			
TOTAL	x											x			x	
PEA 9h+ FC 5h = 14 horas																



[illegible]

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE SÃO PAULO

REGISTRO - PEA 2024

TERÇA-FEIRA, DIA: 03/10/2024

Os educadores reunidos na sala de reuniões consideraram todos os pontos pedagógicos para cada grupo do CEF, visando a continuidade de monitoria de ultrações, buscando, portanto, com que a aula, seja mais interessante.


QUARTA-FEIRA, DIA: 04/10/2024

Iniciamos nova reunião da PEA com a coordenadora e a assistente de ensino de matemática sobre o índice de qualidade e reuniões pedagógicas sobre a semana da qualidade de dia 03/10 a 11/10. A partir de amanhã consideraremos a respeito do Censo escolar nos indicadores que serão entregues dia 04/11/24. A coordenadora falou sobre os cuidados e cuidados a todos os cuidados com a hora das novas mudas e a chegada dos filhos. Disse também da abertura do tempo de aula. Os professores também sobre assuntos relacionados a alimentação das crianças, realiza de projetos e melhor qualidade dos alimentos. Os professores falaram assuntos que foram parte da confissão dos alimentos para se tornar mais atrativos os alimentos.

No tempo previsto foi encerrada a reunião.

Profª




 PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REGISTRO - PE4 2014

QUINTA-FEIRA, DIA: 12/04

Nessa observação com o objetivo de compreender práticas e valores pedagógicos, observamos nos registros a atuação dos acionistas do sistema de ensino.

O estágio para a atividade da turma foi realizado em um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, motor e sensorial dos bebês. Foram utilizados brinquedos de diferentes texturas (madeira, ferro, lã, plástico).

O espaço foi organizado com música suave, espaço amplo e livre.

Os brinquedos foram distribuídos pelo espaço. Os bebês foram colocados no chão e incentivados a brincar e brincar.

Os observamos e bebês, as professoras relataram que alguns bebês tocaram um instrumento musical, e outros correm, e outros brincaram com os brinquedos, tocando-os e se dirigindo aos sons.

Os professores não interferiram, apenas observaram e bebês brincaram, tocando-os, utilizando palmas, músicas, cantando e brincando.

Observamos também a ligação afetiva entre o bebê e o professor.

Na prática foi uma ótima maneira de estimular o desenvolvimento dos bebês de forma lúdica e saudável.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REGISTRO - PEA 2024

QUINTA-FEIRA, DIA: 14/11

Compartilhamento de práticas pedagógicas do  
Cavaliário  
foi discutida o desenvolvimento e  
interação da  
foi criado bastante para entrar e  
também discutiu as interações com as  
diversas. Sempre trouxe sorvete e quando  
algum amigo se aproxima se aperta e  
começa a falar. Na aula a criança apresenta  
que é diferente do parquinho e parquinho  
de brinquedo. Foi discutido a  
necessidade de conversar com a família  
que se foi chamada. Na discussão  
para diferenciar o comportamento da  
criança foi decidido que venha para  
a família a criança que falou. Também  
para ver se ela interage mais e também  
que as crianças a ajudar na tradução  
de seus amigos e colegas.

Seu mais

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REGISTRO - PEA 2024

QUINTA-FEIRA, DIA: 19/04.

Nesta data de hoje, o grupo de professores se reuniu com a coordenadora pedagógica, Daniela, para darmos continuidade a leitura do livro "Brinquedos de chão". Este livro explora a imaginação do brincar e sua relação com os elementos da natureza, revelando a voz livre da criança em sua trajetória de aprendizagem. Ele celebra a infância e a incrível capacidade das crianças de transformar qualquer lugar em espaço lúdico.

Este momento de leitura me fez lembrar de voltar no tempo e lembrar de minha infância, pois foi lá que, simples e perfeita, a natureza pode assumir todas as formas de brincar, contando com a riqueza da natureza.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE  
SÃO PAULO

TERÇA-FEIRA, DIA: 18/02/2025

REGISTRO - PEA 2025

Nesta data, nos reunimos para fazermos levantamento bibliográfico dos títulos que trabalharemos neste ano. Listamos alguns livros com o tema Ambiental. Como "História da Terra para todos e Meninos". Os três livros da coleção "Tudo um pouco melhor das Leitura". Nesse dia de reunião, foi feita a leitura de alguns livros.

QUARTA-FEIRA, DIA: 19/02/2025

Iniciamos a reunião com os informes das datas e eventos com crianças e as crianças na plantação de mudas na horta.

Depois fizemos a leitura de algumas páginas da documentação pedagógica e o currículo da Prefeitura de SP. Levantamos as obras, leituras de livros para compor as informações de PEA.

As professoras trouxeram suas produções, relatos de suas práticas diárias.

Após, demos continuidade ao planejamento de cada regimento, junto com parcerias dos membros envolvidos.

No tempo previsto foi encerrada a reunião.

sem mais.



PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REGISTRO - PEA 2025

QUINTA-FEIRA, DIA: 27/02-

Reunido na sala de reuniões para desenvolver o estudo de caso da criança.

Discutindo as novas estratégias que a direção e a CP desenvolveram para dar mais apoio ao desenvolvimento e comitês para que haja mais interação da com o demais da sala. Apresentamos as seguintes reuniões: Almoço para quem quer ajudar a segurança a todos (corpo). Também na cozinha onde colocar as mãos, cada um de acordo para movimentar a mão e mais contato na altura dos demais: objeto junto a cadeira ortopédica. Foi foi abstrato a satisfação dela quando foi a hora de onde ela pode ficar e ela também pôde a interação com os demais. Apresentamos que conforme Na se desenvolvendo por isso a seguir novos elementos de apoio como brinquedos para apalpar e manipular ao fim. Procuramos sempre buscar novos métodos que mencionamos melhora no seu desenvolvimento sem mais.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO


REGISTRO - PEA 2025

QUINTA-FEIRA, DIA: 13/03

Iniciamos o PEA de dia de hoje com a leitura feita pela coordenadora sobre o e-mail da supervisora e sua resposta a respeito de início das atividades do PEA iniciar as aulas. A supervisora informou que é inviável o deslocamento de um coordenador do CEJA no bairro de acordo com a IN 36/2024 art 14 sem comprometer o dia entre 7h e 19h.

Em seguida continuamos o trabalho de levantamento das causas de interrupção da professora de No período da manhã / professora explicou que no período da tarde as professoras também levam as crianças para o recreio e as crianças estavam bem desenvolvidas emocional e que facilitou a a escuta das necessidades e prioridades das crianças nesse momento sendo que a escuta de relatos, alguns dos têm uma época para iniciar o ano com as crianças.

[illegible]

 **PREFEITURA DE  
SÃO PAULO**

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REGISTRO - PEA 2025

TERÇA-FEIRA, DIA: 08/04

Planejamento para a semana e atualizações no SAP.

Prof. [Redacted]

QUARTA-FEIRA, DIA: 09/04

Formação em contexto

O grupo se reuniu para conversar e debater sobre a importância da leitura nos espaços da Educação Infantil.

Percebemos que existe a prática e incentivo da leitura desde os bebês do berçário + propomos o ambiente para acolher as crianças e bebês faz com que a atividade se torne divertida e estimule a linguagem oral, criatividade e comunicação.

Travou troca de informações relacionadas com bibliografia adequada tanto para os educadores quanto para as crianças e bebês.



PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

10/4

REGISTRO - PEA 2025

QUINTA-FEIRA, DIA: 10/04

No dia de hoje nos reunimos para ouvir relatos de [redacted] e [redacted].

A professora [redacted] contou a história vivida no dia anterior mostrando as vivências em sua turma, como a mãe chegou do campo, se casou o bebê nasceu, o bebê também recebeu a visita dos avós na sala de aula e também o dia em que as crianças tiveram um banho na geladeira quente fornecida na frente da Cei após a chuva.

Na sequência a professora [redacted] falou um pouco de sua turma de 1º ano, como brincam e interagem entre si, de quando com o contexto montado, sabe com luzes coloridas que representam a casa, tem a parede com o cenário bolinhas brancas de coqueiro e separam a comida (para as quatro crianças), sempre se movimentando agachado como o costume das antigas povoadas andava.

Professora P1

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO - IRAPURA  
 CEI WILSON JOSÉ ALEALIA

REGISTRO - PEA 2025

TERÇA-FEIRA, DIA: 22/04/25

Hoje conversamos com a professora sobre o  
 trabalho que estava sendo feito  
 após planejamento para a semana  
 com atividades em sala

QUARTA-FEIRA, DIA: 23/04/2025

Hoje foi mais um momento de planejamento  
 com a professora sobre o trabalho que  
 estava sendo feito com os alunos  
 sobre o projeto de construção de uma  
 biblioteca em sala de aula  
 com a professora sobre o trabalho que  
 estava sendo feito com os alunos  
 sobre o projeto de construção de uma  
 biblioteca em sala de aula  
 com a professora sobre o trabalho que  
 estava sendo feito com os alunos  
 sobre o projeto de construção de uma  
 biblioteca em sala de aula

P4

[illegible][illegible]

## ANEXO C - Conteúdo das atas digitado pela pesquisadora

### **Quarta-feira, dia: 14/08/24**

Hoje recebemos a visita da EMEI XXXXXXXX, que veio apresentar suas práticas pedagógicas. Foi um momento muito rico de troca e aprendizado. Eles compartilharam como trabalham o cotidiano e os lugares frequentados pelas crianças para explorar o universo das infâncias. Discutimos a importância das pesquisas e como podemos aplicar novas práticas para renovar nosso trabalho como educadores. A apresentação nos inspirou a pensar em novas abordagens e a fortalecer a colaboração entre as unidades.

Prof. P4

### **REGISTRO – PEA 2024**

**Título/Data:** Quinta-feira, Dia: 28 de agosto

#### **Conteúdo Principal (Resumo do Texto Manuscrito):**

O texto detalhado narra atividades diárias e reflexões da instituição. Os pontos principais incluem:

\* O início do dia com um estudo focado na vida e nas características das crianças na sociedade. É mencionada a "Rua Três Rios no Bom Retiro".

- A narrativa faz referência a um projeto específico organizado pela Diretoria Regional de Educação (DRE), que aborda reflexões temáticas sobre a infância e os espaços urbanos.
- As atividades descritas envolvem abordagens críticas à educação, refeições e recreação, impactando crianças de 4 a 6 anos de diversas regiões e contextos socioculturais.
- São abordados métodos educacionais específicos e elementos interdisciplinares do desenvolvimento infantil, como saúde mental, comportamento, bem-estar na infância e influências socioculturais.

**Conclusão (Resumo):** As linhas finais do documento encerram a reflexão, discutindo o impacto das iniciativas e projetos em andamento relacionados à nutrição e educação em saúde, com referências a diretrizes regulatórias específicas ("página 12 da normativa").

**Assinatura:** Professora

### **Quinta-feira, Dia: 29/08/2024**

#### **Reflexões sobre alimentação/nutrição:**

Este registro detalha reflexões profundas sobre a alimentação e a nutrição no contexto educacional. O autor relembra uma experiência passada sobre uma palestra acerca de insetos como fonte de alimento, que serviu como ponto de partida para abordar a questão da fome e da desnutrição.

A observação do comportamento das crianças durante as refeições é central, especialmente quando descartam os últimos pedaços de comida. Essa percepção leva a uma análise sobre o desperdício e a importância de ensinar às crianças o valor intrínseco dos alimentos.

O texto enfatiza a necessidade da participação familiar nas discussões sobre nutrição e o real valor dos alimentos, ligando-o à educação de pais e filhos para um consumo responsável.

Destaca-se também o papel dos educadores em criar um ambiente onde as crianças aprendam a importância da comida por meio de ações diretas e indiretas. É mencionada a relevância de um melhor planejamento das refeições, alinhando saúde e objetivos educacionais.

Uma anedota pessoal é incluída, citando um amigo chamado Paulo, que com sua postura estoica diante das lutas pessoais, inspira uma lição de gratidão e resiliência em relação à comida e à vida.

O registro conclui com uma mensagem motivacional, um apelo para que todos – adultos e crianças – consumam os alimentos de forma responsável e respeitosa, expressando gratidão por aqueles que os produzem.

### **Quarta-feira, Dia: 04/09/2024**

Reunião relacionada ao projeto PEA, com a presença da administração escolar e membros chave da equipe. As áreas de foco incluem: nutrição e qualidade dos alimentos para crianças, com ênfase na revisão do cardápio para a semana de 07/10 a 11/10. Orientações sobre rotinas de troca de fraldas e cuidados para bebês do berçário, juntamente com sugestões de mudanças nas práticas de higiene. Análise relacionada ao sabor e textura de pratos de arroz e feijão, visando melhorar a satisfação alimentar dos alunos. O grupo também discutiu estratégias para tornar a comida mais visualmente e textualmente atraente para as crianças. A reunião termina dentro do tempo previsto, conforme o agendado.

**Prof. Professora**

### **QUINTA-FEIRA, DIA: 12/09/2024**

O dia reuniu como o objetivo de boas práticas, voltadas às fases pedagógicas, embasadas em direitos e objetivos de aprendizagem dos bebês.

Dentre as várias atividades da manhã e brincadeiras, o objetivo da atividade foi promover o desenvolvimento cognitivo, motor e sensorial dos bebês.

Foram utilizados brinquedos de diferentes texturas (macio, duro, liso, rugoso). O espaço foi organizado com caixas sensoriais, suporte, espaço amplo e seguro. Os brinquedos foram distribuídos no espaço e os bebês foram colocados no chão, uns engatinhavam a buscar os brinquedos, outros observavam os colegas. Os professores relatavam quais alguns bebês escolheram um único brinquedo e ficaram com ele por um tempo, outros circulavam entre os brinquedos, tocando-os e se dirigindo aos colegas. Os professores, em vários momentos, estimularam os bebês musicalmente, utilizando palmas, músicas no teclado ou objetos sonoros ricos com texturas e sons.

Observamos também a ligação afetiva entre os bebês e os professores. Foram feitas músicas. Dessa prática foi uma ótima maneira de estimular e assegurar direitos aos bebês de forma lúdica e segura.

**QUINTA-FEIRA, DIA: 19/09/2024**

Na data de hoje, o grupo de professores se reuniu com a coordenadora pedagógica Marcela para vivenciar a continuidade da leitura do livro “Brinquedos de Chão”.

Este livro explora o imaginário do brincar e sua relação com os elementos da natureza, revelando a voz livre da criança em sua trajetória de significação. Ele celebra a infância e a incrível capacidade das crianças de transformar qualquer lugar em espaço lúdico.

Esse momento de leitura me rende e remete voltar no tempo e lembrar da minha infância, pois as imagens vindas do planeta afetivo, pude explorar todas as formas de brincar, contando com a riqueza da natureza.

**QUINTA-FEIRA, DIA: 14/11/2024**

Compartilhamento de práticas pedagógicas do currículo. Foi discutido o desenvolvimento e limites da criança, ressaltando para evitar também brincadeiras e interações com as crianças, simplesmente confusa, e quando algum amigo se aproxima se afasta e começa a chorar. Na dúvida se aguarda pela decisão da criança e pouca fala verbalizada. Foi sugerido que se fizesse chamadas de conversa com a família para facilitar o compartilhamento.

Na avaliação da Marilene foi decidido que iremos levar a Júlia junto às crianças que falam espanhol para ver se ela interage mais, e também que as crianças a ajudem na tradução dos seus anseios e pedidos.

**TERÇA-FEIRA, DIA: 18/02/2025**

Nesta data nos reunimos para fazermos levantamento bibliográfico dos títulos que trabalharemos esse ano letivo. Alguns livros com o tema meio ambiente como: “A água”, “As cores no mundo natural”, “Os três cabritinhos e o rio” e “Filme O menino e o mundo”.

Professora: XXXXXXXX

**QUARTA-FEIRA, DIA: 19/02/2025**

Iniciamos a reunião com os informes, datas e eventos com os pais e com as crianças na plantação de mudas na horta. Depois fizemos a leitura de algumas páginas da documentação pedagógica e o currículo da infância de SP. Levantamos em comum as leituras de livros, para compor as informações do PEA.

As professoras fizeram suas contribuições e relatos de suas práticas diárias.

Depois, demos continuidade ao planejamento de cada segmento junto com parcerias dos mesmos módulos.

No tempo previsto foi encerrada a reunião.

Sem mais,

Prof. XXXXXX

**QUINTA-FEIRA, DIA: 27/02/2025**

Reunidos na sala de reuniões, fomos prosseguir o estudo de caso da criança MLY M694. Encaminhamos as novas ações que a direção e o CP elencaram para dar mais apoio ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança. Uma indicação da Emily para que haja mais interação da Emily com os demais da sala. Apresentamos as seguintes recursos: almofada para peso, que ajude a segurança e tônus do corpo; tábuas na cadeira onde colocar as mãos; cadeirinha de descanso para movimento da mão e maior contato na altura dos demais; ajuste junto à cadeira ortopédica. E foi atribuído à referência dela a função de fazer a troca de onde esta fica e se senta também facilitando a interação com os demais.

Entendemos que conforme vá se desenvolvendo, possamos trazer novos elementos de apoio, como brinquedos para empilhar, manusear, ações que favoreçam sempre utilizar novos métodos que proporcionem melhorias no seu desenvolvimento.

Sem mais.

Prof. XXXXXXXXX

**TERÇA-FEIRA, DIA: 11/03/2025**

Hoje tivemos uma conversa com o diretor sobre os avanços do PEA para a convivência. As professoras se dedicaram à preparação das apresentações para o plantão formativo das cartas de intenção.

XXXXX

**QUARTA-FEIRA, DIA: 12/03/2025**

O dia desta data foi direcionado para a apresentação das Cartas de Intenções dos agrupamentos MGTC e SGCD. Iniciamos com a apresentação de Cartas do MGTC, com as professoras XXXXX e XXXXX, acompanhadas pela professora XXXXX. Elas relataram que o planejamento e a escrita da Carta que narra os acolhimentos e conhecimentos das crianças, os direitos diariamente observados nos primeiros contatos, a organização dos espaços, os cantinhos com elementos de interesse mais voltados não só também à criança, mas para o mais empático, e teve enfoque físico do trabalhador e sua postura diante do trabalho e estrutura do ambiente atrelado em movimento de fluxo favorável ao grupo.



As professoras apresentadoras do SGCD, Gabriela, Cida e Meire, trouxeram cartas aliadas com os objetos originalmente fixos (pranchas tácteis e estruturas manuais), físico e lúdico, com linguagem plástica e visual para mapear vivências pedagógicas para Educação Alimentar Sustentável, como lunetas alimentares circulantes e pufes móveis para o CCA, explorando linhas como agricultura e alimentação ancestral.

Foi notável o trabalho com o direito toda a alta qualidade nutricional.

**Prof.: P4**

**QUARTA-FEIRA, DIA: 09/04/2025**

**Formação em contexto**

O grupo se reuniu para conversa e debate sobre a importância da leitura nos espaços da Educação Infantil. Percebemos que existe a prática e incentivo da leitura desde os bebês, se realizada e proposta de maneira sensível. Para cativar as crianças é preciso pegar com que a atividade se torne divertida, estimule a linguagem oral, criatividade e comunicação. Houve troca de informações, relacionadas com bibliografias e situações tanto para os educadores quanto para ser ofertado às crianças/bebês.

**Quinta-feira, Dia: 10/04/2025**

Neste dia, o grupo de educadores se reuniu para uma sessão de reflexão sobre as experiências e rotinas das crianças. Foram discutidos diversos aspectos do cotidiano infantil, incluindo a interação das crianças com a natureza, como a observação da luz solar que penetra as folhas das árvores, e experiências como a de se abrigar da chuva em um ponto de ônibus, observando as gotas caindo no chão.

A Professora foi mencionada por conduzir uma prática temática que envolveu o uso de argila para criar torres, uma atividade lúdica que contribuiu para o desenvolvimento da coordenação motora das crianças.

A metodologia pedagógica enfatizou a importância do movimento livre e a manutenção da espontaneidade e das formas tradicionais de brincadeira na infância, valorizando a liberdade e a criatividade no desenvolvimento infantil.

Professora

**Quarta-feira, Dia: 16/04/2025**

Neste dia, o grupo se reuniu novamente para avaliar projetos e atividades específicas. Entre as discussões, destacou-se:

\* A exibição do filme: Os professores assistiram ao curta-metragem "Curta Vimentaral", que aborda aspectos culturais e ambientais relacionados a práticas sustentáveis.

Os Pontos Chave em Observação e Colaboração incluíram:

\* Uma reflexão sobre os hábitos alimentares de bebês e crianças pequenas, traçando paralelos com conceitos mais amplos de sustentabilidade e "circularidade", onde o consumo de alimentos é minimizado para reduzir o desperdício.

O grupo analisou criticamente como a melhoria coletiva na distribuição de refeições e no manuseio de resíduos poderia aprimorar a responsabilidade coletiva.

Os Destaques das Atividades abrangeram:

\* A exploração da criação de um ambiente enriquecido para o aprendizado, discutindo elementos de música e arte. Especificamente, refletiram sobre a integração de instrumentos musicais para fomentar a criatividade nas crianças.

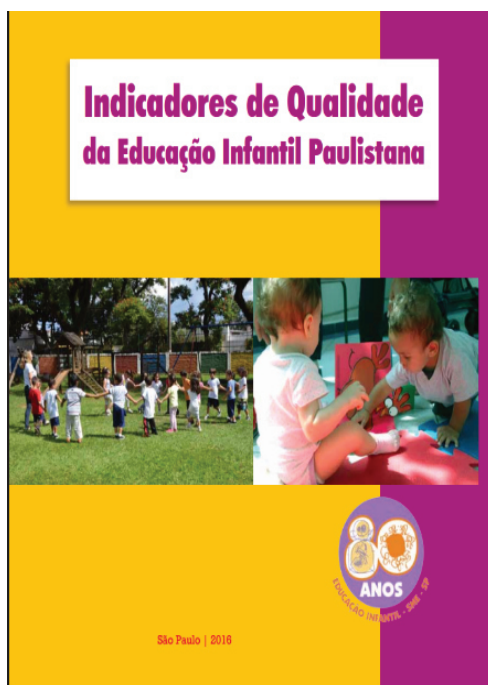
A valorização do conceito de as crianças encontrarem alegria e confiança por meio de uma participação significativa, sugerindo instrumentos como pandeiros e maracas.

Os professores aprofundaram-se ainda mais em temas de comportamento social entre as crianças, focando na gratidão e no compartilhamento dentro do grupo, e na criação de um sentimento de comunidade conectada.

Professora XXXXX



## ANEXO D – Destaques aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana - Capa e Sumário



### Sumário

Apresentação .....	
Introdução .....	7
1. A Qualidade da Educação Infantil .....	8
2. As Dimensões de Qualidade da Educação Infantil Paulistana .....	9
3. Os Indicadores de Qualidade .....	11
4. A experiência de aplicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil em 441 Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – 2013/2014 .....	12
5. Como utilizar os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana .....	15
Perguntas e respostas .....	25
<b>DIMENSÃO 1 - Planejamento e Gestão Educacional</b> .....	29
<b>DIMENSÃO 2 - Participação, escuta e autoria de bebês e crianças</b> .....	33
<b>DIMENSÃO 3 - Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias</b> .....	37
<b>DIMENSÃO 4 - Interações</b> .....	41
<b>DIMENSÃO 5 - Relações étnico-raciais e de gênero</b> .....	45
<b>DIMENSÃO 6 - Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais</b> .....	49
<b>DIMENSÃO 7 - Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo</b> .....	53
<b>DIMENSÃO 8 - Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores</b> .....	57
<b>DIMENSÃO 9 - Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade</b> .....	61
Referências Bibliográficas .....	65
Anexos .....	69
Comissão ampliada para escrita dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana .....	71

## Introdução e Conceito de Qualidade

### Introdução

Os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* têm como objetivos auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças.

Este documento foi construído a partir de uma experiência de autoavaliação desenvolvida nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo nos anos 2013 e 2014. Esse processo contou com a participação voluntária de 441 Unidades Educacionais de todas as Diretorias Regionais de Educação (DREs) da capital, incluindo Escolas Municipais de Educação Infantil (EMeIs), Centros de Educação Infantil (CEIs) diretos e indiretos e Creches particulares/convenidas (CEIs conveniados).

Com base nessa experiência, que utilizou o documento publicado pelo MEC em 2009, *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, um Grupo de Trabalho – GT, composto por profissionais representativos da Rede, elaborou a versão preliminar do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*, que foi utilizado em todas as Unidades de Educação Infantil da capital, no primeiro semestre de 2015.

Essa primeira versão foi revista e aperfeiçoada pelo mesmo GT, incorporando as sugestões encaminhadas pela Rede, para que as Unidades de Educação Infantil de São Paulo possam contar com seus próprios Indicadores de Qualidade, adaptados à sua realidade, testados em toda Rede e preparados por um grupo de profissionais representativos.

Assim, previstos no calendário escolar, são planejados dois momentos de trabalho coletivo com participação dos profissionais, das famílias e da comunidade: o primeiro, para a realização da autoavaliação; e o segundo, para a elaboração do **plano de ação**, o qual visa aprimorar aqueles aspectos apontados na autoavaliação que necessitam ser revistos e melhorados, seja por ações da própria Unidade, seja por medidas solicitadas a outras instâncias de decisão da administração municipal, das entidades mantenedoras conveniadas ou de outros órgãos.

Com esta iniciativa, a Rede Municipal de Ensino espera poder contribuir para a construção de experiências educativas de qualidade cada vez mais significativa para todas as crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade que vivem suas infâncias nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMeIs, Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos - EMEBS, Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIs e Centros de Educação Infantil - CEIs diretos, indiretos e particulares/convenidas da Cidade de São Paulo.

**Rede Direta** - Unidades Educacionais sob estrutura da Secretaria Municipal de Educação, com próprio municipal, servidores municipais, mobiliário, materiais. Dentro dessa classificação temos: Centro de Educação Infantil - CEI Direto; Centro Municipal de Educação Infantil - CEMI; Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI; Centro de Educação e Cultura Indígena - CECI; Escola Municipal de Educação Bilingue para Surdos - EMEBS.

**Rede Conveniada** - Parceria com Instituições/Associações e Organizações devidamente cadastradas no Cadastro Único das Entidades Parceiras do Terceiro Setor - CENTS e Credenciadas na Secretaria Municipal de Educação.

- CRECH/CEI Indireto - assim denominadas quando, durante o período do convênio, as entidades gerenciam o próprio municipal e os bens mínimos necessários ao seu funcionamento, para desenvolverem atividades correspondentes ao Plano de Trabalho específico, inclusive, quando o imóvel for locado pela Secretaria Municipal de Educação.

- CRECH/CEI Privado - unidades conveniadas que desenvolvem atividades correspondentes ao Plano de Trabalho específico do convênio, em imóvel de própria entidade, alocado ou por ela locado com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela Secretaria Municipal de Educação para custear as despesas com as instalações.

### 1. A qualidade da Educação Infantil

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) definiram a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Essa legislação garante o direito de todas as crianças entre zero e cinco anos de idade à educação, o que representa uma conquista importante para a sociedade brasileira.

Para que essa conquista se traduza em reais benefícios para as crianças, é preciso que esse direito não se limite ao acesso a creches e pré-escolas, mas também é necessário que essas instituições ofereçam experiências significativas às crianças, favorecendo seu desenvolvimento e garantindo que elas possam viver plenamente suas infâncias.

Nesse sentido, buscar a qualidade social da Educação Infantil é parte integrante da garantia do direito à educação das crianças pequenas. A concepção de qualidade social inclui tanto os aspectos vinculados ao direito à educação, que deve ser garantido a todos numa sociedade guiada por princípios democráticos, como os aspectos ligados às condições de oferta da educação, o que implica em considerar a qualidade dos ambientes, das interações e das práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais.

Mas como definir essa qualidade? Quais os critérios que devem ser utilizados para avaliar a qualidade de uma Instituição de Educação Infantil?

As concepções de qualidade dependem de muitos fatores. Elas se baseiam nos valores em que as pessoas acreditam e que marcam determinadas culturas, nos conhecimentos acumulados sobre o desenvolvimento infantil e sobre o significado da educação, dependem do contexto histórico, econômico e social e se inspiram nos projetos de futuro dos diversos grupos sociais.

Por tudo isso, o processo de definir critérios de qualidade deve ser participativo, fruto de uma reflexão coletiva que leve a ações compartilhadas por todos os envolvidos em um projeto educativo: profissionais, famílias, pessoas da comunidade, especialistas, gestores. Conforme as condições, as crianças também podem participar nessa construção, respeitadas as características de sua faixa etária e utilizando metodologias apropriadas.

A proposta de documentos como os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* procura oferecer às instituições educacionais subsídios para a reflexão e a construção de um caminho próprio e contextualizado para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças e a comunidade. Nesse sentido, possui um potencial formador e transformador, reservando às Unidades de Educação Infantil um espaço importante para seu protagonismo, ao mesmo tempo em que envolve os demais níveis de decisão da Rede Municipal de Ensino nesse processo.

*A avaliação institucional pode ser um instrumento potente para reconstrução das práticas, resultantes do confronto e da negociação de posições, de interesses, de perspectivas; e, ainda, para o fortalecimento das relações internas, bem como das demais instâncias decisórias da Rede de Ensino. (SÃO PAULO, 2013, p.26).*

## Instruções para a Realização e Significado das Cores Atribuídas aos IQs

### 5. Como utilizar os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

O documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* se caracteriza como um instrumento de autoavaliação institucional participativa destinado a todas as unidades diretas, indiretas e conveniadas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e tem como foco o contexto educativo, o que significa que ele visa promover o debate sobre as condições necessárias para uma Educação Infantil de qualidade.

A autoavaliação se organiza a partir de duas etapas que, embora distintas, são complementares. São elas: 1. **Autoavaliação** e 2. **Plano de Ação**.

Para cada uma destas etapas é importante que todos estejam atentos quanto às fases de organização e de realização, conforme explicitado abaixo:

#### Etapas do processo autoavaliativo



Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

15

conforme explicitado abaixo:

- Caso o grupo avalie que essas ações, atitudes ou situações existem e já estão consolidadas na instituição, deverá atribuir a elas a cor verde, indicando que o processo de melhoria já está num bom caminho.
- Se, na instituição, essas atitudes, práticas ou situações ocorrem de vez em quando, mas não estão consolidadas, o grupo lhes atribuirá a cor amarela, o que indica que elas merecem cuidado e atenção.
- Caso o grupo avalie que essas atitudes, situações ou ações não existem na instituição, atribuirá a elas a cor vermelha. A situação é grave e merece providências imediatas.

- As cores atribuídas às perguntas ajudarão o grupo a ponderar e decidir qual das três cores reflete com maior precisão a situação da instituição de Educação Infantil em relação a cada indicador. A partir das cores atribuídas às **perguntas**, o grupo avalia qual cor melhor representa o **indicador**. Não é necessário atribuir cores às dimensões.
- Ao lado de cada pergunta e cada indicador, há bolinhas em branco para serem coloridas com as cores atribuídas pelo grupo. Ao final de cada dimensão há também espaço para registro do resultado das discussões. Cada um poderá anotar os pontos mais importantes do debate explicando por que o grupo atribuiu esta ou aquela cor a um determinado indicador.
- Para o relator, essa é uma tarefa fundamental e permitirá ao grupo fazer o **quadro-síntese** (usando cartolina ou outro papel que será distribuído), registrando o nome da dimensão, seus respectivos indicadores, as cores atribuídas a cada um deles e o resumo da discussão de cada indicador. O quadro-síntese deverá ser exposto na plenária.

"No dia do evento procuramos formar os grupos de forma heterogênea com representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar. As discussões aconteceram de forma organizada, todas se manifestaram." (DREI, DRE São Miguel)

"A avaliação das dimensões em pequenos grupos mostrou-se bastante produtiva. Demonstrou ser uma oportunidade para aprofundar conhecimentos e ampliar uma visão geral sobre a instituição." (DREI, DRE Itaquera)

DREI Gabriel Prestes  
DRE Itaquera



Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

18

## Contextualização da Dimensão 8- Formação Docente

As formações inicial e continuada das educadoras e educadores são fatores determinantes na qualidade da educação. Ressalta-se que educadores são todos aqueles profissionais presentes nas Unidades de Educação Infantil, incluindo as Equipes Gestora, Docente e de Apoio. Portanto, é importante ressaltar que a formação continuada deve envolver todas essas equipes, tanto com relação ao que é comum a elas, quanto em relação às especificidades de cada uma.

No âmbito da Unidade Educacional, é necessário que a formação continuada se constitua como momento privilegiado de estudos, reflexões e trocas de experiências, tanto nos momentos já estabelecidos legalmente (Horários Coletivos, Horas-Atividade, Reuniões Pedagógicas), como nos outros momentos organizados por cada Unidade Educacional dentro da sua rotina.

Esse processo de formação desenvolve-se pela parceria entre a Unidade Educacional, a Diretoria Regional de Educação (DRE) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), fortalecendo esta relação para a garantia da qualidade social da educação. Ainda, é necessário o investimento pessoal de cada profissional em sua formação, além da esfera da Unidade Educacional.

A interação entre as equipes da Unidade Educacional e entre os membros de cada uma delas é imprescindível para a construção de um trabalho verdadeiramente coletivo e coerente, valorizando-se cada uma em suas especificidades e proporcionando-lhes as condições necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho com disponibilidade de estrutura, recursos necessários, apoio de seus pares e das demais equipes, com a garantia de direitos e de todos os atores envolvidos na ação educativa. Isto porque, além da formação, as condições de trabalho são determinantes no desempenho de cada educadora e educador.

A presença das famílias/responsáveis e da comunidade em parceria com a equipe no espaço das Unidades Educacionais constitui um importante fator na compreensão, por todos os envolvidos, do papel de cada um na vida dos bebês e das crianças. Por isso, as educadoras e educadores devem preocupar-se sempre em manter uma postura profissional, acolhedora e coerente com o trabalho que realizamos.

## 1. PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

- 1.1.1- Estudo do PPP com maior frequência, desmembrar, resumir e apresentar nas reuniões com professores e famílias; [Faber](#) pesquisas com as famílias através do google [forms](#), para ampliar a participação das famílias (Unidade Educacional) - Curto Prazo;  
 - Planejamento no início do ano com imagens expostas;(Escola) - (Longo Prazo);  
 1.1.3- Formação com especialistas, CEFAI etc. (DRE) (Longo Prazo);  
 1.2.3 - Formação para órgão que compõem a cozinha (SME/CODAE); (Longo Prazo)  
 - Organização da escola para ajuda durante as refeições dos bebês. Gestão (Curto Prazo)  
 2.5- Ação compartilhar a documentação pedagógica com as famílias nutrido-se de seus olhares, através de pesquisas. Gestão, Coordenação e Educadores (Curto Prazo).

## 2. Participação, Escuta e Autoria de bebês e crianças

Não houve apontamentos nesta dimensão.

## 3. MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTO LÚDICO PARA A INFÂNCIA

### 4. Interações

- 4.1.7- Formação para todos os educadores inclusive para equipe de apoio, cozinha e limpeza (Curto Prazo) Gestão;  
 4.4.1- Ações se referindo ao território não tem CEU próximo à escola. As interações com a EMEI já estão acontecendo.

## 5. Relações Étnico-Raciais e de gênero

- 5.1.1 – Revisitar o PPP (Curto Prazo)  
 - Falar sobre as questões de gênero no PPP. (Curto Prazo) educadores e gestão  
 5.1.3 – Revisitar o PPP e discutir sobre as questões étnicas e raciais. Disponibilização de materiais e os alimentos típicos da cultura;  
 5.3.1 – Tornar visível as imagens com as vivências das crianças na escola. (Curto Prazo)  
 - Mural na entrada da escola para dar visibilidade às ações antirracistas. (Médio Prazo)

## 6. AMBIENTE EDUCATIVO: TEMPO, ESPAÇO E MATERIAIS

- 6.1.3- Aquisição de materiais e mobiliários acessíveis a todas as crianças (Médio Prazo) Gestão e coordenação;  
 6.1.10- Prevê espaços planejados para o recolhimento dos bebês e crianças, pensando na rotina da criança organizar sala que permitam a circulação e interação dos pequenos quando estes não desejam dormir (Médio Prazo) Coordenação e Educadores;  
 - Maior número de funcionários/ DRE / SME (Médio Prazo);  
 6.1.13 – Adquirir diferentes recursos tecnológicos e midiáticos (computador, tablets, celulares) etc. (Longo Prazo)  
 6.2.5- Precisa de recursos humanos- (Longo prazo) SME;  
 - Organização de funcionários para os horários de refeições. (Curto Prazo) Gestão, Coordenação Pedagógica, Educadores,  
~~ATF~~  
 6.2.6- Investir em diferentes utensílios para servir a alimentação dos bebês e crianças. Já que não é permitido servir ou preparar os alimentos de forma diversificada. (Longo prazo) CODAE.

## 7. PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR: EXPERIÊNCIAS DE SER CUIDADO, CUIDAR DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO

- 7.1.8- Formação a nível de DRE e SME e falta de recursos humanos (Longo Prazo) DRE  
 7.2.4- Melhorar a organização do almoço dos bebês, quando possível dado o número de funcionários disponíveis, para tornar o momento mais agradável.  
 7.3.1- Localização da escola na Marginal Tietê, por isso a acústica fica prejudicada.  
 7.4.8- Participação da CIPA, que neste momento participa só das reuniões.

## 8. FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DA EDUCADORA E DO EDUCADOR

- 8.3.2- Oferta de formação- SME  
 8.3.3- Oferecer formação – SME  
 8.4.7- Acontece nas formações do PEA, porém é necessário ampliar as ações de forma contínua.  
 8.4.8- A representante do sindicato na unidade se comprometeu a repassar as informações com mais frequência. (Curto Prazo)

## 9. REDE DE PROTEÇÃO SOCIOCULTURAL: UNIDADE EDUCACIONAL, FAMÍLIA, COMUNIDADE E CIDADE

- 9.3.2- - Buscar parcerias com os transportadores para realização de passeios para o entorno como SESC, parque da água branca Continuar parceria com a EMEI.  
 9.3.5- Enviar vídeos e fotos para a coordenadora realizar postagem nas mídias sociais.  
 Mural para divulgação de vivências em painéis externos.