

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA OLIVEIRA FERNANDES ALVES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

um estudo de caso sobre o Projeto Especial de Ação

do município de São Paulo

São Carlos – SP
2024

CLAUDIA OLIVEIRA FERNANDES ALVES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
um estudo de caso sobre o Projeto Especial de Ação
do município de São Paulo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

Linha de Pesquisa 5: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cleonice Maria Tomazzetti.

Alves, Claudia Oliveira Fernandes

Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: um estudo de caso sobre o Projeto Especial de Ação do município de São Paulo. / Claudia Oliveira Fernandes Alves -- 2024.
223f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Cleonice Maria Tomazzetti
Banca Examinadora: Dijnane Fernanda Vedovatto Machado, Heloisa Toshie Irie Saito
Bibliografia

1. Educação Infantil . 2. Formação Continuada de Professores . 3. Projeto Especial de Ação. I. Alves, Claudia Oliveira Fernandes. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Cláudia Oliveira Fernandes Alves, realizada em 28/02/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Profa. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto Machado (UFSCar)

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito (UEM)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas...

À Prof.^a Cleonice M. Tomazzetti, por sua confiança e apoio nesta pesquisa, e pelas valiosas reflexões compartilhadas ao longo deste processo, expressei meu profundo respeito e admiração.

À Prof.^a Dijnane Vedovatto e à Prof.^a Heloisa Saito, gostaria de expressar minha profunda gratidão pelas valiosas contribuições durante o processo de qualificação. Agradeço imensamente por aceitarem fazer parte da Banca de Defesa desta dissertação.

À Universidade Federal de São Carlos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, gostaria de expressar minha gratidão, em especial às professoras da linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais.

Aos amigos que o mestrado me proporcionou, Antônio Carlos e Ana Amélia, expressei minha gratidão por acompanharem minha trajetória e amadurecimento ao longo destes últimos anos. Vocês são muito especiais!

Às minhas parceiras do grupo EDIPIC, sinto-me grata pelos momentos de estudo e compartilhamento de experiências. Em particular, gostaria de agradecer à Débora, Isabela e Zilma pela amizade.

Agradeço imensamente ao meu pai e à minha mãe, que sempre respeitaram minhas escolhas pessoais e profissionais, e me ensinaram que, com dedicação, é possível alcançar qualquer objetivo que nos propomos a realizar.

Às minhas filhas, Yasmim e Ísis, que nos últimos anos compreenderam a importância do estudo em minha vida, reconhecendo que faz parte da minha trajetória e desenvolvimento profissional.

Aos meus irmãos queridos Renato, Ruan, Isabel, Ruanne e Renata, que estiveram ao meu lado em diferentes momentos desta jornada. Em especial, expressei minha gratidão ao meu irmão Claudio Fernandes pela paciência, estímulo e deferência durante todo o percurso.

Às supervisoras escolares, Maria Isabel e Márcia Aparecida, sou grata por compartilharem generosamente seus conhecimentos e experiências.

E, por último, expressei minha gratidão a todos os profissionais do CEI Diret Girassol pela calorosa acolhida e, principalmente, por continuarem acreditando na escola pública. Quero estender meu agradecimento especial à Coordenadora Pedagógica e às professoras que gentilmente participaram das entrevistas.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma de nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Este estudo aborda a temática do Projeto Especial de Ação (PEA) e se propõe a investigar sua contribuição para a formação continuada em serviço de professoras(es) da Educação Infantil do Município de São Paulo. O objetivo central desta investigação é compreender como se efetivam as ações formativas desenvolvidas pelo PEA na formação continuada e em serviço no Centro de Educação Infantil/CEI Girassol. A escolha e delimitação da temática esteia-se nas experiências da pesquisadora na docência na Educação Infantil em diferentes momentos de sua carreira docente, e que perpassa a construção de sua própria concepção do que é ser professora, sobretudo a partir da atuação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo como professora e coordenadora pedagógica. A metodologia que orienta este trabalho apoia-se na abordagem qualitativa, com o método de estudo de caso. Para a produção dos dados, foram utilizados instrumentos tais como diário de campo, análise de documentos oficiais da Rede Municipal de Educação (RME) de São Paulo, análise do Projeto Político-Pedagógico do CEI Girassol, documentos e registros que organizam o trabalho de formação continuada e em serviço da unidade educacional, bem como entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras e coordenadora pedagógica participantes da formação no PEA. As principais contribuições para o aporte teórico que fundamenta a pesquisa advêm de autores como Nóvoa (1995, 2002, 2009, 2014, 2019), Tardif (2014), Zeichner (2008), Gatti (2011) e Placco (2010), entre outros. A escolha dos autores tem como pressupostos suas referências que auxiliam na ampliação do entendimento das concepções que embasam o debate sobre a formação continuada de professoras(es), especialmente daqueles que lançam luz às discussões para a formação continuada na Educação Infantil. Tem-se como perspectiva que o estudo contribua para a construção de um novo olhar e trato no que se refere à formação continuada e em serviço de professoras(es) de Educação Infantil na cidade de São Paulo, a partir da Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, e da Instrução Normativa nº 14, de 04 de março de 2022, que estabelecem o Projeto Especial de Ação como instrumento de formação continuada em serviço. Os resultados e discussões apontam para o Projeto Especial de Ação como importante instrumento, que viabiliza a implementação e efetivação de uma política pública que contribui para a formação continuada e em serviço de professoras(es). Portanto, há o entendimento de que a dimensão do trabalho de formação continuada e em serviço a partir do PEA revelou-se como a expressão das prioridades delineadas pelas diretrizes estabelecidas pela Portaria nº 901, em alinhamento com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional e as orientações curriculares da Educação Infantil, sem, contudo, se esquecer da elevação dos níveis da qualidade do atendimento às crianças de zero a três anos no CEI Girassol.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada de Professores. Formação em Serviço. Projeto Especial de Ação.

ABSTRACT

This study focuses on the Projeto de Ação Especial/PEA (Special Action Project) and aims to investigate its contribution to the continuing in-service training of kindergarten teachers in the city of São Paulo. The main objective of this investigation is to understand how the training actions developed by the PEA are carried out in the continuing in-service training at the Centro de Educação Infantil/CEI Girassol (Girassol Early Childhood Education Center). The choice and delimitation of the theme is based on the researcher's experiences in teaching in Early Childhood Education at different moments in her teaching career, and which permeates the construction of her own conception of what it means to be a teacher, especially from her work in the Municipal Education Network of São Paulo as a teacher and pedagogical coordinator. This work methodology guiding is based on a qualitative approach, using the case study method (YIN). In order to collect the data, we used instruments such as a field diary, official documents from São Paulo Rede Municipal de Educação/RME (Municipal Education Network), CEI Girassol Pedagogical Political Project, documents and records that organize the educational unit's continuing in-service training, as well as semi-structured interviews with five teachers and the pedagogical coordinator, participating at the PEA training. The main contributions to the theoretical framework that underpins this research include authors such as Nóvoa (1995, 2002, 2009, 2014, 2019), Tardif (2014), Zeichner (2008) Gatti (2011), Placco (2010) and others. The choice of these authors is based on their contributions that help to broaden the understanding of the conceptions that underpin the debate on continuing teacher training, especially those that shed light on the discussions about continuing in-service training in early childhood education. This study is expected to contribute to the construction of a new approach to the continuing education of kindergarten teachers in the city of São Paulo, based on official regulations, such as the Portaria nº 901, from January 24th, 2014, and the Instrução Normativa nº 14, from March 4th, 2022, which have established the Projeto de Ação Especial/PEA (Special Action Project) as an instrument for continuing in-service training. The results and discussions, based on the guiding question, point to reflections on the Projeto de Ação Especial/PEA (Special Action Project) as an important instrument that contributes to the continuing in-service training of kindergarten teachers in the city of São Paulo. Therefore, there is an understanding that the dimension of the work of continuing education and in-service training based on the PEA revealed itself as the expression of the priorities outlined by the guidelines established by Portaria nº 901, in alignment with the Political-Pedagogical Project of the Educational Unit and the curricular guidelines for Early Childhood Education, without, however, forgetting the increase in the levels of quality of care for children aged zero to three at CEI Girassol.

Keywords: Early Childhood Education. Continuing Teacher Education. In-service training. Projeto de Ação Especial/PEA (Special Action Project).

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Linha do tempo dos documentos curriculares para a Educação Infantil..... | 74 |
| Figura 2 – Identificação da DRE de São Miguel Paulista | 80 |
| Figura 3 – Croqui do prédio CEI Girassol..... | 86 |
| Figura 4 – Visão lateral da sala de referência Berçário I..... | 87 |
| Figura 5 – Visão da sala de referência Berçário II | 87 |
| Figura 6 – Materiais utilizados na sala de referência MG I..... | 88 |
| Figura 7 – Visão lateral da sala de referência MG II..... | 88 |
| Figura 8 – Visão geral do solário no andar superior..... | 89 |
| Figura 9 – Visão geral do solário no andar inferior..... | 90 |
| Figura 10 – Refeitório do andar superior | 91 |
| Figura 11 – Visão do banheiro do andar térreo | 92 |
| Figura 12 – Espaço do parque externo | 93 |
| Figura 13 – Espaço do parque externo | 93 |
| Figura 14 – Espaço do parque externo | 94 |
| Figura 15 – Visão da porta de entrada da Unidade..... | 95 |
| Figura 16 – Visão da frente do CEI Girassol | 96 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Trabalhos encontrados na BDTD relacionados aos descritores Formação Continuada, Educação Infantil, Formação em Serviço e Projeto Especial de Ação-PEA | 99 |
| Quadro 2 – Resultado dos trabalhos encontrados na BDTD após recorte temporal, leitura de títulos e de resumos relacionados ao tema de estudo | 101 |
| Quadro 3 – Teses e Dissertações a serem analisadas no estudo | 102 |
| Quadro 4 – Eixos do Programa Mais Educação São Paulo | 146 |
| Quadro 5 – Elementos importantes da história do PEA de 1989 a 2022 | 156 |
| Quadro 6 – Caracterização e perfil das entrevistadas | 159 |

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Unidades Educacionais de Educação Infantil da RME – São Paulo 79

Tabela 2 – Unidades Educacionais de Educação Infantil da DRE de São Miguel Paulista 81

LISTA DE SIGLAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEI – Centro de Educação Infantil

CEII – Centro de Educação Infantil Indireto

CEII – Centro de Educação Infantil Indígena

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CEU – Centro Educacional Unificado

CEU-FOR – Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CP – Coordenador Pedagógico

CPC – Creche Particular Conveniada

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DOC – Diário Oficial da Cidade

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

DOT-EI – Diretoria de Orientação Técnica – Educação Infantil

DREs – Diretorias Regionais de Ensino

DRE-SMP – Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista

EMEBS – Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMM – Estatuto do Magistério Municipal

GAAAE – Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa

J30 – Jornada Docente de 30 horas semanais

J40 ou JE40 – Jornada Básica ou Especial de 40 horas semanais

JB – Jornada Básica

JBD – Jornada Básica Docente

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAEs – Núcleos de Ação Educativa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA – Projeto Especial de Ação

PEC – Programa Especial de Formação Pedagógica em Nível Superior

PEI – Professor de Educação Infantil

PME – Plano Municipal de Educação de São Paulo

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RME – Rede Municipal de Ensino

SME – Secretaria Municipal de Educação

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO | 15 |
| INTRODUÇÃO | 20 |
| 1. EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA | 24 |
| 1.1 A constituição da identidade da Educação Infantil na cidade de São Paulo..... | 43 |
| 1.2 Orientações curriculares para Educação Infantil do Município de São Paulo..... | 58 |
| 2. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO | 77 |
| 2.1 Organização da Rede de Educação Infantil na cidade de São Paulo | 77 |
| 2.2 O Centro de Educação Infantil Girassol: uma história apoiada no processo formativo | 82 |
| 3. AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA: LEVANTAMENTO EXPLORATÓRIO DO TEMA..... | 98 |
| 3.1 Formação de professoras(es): considerações sobre formação continuada na Educação Infantil | 106 |
| 4. AS BASES DA PESQUISA REALIZADA: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS | 121 |
| 4.1 O Projeto Especial de Ação: percurso legal..... | 126 |
| 4.1.1 Formação Continuada e movimento de Reorganização Curricular na Gestão Luiza Erundina (1989-1992) | 127 |
| 4.1.2 A Qualidade Total da Educação e a instituição dos Projetos Estratégicos de Ação, no governo Paulo Maluf (1993-1996)..... | 130 |
| 4.1.3 Celso Pitta (1997-2000): Formação fundamentada nos Quatro Pilares da Educação?..... | 133 |
| 4.1.4 Marta Suplicy (2001-2004): e a busca da qualidade Social da Educação | 135 |
| 4.1.5 Gestão Serra/ Kassab (2005-2012): os grandes Programas Educacionais ... | 139 |
| 4.1.6 Gestão Haddad (2013- 2016): formação continuada em serviço na escola em Tempo Integral | 144 |
| 4.1.7 João Doria/Bruno Covas (2017-2021): São Paulo Integral e a política pública da formação continuada em serviço | 152 |
| 5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: COM A PALAVRA, OS PROFISSIONAIS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL | 158 |
| 5.1 Conhecendo as participantes e colaboradoras da pesquisa..... | 159 |
| 5.2 O PEA como instrumento de formação continuada em serviço. | 162 |
| 5.2.1 O PEA na concepção das professoras e coordenadora pedagógica do CEI Girassol..... | 165 |
| 5.2.2 Estruturação do PEA no CEI Girassol..... | 168 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 5.2.3 | As ações formativas do PEA e a prática pedagógica..... | 175 |
| 5.2.4 | O papel da coordenação pedagógica no PEA: na perspectiva da coordenadora e das professoras do CEI Girassol | 178 |
| 6. | RESULTADOS E DISCUSSÕES | 193 |
| 7. | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 199 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 204 |
| | ANEXO I..... | 216 |
| | ANEXO II..... | 220 |
| | ANEXO III..... | 221 |
| | ANEXO IV | 224 |

APRESENTAÇÃO

Como, onde e com quem aprendi e aprendo a ser professora

Quando me mudei do Estado de Pernambuco para morar na cidade de São Paulo, no ano de 2008, tanto no aspecto da vida pessoal como profissional, surgiram algumas dificuldades. Foi nesse contexto que retomei o trabalho como professora do Ensino Fundamental I, dada a experiência de mais de sete anos como professora alfabetizadora. Atuar em outro contexto e realidade social não foi fácil, porém o desafio foi importante no processo formativo de constituir o “ser professora”.

Ao destacar esse período que compreende minha atuação profissional, o intuito é retratar o choque cultural que vivi em um contexto diferente daquele de onde estava inserida. Ainda em 2008, comecei a lecionar em uma escola particular, considerada estruturada e localizada na região central da cidade de São Paulo.

As lembranças mais significativas desse período estão relacionadas ao episódio com a gestora daquela Unidade Escolar. Recordo-me quando, na minha primeira semana de trabalho, fui chamada à sala da direção. Lá fui surpreendida com a seguinte frase: “Você não serve para ser professora, seu sotaque de cidade de interior do nordeste não condiz com uma professora alfabetizadora”.

Filha mais velha de um agricultor não alfabetizado e de uma auxiliar de enfermagem, seu Osvaldo e dona Carmelita, nasci em 11 de março de 1979 em um povoado chamado Piedade, no interior de Pernambuco. Meu nome, Cláudia Oliveira Fernandes, foi escolhido pelo meu pai. Apesar das dificuldades, considero que minha infância foi vivida de forma feliz junto aos meus seis irmãos e familiares, como tios/as, primos/as do lado paterno.

Meus primeiros contatos com a leitura se deram no ambiente familiar. Minha mãe costumava ler com frequência para os filhos histórias diversificadas, contos regionais, poesia popular, literatura de cordel e, especificamente, as de contexto bíblico, enquanto meu pai reproduzia as notícias e poesias que ouvia no rádio. Dos meus pais, recebi os maiores incentivos quanto à formação escolar, episódios que guardo em minha memória.

A vida familiar foi pautada por muitas dificuldades, sobretudo econômicas; cresci numa região de extrema pobreza, onde o acesso à informação, aos meios culturais e à escola eram escassos. Entretanto, o papel das(os) professoras(es) que acreditaram em mim foi de fundamental importância na minha vida acadêmica. Lembro-me da minha professora da pré-escola, a tia Cecy, quando eu tinha cinco anos. Adorava estar com ela. A forma como

organizava as atividades escolares me fascinava. Ah, como amava as rodas de leitura, os piqueniques e outras brincadeiras do meu cotidiano! E o seu carinho e cuidado com a turma? Era fantástico!

E, na mesma escola, Paulino Amaro Cordeiro, cursei o Ensino Fundamental I e II, convivi com outras(os) professoras(es) que marcaram minha experiência nessa fase escolar, especialmente o de Educação Física, o Jorge, que possibilitava nossa participação nos jogos escolares regionais, o momento mais esperado do ano letivo, com partidas de futebol, vôlei, basquete, xadrez, entres outros esportes, na cidade de Afogados da Ingazeira, em Pernambuco, onde se localizava a Gerência Regional de Educação Sertão do Alto Pajeú (GRE). Que período especial!

O acesso e a permanência no Ensino Médio foi outra fase de muita luta. Era necessário o deslocamento para uma cidade vizinha e, além disso, só se ofertava o ensino profissionalizante. Minha mãe queria que eu fizesse o curso de magistério, mas optei por fazer o Ensino Médio normal/profissionalizante na área de contabilidade. Aliás, naquele momento, ser professora não estava nos meus planos. Já ouvia minha professora de História e Geografia, Bernadete Siqueira, falar das dificuldades cotidianas, enfrentadas pelas(os) professoras(es), tais como problemas estruturais, salariais e a insegurança em salas de aula, potencializadas pela falta de investimentos das políticas públicas para a educação.

A análise do contexto não simbolizava que a Prof.^a Bernadete era relapsa em sua profissão, ao contrário, sempre dedicada, com aulas dinâmicas e problematizadoras sobre os aspectos e dimensões políticas, culturais e sociais relacionadas com a história local, do Brasil e do mundo. A lembrança mais contundente desse período é a minha participação nos grêmios estudantis, nas reuniões e decisões dos colegiados da Unidade Escolar, bem como nos eventos e peças teatrais, desfiles cívicos organizados junto com os pares, professoras(es), coordenação e gestão.

Ao concluir o Ensino Médio normal/profissionalizante, diante da impossibilidade de cursar uma Universidade, ingressei no curso de magistério na mesma Unidade Escolar do Ensino Médio. Posteriormente, transferei-me para outra cidade, próxima da minha residência, já no estado da Paraíba, com o intuito de dar continuidade aos estudos. Esse período representou, na minha vida, uma transformação, pois descobri que queria ser “professora” por meio de experiências que me fizeram perceber a importância da profissão. Foram três anos de magistério, com professoras(es) excelentes. Ah! Como eu adorava as aulas sobre temáticas transversais, como Ética, Justiça, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, quanto significado essa formação representa no meu aprendizado docente!

A experiência nos estágios possibilitou ampliar a compreensão da relação entre a teoria e a prática, pois tive oportunidade de conhecer a realidade da Unidade Escolar Paulino Amaro Cordeiro, no povoado de Piedade, município de Itapetim (PE), onde a professora alfabetizadora, Dalva Soares, lecionava no 3º ano do Ensino Fundamental I. Era uma unidade pequena e sem recursos, a mesma escola em que estudei o Ensino Fundamental I e II.

Como aluna, nunca tinha percebido as dificuldades enfrentadas por aquelas(es) professoras(es), porém, a professora Dalva não media esforços para ajudar seus alunos no processo de alfabetização. Suas aulas eram dinâmicas, com diferentes métodos de alfabetização e recursos variados. Sua prática era riquíssima, mesmo nas limitações. Sempre que eu lhe perguntava como ela aprendeu a alfabetizar, respondia: “lendo bons autores e pesquisadores do tema”. Essa experiência no estágio me proporcionou ganhos pessoais e profissionais. Ao término do magistério, fui trabalhar na Unidade Escolar em que a professora Dalva trabalhava, a mesma onde estudei e estagiei.

Já no término do magistério, no segundo semestre do ano de 2000, prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no Ceará, dando continuidade à minha formação profissional. Ao chegar à universidade, vi a possibilidade de discutir assuntos do meu interesse. A filosofia de Paulo Freire e sua pedagogia libertadora e dialógica me encantaram, bem como autores das áreas de sociologia e antropologia, como Pierre Bourdieu, Emile Durkheim, entre outros. Havia belas discussões sobre a temática educação e política, as aulas eram espetaculares.

Os projetos desenvolvidos em parceria entre a Universidade Estadual Vale do Acaraú e as escolas públicas da região, especialmente o compartilhamento de experiências com as professoras e professores do chão da sala de aula, contribuíram significativamente com a minha carreira docente. Para a permanência na Universidade, que não tinha programa de auxílio financeiro ao estudante, passei a lecionar no município Itapetim (PE), em uma sala multisseriada de uma Unidade Escolar na zona rural. Foram anos marcados por muitas dificuldades, sobrevivência, descobertas e reconhecimento do meu lugar na profissão docente. Vale aqui também destacar que minha primeira formação continuada se deu no âmbito da pós-graduação em Psicopedagogia no ano de 2005, na mesma Universidade, o que me ajudou a entender melhor o processo de ensino e aprendizagem e seus contextos, bem como o momento vivido na minha profissão.

A elaboração deste trabalho de pesquisa exigiu reavaliar a minha história de vida e as experiências profissionais na área da docência. O exercício de olhar esse processo, no aspecto

longitudinal, me fez perceber que essas vivências contribuíram para tornar-me o que sou hoje, professora.

A migração para o estado de São Paulo teve duas questões motivadoras. A primeira está relacionada à profissão do meu esposo, tendo em vista que a sua atuação na construção civil, as ofertas de trabalho e melhores salários ainda se dão a partir da região Sudeste. A segunda questão foi a necessidade da minha formação continuada, considerando que na região do agreste pernambucano as ofertas para prosseguir nos espaços de formação ainda são incipientes. Os relatos de colegas e amigos, que já residiam em São Paulo, sobre as dificuldades enfrentadas pelos migrantes nordestinos, pareceu-me um desafio menor frente à necessidade de manter o núcleo familiar unido e a possibilidade de formação continuada e oportunidades de melhores empregos e salários.

A experiência profissional em solo paulistano, apesar do preconceito sofrido — que ainda persiste de outras formas —, tem se constituído tanto na ação docente quanto na ação de formação de professores. Atualmente minha atuação como professora se dá na Educação Infantil, em cargo efetivo por via de concurso público na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo. Antes, porém, da aprovação em concurso público, fui professora colaboradora na rede conveniada dos Centros de Educação Infantil (CEI) do mesmo município.

De 2015 a 2016, alcei-me ao cargo de Coordenadora de Ação Educacional junto à gestão do Centro Educacional Unificado (CEU), e em outros espaços da Secretaria Municipal de Educação, tais como coordenação pedagógica, no período entre 2017 e 2020. Dentre essas experiências, ser professora de bebês e crianças da primeira infância simboliza a ressignificação da minha identidade profissional e aprendizagem ao longo da minha trajetória.

Apesar da experiência negativa que tive quando cheguei à cidade de São Paulo, diante do preconceito regional e linguístico (xenofobia), a perspectiva de permanecer com o núcleo familiar unido e a formação continuada figuram como motivações para minha estadia em terras paulistanas. Ressaltando que, no ano de 2009, quando comecei a trabalhar como professora de bebês e crianças bem pequenas em uma Unidade Educacional conveniada à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, num contexto totalmente diferente das experiências anteriores, percebi que o “ser” professora na Educação Infantil requer pensar em práticas pedagógicas específicas para a atuação nessa etapa da Educação Básica brasileira, o que exige uma formação continuada, sobretudo a formação continuada e em serviço.

A participação em grupos de estudo para discutir a primeira infância e uma especialização na área de Educação Infantil, quando iniciei como professora concursada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, fazem parte desse processo. Tanto a participação em

grupos de estudo quanto a especialização no âmbito da Educação Infantil trouxeram questionamentos referentes à formação inicial, o que se apresenta como preambular na compreensão das demandas que envolvem a Educação Básica, especialmente na etapa da Educação Infantil. Essas experiências, na minha docência, me fizeram fortalecer e definir a escolha pela carreira, além de proporcionar a construção de concepções e ideias em torno do ser professora e, conseqüentemente, na delimitação da temática que envolve a atuação com bebês e crianças, bem como a formação de professores.

Esse processo de reconhecimento da importância e das oportunidades, do acesso e da permanência na educação escolar e, especialmente, o intercâmbio com professoras(es) comprometidas(os) com uma educação de qualidade constituem parte fundamental da construção e do processo de formação do ser professora para mim. O ato de estudar possibilitou a compreensão do mundo através dos livros, sonhar a concretização de soluções para um mundo mais equitativo no “inédito viável” (Freire, 1975)¹, que perpassa o processo educativo. Ser professora parte desses pressupostos presentes nas minhas experiências na educação escolarizada e acadêmica.

O acesso aos espaços de formação continuada, proporcionado pela Rede Municipal de Educação de São Paulo, emergiu como convergência para que pudesse entender a importância da política de formação continuada, permanente, contínua ou em serviço direcionadas às(aos) professoras(es) da Educação Básica, que nos últimos anos tem avançado nas discussões sobre o sentido de qualificar cada vez mais o profissionais da educação pública e dinamizar a sistematização de saberes e práticas pedagógicas daqueles que atuam no chão da sala de aula da escola pública.

É no âmbito da minha formação continuada que descubro a cada dia o que é “ser professora”: o profissional que constrói sua identidade a partir das reflexões e das experiências individuais, coletivas e profissionais. Minha jornada, especialmente como professora de bebês e crianças pequenas na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, representa quase a totalidade da minha experiência no chão da sala de aula nos mais de vinte anos de prática docente.

¹ “Inédito viável” é utilizado como uma categoria que tem como pressuposto a crença no sonho e na utopia, conforme aponta Freire (1975, p. 91), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

INTRODUÇÃO

O Projeto Especial de Ação (PEA) vem se consolidando na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME) como política pública, embora, no percurso histórico de sua constituição, seja entendido como um importante instrumento de organização dos horários coletivos nas Unidades Educacionais que priorizam a formação de professoras(es). Esse instrumento que organiza a formação continuada e em serviço, e que atualmente se constitui como política pública de formação de professoras(es), está intrinsecamente ligado à história do magistério municipal da cidade de São Paulo, configurando como resultado de um longo processo político e de luta, em que os profissionais da educação e movimentos sindicais, por meio de suas reivindicações, buscam assegurar o plano de carreira aprovado com a criação do Estatuto do Magistério Municipal (EMM), por meio da Lei nº 11.229, de 1992, que regulamentou as jornadas de trabalho de professoras(es), bem como a garantia da formação continuada e permanente dentro do horário de trabalho desses profissionais.

Criado em 1992, durante o governo de Paulo Maluf, surgiu como um instrumento de viabilização das propostas de ação pedagógica, ou seja, para atender e superar as necessidades reais e imediatas das escolas da RME, com o propósito de alcançar uma Política de Qualidade Total na Educação, sob o viés da Secretaria Municipal de Educação (SME). Entretanto, sua finalidade não era a formação continuada de professoras(es) em contexto educacional, nem as necessidades formativas desses profissionais nos espaços educacionais.

Ao apresentar o PEA como objeto de pesquisa, propomos uma reflexão acadêmica sobre a temática, na medida em que apresenta, discute, problematiza e se propõe a compreender quais os avanços, desafios e possibilidades desse instrumento de formação continuada em serviço na etapa da Educação Infantil do município de São Paulo, especialmente nos Centros de Educação Infantil (CEIs).

Atualmente, o PEA é definido não só como importante instrumento de formação continuada em serviço centrada na escola, mas como uma política pública voltada para a formação de professores. Cabe ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, preconiza que a escola deve ter como objetivo o exercício de sua autonomia, cabendo a ela buscar condições para qualificar os seus profissionais. Na ótica de Nóvoa (2001), discutir a formação de professoras(es) na instituição escolar requer que se compreenda o espaço escolar como um lugar onde o professor

² O PEA, quando criado em 1993, foi denominado Projeto Estratégico de Ação. A criação do projeto é anterior a sua regulamentação, que aconteceu em 1994, e surgiu como metodologia para suprir as dificuldades apontadas pelas escolas.

desenvolve seu trabalho, mas também “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor” (s/p). Sendo assim, tem-se na escola um lócus privilegiado de formação docente dialética, um espaço para compartilhamento do conhecimento e das práticas pedagógicas em prol da melhoria da qualidade da educação.

Os questionamentos e os anseios das(os) professoras(es) a respeito da formação continuada em serviço desenvolvida nos horários coletivos no âmbito do PEA, verbalizados no período no qual estive na coordenação pedagógica em uma Unidade Educacional, ressaltam essa necessidade de discutir os aspectos da formação como possibilidade de melhoria da prática pedagógica e no atendimento às necessidades reais da Unidade Educacional. Além disso, como coordenadora, era responsável pela formação das(os) professoras(es) dentro da Unidade Educacional, ou seja, deveria organizar e sistematizar os encontros formativos que aconteciam no PEA, tendo como referência as diretrizes curriculares publicadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), documentos que apontam o papel formador do Coordenador Pedagógico nas Unidades Educacionais.

É preciso considerar que a RME tem um número expressivo de Unidades Educacionais de Educação Infantil, bem como de professoras(es) que atuam nessa etapa da Educação Básica, como parte da estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME), distribuídas em treze Diretorias Regionais de Ensino (DREs). Porém, é necessário olhar atentamente para essa estruturação no que se refere ao entendimento da etapa de Educação Infantil, pois a RME, para essa etapa da Educação Básica, adota os seguintes termos: para creches, Centro de Educação Infantil (CEI) e, para pré-escolas, Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI); além de Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS).

Tendo em vista que, até os anos 2001, os equipamentos das creches na Educação Infantil, na cidade de São Paulo, eram geridos pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), e não pela SME, a mudança não se dá só na parte da nomenclatura, de creche para Centro de Educação Infantil (CEI), mas também na forma de atendimento, na formação inicial e continuada (e em serviço) das(os) professoras(es), na organização dos recursos, financiamentos e estruturas físicas, bem como na viabilização dos processos formativos voltados à particularidade de cada grupo coletivo de professoras(es) dessas Unidades Educacionais de Educação Infantil.

Em continuidade à reflexão acima, percebe-se que o PEA, enquanto ferramenta formativa do magistério municipal, atravessou diferentes gestões municipais, concepções e alterações em seus marcos legais. A proposta de formação continuada de professoras(es), iniciada na gestão de Luiza Erundina em 1992, até hoje tem impacto direto nos sistemas públicos educacionais do país. Gatti e Barreto (2009, p. 204) reconhecem o potencial das ações de formação iniciadas nesse período, ao dizer que

O Projeto Grupos de Formação desenvolvido pela Secretaria Municipal de São Paulo, entre 1989 e 1992, atingiu todas as escolas e adotou uma dinâmica de formação continuada que favoreceu o protagonismo do professor e da escola. O fator favorável à implementação do projeto foi a criação de um estatuto do magistério que previa 40 horas de trabalho semanais, sendo 20 em sala de aula e 20 dedicados a estudos, planejamentos, formação e remunerados. Estudos sobre processos de formação continuada com perfil semelhante, realizados em sistemas municipais, revelam seu alto potencial para induzir modificações significativas na educação local, mas seus efeitos positivos podem ser limitados em decorrência de situações de alternância de poder e mudanças programáticas de governo.

Para compreendermos esse paradigma de formação continuada de professoras(es) vigente e em constante reinvenção na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, é necessário percorrermos sua história com base nos marcos legais e documentos oficiais da SME, bem como nos dados e informações extraídas das pesquisas apresentadas nos estudos correlatos.

Partindo dessa perspectiva, o que se propõe como questão norteadora para o desenvolvimento da pesquisa é: o Projeto Especial de Ação (PEA) contribuiu para a formação continuada e em serviço de professoras(es) da Educação Infantil do Município de São Paulo?

Considerando a importância da discussão, estabelecemos como objetivo geral investigar como se efetivam as ações formativas desenvolvidas pelo PEA na formação continuada em serviço no CEI Girassol. Como objetivos específicos, pretendemos:

- Investigar como o PEA se organiza no CEI pesquisado;
- Descrever e analisar a perspectiva/concepção das professoras e coordenadora pesquisadas sobre a formação continuada em serviço por meio do PEA no CEI Girassol;
- Analisar, a partir da perspectiva das professoras e coordenadora pedagógica, como as ações desenvolvidas e vivenciadas no PEA contribuem para a sua formação e para as práticas pedagógicas na Unidade Educacional pesquisada;
- Compreender a função da coordenação pedagógica da Unidade Educacional no desenvolvimento das ações formativas vivenciadas no coletivo do PEA.

A metodologia que orienta esta pesquisa apoiou-se numa abordagem qualitativa, estudo de caso. Sendo assim, elegemos como instrumentos de coleta de dados: relatório em diário de campo, entrevistas³ semiestruturadas, documentos e registros que organizam o trabalho de formação da Unidade Educacional pesquisada.

A estruturação textual da pesquisa está composta de sete seções, incluindo a apresentação e a introdução. A apresentação conta a trajetória da pesquisadora no âmbito acadêmico e profissional, portanto o texto está na primeira pessoa do singular e tem como título: “Como, onde e com quem aprendi e aprendo a ser professora”. E a introdução contém aspectos gerais da pesquisa.

Na primeira seção, aborda-se o contexto da pesquisa, apresentando a organização da Rede Municipal de Educação Infantil de São Paulo, além de destacar o recorte específico desta pesquisa no Centro de Educação Infantil Girassol. A segunda seção aborda as formulações relacionadas à Educação Infantil e à formação de professoras(es), considerando o contexto nacional e as diretrizes da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, além das orientações curriculares elaboradas ao longo da história da Educação Infantil no município.

A terceira seção tem como objetivo apresentar o processo de revisão bibliográfica, realizado por meio do método estado da questão, e aprofundar as reflexões sobre formação continuada e formação continuada em serviço, recorrendo à literatura especializada. Na quarta seção, são apresentadas as bases metodológicas da pesquisa, incluindo o percurso histórico do Projeto Especial de Ação, fundamentado em leis, portarias, normativas e documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre outros.

Já a quinta seção é dedicada à análise e à interpretação dos resultados, explorando os aspectos singulares dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa, as teorias encontradas na literatura e a legislação oficial, para a triangulação das fontes de dados. A partir da análise de conteúdo, identificaram-se duas grandes categorias de análise: (1) O Projeto Especial de Ação (PEA) como instrumento de formação continuada em serviço; e (2) O papel da coordenação pedagógica no PEA.

Por fim, na sexta seção, são apresentados os resultados e discussões obtidos a partir da análise dos dados. Nas Considerações Finais, a pesquisadora retoma alguns pontos destacados durante a pesquisa e faz recomendações para aprofundar os achados deste estudo.

³ O roteiro das entrevistas semiestruturadas encontra-se anexo a esta pesquisa.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (Kuhlmann Jr., 2010, p. 31).

Segundo Kuhlmann Jr. (2010), a criação das instituições para o atendimento infantil e o surgimento da Educação Infantil remetem à própria história do Brasil, estabelecendo relação direta com questões demandadas pela história da infância, da família, da migração da população rural para os grandes centros urbanos, da industrialização e urbanização das grandes cidades, das relações trabalhistas, principalmente com o acesso da mulher ao mercado de trabalho formal, das questões sociais, econômicas e políticas em seus diferentes períodos históricos, entre outras dimensões.

O objeto da pesquisa não é aprofundar o surgimento da educação infantil no Brasil. Todavia, considerando que a formação continuada de professoras(es) de Educação Infantil de 0 a 3 anos é o recorte do estudo da pesquisadora, faz-se necessária uma breve contextualização histórica da Educação Infantil e da formação profissional nos contextos de Brasil e da cidade de São Paulo. Vale salientar que o termo “Educação Infantil” foi concebido a partir das discussões na Assembleia Constituinte de 1987/1988, sendo, mais tarde, consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a expressão “educação da criança de 0 a 6 anos ou Educação Infantil” para denominar o trabalho realizado em creches e pré-escolas⁴ de todo o país.

Desse modo, deve-se compreender a formação de professoras(es) na etapa da Educação Infantil como produções históricas e sociais que se entrecruzam, articulam-se entre si, ambas resultantes de um processo histórico longo marcado por uma multiplicidade de fatores, paradoxos, contradições, continuidades e rupturas (Kishimoto, 1988, 2005; Kuhlmann Jr., 2000, 2005, 2010; Oliveira, 2005, 2012).

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, sobretudo a partir da promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança pela ONU em 1959, a Educação Infantil tem vivido uma série de debates sobre sua identidade e função social dentro do sistema educacional internacional e brasileiro. À vista disso, houve uma crescente de

⁴ Ver, entre outros, os estudos de Kappel, Carvalho e Kramer (2001) e Kramer (2005).

pesquisas e estudos destinados a entender melhor a primeira etapa da educação básica, como ela se constituiu historicamente pelas questões sociais, econômicas e políticas. Por conseguinte, uma série de ações têm sido aplicadas, especialmente ações de políticas públicas dirigidas à infância e à garantia de seus direitos, abrangendo o atendimento de crianças na idade de 0 a 6 anos nas creches e pré-escolas.

No entanto, é possível verificar, a partir do percurso histórico, que a organização da Educação Infantil no Brasil é recente, se comparada com as outras etapas da Educação Básica; outrossim, ela nem sempre esteve no bojo das políticas públicas educacionais e nos debates, discursos e pesquisas acadêmicas. Mais recentemente, nas últimas três décadas, as pesquisas na área da Educação Infantil têm buscado revelar o contexto atual das políticas públicas voltadas para o atendimento à infância, bem como investigar e subsidiar as novas exigências para essa etapa da Educação Básica.

Kramer (2009, p. 12-13) descreve da seguinte forma:

[...] as pesquisas sobre educação infantil têm caminhado em paralelo com os avanços das políticas públicas em relação (1) à democratização do acesso (expresso de modo concreto no aumento do número de matrículas) e (2) à melhoria da qualidade empreendida pelos sistemas municipais e estaduais de ensino (alguns mais do que outros), mobilizados graças ao impacto dos movimentos sociais e das mudanças legais e institucionais, engendradas também pelo governo federal. A elaboração de diretrizes e a definição de critérios de qualidade, a recente aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a ampliação do ensino fundamental para nove anos abrem perspectivas de mudanças.

Até meados do século XIX, não existia atendimento a crianças em instituições infantis, elas eram amparadas e cuidadas no âmbito familiar. Conforme Oliveira (2012)⁵, no fim da segunda metade desse século, com a Proclamação da República (1889), ocorreu um intenso movimento migratório da população da zona rural para a zona urbana, surgindo, assim, a necessidade do cuidado e assistência das crianças fora da esfera familiar, o que gerou o início das discussões sobre o que deveria ser feito e como ocorreria esse atendimento. Nessa época, havia pouco interesse por parte dos governantes em discutir e organizar políticas públicas para a infância, nem tampouco para o atendimento das crianças e filhos das classes empobrecidas e operárias (Kramer, 1995).

⁵ Os primeiros jardins de infância foram criados no ano de 1875 no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo, mantidos por instituições privadas. Somente no ano de 1896 foi criado o primeiro jardim de infância público em São Paulo; um ano depois, em 1897, foi inaugurado o edifício Jardim da Infância, com o propósito de educar as crianças da classe dominante, entre quatro e sete anos. O Jardim da Infância ou Kindergarten se inspirava nas ideias do filósofo alemão Friedrich Wilhelm August Froebel (Oliveira, 2012, p. 22).

Considerando as mudanças políticas e sociais do final do século XIX e nas duas décadas iniciais do século XX, foram implantadas no Brasil as primeiras instituições para atender crianças em idade pré-escolar. A primeira creche, fundada em 1908, por entidades assistencialistas, tinha como pressuposto o atendimento de crianças de até dois anos, filhos e filhas das mulheres operárias que incorporaram o mercado de trabalho no chão das fábricas e indústrias.

Ao ocupar os postos de trabalho nas fábricas e indústrias, essas mulheres não conseguiam mais desenvolver os cuidados com a prole em tempo integral, havendo a necessidade de implementação de creches no espaço das fábricas para o atendimento dessas crianças. Considerando que a oferta desses cuidados por instituições filantrópicas, tais como creches, jardins de infância, classes pré-primárias, escolas maternais e parques infantis, entre outras, era realizado fora das fábricas e indústrias, de forma incipiente (Kishimoto, 1988).

Kishimoto (1988, p. 24) explica que, diferentemente dos países industrializados, “o Brasil dá início à organização das primeiras creches no começo deste século [século XX], com uma clientela composta basicamente de filhos de indigentes e órfãos”. Contudo, as práticas aplicadas, nesse atendimento, eram de guarda e assistência à saúde, respaldadas em princípios higienistas; portanto, a educação era vista como forma de propagar valores da classe dominante como ideário da época.

Em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, com apoio do Instituto de Proteção e Assistência à Infância. A instituição foi criada para centralizar dados a respeito da infância brasileira, os quais poderiam servir como subsídios para a ação do Estado brasileiro, e recebia aportes da esfera pública, sob a coordenação de um médico, o Dr. Moncorvo Filho, que realizou diferentes ações voltadas ao atendimento e proteção à infância, tais como: ações de fomento e iniciativas de amparo à criança, assistência à mulher grávida e pobre, divulgação de conhecimentos por meio da promoção de congressos e publicação de boletins periódicos, o que convergiu para a criação e efetivação das leis de amparo à criança, divulgação de estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil, entre outras.

E, nesse contexto, na década de 1920, com o processo crescente de urbanização e industrialização, principalmente nos grandes centros urbanos, como na cidade de São Paulo, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCR), um órgão governamental de instância federal, que coordenou, por trinta anos, as políticas de assistência materno-infantil no Brasil e, no decorrer da década de 1960, moveu esforços para a implantação da pré-escola em todo o território nacional.

Conforme Kuhlmann Jr. (2010), as primeiras tentativas de atender à infância no Brasil “foram marcadas pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos” (p. 77). Ainda segundo o autor, essas instituições originaram-se da preocupação com a mortalidade infantil, partindo-se do pressuposto de que as mães trabalhadoras e advindas de famílias de classe baixa eram incapazes de cuidar do desenvolvimento de seus filhos e, por isso, precisavam de orientações de médicos higienistas e de mães da classe mais abastada (Kuhlmann Jr., 2010).

Nesse sentido, de acordo com Haddad (1991), o que se estabeleceu, nesse momento, foi um atendimento emergencial com o intuito de suprir carências higiênicas, nutricionais, econômicas, morais, afetivas, culturais e cognitivas das crianças, ou seja, a educação não era necessariamente sinônimo de preocupação.

Sobre essa tendência, Kuhlmann Jr. (2010, p. 182) afirma que ela influenciou o tipo de pedagogia proposta na educação assistencialista,

O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade.

Durante a década de 1930, houve um movimento denominado de Escola Nova, cujo objetivo buscava implementar no Brasil uma concepção democrática de educação pública, ou seja, educação universal para todos, com novas propostas pedagógicas, inspiradas nas ideias do filósofo norte-americano John Dewey⁶, entre outras. Nessa época, dois fatores importantes assinalaram procedimentos e posturas perante a infância. O primeiro fator foi a procura pelo atendimento de crianças, que começou a aumentar consideravelmente e, com isso, surgiram novas instituições de Educação Infantil. O segundo fator decorre das profundas mudanças ocorridas no papel da mulher na sociedade contemporânea, como a regulamentação do trabalho feminino, agora previsto em legislação; sendo assim, as empresas/indústrias/fábricas com mais de trinta funcionárias passaram a ofertar, em caráter obrigatório, atendimento às crianças nas creches, para que suas mães pudessem trabalhar.

Já a década de 1940 foi marcada pelo aumento das ações governamentais na área de saúde, previdência e assistência em torno do atendimento às crianças em instituições e

⁶ Ver mais em: *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo. São Paulo: Ed. Nacional, 1932.

programas assistencialistas. Segundo Oliveira (2005, p. 100), “as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico”.

Logo, durante esse período, expuseram-se as desigualdades entre a classe operária e a burguesia, devido a diferenças entre o atendimento realizado nas creches (para crianças filhas e filhos das operárias) e nos jardins (para crianças filhas e filhos da elite). Ou seja, para além do cuidado, as crianças da classe burguesa conviviam com propostas pedagógicas pensadas, sobretudo, com base nos pressupostos teóricos froebelianos. Já às crianças filhas e filhos da classe operária, o foco do atendimento era o cuidar com a garantia da nutrição e, nesse contexto, entendia-se até então que não havia a possibilidade de cuidar e educar.

Com base em análise documental e teórica, entende-se que, nesse período, não havia um profissional específico para atuar na Educação Infantil, mas uma gama de profissionais de outras áreas, como médicos, enfermeiros, religiosos, mães, professoras, entre outros. E isso influenciou diretamente na questão dos profissionais que trabalhavam nessas instituições voltadas à Educação Infantil.

Kuhlmann Jr. (2000) evidencia que, apenas no final da década de 1940, surgiram os primeiros cursos de formação voltados para os profissionais das creches e do jardim de infância. De acordo com o autor, “em 1949, começou o curso de especialização em Educação Primária, no IERJ, reconhecido inicialmente como pós-normal e/ou como curso superior”. O autor destaca ainda que o curso formou, “ao longo de 18 anos, 545 educadores de escolas maternais e jardim de infância” (p. 9). No entanto, nessa época, a concepção de formação profissional de professoras para a atuação nos espaços de cuidado de crianças estava ligada ao cuidado, ou seja, a formação tinha por finalidade instruir as professoras para um atendimento constituído de alimentação, higiene e segurança física das crianças, características da maternidade.

Em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração Universal dos Direitos da Criança. A publicação do documento provocou um crescimento nas discussões sobre os direitos da criança e o cuidado social com a população infantil nos cenários mundial e nacional. A partir de então, nos Estados Nacionais membros da ONU, a criança passa a ser vista como um sujeito de direito e, portanto, destinatário do acesso e do gozo do direito à saúde, à educação, ao lazer e à segurança social. Porém, no caso do Estado brasileiro, somente no âmbito da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Declaração dos Direitos da Criança foi ratificada, salientando,

especialmente no artigo 84, inciso XXI, da Constituição Federal, o chamamento para o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos.

Cabe dizer que, ainda nos anos 1960, a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, apresentava como proposta a inclusão das escolas maternais, jardins de infância e pré-escolas no sistema educacional, com a finalidade de oferecer uma educação igualitária como direito de todos, como se observa nos artigos abaixo:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (Brasil, 2010a).

Entretanto, a LDBEN (1961) não permitiu que ações efetivas fossem realizadas durante os anos seguintes, pois, apesar do aumento considerável da demanda por creches e pré-escolas, as crianças continuaram sendo atendidas em instituições filantrópicas ou assistenciais mantidas pelas políticas governamentais da época, sobretudo no período entre 1964 e 1985, em que o Brasil passa a ser gerido politicamente por um governo composto de militares, não eleitos democraticamente pela população.

As décadas de 1970 e 1980 trazem um novo período na conjuntura da política nacional e educacional, em que diversos segmentos da sociedade civil deram início às lutas em defesa das creches e pré-escola, em contraposição à política educacional estabelecida pelo Estado brasileiro. Coincidentemente, a Lei nº 4.024/61 sofreu alteração no texto original, passando a vigorar, a partir de então, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que substituiu quase que integralmente a legislação educacional expressa pela primeira LDBEN, de 1961. Elaborada em período politicamente conturbado, denominado de ditadura militar, em que o regime político do Estado brasileiro era gerido de forma autoritária, o novo texto da Lei nº 5.692/71 passou a apresentar em sua redação a exigência e a obrigatoriedade de velar para “que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardim de infância ou instituições equivalentes” (Oliveira, 2005, p. 108).

Como efeito, o Movimento de Luta por Creches foi oficializado no âmbito do I Congresso da Mulher Paulista, em 1979, e, desde então, o caminho percorrido pelas creches e pré-escolas até chegar à Educação Infantil passou por lutas empreendidas por mães, mulheres trabalhadoras e movimentos sociais em luta pela redemocratização do país e exigindo do Estado brasileiro a modificação e reorganização das políticas educacionais e sociais do país.

O processo de redemocratização pôs fim ao governo militar e reorganizou a atuação do Estado brasileiro no âmbito das políticas públicas, entre elas as políticas educacionais, que, em sua nova configuração, buscam atender à demanda em defesa da ampliação do atendimento às crianças de zero a seis anos, acenando para que creches e pré-escolas configurassem, como parte da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, reconhecida como um direito da criança, e não mais das mães operárias e trabalhadoras. Portanto, cabe ressaltar que essa etapa da Educação Básica é considerada relativamente recente no contexto histórico, tendo como marco as lutas que foram travadas por vários segmentos da sociedade brasileira e pelos movimentos sociais no processo de reivindicação de políticas públicas voltadas para o atendimento e garantia de direitos de crianças, bem como à necessidade da mulher, especialmente a mulher trabalhadora.

Considerando o contexto atual, houve avanços na conquista de espaço no âmbito da Educação Infantil, no campo da legislação voltado às políticas educacionais no Brasil, vigorando os princípios constitucionais estabelecidos a partir da Constituição da República Federativa no Brasil de 1988, que compreende a criança como “sujeito de direito” e determina que o atendimento institucional e educacional deva ser assegurado às crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas, geridas pelo ente federado municipal.

De acordo com Araújo (2018), a Constituição Federal “foi a legitimação da educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado [...]. Um marco que mudou completamente a concepção de atendimento institucional para a população infantil” (p. 30). Assim, o atendimento às crianças, dentro das instituições, ganhou evidência e relevância na agenda apresentada pela lei maior.

Com base nos dispositivos dos artigos 227 e 228 da Constituição Federal de 1988, foi aprovado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ampliando as garantias jurídicas a partir de uma nova visão de criança e adolescente como cidadão. Evidenciou os vários problemas enfrentados historicamente por indivíduos na faixa etária de zero a seis anos de idade (Kramer, 1995).

Ao reafirmar o que está explicitado no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, o ECA apresenta a necessidade de articulação da família, do Estado e da sociedade, a fim de garantir os direitos às crianças e aos adolescentes. Nesse sentido, o documento estabelece a criação de um Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, formado por diferentes atores das políticas públicas, incluindo a educação pública, que deve ser ofertada de forma gratuita, garantindo o acesso à creche e à pré-escola, bem como o direito à educação integral e de qualidade a partir do nascimento.

Com o advento da mudança no âmbito da legislação, a creche e a pré-escola passaram a compor a política educacional, devendo ser integradas ao sistema de ensino com regime de cooperação entre estados e municípios, bem como a preocupação com o atendimento destinado à criança nas instituições de educação infantil. Ainda assim, Kramer (1995, p. 78) enfatiza que “não basta apenas transferir as creches para os sistemas de ensino, pois na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres e, isso que precisa ser superado”. Dessa forma, com a promulgação do ECA, havia e há uma nova perspectiva quanto à promoção de um sistema de monitoramento e fiscalização das políticas públicas voltadas para a infância, considerando a Educação Infantil como parte dessa efetivação de direitos.

Essa garantia, advinda da Carta Magna para a Educação Infantil, desponta como premissa para a elaboração de outras políticas públicas voltadas à primeira infância. A análise política, social e educacional, tomando como base o contexto histórico da educação no Brasil, evidencia a importância da integração de creches e pré-escolas no sistema educacional e o impacto no contexto nacional a partir da deliberação constitucional que deu início ao processo de reestruturação política, administrativa, técnica e pedagógica junto às instituições de Educação Infantil, antes ligadas à Assistência Social, bem como as determinações sobre a formação e qualificação dos profissionais que atuam junto às crianças de zero a seis anos de idade (Kramer, 2008; Kuhlmann Jr., 2010; Oliveira, 2005; Vieira, 2010).

A década de 1990 foi marcada por uma esteira de reformas educacionais, e as discussões em torno da Educação Infantil passaram a ter maior conotação e representatividade social. Como consequência, surgiram alguns avanços relacionados às políticas de formação de professores.

Em busca de uma consolidação da Educação Infantil no território nacional, em 1994, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC⁷, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), realizou uma série de encontros, palestras e seminários, visando discutir com estados e municípios as questões relativas à definição de políticas educacionais voltadas exclusivamente para a primeira etapa da Educação Básica em todo o país.

A problematização dessas questões promovidas nos debates organizados pela COEDI resultou na elaboração e publicação de documentos orientadores e reguladores voltados para

⁷ A sigla MEC, Ministério da Educação e Cultura, surgiu em 1953. O sistema educacional brasileiro, até 1960, era centralizado no MEC. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1961, reduziu a centralização do MEC e os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia. Mais tarde, em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 1995 a instituição passou a ser responsável apenas pela área da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

as especificidades da Educação Infantil, que desenham um panorama da educação voltada para a primeira infância, regulamentando as ações de organização e funcionamento das instituições a partir de uma política nacional de atendimento em creches e pré-escolas. Além disso, a formação profissional inicial e continuada para o atendimento da criança de zero a seis anos passou a ser reconhecida como um dos fatores indispensáveis para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação.

Nesse contexto, cabe destacar de forma sintética os principais documentos elaborados nesse período, respectivamente: Educação Infantil no Brasil: Situação Atual (1994); Política Nacional de Educação Infantil (1994); Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994); Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (1995); Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise (1996); Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil (1998).

Entre esses documentos, ganha destaque a publicação Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994), cujo objetivo era fornecer subsídios para uma formulação da política de formação dos profissionais da Educação Infantil, incluindo a análise dos “cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas” (p. 10).

O trabalho realizado pela COEDI, voltado para a Educação Infantil, contou com uma equipe de especialistas da área, a partir da discussão e construção conceitual sobre o que seriam as políticas públicas para a Educação Infantil, baseadas na análise de textos produzidos pela consultoria das professoras que compunham a equipe de Tisuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lúcia Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer.

Nesse contexto, a década de 1990 desponta como um importante período de mudanças para a educação brasileira, especialmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que possibilitou avanços na organização e implementação das políticas educacionais do país. Considerado como marco histórico na educação brasileira, o documento consagra-se como o resultado das lutas travadas pela sociedade civil em prol dos avanços na qualidade e atendimento das instituições de Educação Infantil para que integrassem no atendimento às crianças as ações de saúde, assistência e educação, levando em consideração as especificidades que compreendem a função específica de cuidar e educar na primeira etapa da Educação Básica.

Para Kishimoto (2005), a aprovação da LDB configura a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica e reafirma a criança como sujeito de direitos; sendo assim, sua finalidade deve estar voltada para o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). Nesse sentido, a tarefa das instituições de Educação Infantil de cuidar e educar passa a ser compartilhada com o Estado e a sociedade, deixando de ser responsabilidade restrita da família.

Ademais, esse dispositivo legal destacou a importância da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, assegurando-lhes uma formação mínima para o exercício da profissão. O artigo 62, no título VI, trata da formação docente para a Educação Básica, que se fará ao nível de graduação plena, sendo que a formação mínima exigida para atuar no magistério, nessa etapa da Educação Básica, deverá ser realizada ao nível médio na modalidade normal. Em outras palavras, os profissionais da Educação Básica obtêm a formação inicial exigida para atuação profissional, e a formação continuada é assegurada em seus incisos I e II, quando menciona: “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e Superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”⁸.

Não obstante, o artigo 87 da LDB institui a Década da Educação (1997-2007). Considerando que no ano de 2007, ao findar a Década, todos os profissionais da educação deveriam estar habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Sendo assim, a formação dos profissionais da educação infantil torna-se requisito para a qualidade do atendimento às crianças. Portanto, a lei propõe a reorganização da Educação Básica e, no seu artigo 89, estabelece prazos para que as instituições de Educação Infantil existentes em todo o território brasileiro, bem como as que venham a ser criadas, sejam integradas oficialmente aos seus respectivos sistemas de ensino.

De acordo com Freitas e Biccás (2009, p. 35), a promulgação da LDB (1996) trata-se do cumprimento “de um dispositivo legal sonhado por muitos e que representa a consolidação de alguns direitos fundamentais para as crianças brasileiras, especialmente as de zero a seis anos de idade”. Nesse mesmo caminho, Vieira (2010) reconhece que o papel da legislação vigente evidencia modos de responsabilização das esferas públicas com a Educação e sobretudo com a Educação Infantil:

⁸ Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013.

Essa legislação empregou termos e denominações, estabeleceu critérios e condições para o acesso aos estabelecimentos, definiu preferências e prioridades. E expressou certamente alguns conceitos e concepções sobre os objetivos dos serviços, sobre as crianças, sobre as responsabilidades públicas e privadas. Ela nos permitiu algumas conclusões sobre o lugar da educação infantil nos sistemas de ensino ao longo do século XX. A legislação é entendida como um dos elementos das políticas públicas. Nós compreendemos a legislação como um dos elementos da regulação social da oferta pública, num sentido amplo da educação infantil (Vieira, 2010, p. 143).

Posto isso, entende-se que a Educação Infantil ganha espaço nas políticas públicas educacionais no Brasil. Como afirmamos anteriormente, as ações oficiais e governamentais acerca do atendimento prestado à infância no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1980, caracterizaram-se pela ausência de unificação das políticas públicas para o atendimento em creches e pré-escolas. Conforme afirmação de Kramer (1995, p. 86), ao expressar que:

Na história desse atendimento percebeu-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com as mesmas funções. Essa multiplicação do atendimento não é um problema meramente organizacional ou de caráter administrativo. Ela expressa a forma estratificada como a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora do “bem-estar” da família, ora da educação. Tal fragmentação fica constatada quando se analisa o histórico e as várias tendências do atendimento à criança brasileira. De uma ênfase acentuada na proteção à saúde, progressivamente, as preocupações se voltaram para a assistência social e daí para a educação. Entretanto, essas tendências não foram englobando as anteriores; não houve uma ampliação da perspectiva com que se encarava o problema, mas, ao contrário, uma ramificação gradativa do atendimento à infância.

A herança desse tempo faz compreender que, durante o século XIX até o último quarto do século XX, manteve-se arraigada uma visão assistencialista, compensatória e antecipatória no atendimento à infância (Kuhlmann Jr., 2010). Portanto, o processo de formação profissional estava baseado em conceitos de educação compensatória, de carência, de marginalização cultural, de cuidados com aspectos higienistas, distante das discussões instauradas a partir das décadas finais do século XX e dos objetivos atuais dessa etapa inicial da Educação Básica.

De acordo com Araújo (2018, p. 33), a herança desse tempo histórico e de mudança no cenário educacional nos faz:

Compreender o quanto as políticas de educação infantil se consolidaram em bases que se perpetuam até aos dias atuais, como a fragilidade da consolidação de uma educação com justiça social e de qualidade, a valorização e formação de seus profissionais, a efetivação de políticas públicas que englobem a integralidade da educação, saúde e assistência da criança e de suas famílias, a integração efetiva de creches e pré-escolas nas mais diversas dimensões e ações do cotidiano e um projeto educacional que respeite o direito das crianças em todo o território brasileiro.

Cabe salientar que no Brasil, de modo mais amplo, as discussões e modificações no entendimento da concepção e papel da Educação Infantil no atendimento e educação das crianças foram ganhando espaços e inaugurando um campo que se configurou a fim de entender a infância a partir do contexto social, político, econômico e acadêmico, fundamentadas nas mudanças da legislação e da própria concepção da infância.

A mudança de conjuntura possibilitou avanços na área da Educação Infantil, sendo elaboradas e divulgadas outras legislações, diretrizes, planos e programas que orientam e direcionam as políticas públicas até os dias atuais. Dentre as publicações que efetivaram as normas de credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil, destacamos a seguinte: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento publicado em três volumes — Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo (Brasil, 1998) —, que tem orientações pedagógicas com o objetivo de proporcionar reflexões acerca dos trabalhos e atividades pedagógicas desenvolvidas na primeira etapa da Educação Básica, logo, apresenta um grande avanço conceitual da Educação Infantil quando afirma que

As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (Brasil, 1998, v. 1, p. 23).

Compreende-se que o texto traz avanços no que se refere ao cuidar e educar como função da Educação Infantil, bem como quando explana o conceito de educação no qual a criança tem o direito ao desenvolvimento e aprendizagem, entendidos como processos interligados e dependentes. Sendo assim, fica claro que a divulgação do RCNEI pelo MEC teve o objetivo de construir uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando a não existência de uma referência curricular que norteasse as práticas pedagógicas na Educação Básica, e sobretudo na Educação Infantil.

Entretanto, o RCNEI não se apresentava como um documento de caráter obrigatório para estados e municípios. Kuhlmann Jr. (2005, p. 52), ao analisar as reais intenções dessas ações vinculadas pelo MEC, enxerga em contrapartida que

O Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no

singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única.

Seguindo essa premissa, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CEB nº 1, de 07 de abril de 1999, em que o MEC instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Uma década depois, houve a revisão e revogação das diretrizes, a partir da publicação da Resolução CNE/CBE nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Assim sendo, foram instituídas as DCNEI (Brasil, 2010c). Um documento de caráter mandatório, embasado em princípios éticos, políticos e estéticos. Esses princípios se complementam e expressam uma formação fundamentada na integralidade do ser humano, que devem ser considerados nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Além disso, o documento estabelece, como eixos norteadores do currículo da creche e pré-escola, as interações e as brincadeiras.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) compreendem:

A educação infantil como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de educação infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (Brasil, 2010c, p. 12).

Nesse mesmo bojo, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com o propósito de “fortalecer e impulsionar as mudanças já desenhadas pelas atuais políticas educacionais, assentando em bases sólidas a educação nacional do século XXI” (Brasil, 2001, s. p). No que se refere à Educação Infantil, o PNE que compreende o decênio 2001-2010 e propõe ampliar a oferta de forma a atender, em creches, 30% das crianças com até três anos de idade em até cinco anos; em pré-escolas, 60% das crianças de quatro a cinco anos e onze meses; e, até a vigência do plano, no final da década, alcançar a meta de 50% para as crianças de zero a três anos e 80% de quatro e cinco anos e onze meses.

O PNE (2001-2010) definiu que os municípios assumissem a responsabilidade pelo acompanhamento e supervisão de creches e pré-escolas e, ainda, determinou que fossem elaborados padrões de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil em âmbito nacional. No que se refere à formação e valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica, o PNE propõe:

17. Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.

18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam (Brasil, 2001, s. p.).

Para atingir as metas citadas, em nível federal, foi criado, em 2004, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), com implementação no ano de 2005. O programa buscou oferecer ações de formação inicial destinada aos profissionais leigos em exercício que atuavam na Educação Infantil das redes públicas, ou seja, a efetivação de programas de formação em serviço articulados com instituições de ensino superior públicas e privadas, e em cooperação entre a União, estados e municípios. Os cursos foram ofertados em nível médio, nas modalidades normal e a distância, com duração de dois anos, e ofereceu condições de desenvolvimento profissional, contribuindo com a formação de professoras(es) da primeira etapa da Educação Básica.

Destacamos que, em 2006, foi elaborada a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos, norteada pelas diretrizes estabelecidas na Conferência Internacional de Jomtiem, ocorrida na Tailândia, em 1990. Dentre outras instruções, o documento destaca que é de responsabilidade das políticas educacionais ampliar e aprimorar o cuidado e a educação da primeira infância, e compreende que “a formação inicial e a continuada das professoras e professores de educação infantil são direitos e devem ser assegurados a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério” (Brasil, 2006a, p. 18).

Cabe ressaltar ainda que, em dezembro de 2006, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, com vigência até dezembro de 2006. O FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, com validade inicialmente até o fim do ano de 2020, contempla os provimentos e financiamento para todos os níveis de ensino da Educação Básica.

O documento apresenta como fundamental a ampliação do financiamento para o atendimento em toda a Educação Básica, que, antes, entre 1998 e 2006, só atendia às demandas do Ensino Fundamental, não contemplando a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. As formas de financiamento ocorreram depois da mobilização e participação de diferentes setores da sociedade civil, que pressionaram o legislativo pela ampliação e manutenção das outras etapas da educação, incluindo a etapa da Educação Infantil.

Nesse contexto, com relação às orientações pedagógicas, ainda em 2006, o MEC aprovou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil – Volumes 1 e 2. Esse documento passou a nortear a qualidade da Educação Infantil no Brasil e a indicar o que os sistemas educacionais devem considerar como relevante para a melhoria permanente da qualidade do atendimento às crianças em creches e pré-escolas, a saber:

As políticas para a educação infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições (Brasil, 2006a, p. 17).

Tomando como base o pressuposto da qualidade da Educação Básica, em 2009 foram elaborados e publicados os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, sob a coordenação conjunta da Secretaria da Educação Básica (MEC), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O documento é definido como um instrumento de “autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil”, devendo ser “realizada por meio de um processo participativo e aberto a toda comunidade” (Brasil, 2009, p. 7). Em vista disso, a autoavaliação “possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições” (Brasil, 2009, p. 12).

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) foram distribuídos pelo MEC em todo o território nacional. Além de ser um instrumento de autoavaliação para a Educação Infantil, os indicadores servem de mecanismo de apoio para as políticas públicas educacionais. Embora a autoavaliação não seja obrigatória, o MEC recomenda que todas as instituições de Educação Infantil da rede pública, privada ou conveniada utilizem o instrumento.

Compondo esse cenário de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, destacamos a realização da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e

Quantitativa”⁹ (2009-2010), cujos resultados foram divulgados em novembro de 2010. A pesquisa avaliou a qualidade de 150 instituições de Educação Infantil em seis capitais brasileiras, entre elas Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina, e foi desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em parceria com o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sob a coordenação de Maria Malta Campos.

O estudo tinha como objetivo principal avaliar a qualidade da educação infantil e revela que a

[...] qualidade do atendimento da educação infantil e seu impacto no aproveitamento dos alunos no início do ensino fundamental. [...] Espera-se que os resultados desta pesquisa sirvam de subsídio ao governo federal, aos municípios e às instituições de educação infantil no estabelecimento de estratégias de melhoria da qualidade de creches e pré-escolas. (Campos *et al.*, 2011).

As considerações iniciais contidas na introdução desse estudo revelam que a Educação Infantil no Brasil é fruto dos movimentos sociais que, por décadas, empreenderam a luta pelos direitos das crianças à educação, portanto, é preciso ressaltar que a ampliação do acesso de crianças menores de sete anos a creches e pré-escolas ocorre desde a década de 1970.

Por outro lado, o mesmo estudo, em suas conclusões, evidencia “a urgência na adoção de medidas de política educacional que permitam ganhos de qualidade na Educação Infantil, tanto na creche como na pré-escola” (Campos *et al.*, 2011, p. 47). Desse modo, o papel do Estado não se esgota na garantia do acesso às creches e pré-escolas, mas na garantia de atendimento que viabilize de forma efetiva os serviços ofertados às crianças, bem como oportunidades adequadas de desenvolvimento e aprendizagem nessa fase da vida. Na ótica de Araújo (2018, p. 46), essa evidência é percebida quando

As crianças têm o direito à educação que garanta o seu desenvolvimento e que sejam respeitadas as suas especificidades de acordo com a faixa etária, conseqüentemente, os adultos, profissionais que lidam com essa população, devem mostrar clareza em suas concepções ideológicas, filosóficas, nas experiências e propostas destinadas aos pequenos, como também seus desdobramentos, suas intervenções, os quais fazem parte da construção de uma pedagogia, de um contexto de educação infantil.

Ainda nesse sentido, Campos *et al.* (2011) destacam aspectos relevantes e específicos para o funcionamento e atendimento de qualidade das creches e pré-escolas, a saber, “pré-condições de infraestrutura mais adequadas, melhor orientação, formação continuada do

⁹ Para saber mais sobre “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, consultar: http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

peçoal — o que inclui gestores e equipes técnicas das secretarias — e sistemas de supervisão mais eficientes” (p. 48).

No que se refere à formação profissional, ainda em 2010, o MEC firmou parceria com 15 Universidades Federais de diferentes estados da federação, buscando ofertar 3.210 vagas em cursos de especialização em Educação Infantil, no modelo presencial e de forma gratuita. As vagas foram direcionadas a professores, coordenadores e diretores de creches e pré-escolas das redes pública e privada, filantrópicas, comunitárias ou confessionais; entretanto, no caso das últimas, precisavam manter convênio com o poder público e atendimento na Educação Infantil. A iniciativa teve como objetivo responder às solicitações de cursos de formação continuada, realizados pelas redes municipais, nos anos de 2007 e 2008, em seus planos de articulação com os estados e a União.

Partindo da mesma concepção e perspectiva, em 25 de junho de 2014 foi aprovado, pela Lei nº 13.005, o segundo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), vigente atualmente, que é composto por vinte metas que tratam das formas estruturantes para a garantia do direito à Educação Básica com qualidade, à redução das desigualdades, com a valorização da diversidade e dos profissionais da educação.

Na parte inicial do PNE (2014-2024), a redação do texto do documento aponta, em sua primeira meta, o compromisso de

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014a, p. 33).

Com isso, foi necessária a elaboração de um documento chamado “Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”, o qual reafirma a necessidade de cumprir o compromisso de investir “fortemente na Educação Infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos, é a tarefa e o grande desafio do município” (Brasil, 2014b, p. 10).

O PNE (Brasil, 2014a) dispõe de metas para garantir a formação e valorização dos profissionais da Educação Básica, a exemplo das metas que seguem:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Verifica-se que as três metas citadas estão relacionadas diretamente com a formação de professores. Sendo assim, o PNE (2014-2024) enfatiza a necessidade de uma “maior articulação dos municípios e estados com as instituições formadoras [...] para o desenvolvimento de programas de formação que tenham como foco a profissionalização em serviço.” (Brasil, 2014b, p. 10). Ainda de acordo com Araújo (2018, p. 48), “as metas 15, 16 e 17 estabelecem modificações importantes na educação nacional, as quais mudariam significativamente a realidade dos profissionais atuantes na educação infantil”.

No entendimento de Kishimoto (1988), o grande desafio posto à Educação Infantil no cenário nacional está relacionado com a busca incessante em romper décadas de negligência com uma etapa da Educação Básica tão relevante, mas que sempre esteve às margens do sistema educacional, servindo de reboque das séries iniciais do Ensino Fundamental e representada nas políticas compensatórias. Diante disso, entende-se que uma das prioridades, em qualquer projeto de reforma educacional, deve ser a formação de professores da Educação Básica, portanto, investir na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, é também garantir a melhoria na qualidade da educação na primeira infância.

Recentemente, em 20 de dezembro de 2017, o Ministério da Educação homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, em 22 de dezembro do mesmo ano, a Resolução CNE/CP nº 2, que orienta sobre a implementação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica, colocando assim a educação brasileira para a formação humana e integral na direção da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A BNCC Brasil (2018) é um documento de caráter normativo que defende o conjunto de “aprendizagens essenciais”, as quais devem ocorrer para assegurar a todos os estudantes das etapas e modalidades da Educação Básica o desenvolvimento de competências, procedimentos, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores voltados para a solução de problemas do cotidiano.

No que se refere à Educação Infantil, a BNCC (2018) dialoga com a DCNEI (2009), propondo, porém, um detalhamento dos objetivos de aprendizagem a serem proporcionados

ao longo dessa etapa e respectivas modalidades. O documento reafirma que o ato de cuidar e educar são indissociáveis na educação dos bebês, das crianças bem pequenas e crianças pequenas¹⁰ que frequentam a Educação Infantil e que as práticas pedagógicas se darão a partir dos eixos interações e brincadeiras.

Por fim, o MEC aprovou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

As novas referências para a formação de professores, BNC-Formação (Brasil, 2019), apresentam-se como uma política de formação docente, sendo um documento que norteia o currículo de formação de professores em todo o território nacional. No seu artigo 6.º, estão elencados os princípios para as políticas de formação de professores da Educação Básica, tais como a valorização da profissão docente, a articulação entre teoria e prática, a articulação entre a formação inicial e a continuada.

Entretanto, a BNC-Formação sofreu inúmeras críticas por parte de estudiosos de políticas públicas, porém, para que o PNE (2014-2024) seja cumprido, as ações relacionadas à formação de professores no Brasil devem ser concretas, havendo, portanto, a necessidade de um compromisso do Estado em tratar a formação de professores como prioridade enquanto política pública educacional.

Em síntese, cabe aqui fazer somente uma breve contextualização no que se refere aos avanços consideráveis na Educação Infantil nas últimas décadas, bem como as construções que vêm sendo elaboradas historicamente no sentido de ressignificar essa etapa da Educação Básica e a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas.

Ainda assim, percebe-se claramente, no âmbito legal, a origem das creches e pré-escolas como instituições constituídas em dois campos diferentes de atuação, marcadas por uma cisão que resultou em um trabalho fragmentado e na precariedade da formação profissional, acumulando problemas na formação inicial e continuada, que reverberam até os dias atuais.

Entre avanços e retrocessos, a Educação Infantil envolve paradoxos e desafios que precisam ser enfrentados, entre eles a formação inicial e continuada de professoras(es), que envolve singularidades definidas tanto pelas especificidades com a educação das crianças,

¹⁰ Cabe dizer que, de acordo com a BNCC (2018), os bebês estão na faixa etária de zero a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

como pelas particularidades do trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa da Educação Básica.

1.1 A constituição da identidade da Educação Infantil na cidade de São Paulo

A história da Educação Infantil na cidade de São Paulo está diretamente vinculada ao contexto histórico do Brasil, uma vez que os principais acontecimentos relacionados à primeira etapa da Educação Básica tiveram início com as políticas de atendimento em creches e pré-escolas paulistanas.

A historiografia revela que os primeiros Parques Infantis no Brasil foram criados na cidade de São Paulo no ano de 1935, pelo então diretor do Departamento de Cultura e de Recreação, Mário de Andrade. Os Parques Infantis foram instalados em bairros operários e industriais da cidade, realizando o atendimento, no contraturno escolar, direcionado às crianças de três a doze anos das famílias operárias paulistanas. De acordo com a explicação de Faria (1994, p. 91), “não eram escolas nem pré-escolas, como aquelas já existentes; tratava-se de um projeto pedagógico destinado às crianças em idade pré-escolar e, posteriormente, a adolescentes entre 12 e 15 anos”. Portanto, a dinâmica de atendimento oferecida nos Parques Infantis evidenciava os conceitos básicos relativos à educação extraescolar.

Sobre essa questão, Kishimoto (1988) afirma que o atendimento à criança em idade pré-escolar na cidade de São Paulo é anterior aos Parques Infantis. Podemos observar que, durante a Primeira República, havia uma diversidade de instituições infantis, entre elas creches, asilos, jardins de infância e maternais que possuíam propostas diferentes, tencionadas ora ao assistencial, ora ao educacional. O atendimento em instituições como creches e asilos estava direcionado à população carente, em vulnerabilidade social, e a mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, enquanto às famílias das classes sociais média e alta, famílias ricas, era direcionado o atendimento em jardins de infância.

A criação dos Parques Infantis ocorreu durante um período de mudanças significativas na cidade de São Paulo. Com o crescimento da população e a expansão dos postos de trabalhos nas fábricas e indústrias, o Departamento de Cultura e Recreação empreendeu um conjunto de ações culturais e educacionais com o objetivo de estimular e desenvolver o movimento educacional, artístico e cultural na cidade, um modelo inovador com propostas voltadas às atividades artísticas, apresentações teatrais e musicais, recreação com jogos e abordagens lúdicas (Faria, 1999).

Campos (2015) relata que, apesar de não serem considerados uma instituição educacional, os Parques Infantis alavancaram um movimento amplo de reforma educacional na Educação Infantil da cidade de São Paulo. Na mesma direção, Faria (1999) afirma que os parques criados por Mário de Andrade em 1935

podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana e a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de serem educadas e cuidadas, de conviverem com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços [...] Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam *macunaimicamente* integradas, no tríplice objetivo *parqueano*: educar, assistir e recrear (Faria, 1999, p. 61, grifos da autora).

Contudo, alguns anos depois, com a saída de Mário de Andrade da Secretaria da Cultura e Recreação, a prefeitura de São Paulo criou os recantos e recreios infantis, um modelo simplificado dos parques. Com a chegada da industrialização, a busca de emprego aumentou consideravelmente por parte da população, crescendo, ao mesmo tempo, a luta dos movimentos sociais por melhores condições de moradia e contra o número insuficiente de escolas infantis que atendiam as crianças na faixa etária pré-escolar. Tais fatores contribuíram para essa mudança do projeto inicial dos Parques Infantis (Campos, 2015).

Os recantos e recreios infantis foram instalados em bairros periféricos e afastados da região central da cidade, com estrutura e áreas menores. O intuito desse projeto era a ampliação de vagas e a expansão de atendimento às famílias e suas crianças que, por ora, habitavam a periferia, bairros afastados, desprovidos de qualquer política educacional naquele momento.

Nesse contexto, a criação dos recantos infantis e a sua ampliação tiveram como consequência a alteração do projeto arquitetônico dos Parques Infantis; tal mudança

Implicou na redução das áreas disponíveis e um novo desenho, agora, sem os amplos espaços abertos que visavam favorecer o contato das crianças com árvores, plantas, areias, água e brinquedos. Dessa forma, o projeto inicial de educação infantil, idealizado durante a gestão de Mário de Andrade, tomou novos contornos, com vistas a responder à movimentação da população paulistana em busca de moradia na periferia da cidade. (São Paulo, 2010, p. 18).

Cabe ressaltar que o quadro de profissionais que trabalhavam nos parques e recantos infantis incluía instrutores, professores de educação física, médicos, dentistas, auxiliares de enfermagem, entre outros. Para ocupar o cargo de instrutor ou professor de educação física, era necessária a apresentação do diploma de professor formado pela Escola Normal do Estado, ou curso de educação física realizado no Departamento de Educação Física do Estado,

ou, ainda, curso de especialização pré-primária do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo.

Em meados da década de 1950, com a criação do Ensino Primário Municipal, os Parques Infantis começam a ser descaracterizados, havendo por parte do poder público o reconhecimento e a necessidade de ampliar o acesso à Educação Básica — esse momento coincidiu com o final do regime ditatorial e o início do Estado Novo (São Paulo, 2015e, p. 4). Assim, a concepção dos Parques Infantis, que outrora se aproximavam das ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, passou a ser entendida pela dimensão escolarizante da educação.

Logo, a proposta era transformar os Parques Infantis em pré-escolas, com a tarefa de preparar as crianças para o ensino primário, com o objetivo de evitar o fracasso escolar nesse nível, e, portanto,

A proposta pedagógica que orientava as práticas adotadas nos parques sofria também significativas inflexões. A preocupação com os altos índices de fracasso escolar por parte de uma população até então totalmente excluída da educação apontava para a fase pré-escolar como aquela que deveria ser responsável por prevenir esse fracasso. Aos poucos, diversas medidas transformavam o antigo equipamento, predominantemente cultural e recreativo, em uma escola com a tarefa de preparar as crianças para o ensino primário. A faixa etária atendida foi reduzida, não incluindo mais as crianças acima dos sete anos; o perfil das educadoras modificou-se com a admissão de professoras; as edificações mudaram com a adoção de prédios de dois pavimentos; multiplicaram-se os turnos diários de atendimento (São Paulo, 2015e, p. 15).

Apenas em 1975, com a reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação¹¹, os parques e recantos infantis passaram a ser denominados de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), assim, transformando-se em instituições educativas direcionadas para atender crianças na Educação Infantil em idade pré-escolar.

Para amparar toda essa mudança na educação municipal, foi criado o Plano de Educação Infantil (PLANEDI). Entre os objetivos principais desse plano, dois nos chamam a atenção. O primeiro era a preparação das crianças na faixa etária de 3 a 7 anos para ingresso adequado no ensino de primeiro grau e, em seguida, atender as crianças do último ano da pré-escola em salas de aulas das Escolas Municipais de 1º grau.

Nesse mesmo período, intensificava-se, em todo o território nacional, o Movimento de Luta por Creches, organizado por grupos de mulheres e intelectuais da sociedade civil. Em

¹¹ A Lei n.º 8.209, de 4 de março de 1975, organiza o quadro do ensino municipal e institui a carreira do magistério municipal. Entre outras providências, a Lei criou o cargo de professor de educação infantil em EMEIs. Artigo 5 e inciso II: Os professores de educação infantil exclusivamente nas classes de educação infantil, destinadas às crianças da faixa etária de 3 a 7 anos.

São Paulo, o movimento era conduzido principalmente pela população da zona periférica da cidade, formado por grupos de mães e associações de amigos de bairro. Os movimentos de luta por creches, nos bairros da periferia, se organizaram no sentido de garantir o atendimento às crianças em locais que trouxessem segurança e bem-estar para elas, enquanto as famílias trabalhavam.

Os movimentos contribuíram para dar forma às reivindicações populares, bem como à organização para ampliação do atendimento e constituição da rede direta de creches administradas pelo governo municipal. Sobre isso, Rosemberg, Campos e Haddad (1990, p. 15) explicitam:

Para as mulheres dos bairros populares, a necessidade da creche era sentida de forma muito premente no cotidiano. Assim é que, ao mesmo tempo em que participavam de mobilizações que encaminhavam essa demanda ao Estado, passaram a organizar suas próprias creches ou “escolinhas” comunitárias, aproveitando os espaços de paróquias, sociedades de amigos de bairro ou construindo pequenos barracões. Muitas dessas iniciativas encontraram apoio na Secretaria de Bem-Estar Social, que havia modificado seus critérios para o estabelecimento de convênios, procurando subsidiar também as pequenas entidades geridas, em geral, por comunidades da periferia, o que operou uma mudança significativa no perfil das creches conveniadas, até então predominantemente filantrópicas.

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, os movimentos de bairro passaram a pressionar fortemente o governo municipal pela criação de “uma rede de creches totalmente mantida pelo estado, e que tivesse a participação da comunidade, desde a orientação pedagógica até a escolha de seus funcionários” (São Paulo, 2015e, p. 19).

Panizzolo (2017) escreve que, na década de 1970, a cidade de São Paulo contava com uma única creche da rede direta que atende 180 crianças e 28 creches conveniadas¹², atendendo 660 crianças. Conforme a autora, os principais fatores que levaram a Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), em meados de 1980, a expandir o atendimento de creches administradas diretamente pela prefeitura tinham como

Primeiro fator foi o processo de descentralização da Secretaria a partir de 1976, que propiciava um maior contato dos técnicos com a comunidade local. [...] Um segundo fator encontra-se na atuação local das mulheres dos bairros populares [...]. Ao mesmo tempo em que participavam das mobilizações de luta por creche, organizavam, ainda que de modo precário, creches comunitárias nos espaços disponíveis de sociedades amigos de bairro, igrejas, casas etc. [...] Um terceiro fator reside na própria experiência de trabalhar e administrar as creches comunitárias. Ao criar, administrar, enfrentar uma série de problemas cotidianos, o grupo de mães foi acumulando argumentos e construindo condições para realizar a discussão sobre as necessidades de instalações [...] um quarto fator foi a articulação entre os vários grupos de mães dispersos pelos bairros e os grupos feministas que passaram, após 1975, a se organizar de modo mais sistematizado e ideológico, o que favoreceu a criação do Movimento de Luta por creches. (Panizzolo, 2017, p. 10-11).

¹² Para aprofundar esse tópico da pesquisa, verificar Panizzolo (2017).

A criação das EMEIs também deve ser entendida como uma conquista relevante protagonizada pelas lutas sociais durante a década de 1970. Além de ser uma conquista para a Educação Infantil, necessariamente foi uma resposta da administração pública municipal diante da crescente demanda para o atendimento às crianças em idade pré-escolar.

De acordo com Oliveira (2005), os sistemas de atendimento em creches e pré-escolas (EMEI), na cidade de São Paulo, foram constituindo-se com realidades e tratamentos diferentes. As creches eram vinculadas ao órgão ligado ao Serviço Social e prezavam por um atendimento assistencialista e integral, sendo, portanto, vistas como uma extensão do lar e configuravam-se como um local de trabalho apenas para mulheres. Sendo assim, até então não era exigida uma formação profissional para as trabalhadoras que cuidavam de bebês e crianças na única creche existente da rede direta municipal — essas mulheres eram denominadas de pajem e tinham uma jornada de trabalho de 40 horas semanais (Campos, 2005; Pinazza, 2014).

Diferentemente, a pré-escola (EMEI), desde a sua constituição, esteve ligada à Secretaria Municipal da Educação e, no que lhe concerne, oferecia atendimento parcial, baseado na concepção de uma Educação Infantil compensatória, antecipatória e preparatória para o Ensino Primário (Ensino Fundamental). No que se refere aos profissionais que iniciavam como professoras(es) de Educação Infantil nas EMEIs, era-lhes exigida a habilitação de 2º grau completo e acesso por meio de concurso público e prova de título. Sua jornada de trabalho era conferida em regime de tempo parcial, com 27 horas semanais de trabalho, sendo que 20% dessa jornada semanal estabelecida eram destinados à hora-atividade (São Paulo, 1975).

Atualmente, para desenvolver as atividades na Educação Infantil na cidade de São Paulo, os profissionais devem ser formados em nível superior e a legislação municipal assegura-lhes a formação continuada e em serviço, conforme sua jornada de trabalho semanal, para o quadro do magistério efetivado por meio de concurso público.

Cabe ressaltar que, a partir de 1978, foram realizadas algumas iniciativas de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Segundo o documento de Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil (1992), o objetivo dessa formação era instruir o trabalho desenvolvido pelas(os) professoras(es) das EMEIs, com a finalidade de executarem as propostas vinculadas à superação das dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização enfrentadas no município.

Conforme Panizzolo (2017), anos mais tarde, apenas no final da década de 1980 e início da década de 1990, ocorreu a retomada das discussões e prioridades para a Educação

Infantil voltadas para creches e pré-escolas (EMEIs) e outras etapas e modalidades da educação municipal. A partir do trabalho realizado pelo Movimento de Reorientação Curricular (1989-1992), as EMEIs passaram por um processo de reestruturação curricular, que tinha, como objetivo, a construção de uma escola pública popular, democrática e de qualidade para todos. E, para subsidiar esse novo entendimento, foram implementadas ações de formação permanente e continuada, principalmente ações de formação em serviço para as professoras(es) e demais profissionais, como os coordenadores pedagógicos e diretores que atuavam nessa etapa da Educação Básica.

Além disso, durante esse período, houve discussões e reflexões sobre as práticas assistencialistas realizadas nas creches municipais, que passaram a ser vistas não só como um lugar para cuidar de crianças. Diante dessa compreensão, houve mudança de concepção no que diz respeito ao trabalho realizado com e para as crianças nas creches, que deveria estar baseado em uma proposta pedagógica que integrasse o binômio cuidar e educar, elementos essenciais e significativos para o crescimento e desenvolvimento infantil.

Diante disso, foi publicado, pela Secretaria Municipal do Bem-Estar Social (SEBES), um documento chamado Políticas de Creches. Panizzolo (2017) explica que esse documento se configurou como a primeira intenção do município em firmar compromisso de construção de uma proposta pedagógica voltada para “o atendimento às crianças, valorizando o cuidado e o educar” (p. 12). Além disso, “a organização desse documento foi uma das medidas que demonstrava as novas diretrizes políticas dedicadas a essa etapa da Educação Básica (em termos pós LDB)” (São Paulo, 1989, p. 15). O documento trouxe grandes contribuições para a Educação Infantil na cidade de São Paulo, entre elas progressos significativos no campo político-pedagógico, se comparado aos períodos anteriores.

Ainda nesse período, precisamente entre os anos de 1990 e 1992, foram realizados os primeiros concursos públicos para auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs)¹³, pedagogos, auxiliares de enfermagem, cozinheiras, zeladores e vigias. Esses profissionais, depois de aprovados, foram direcionados a trabalhar nas trezentas e dezessete (317) creches diretas construídas nesse período, que atendiam principalmente um contingente de mulheres e crianças de populações pobres e periféricas, que buscavam, nos centros urbanos, melhores condições de vida (Kishimoto, 1988).

¹³ Os profissionais que atuavam nas creches eram denominados de pajens. A Lei n° 10.838, de 20 de fevereiro de 1990, institui a carreira de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADIs) no Quadro Geral de Pessoal da Prefeitura do Município de São Paulo. Ao longo da década de 1990, o quadro de ADIs cresceu exponencialmente e, no ano de 2000, o número de cargos chegou a 4.000.

Com relação aos ADIs, cabe dizer que, nesse processo, foi instituído o plano de cargos, carreira e salários para essa categoria. A partir daí, havia uma preocupação com relação à proposta político-pedagógica e de se investir na formação continuada dos profissionais que chegavam para trabalhar nas creches da rede direta.

Nota-se que, nesse período, houve uma ampliação do número de creches diretas: antes havia 267 e, com a construção de mais 50 creches, o número total chegou a 317 creches diretas entregues à população da cidade de São Paulo.

Os anos seguintes, entre 1993 e 2000, foram marcados por um apagamento nas discussões sobre Educação Infantil na cidade de São Paulo, havendo um retrocesso com relação ao atendimento e trabalho desenvolvido nas creches diretas e, no que se refere às diretrizes político-pedagógicas, foram publicados alguns documentos direcionados apenas para EMEIs.

Verificou-se também que, nesse período, o município deixou de cumprir o determinado pela Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.394/96 (LDB), não realizando, dentro do prazo, a transição das creches da Secretaria da Assistência Social (SAS) para o sistema educacional. Além disso, o governo municipal expandiu a política de valorização de creches da rede indireta e conveniada, diminuindo o atendimento nas creches da rede direta, quando disponibilizou quarenta e sete prédios para serem gerenciados e administrados pela rede indireta. Na rede municipal, essa política de valorização da rede de creches/CEIs conveniados e indiretos, em detrimento da rede de creches/CEIs diretos, reverbera até os dias atuais.

De acordo com a legislação¹⁴, o município de São Paulo iniciou esse processo de transição das creches para a Educação Básica apenas no ano de 2001, em cumprimento do artigo 89 da LDB, o qual determinava que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (Brasil, 2010b). Entretanto, esse processo só foi concluído em 2003, depois de uma sequência de ações conjuntas realizadas, no decorrer de 2002, entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria de Assistência Social e, assim, as creches da rede direta, indireta e conveniadas/particulares passaram para a educação municipal e, desde então, foram denominadas Centros de Educação Infantil (CEI).

¹⁴ Ver detalhes sobre o Decreto nº 41.588, de dezembro de 2001, que entrou em vigor em 01 de janeiro de 2002, na próxima seção, ao tratar do Projeto Especial de Ação (PEA) no governo da Marta Suplicy.

Para tanto, foi criada a Comissão de Integração das Creches, que, de imediato, viabilizou algumas ações e providências necessárias para a reorganização desses equipamentos.

A substituição do termo Creche por Centros de Educação Infantil – CEIs, imbuída na ideia de mudança de concepções; Investir em reformas e adequação dos prédios para garantir uma ampliação do atendimento de acordo com a capacidade real dos Centros de Educação Infantil – CEIs; Criação de uma nova estrutura organizacional; Disponibilização de recursos financeiros para que as unidades tivessem autonomia para gestão local; Compra e distribuição de materiais permanentes, de consumo e pedagógicos adequados e necessários; Implantação de Conselho de CEI e Associação de Pais e Mestres – APM; Discussão e criação do Regimento de CEI; Formação das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADIs em atendimento à LDB; Integração das ADIs e Diretoras na carreira do magistério; Concessão de condições e tratamento equivalente às oferecidas às demais unidades escolares, respeitadas as especificidades (São Paulo, 2001, p. 2)

Além dessas ações imediatas, que deveriam ser cumpridas principalmente nos CEIs diretos, a Comissão de Integração das Creches (São Paulo, 2001, p. 2) indicou que seria necessário

Construir uma proposta político-pedagógica para a faixa etária de zero a seis anos com foco na educação e não no ensino, levando em consideração todo histórico já construído pelas unidades; diferente das escolas, as crianças deveriam ser tratadas como crianças e não como alunos, focando as relações educativo-pedagógicas e não nos processos de ensino-aprendizagem; pensar na infância como reflexo das variações da cultura humana heterogênea, exigindo que se contemplem as diversidades da criança.

Nesse período, a SME sofreu um impacto na sua estrutura e teve que elaborar e organizar políticas educacionais para esses equipamentos, que, a partir de então, integravam a primeira etapa da Educação Básica e estavam sob sua administração. Com a transferência e integração das creches/CEIs para o sistema de ensino, o município constituiu a rede pública de Educação Infantil oferecida nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

Dessa forma, o município passou a cumprir a legislação federal quando regulamentou a primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, com uma construção paralela e dicotômica entre as creches e pré-escolas, CEIs e EMEIs, a rede municipal de ensino tem agora o desafio de “integrar os sistemas de atendimento e o trabalho realizado como uma política pública de educação infantil do município sem cisões para crianças de zero a cinco anos” (Araújo, 2018, p. 35).

Souza (2007) considera que o processo de transferência e integração das creches na rede municipal de ensino não foi linear e não aconteceu em separado de outras questões educacionais, sociais, políticas e/ou econômicas. Portanto,

Compreende-se que o processo de transferência e integração vai configurando-se, preservando distinções entre as instituições. Tal postura interfere no modo como outras questões, concernentes ao tema, serão tratadas. Como é o exemplo das questões relacionadas aos profissionais como a definição de formação mínima, definição de critérios para a integração dos funcionários vindos da SAS para SME, criação de plano de carreira que atenda às necessidades da educação infantil (Souza, 2007, p. 103).

A partir desse período, com a vinculação das creches à Educação Básica, surgem também mudanças na organização e direcionamento na proposta de atendimento assumida pelos profissionais que trabalhavam nos CEIs, assim como nas EMEIs. Segundo Oliveira (2005), durante todo esse processo, houve discussões e mudanças significativas com relação à concepção de bebês e crianças; à formação adequada para as(os) professoras(es) e demais profissionais da Educação Infantil; ao atendimento das especificidades de cada faixa etária; à indissociabilidade de cuidar e educar, bem como reflexão sobre o cotidiano em espaços coletivos para bebês e crianças de zero a três nos CEIs e crianças de quatro a seis que frequentavam as EMEIs.

Conforme Araújo (2018), as ações de formação profissional continuada e em serviço na Educação Infantil, oferecidas durante esse período, caminharam, paralelamente, para as creches, ou seja, CEIs diretos:

Pela mudança na legislação e a necessidade de adequação da formação inicial dos profissionais do CEI, a SME proporcionou duas ações de formação, o ADI–Magistério e o PEC–Município, ações que possibilitaram a incorporação dos profissionais egressos das creches para os CEIs diretos, quando essas passaram da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria da Educação. Esses profissionais, geralmente, são os que mais precisariam de um olhar e apoio para a sua formação em serviço, devido à superficialidade com que foi explorada esta faixa etária em contextos coletivos, à problemática formação inicial e à construção sócio-histórica dos equipamentos (Araújo, 2018, p. 54).

Além disso, a formação de professores da Educação Infantil, inicial e continuada, estava associada a um conjunto de ações formativas oferecidas pela SME e tinha como base para os estudos o conceito da Pedagogia da Infância¹⁵, cujo objetivo era discutir a necessidade da construção de uma pedagogia que fosse pensada especificamente para as crianças de zero a seis anos de idade.

Dessa forma, havia um movimento constitutivo de identidade da Educação Infantil municipal, com a implementação de uma nova proposta pedagógica no âmbito da pedagogia

¹⁵ A obra *Pedagogia(s) da Infância: dialogando como passado: construindo o futuro*, organizada por Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza, apresenta textos de pesquisadores da área que revisitam pensadores clássicos, tais como: Dewey, Freinet, Froebel, Montessori, Malaguzzi, Piaget, Bruner e Vygotsky, estabelecendo assim um diálogo que possibilita a reflexão sobre o processo de desconstrução e reconstrução da pedagogia da infância.

da infância, que resultou em mudanças e compreensão do papel da(o) professora(or) da primeira infância e em seu processo formativo.

A partir desse posicionamento, a RME referencia a defesa de uma pedagogia da infância que tenha lugar numa escola da infância, ou seja, uma pedagogia que considere as culturas infantis, características, diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade das crianças que frequentam os CEIs e EMEIs.

Para amparar a discussão sobre esse tema, a SME buscou amparo nas pesquisas das pedagogas Ana Lúcia Goulart Faria (1993) e Eloísa Acirres Candal Rocha (1999), em interlocução com os estudos sociais da infância, bem como as pesquisas realizadas na Associação Criança de Portugal em 1990 por João Formosinho, e mais tarde pela pedagoga portuguesa Júlia Oliveira-Formosinho, que defende a ideia de educação como projeto de emancipação dos sujeitos a partir do desenvolvimento de uma pedagogia participativa. A autora define a pedagogia da infância como “uma pedagogia transformadora, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 7).

Além disso, do ponto de vista educacional, a Educação Infantil passou a ser embasada pelos estudos de autores como Qvortrup, Corsaro e Montandon, que explicam a sociologia na Educação Infantil. Esses autores são referências dos textos dos Cadernos Temáticos de Formação I e II – Educação Infantil, “Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo” (São Paulo, 2004c), e foram considerados na construção e elaboração de documentos publicados subsequentemente pela SME.

Kishimoto (2005) explica que o grande desafio, a partir de então, é a reavaliação das funções e objetivos educacionais dos equipamentos das CEIs e EMEIs e de seus profissionais, com a finalidade de acabar com as dissidências entre o ambiente educacional e a vida fora ele.

Conforme o Currículo da Cidade da Educação Infantil (2019a), atualmente emergem discussões e estudos que provocam o redimensionamento na Educação Infantil, “a fim de se desvencilhar de uma herança assistencialista e engessada” (Araújo, 2018, p. 54). Sob essa ótica, busca-se compreender o potencial dos bebês e das crianças, da função da(o) professora(or) da primeira infância — e, para tanto, as práticas formativas devem estar em consonância com essas concepções.

Portanto, para recriar a escola de Educação Infantil é necessário

Superar *compreensões assistenciais, compensatórias e antecipatórias*, que priorizam a guarda, a proteção e a moralização dos bebês e das crianças, assim como limitar-se à compreensão de que a educação infantil é um importante recurso para garantir as aprendizagens necessárias para o sucesso da criança na escola [...] com o

objetivo principal de oferecer às novas gerações oportunidades para encontrar pessoas e conhecimentos que lhes possibilitem experiências, que provoquem e gerem acontecimento, intercâmbios, conseguindo constituir modos de ser e de participar da vida social (São Paulo, 2019, p. 22, grifos do autor).

Essa perspectiva de Educação Infantil, que se constituiu ao longo desses anos na rede municipal da cidade de São Paulo, visa a construção de uma pedagogia para/com a infância, que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), se estende até os doze anos. Sendo assim, o Currículo Integrador da Infância Paulistana assume o papel de materializar essas concepções de Educação Infantil, bebês e crianças e o compromisso com qualidade social da educação, considerando a diversidade “que compõe as infâncias que habitam a cidade e se contrapõem às desigualdades (étnicas, raciais, etárias, de gênero, econômicas, geográficas, religiosas) que condicionam a vida de bebês e crianças” (São Paulo, 2015a, p. 13).

Mas, para isso, deve-se pensar nos profissionais e professoras(es) que atuam na Educação Infantil e na sua formação, com o intuito de ajudá-los a desenvolver, segundo Rosemberg (2005, p. 77), uma “concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais, e não apenas futuras”. À vista disso, Araújo (2018) enfatiza a urgência de desconstrução de paradigmas que reforçam uma infância mistificada e a figura da criança homogeneizada, concepções construídas pelo senso comum que, durante décadas, nortearam as instituições de Educação Infantil na cidade de São Paulo e no Brasil.

Todavia, ainda conforme Araújo (2018, p. 36), para “se desconstruir” esse tipo de visão,

Com responsabilidade ética, estética, filosófica e política, é preciso assegurar uma formação profissional que não se restrinja a cursos com apenas algumas disciplinas isoladas, que tratem das questões da primeira infância e da educação infantil de forma aligeirada, que pouco ou nada transformam as práticas pedagógicas vigentes e a realidade da educação infantil atual.

Dessa forma, a Rede Municipal de Educação Infantil da Cidade de São Paulo, ao longo dos anos, tem buscado construir ações de formação inicial, continuada e em serviço para os profissionais que atuam na rede direta. A formação continuada de professoras(es) é atualmente oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e caminha de acordo com as diretrizes da política educacional nacional e municipal.

A SME entende que as ações de formação continuada devem favorecer a pesquisa e investigação da prática, qualificar as práticas pedagógicas no sentido de constituir uma

educação da infância com qualidade, e, além disso, as ações formativas devem buscar analisar os elementos que constituem o cotidiano nas Unidades Educacionais que atendem bebês e crianças (Pinazza, 2014).

Para tal, Araújo (2018, p. 58) afirma que “a formação dos profissionais requer conceitualizações de base que delimitem as reais necessidades formativas em consonância com as exigências da atuação em serviço”. Portanto, a formação desses profissionais apresenta-se como um desafio para a política educacional de Educação Infantil municipal.

A formação continuada é um direito constituído na rede municipal e acontece por meio de cursos pontuais de longa e curta duração — a distância, presenciais e/ou semipresenciais — e por meio de seminários, jornadas pedagógicas e até mesmo oficinas com parceiros e formadores credenciados. Nesse contexto, inserem-se também os cursos oferecidos em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁶, na cidade de São Paulo, bem como universidades públicas e privadas, entre outras instituições.

Conforme exposto anteriormente, as ações de formação continuada são organizadas e oferecidas pela SME em parceria com as treze Diretorias Regionais de Educação (DREs). Entretanto, cada DRE possui uma equipe responsável pelas ações de formação continuada, as quais devem elaborar um plano de trabalho para o ano letivo, que deve respeitar as orientações e diretrizes dadas pela SME e, sobretudo, a realidade das Unidades Educacionais em seu território. Cabe ressaltar que as ações de formação continuada com maior intensidade são oferecidas pela SME, organizadas em polos, localizados em diferentes regiões da cidade, e acontecem durante todo o ano letivo.

Por conseguinte, a SME entende que a formação continuada é um conjunto de ações integradas e complementares, que devem ser intencionalmente planejadas com base em conceitos, concepções, aprofundamento teórico e reflexão sobre práticas pedagógicas, de modo a promover mudanças na atuação das(os) professoras(es) e demais profissionais da Educação Infantil municipal.

Para melhor compreensão, atualmente o quadro dos profissionais da Educação Infantil da rede direta na cidade de São Paulo, CEIs e EMEIs, é composto por gestores (supervisores, diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos), professoras(es) e equipe de apoio, entre outros. Posto isso, percebe-se que a formação continuada organizada pela SME e

¹⁶ A Lei nº 15.883, de 4 de novembro de 2013, dispõe sobre a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB no âmbito do Município de São Paulo, voltado à oferta de cursos e programas na modalidade a distância, mediante a criação e manutenção de Polos de Apoio Presencial dentro dos Centros Educacionais Unificados (CEUs).

DREs agrupa os profissionais conforme a etapa da Educação Básica, modalidades, quadro do magistério e quadro de apoio.

Em relação aos coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil, os encontros formativos acontecem quinzenalmente nas DREs, conforme prevê o Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, ou seja, a formação continuada em serviço desses profissionais se faz necessária, visto que, dentro das Unidades Educacionais nas quais atuam, são os responsáveis pela formação continuada em serviço junto às(aos) professoras(es).

Nas Unidades Educacionais, CEIs e EMEIs, os horários coletivos são destinados ao estudo, reflexão e aprofundamento relacionados ao trabalho pedagógico ali desenvolvido e seu território. Essa organização configura-se como uma ação de formação continuada em serviço sistematizada através do Projeto Especial de Ação (PEA).

A formação continuada em serviço é atribuída ao coordenador pedagógico, que, junto aos demais profissionais — equipe gestora, professoras(es), quadro de apoio —, deve planejar os diferentes momentos formativos, tendo em vista a elaboração de um plano de ação construído a partir das demandas apontadas nas avaliações do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do Projeto Especial de Ação (PEA), dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana e de registros dos encontros formativos anteriores (São Paulo, 2022).

Araújo (2018) traz colocações importantes a respeito desse processo formador dentro das Unidades Educacionais de Educação Infantil municipais, a saber:

O responsável pela formação em serviço é o coordenador pedagógico que, em parceria com o diretor e com a colaboração dos demais profissionais, está incumbido de promover uma formação que possibilite a ampliação dos conhecimentos da comunidade educativa, com reflexão da prática pedagógica, que garanta a qualidade das ações, relações e experiências dos professores com bebês e crianças (Araújo, 2018, p. 55).

No contexto da Educação Infantil na cidade de São Paulo, conforme exposto na seção anterior, existe uma diversidade de Unidades Educacionais que fazem o atendimento dos bebês e crianças, divididas em: CEIs da rede direta, rede parceira-conveniada com instituições e associações, CEIs da rede indireta, rede privada parceira-particular, os CEMEIs, as EMEIs, os CECIs, que acomodam dentro do seu complexo os Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs), e as escolas para surdos, EMEBS.

O horário de funcionamento e atendimento dos bebês e crianças, nas Unidades Educacionais da rede direta, está estabelecido conforme a Portaria nº 6.898, de 27 de outubro de 2015, e ocorre em turnos e períodos diversificados. Nos CEIs, o regime de atendimento é integral de dez horas; nas EMEIs, normalmente em dois turnos, das 7h às 13h e das 13h às

19h — quando o território apresenta demanda excedente, os turnos são das 7h às 11h, das 11h10 às 15h10 e das 15h20 às 19h20.

No que se refere aos CEMEIs, o regime de atendimento é realizado de acordo com a faixa etária: de zero a 3 anos, em dez horas; para as crianças de 4 e 5 anos, em seis horas. Nos demais equipamentos, a organização e os horários são diferenciados, elaborados pelas Unidades Educacionais conforme as diretrizes e o apoio da SME.

Pinazza (1997) explica que, devido à construção sócio-histórica das creches e pré-escolas, CEIs e EMEIs, tais equipamentos se diferenciam na implementação, organização e atendimento da infância paulistana. No entendimento de Araújo (2018, p. 49), as próprias creches, depois que foram transferidas para a educação municipal e nomeadas de CEIs, “são diferentes entre si tanto na vinculação à SME como na supervisão, funcionamento, formação em serviço e contratação de seus profissionais”.

Diferentemente dos CEIs, as(os) professoras(es) que atuam nas EMEIs podem optar pelas seguintes jornadas de trabalhos: jornada básica (JB), 20 horas-aula – 18 horas de regência com as crianças e 2 horas-atividade; jornada especial integral de formação (JEIF) – 40 horas-aula, divididas em 25 horas-aula de regência com as crianças e 15 horas-aula de formação, por sua vez divididas em oito horas-aula em horário coletivo de formação, três horas-aula destinadas ao planejamento individual, também dentro da unidade, e quatro horas-aula em local de livre escolha.

Para melhor entender, as(os) professoras(es) dos CEIs diretos não podem optar por escolha de jornada de trabalho, pois sua carga horária é composta de 25 horas em regência com os bebês e as crianças, 3 horas destinadas para o horário coletivo de formação dentro da Unidade Educacional e 2 em local de livre escolha.

O período de formação em serviço, nos horários coletivos dentro dos CEIs, equivale a tempos de 60 minutos; nas EMEIs, de 45 minutos. Cabe explicar que, na EMEI, só participa no horário de formação em serviço a(o) professora(or) que optar pela jornada especial integral de formação (JEIF), enquanto, no CEI, todos as(os) professoras(es) participam dos horários coletivos de formação. Portanto, os horários de formação continuada em serviço dos CEIs diretos e EMEIs apresentam diferenças e levam em consideração as jornadas de trabalho¹⁷ dos profissionais de educação infantil. Outrossim, o PEA é desenvolvido em todas as Unidades Educacionais da rede direta, CEIs, CEMEIs, EMEIs, como também em outros níveis da educação municipal. No entanto, o projeto apresenta uma carga horária diferenciada nos

¹⁷ Ver mais detalhes na Lei nº 11.434, de 2008, explicitada na próxima sessão, ou na Portaria nº 6.898/2015.

CEIs: são 108 horas anuais, devendo ser executada no período mínimo de oito meses completos.

Isso também é válido para CEMEIs. No que se refere à carga horária para realização do PEA nas EMEIs, a mínima anual é de 144 horas, devendo ser executada, também, no período de oito meses.

Ainda assim, os participantes que obtêm 85% de frequência da carga horária total do PEA recebem um atestado comprobatório para fins de evolução funcional na carreira do magistério (São Paulo, 2014a).

Essa questão demonstra a divergência e a diferença entre CEI e EMEI, que fica evidente quando se comparam os períodos de formação em serviço, o tempo destinado a essa formação e a maneira como se organiza a formação em serviço. E, conseqüentemente, entende-se que essa organização prejudica o CEI pelo curto período destinado para essa formação (Araújo, 2018).

Contudo, a formação continuada em serviço dos profissionais que atuam em CEIs diretos e EMEIs deve ser planejada e elaborada conforme as orientações dadas pela Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, a qual regulamenta o horário coletivo de formação na Educação Infantil por meio de ações formativas oferecidas pelo Projeto Especial de Ação (PEA).

Assim, a formação continuada em serviço, segundo Araújo (2018, p. 53), “é aquela que permitirá às unidades educacionais a elaboração dos seus projetos pedagógicos, o desencadeamento das ações do PEA, a organização de suas ações e proposições, juntamente com o coletivo dos profissionais da unidade”. A autora ainda explica que há uma diferença entre CEIs e EMEIs quando o assunto é formação continuada em serviço:

Os PEAs passaram a vigorar nos CEIs diretos somente em 2008; portanto, o trabalho coletivo destinado à formação docente nesse espaço é recente. A organização de formação em serviço, pontuada acima, acontece apenas nos CEIs diretos [...] As EMEIs conquistaram aspectos positivos em relação à estruturação e maior tempo de formação em serviço, enquanto nos CEIs, além de ser recente a regulamentação deste horário de formação, este é extremamente reduzido diante das demandas [...] para uma melhor compreensão da constituição dos equipamentos e a construção histórica no que se refere aos profissionais na educação infantil e sua formação, em CEIs e EMEIs, no município de São Paulo, cabe uma retomada de processos distintos de consolidação desses espaços (Araújo, 2018, p. 53-54).

Nessa perspectiva, a SME publicou, em 2004, a Orientação Normativa “Construindo um regimento da Infância”, dirigida às Unidades Educacionais, especialmente aos CEIs, com o objetivo de regulamentar a unidade de Educação Infantil como um espaço das e para as

crianças, assim sendo, tudo o que acontece ali deve considerar a criança como centro e foco principal da ação educativa (São Paulo, 2004d).

A Orientação Normativa nº 1/2004 (São Paulo, 2004d) traz, em seu artigo 5º, a concepção de Unidade Educacional de Educação Infantil, que se constitui como:

Espaços coletivos e privilegiados de vivência da infância (0 a 6 anos), que contribuem para a construção da identidade social e cultural das crianças, fortalecendo o caráter integrado do cuidar e do educar, entendendo que todo cuidado educa e que toda educação cuida [...] Em uma ação complementar à da família, concebendo a criança enquanto um sujeito de direitos, as unidades de educação infantil não objetivam a antecipação ou preparação para o ensino fundamental, nem tampouco a compensação de carências, mas, sobretudo, constitui-se como um espaço coletivo de relações múltiplas entre crianças e adultos, através das quais é possível ampliar experiências, enfrentar desafios, fomentar a criatividade, a cooperação, a solidariedade, a autonomia e a cidadania, oportunizando a voz e a vez das crianças, desde as mais pequeninas (São Paulo, 2004d, p. 6).

Com base no exposto, o que se pretende é a construção de uma Educação Infantil sem cisões e com unidades de CEIs que compactuam com a mesma organização, concepções e funcionamento (Araújo, 2018). Para uma melhor compreensão, Pinazza (2014) expõe a história de constituição dos equipamentos CEIs, bem como o processo de profissionalização e a trajetória de formação continuada em serviço desses profissionais de Educação Infantil, e, ainda, traz uma reflexão aprofundada sobre o coordenador pedagógico e o quanto é necessária uma formação específica em educação de crianças pequenas para esse profissional.

Não nos cabe, aqui, adentrar, com profundidade, a história da Educação Infantil na cidade de São Paulo. No entanto, conhecer as concepções que embasaram seu advento nos permite compreender a constituição dos Centros de Educação Infantil (CEIs) e o tratamento dado à formação de professoras(es) da Educação Infantil paulistana, ainda mais se considerarmos ser recente o processo de transferência e integração das creches/CEIs da Assistência Social para a Educação Básica.

Para dar continuidade, a próxima seção apresenta uma breve contextualização sobre as orientações curriculares produzidas ao longo da história da Educação Infantil na cidade de São Paulo.

1.2 Orientações curriculares para Educação Infantil do Município de São Paulo

Conforme exposto anteriormente, a Educação Infantil no contexto municipal completará 90 anos em 2025, sendo necessário ressaltar que o atendimento por ela realizado vem desde a década de 1930. Os Parques Infantis eram considerados um educandário ao ar

livre, uma instituição de Educação Infantil não escolarizada, criada com o objetivo de atender as crianças e a classe operária.

Até o final da década de 1950, foram construídos 64 Parques Infantis na cidade de São Paulo, além dos Recantos e Recreios Infantis. Como isso, houve uma ampliação de vagas e expansão de atendimento às crianças que moravam em áreas e bairros mais afastados da região central da cidade. Esses projetos tinham como premissa o atendimento voltado ao assistencialismo. Entretanto, também promoviam atividades que objetivavam o desenvolvimento físico, intelectual e social das crianças, cujo atendimento era de responsabilidade dos instrutores e professores de Educação Física.

No período de 1960 a 1980, várias mudanças ocorreram no sistema educacional nacional e municipal. Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), a qual propunha a educação pré-primária destinada aos menores de até 7 anos de idade, além da inclusão dos jardins de infância nos sistemas de ensino de todo país. No município de São Paulo, na década de 1970, em meio à reformulação de novas políticas referentes à Educação Infantil, os Parques, Recantos e Recreios Infantis foram considerados espaços assistencialistas e sem diretrizes pedagógicas.

Após a mudança de concepção sobre o atendimento na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de São Paulo, em 1971, houve a implantação, no lugar dos Parques Infantis, de classes de ensino pré-primário. Com isso, a proposta de trabalho para o atendimento das crianças passou a ser de cunho pedagógico e não mais assistencial, somente a partir das EMEIs. No mesmo período, o Sistema Municipal de Ensino (SME)¹⁸ passou a organizar materiais e orientações curriculares a partir das orientações da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE)¹⁹ e documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação.

Dentre as primeiras publicações realizadas pela SME, no início da década de 1970, encontramos orientações curriculares destinadas ao ensino na pré-escola, nomeadas de Programa de Atividades para a Educação Pré-Escolar (1971), Plano para Pré-Escola (1972) e Currículo Pré-Escolar (1974). Em todos esses documentos, havia um entendimento de

¹⁸ O Sistema Municipal de Ensino foi criado pelo Decreto nº 3.185, de 2 de agosto de 1956; à época, a gestão municipal era de Vladimir de Toledo Piza (PTB). Até então, havia desde 1947 a Secretaria da Educação e Cultura.

¹⁹ O Ministério da Educação (MEC) criou no início da década de 1970 a Coordenação de Educação Pré-Escolar – COEPRE, mais tarde alterada para Coordenação de Educação Infantil – COEDI, cuja função era o acompanhamento da educação pré-escolar das crianças de 4 a 6 anos de idade.

educação compensatória; a pré-escolar aparece como um direito da criança, mas com caráter preparatório para o primeiro grau.

No ano de 1975, os Parques, Recantos e Recreios infantis receberam o nome de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), nomenclatura que permanece até os dias atuais. Além da mudança na nomenclatura, há também uma mudança na designação da função desempenhada pelos profissionais que trabalhavam nesses espaços: de instrutores e professores de Educação Física (educadores recreacionistas), passam a ser denominados Professores de Educação Infantil, passando-se a exigir formação específica para esses profissionais, um certificado de Segundo Grau. Mesmo diante dos processos que levaram à criação das EMEIs, a concepção de escolarização das crianças em idade pré-escolar manteve a diretriz e a proposta pedagógica anteriores.

Importante destacar que, nas décadas de 1970 e 1980, houve uma expansão, no município de São Paulo, de 120 unidades de creches administradas pela Secretaria de Bem-Estar Social. Desses equipamentos, apenas quatro eram diretos, sendo que os demais faziam o atendimento aos bebês e crianças pequenas por meio de convênios mantidos entre a prefeitura e a iniciativa privada. Outro ponto a destacar, em relação ao atendimento realizado nas creches municipais, eram as práticas assistencialistas.

Nesse contexto, em 1980, um novo modelo de orientação curricular foi publicado. O documento denominado Programação Específica de Educação Infantil aprofundou a função da EMEI como escola de preparo para o então chamado Ensino de Primeiro Grau. A proposta curricular demonstrava a preocupação com a “evolução natural” das crianças (São Paulo, 1980). Entretanto, os professores eram orientados a inserir conteúdos e objetivos para diferentes áreas de conhecimento, tais como a linguagem, a motricidade e habilidades com ênfase na alfabetização.

De 1983 a 1985, a função pedagógica da escola para as crianças de 4 a 6 anos continuaria a ser definida a partir do Ensino de Primeiro Grau. Durante esse período, foram publicadas mais duas orientações curriculares voltadas para a pré-escola. A primeira foi chamada de Ações Prioritárias – Integração EMEIs–EMs – 1ª e 5ª séries, com diretrizes curriculares que reconheciam as especificidades da Educação Infantil, mas, ainda, com uma preocupação de instrumentalizar as crianças e prepará-las para as etapas escolares subsequentes.

A segunda orientação curricular, A Pré-Escola que queremos – Programa de Educação Infantil, só foi publicada no final do ano de 1985. A construção desse documento “implicou discutir as funções e os objetivos da pré-escola e assumir o desafio de fazer dela uma

instituição de caráter eminentemente educacional” (São Paulo, 1985, s/n). Com influência piagetiana e valorização maior dos pressupostos pedagógicos da Educação Infantil, a publicação traz elementos importantes no sentido de romper com concepções assistencialistas e preparatórias na fase da pré-escola. Esses documentos buscam consolidar a proposta para a Educação Infantil pretendida pela gestão²⁰ de Mário Covas.

No início de 1986²¹, as escolas de Educação Infantil receberam orientação para não usar os documentos públicos da gestão anterior. Além disso, recomendava-se que as escolas (EMEI) voltassem a utilizar a proposta da década de 1970, baseada no modelo compensatório.

Entretanto, em 1987, o documento denominado de Proposta de Programa de Educação Infantil foi elaborado com base na concepção pedagógica e nos escritos de Piaget, mas, nessa proposta, a questão da alfabetização não era abordada diretamente. Sendo assim, a formação de professores da Educação Infantil começou a ser pensada como necessária, justificada ao longo da introdução do documento apresentado.

Porém, entre os anos de 1989 e 1992, um novo momento de reorganização curricular ocorreu: a consolidação da proposta curricular elaborada para Educação Infantil do município, fruto do trabalho de longos quatro anos. Como conclusão desse trabalho, em 1992, foi publicada a orientação curricular denominada de Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI. Essa proposta tinha como ponto de partida “a análise e reflexão com os educadores da Rede municipal do currículo em ação, ou seja, do conjunto de decisões e ações desenvolvidas no interior da escola” (São Paulo, 1992c, p. 17). Sendo assim, o documento apontava para a função social da escola e explicava a concepção de currículo como algo a ser construído conjuntamente por toda a comunidade escolar a partir da concepção específica de criança como ser social (vive em sociedade), cidadã, com direito à escola e à aprendizagem e a concepção da(o) professora(or) no centro da ação pedagógica.

Sobre a função da escola de Educação Infantil, o documento enfatiza a dicotomia educação e assistência, explicitando a não escolarização das crianças na faixa etária de 04 a 06 anos atendidas na EMEI. Por isso, a partir dessa concepção de infância assumida pelo Movimento de Reorientação Curricular, entende-se que a escola “deve ser um espaço onde trabalhe com a criança em função do seu desenvolvimento e aprendizagem, assegurando-lhe a possibilidade de viver um processo rico em interações e construção de conhecimento significativos” (São Paulo, 1992c, p. 22). Diante disso, o trabalho pedagógico ganha uma

²⁰ Prefeito da cidade de São Paulo de maio de 1983 a dezembro de 1985.

²¹ Gestão do prefeito Jânio Quadros, de 1986 a dezembro de 1988.

nova definição e a formação de os professores passa a ser uma proposta da Rede, no sentido de

Empreender uma real orientação curricular que não seja pela elaboração de um rol de conteúdos de atividades, requer um investimento intenso e contínuo na formação do educador para que ele se reapropriar do conhecimento que lhe foi expropriado ao longo da história dessa profissão (São Paulo, 1992c, p. 22).

Conclui-se que a reorientação curricular compreende a problematização, o processo de formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil, a reflexão sobre as concepções de Educação Infantil identificadas, a construção do projeto de escola e de uma nova proposta pedagógica. E, diante dessa nova concepção de reorientação curricular, criaram-se os grupos de formação dentro das unidades, assegurando às(aos) professoras(es) da EMEI horas de estudo durante a sua jornada semanal de trabalho.

Em 1995, um documento chamado Organizadores de Áreas: Educação Infantil e Alfabetização começou a ser elaborado, porém, sua versão final e ampliada somente foi publicada no ano de 1996, com reedição em 1998, sem muitas alterações do texto original. Em sua proposta curricular, o documento apresentava o processo de discussão da reorganização das escolas de Educação Infantil, com base no gerenciamento empresarial fundamentado nos princípios da Qualidade Total, e, além disso, retomava as bases teóricas da proposta curricular da cidade de São Paulo para a Educação Infantil de 1986 a 1988.

No que diz respeito à concepção de criança, o documento aponta para a teoria desenvolvimentista baseada nos quatro estágios para o desenvolvimento infantil de Jean Piaget. Há então um entendimento de que a criança, nessa faixa etária da EMEI, é um ser sensório-motor. Diante desse aspecto, o jogo simbólico é apresentado como parte fundamental do seu processo de desenvolvimento.

Foi elaborado um segundo documento sobre Organizadores de Áreas – Educação Infantil e Alfabetização. Na segunda versão, o objetivo principal da Educação Infantil seria “preparar o indivíduo para um contexto social de constante mudança” (São Paulo, 1998, p. 2). De forma específica, novamente a concepção escolarizante na Educação Infantil é apresentada em dez grandes áreas do conhecimento, como organizadoras do currículo e da ação pedagógica do professor, sendo elas: Jogo Simbólico; Linguagem Oral; Desenho; Linguagem Escrita; Linguagem Computadorizada; Linguagem Plástica; Linguagem Musical; Linguagem Corporal; Matemática e Ciências.

Portanto, em São Paulo (1998), Organizadores de Áreas – Educação Infantil e Alfabetização, cada área foi apresentada com um texto introdutório e uma planilha com duas

colunas que correspondiam às características da criança, justificativas e propostas de trabalho. É possível observar a sequência de etapas de desenvolvimento infantil como orientador básico para o trabalho pedagógico. Contudo, cabia à(ao) professora(or) conhecer a temática do desenvolvimento infantil e a ‘bagagem’ que a criança traz. Durante algum tempo, as escolas de Educação Infantil (EMEI) ficaram sem publicações específicas sobre currículo, orientações curriculares e pedagógicas.

No período de 2001 a 2004, o foco da rede educacional da cidade de São Paulo esteve voltado para a discussão da integração das creches diretas e indiretas, anteriormente jurisdicionadas à Secretaria de Assistência Social para o Sistema Municipal de Educação. Essa deliberação respondia ao cumprimento de determinações previstas no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que traz a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, além da Lei nº 9.394/96 – LDB, ao reafirmar o compromisso com a Educação para a infância ao definir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Com a publicação do Decreto municipal nº 40.268, de 31 de janeiro de 2001, a integração foi concluída e as creches passaram a ser denominadas de Centros de Educação Infantil – CEI, transformando as concepções de infância, crianças e de Educação Infantil e trazendo grandes desafios para a Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo, como registra Panizzolo:

[...] a vinda das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação trouxe para a cena questões como a importância de a instituição de Educação Infantil promover, em suas propostas pedagógicas, práticas de cuidado e de educação, que favoreçam a integração entre os aspectos físicos, sociais, afetivos, linguísticos e cognitivos das crianças, tomando-as como seres completos, totais e indivisíveis, ao mesmo tempo em que deu visibilidade para os bebês e para as crianças bem pequenas em equipamentos de educação. [...] Mas trouxe também desafios. Não se pode perder de vista que as crianças (inclusive os bebês) são sujeitos históricos e, como tais, não devem ser convertidas em alunos. [...] O desafio de respeitar as experiências e os saberes das crianças, sujeitos históricos com marcas de sua origem étnico-racial, regional, religiosa, linguística, familiar, articulando-os ao patrimônio cultural, tecnológico, científico, ambiental e artístico (Panizzolo, 2017, p. 14-15).

Cabe salientar que, durante todo esse período, houve um processo de reflexão sobre a característica da Pedagogia da Educação Infantil. A concretização desse processo foi apresentada no documento curricular denominado de Caderno Temático de Formação 2 – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo. Os textos apresentados nessa publicação discutiam uma Pedagogia da Infância comprometida com um currículo que considerava a leitura de mundo, o letramento, a diversidade cultural, de gênero, sexual e étnico-racial.

Nesse contexto, o documento compreendia a criança como produtora de conhecimento de cultura que dispõe de capacidade única para se expressar, fazendo o uso de diversas linguagens. Assim, a função da Educação Infantil era romper com a visão escolarizada de currículo e, sobretudo, o redimensionamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas(os) professoras(es) das Unidades Educacionais de Educação Infantil (CEI - EMEI).

Entre os anos de 2006 e 2007, foram publicados os primeiros documentos curriculares em forma de livros denominados de Tempos e Espaços para a Infância e suas Linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da Cidade de São Paulo (2006), que orientavam as políticas públicas para a Educação Infantil da cidade de São Paulo. Esses documentos também serviram como base para a criação do Programa Rede em Rede: A Formação Continuada na Educação Infantil. O documento em questão manifesta uma visão do desenvolvimento infantil como resultado das múltiplas relações que a criança estabelece com o mundo “formado pelos costumes, linguagens, valores, relações humanas e por técnicas” (São Paulo, 2006a, p. 11).

Em sintonia com essa concepção, o documento foi organizado em dois grandes eixos, o Educar e o Cuidar, de forma indissociável, e a otimização de tempos e espaços de aprendizagem, temas que serviam como norte para a discussão entre as(os) professoras(es) nas Unidades de Educação Infantil. Nesse sentido, a função da Educação Infantil era a de “mediar o desenvolvimento sociocultural de nossas crianças desde seu nascimento”, por meio da integração de educar e cuidar, “promovidos em contextos de aprendizagem apropriados à criança pequena, incluindo, de forma especial, os bebês” (São Paulo, 2006b, p. 18). Assim, a(o) professora(or) efetiva sua ação pedagógica, priorizando as diferentes linguagens e as experiências infantis nos contextos de aprendizagem, com ênfase nas brincadeiras.

Nessa mesma perspectiva, as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas: Educação Infantil (São Paulo, 2007b) oferecem parâmetros para organizar o trabalho pedagógico com os bebês e crianças do CEIs e das EMEIs.

O documento traz a concepção de criança como um sujeito social e agente ativo na sociedade e em seu próprio processo de aprendizagem, ao problematizar que

Nascida em uma cultura historicamente constituída, a criança é um ser simbólico e de linguagem. Sua experiência nessa e em outras culturas vai lhe exigir e possibilitar a apropriação de múltiplos signos criados pelos homens para dar sentido a suas relações com o mundo da natureza e o da cultura, que incluem o mundo da técnica, da ciência, da política e das artes, dentre outras áreas de produção humana, e a si mesma. Isso coloca a questão da aprendizagem no centro das preocupações dos educadores (São Paulo, 2007b, p. 17).

Nesse sentido, a aprendizagem da criança foi apresentada a partir da ideia de experiência. A criança se apropria da cultura por meio da experiência e aprende consigo mesma, com o outro a partir de objetos e de outras produções culturais. Para que isso aconteça, cabe à(ao) professora(or) de Educação Infantil centrar “seu olhar na criança e vê-la como parceira ativa, dona de um modo próprio de significar o mundo e a si mesma” (São Paulo, 2007b, p. 17). Portanto, o documento aponta que a função da(o) professora(or) nesse processo é o de “mediador(a)” e “promotor(a)” de situações de aprendizagem, porém, mantém-se a concepção escolarizante predominante na história da Educação Infantil da RME da cidade de São Paulo, por meio de um currículo formal definido por áreas do conhecimento.

É perceptível que há, em todos esses documentos analisados até o momento, mudanças consideráveis nas concepções de infância, bebês e criança, além do trabalho pedagógico realizado pelas(os) professoras(es) e que isso vai se modificando de acordo com os contextos social, econômico e político da cidade de São Paulo. Dessa forma, destacamos, para este estudo, os documentos curriculares produzidos pela SME, a partir do marco temporal desta pesquisa (2014-2021), que apontam que a Educação Infantil na cidade de São Paulo e sua documentação curricular partem de uma construção histórica, observando cada época concepções e entendimentos específicos sobre a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica.

Dito isso, retomaremos a discussão a partir do ano de 2013, quando houve a implementação da Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, o Programa Mais Educação São Paulo, por meio do Decreto nº 54.452/13, regulamentado pela Portaria nº 5930/13. Ainda nesse período, a SME publicou a Orientação Normativa nº 01/2013, intitulada de Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os Olhares, cujo objetivo era definir procedimentos comuns para que as Unidades Educacionais de Educação Infantil garantissem a avaliação do desenvolvimento dos bebês e das crianças, por meio de documentação específica que permitisse verificar a trajetória nessa etapa de Educação Básica. Esse documento serviu de referência no que tange à elaboração dos documentos curriculares publicados nos anos seguintes.

Para dar continuidade a esse processo, a SME, em conjunto com sua Diretoria de Orientação Técnica – Divisão de Educação Infantil (DOT-EI) e as Unidades Educacionais de Educação Infantil, elaborou, a partir do artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB), mais três documentos específicos para a Educação Infantil do Município de São Paulo, com os seguintes títulos:

→ Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015c);

- Padrões Básicos de Qualidade para a Educação Infantil (São Paulo, 2015d);
- O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil (São Paulo, 2015e);
- Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2016b).

Toda essa documentação, depois de homologada, foi enviada para Unidades Educacionais de Educação Infantil com a finalidade de subsidiar a formação continuada em serviço, tendo em vista a valorização da relação teoria e prática na formação docente. Os textos dessas publicações estão alinhados e explicitam a concepção de bebês e crianças como sujeitos de direitos, potentes, capazes, socialmente competentes, criativos, inventivos e que devem ser ouvidos. Nesse sentido, o Currículo Integrador da Infantil Paulistana (2015c, p. 54) afirma:

Bebês e crianças são sujeitos potentes que expressam em todas as suas ações aquilo que vão aprendendo sobre o mundo que os cerca. São, por isso, produtores de cultura, constituídos sócio-histórico-culturalmente e capazes de participar ativamente do próprio processo educativo (e para viver essa experiência utilizam-se de diferentes linguagens).

Dessa forma, observa-se que os Indicadores de Qualidade da Educação Paulistana (2016b, p. 19) mantêm a permanência desse conceito elaborado sobre concepção de bebês e crianças, reconhecendo, portanto, que os:

Bebês e crianças têm seu jeito próprio de ver o mundo, são cheios de movimento e histórias, relacionam-se com o tempo de uma forma diferente, conseguem viver intensamente cada minuto criando, explicando, imaginando, sonhando e, sobretudo, brincando. Estas e outras ações infantis são essenciais para o exercício da participação, da autonomia e da autoria que constituem objetivos presentes na maioria dos Projetos Político Pedagógicos das Unidades Educacionais que buscam garantir o protagonismo infantil.

Contudo, o Currículo Integrador da Educação Infantil Paulistana aponta para a importância de se considerar que os bebês e as crianças se desenvolvem em suas particularidades de 0 aos 12 anos de idade. Sendo assim, o currículo deve ser pensado de forma integrada, no sentido de superar a fragmentação e a descontinuidade dos modelos curriculares apresentados anteriormente.

Desse modo, o documento traz, como premissa, o direito à educação, ao conhecimento e à cultura como um processo único e contínuo, explanando que os bebês e as crianças são produtores de cultura e conseguem expressar-se através de diferentes linguagens. Logo, as Unidades Educacionais que recebem bebês e crianças pequenas de 0 a 5 anos e 11 meses constituem-se como locais coletivos privilegiados para a realização das experiências e vivências que acontecem durante a primeira infância.

Diante disso, cabe às(aos) professoras(es) que atuam na Educação Infantil “conhecer o contexto das crianças com quem trabalham, para promover seus direitos fundamentais e favorecer a autoria dos bebês e crianças em seu encontro com a cultura” (São Paulo, 2015c, p. 31). Nesse sentido, as práticas pedagógicas não podem considerar o conhecimento como algo transmissível e desconectado e, nesse caso, as Unidades Educacionais devem

[...] organizar o trabalho pedagógico para bebês e crianças para promover a constituição por cada bebê e cada criança da máxima inteligência e das melhores qualidades da personalidade, lembrando que este é um processo contínuo para a criança que entra na Educação Infantil e segue pelo Ensino Fundamental. Um currículo integrador da infância de 0 a 12 anos é uma resposta inicial a esse novo cenário onde o processo educativo adquire um novo sentido (São Paulo, 2015c, p. 7).

Para o enfrentamento desses desafios, foi publicada a Orientação Normativa nº 01/2015, intitulada Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana. O documento foi elaborado com a finalidade de atender aos objetivos da Meta 01²² do PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Portanto, nesse escopo, a Orientação Normativa apresenta princípios norteadores a serem considerados na definição da qualidade social e no atendimento das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade que frequentam Unidades de Educação Infantil da cidade de São Paulo, cujos princípios seguem a seguinte ordem:

- Observação das características e singularidades de cada região da cidade;
- A relação indissociável entre proposta pedagógica e espaço físico;
- A atuação intencional das educadoras e educadores na constituição dos ambientes de aprendizagem.

É fundamental destacar que tais princípios também são apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a saber, “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (p. 11). Nesse sentido, observa-se que, em ambos os documentos, os princípios aparecem como indispensáveis no atendimento às necessidades e interesses dos bebês e crianças.

No decorrer do texto, expresso na Normativa nº 01, são apresentados os Padrões Básicos de Qualidade para Educação Infantil Paulistana, organizados nos seguintes aspectos:

²² Universalizar até 2016 a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE. Estratégia 1 – definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais.

Projeto Político-Pedagógico; organização do tempo, espaço físico/ambientes e interações; recursos materiais e mobiliários; recursos humanos, condições de trabalho e formação dos profissionais da educação.

Por fim, o documento aponta que as(os) professoras(es) da Educação Infantil devem garantir a construção de práticas pedagógicas que estimulem a autonomia, criatividade e imaginação dos bebês e das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e, portanto, devendo ser respeitadas nas suas singularidades.

Cabe destacar que, ainda em 2015, a SME lançou outro documento que trata do Uso da Tecnologia e da Linguagem Midiática na Educação Infantil, que se apresenta como uma importante ferramenta a ser explorada, como forma de expressão da linguagem dos bebês e crianças.

Na esteira dos documentos acima citados, há os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana²³, construídos a partir da autoavaliação elaborada pelas Unidades de Educação Infantil da RME entre os anos de 2013 e 2015. Atualmente, o documento se caracteriza como um instrumento de autoavaliação institucional participativa, destinado a todas as Unidades Educacionais de Educação Infantil, diretas, indiretas e conveniadas que fazem parte da SME. Com foco no contexto educativo, a autoavaliação visa promover o debate sobre as condições necessárias para uma Educação Infantil de qualidade.

De maneira específica e com metodologia própria, o documento possibilita aos participantes, equipes de profissionais das Unidades Educacionais e famílias avaliar a realidade daquela comunidade escolar, elencar as necessidades, elaborar o plano de ação e acompanhar as ações que devem ser reorganizadas, levando em consideração as nove dimensões²⁴ de qualidade, abaixo relacionadas:

- **Dimensão 1** – Planejamento e gestão educacional: avalia o projeto político, tendo em vista que se trata de documento elaborado por toda a comunidade escolar; além disso, a dimensão aborda o planejamento e a documentação pedagógica da unidade avaliada.
- **Dimensão 2** – Participação, escuta e autoria de bebês e crianças: essa dimensão considera a participação dos bebês e crianças no planejamento, mediante a escuta realizada pelas(os) professoras(es).

²³ Constituído pela RME-SP, com a finalidade de fortalecer o processo de avaliação institucional participativo, nos Centros de Educação Infantil (CEI) diretos, indiretos e das redes parceiras, no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), tendo, como referência, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Indique – EI), publicados pelo MEC em 2009.

²⁴ As novas dimensões são representadas por cores que indicam uma melhor compreensão dos participantes diante das dimensões de qualidade.

- **Dimensão 3** – Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias: avalia as diferentes linguagens a partir da linguagem da brincadeira.
- **Dimensão 4** – Interações: avalia as interações dentro do espaço da Unidade Educacional, de modo a considerar que a interação e a brincadeira sejam eixos norteadores das práticas pedagógicas, compondo o currículo da Educação Infantil.
- **Dimensão 5** – Relações étnico-raciais e de gênero: considera as diversas identidades, sejam raciais, étnicas, de gênero, territorial e de nacionalidade.
- **Dimensão 6** – Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais: avalia a organização dos tempos, espaços, ambientes, bem como a seleção e oferta de materiais articulados às experiências de aprendizagens propostas aos bebês e crianças.
- **Dimensão 7** – Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo: a dimensão aponta a importância dos cuidados com a saúde e higiene dos bebês e crianças.
- **Dimensão 8** – Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores: avalia a formação inicial e continuada como fatores determinantes na qualidade da educação, além das condições necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho na Unidade Educacional.
- **Dimensão 9** – Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade: avalia o conceito de Cidade Educadora e a garantia dos direitos de bebês e crianças ao acesso aos bens socialmente constituídos (na Unidade Educacional, na família e na sociedade) e a forma como eles participam dessas culturas diversas, como teatro, parque, museus e centros culturais.

Portanto, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana apontam para a seguinte reflexão:

Para que um determinado conceito de qualidade seja explicitado e possa ser concretizado para situações reais do cotidiano, a definição de dimensões de qualidade torna-se necessária. Distinguir entre diferentes dimensões de qualidade não significa considerar que elas sejam desligadas uma das outras, mas ao contrário, implica reconhecer que essas dimensões tocam em aspectos que muitas vezes são comuns. Assim, as dimensões de qualidade procuram iluminar diversos ângulos de um mesmo processo educativo, de forma a viabilizar uma reflexão e discussão coletiva e facilitar a elaboração de um plano de ação que focaliza os diferentes problemas que devem ser superados para se obter os ganhos de qualidade desejados (São Paulo, 2016b, p. 9).

O documento parte do entendimento de que a Qualidade Social da Educação Infantil só pode ser construída pelos princípios da gestão democrática a partir da escuta, do diálogo, da negociação e da participação ampla de toda a comunidade escolar. Em 2019, foi publicado o Currículo da Cidade – Educação Infantil, embasado nos princípios do Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), Base Nacional Comum Curricular Educação (2018) e demais documentos curriculares produzidos no percurso de quase de noventa anos da Educação Infantil na RME-SP.

Reconhecemos que não são apenas esses documentos que expressam todas as concepções, princípios e normatizações da RME-SP para a EI, mas como um exercício inicial de aproximação, consideramos estratégico promover o diálogo entre a BNCC (BRASIL, 2017) e esses dois documentos da nossa Rede (São Paulo, 2019a, p. 197).

A elaboração e a escrita do Currículo deram-se no decorrer do ano letivo de 2018, contando com a participação de um grupo de trabalho constituído por profissionais da rede, especialistas em Educação Infantil, além de consultas públicas que colaboraram para a construção do documento.

O Currículo da Cidade-Educação Infantil apresenta-se dividido em cinco capítulos. É necessário, nesta discussão, esclarecer que a estrutura do documento será abordada de forma resumida, levando-se em consideração que o propósito desta pesquisa é apresentar um panorama dos documentos curriculares da Educação Infantil da cidade de São Paulo, com recorte para a formação continuada e em serviço.

Logo no primeiro capítulo do Currículo, anunciam-se os princípios que norteiam a política pública para Educação Infantil da cidade de São Paulo, baseando-se nos conceitos de equidade, educação inclusiva e educação integral. O texto apresenta a escola como espaço social da esfera pública, que, portanto, deve garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os bebês e crianças, respeitando sua diversidade nas relações étnico-raciais, gênero, bem como promover a educação para o desenvolvimento sustentável.

O segundo capítulo traz como tema “Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas Unidades Educacionais”. Nessa seção, destaca-se a importância das interações e relações humanas para a construção do conhecimento e as brincadeiras como experiências significativas na formação da identidade dos bebês e das crianças. Nesse sentido,

As interações e as brincadeiras devem compor o currículo e possibilitar a realização de projetos pedagógicos que envolvam as diversas linguagens presentes nas experiências, sem separá-las, pois não é de modo fragmentado que os bebês e as

crianças aprendem, mas enquanto vivenciam uma situação de forma integral (São Paulo, 2019a, p. 68).

Um ponto importante levantado no Currículo da Cidade – Educação Infantil, já discutido anteriormente no Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015c) refere-se à construção de uma proposta pedagógica baseada nas interações e na brincadeira, as quais devem ocupar a maior parte do tempo dos bebês e das crianças dentro das Unidades de Educação Infantil.

O terceiro capítulo aborda “A reinvenção da ação docente na educação infantil”. O texto esclarece que o trabalho pedagógico das(os) professoras(es) da Educação Infantil se efetiva no conhecimento sobre o contexto do território onde a comunidade educativa está inserida. No bojo dessa concepção, a(o) professora(or) tem como “compromisso realizar intervenções pedagógicas que ampliem as experiências e descobertas das crianças a respeito da compreensão do mundo que as rodeia” (São Paulo, 2019a, p. 132). Isso significa dizer que a intencionalidade pedagógica se constrói no diálogo com bebês e crianças. Por fim, esse capítulo ratifica a necessidade da formação inicial e continuada de professoras(es) de bebês e crianças, por se tratar de “uma profissão exigente que demanda formação inicial qualificada e formação permanente em cursos, eventos e, especialmente, na própria escola com seus pares” (São Paulo, 2019a, p. 133). Nesse sentido, a Unidade Educacional é entendida como lugar de formação, da pesquisa-ação, que se fundamenta na ação interventiva e construtiva do cotidiano vivido com bebês e crianças.

A discussão sobre a importância de se pensar um currículo integrado é apresentada no capítulo quatro, “Articulando a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental”. Essa seção do Currículo traz um aprofundamento em torno das reflexões sobre as diferentes transições presentes na vida dos bebês e das crianças de 0 a 12 anos de idade dentro do universo educativo. As reflexões sobre a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental aparecem ainda como um desafio a ser enfrentado e, assim, o documento reitera a importância de as diferentes transições estarem presentes no Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais.

O último capítulo do Currículo da Cidade – Educação Infantil discorre sobre “A gestão democrática e a implementação do currículo”. Essa parte faz uma defesa das políticas públicas para a Educação e para a primeira infância. Logo, anuncia o compromisso da Educação Infantil com o Plano Municipal de Educação (2015-2025), com o Plano Municipal pela Primeira Infância (2018-2030) e com a Base Nacional Comum Curricular para a

Educação Infantil (2017), a fim de garantir os direitos dos bebês e crianças a uma educação de qualidade.

O documento remete para uma concepção de currículo progressista e construtivista, expressando a necessidade da construção de uma gramática pedagógica do currículo. Cabe, neste momento, esclarecer que o termo ‘gramática pedagógica’, utilizado no Currículo da Cidade – Educação Infantil, surgiu dos estudos anunciados pela abordagem pedagógica da Associação Criança, de Portugal, alicerçados em “Uma pedagogia da infância baseada em uma práxis de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15).

A chamada Pedagogia em Participação (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011) encontra-se pautada nos pressupostos teóricos de Dewey, Piaget, Vygotsky e Bruner, autores que trazem em seus estudos a concepção de criança como competente, potente, sujeito de direito e que deve ser respeitada em suas necessidades, motivações e interesses. Além disso, a Pedagogia em Participação está baseada nos princípios da gestão democrática e contrapõe-se à Pedagogia da Transmissão, que ignora os contextos e os sujeitos envolvidos no processo de veiculação de saberes.

Segundo a compreensão de Pinazza (2014, p. 53), uma gramática pedagógica baseada na busca da práxis pela participação é:

[...] a expressão de uma ideologia educacional (Kohlberg; Mayer, 1972) ou de um modelo pedagógico que se constitui a partir de determinados pressupostos filosóficos e científicos traduzidos em um conjunto de concepções a compor um quadro de referência interpretativo (Nuthall; Snook, 1973) norteador de uma determinada forma de pensar, organizar e conduzir a ação educativa.

A esse respeito, o Currículo da Cidade – Educação Infantil argumenta que o

Modo de pensar e fazer a educação de bebês e crianças se revela em uma gramática pedagógica do currículo que corresponde a um pensar e fazer educação que não se encerra no campo dos preceitos filosóficos e teóricos, mas sua concretização e sua evolução são garantidas pelas práticas (São Paulo, 2019a, p.179).

Sendo assim, a gramática pedagógica deve ser construída com a base filosófica e teórica anunciada neste documento, sem, contudo, deixar de considerar o cotidiano vivido nas Unidades Educacionais de Educação Infantil. Em síntese, o documento é um *continuum* do proposto no Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015c), portanto, revela as mesmas concepções de Educação Infantil: bebês e crianças, a integralidade do processo educativo e o lugar da(o) professora(or) frente aos desafios do trabalho docente na Educação Infantil.

Entretanto, no decorrer do ano de 2020, a SME publicou mais uma Orientação Normativa, os Registros na Educação Infantil, que têm como objetivo subsidiar as equipes gestoras e as(os) professoras(es) na elaboração dos diversos instrumentos de registros utilizados pelas Unidades Educacionais, a partir da observação e da escuta de bebês e crianças, entendidos como registros de documentação pedagógica.

Por fim, em 2020, em meio à pandemia causada pela Covid-19, foram publicadas as Trilhas de Aprendizagem – Educação Infantil, Volumes I e II, documentos que serviram para subsidiar o trabalho pedagógico durante o momento de isolamento social. Em diálogo com o Currículo da Cidade – Educação Infantil, as Trilhas I e II compartilhavam algumas experiências que deveriam ser realizadas em casa com os bebês e as crianças. Além disso, esse material ajudou as equipes gestoras e professoras(es) a organizarem o trabalho pedagógico em parceria com as famílias e a possibilidade de os bebês e as crianças vivenciarem experiências pautadas nos eixos das interações e da brincadeira.

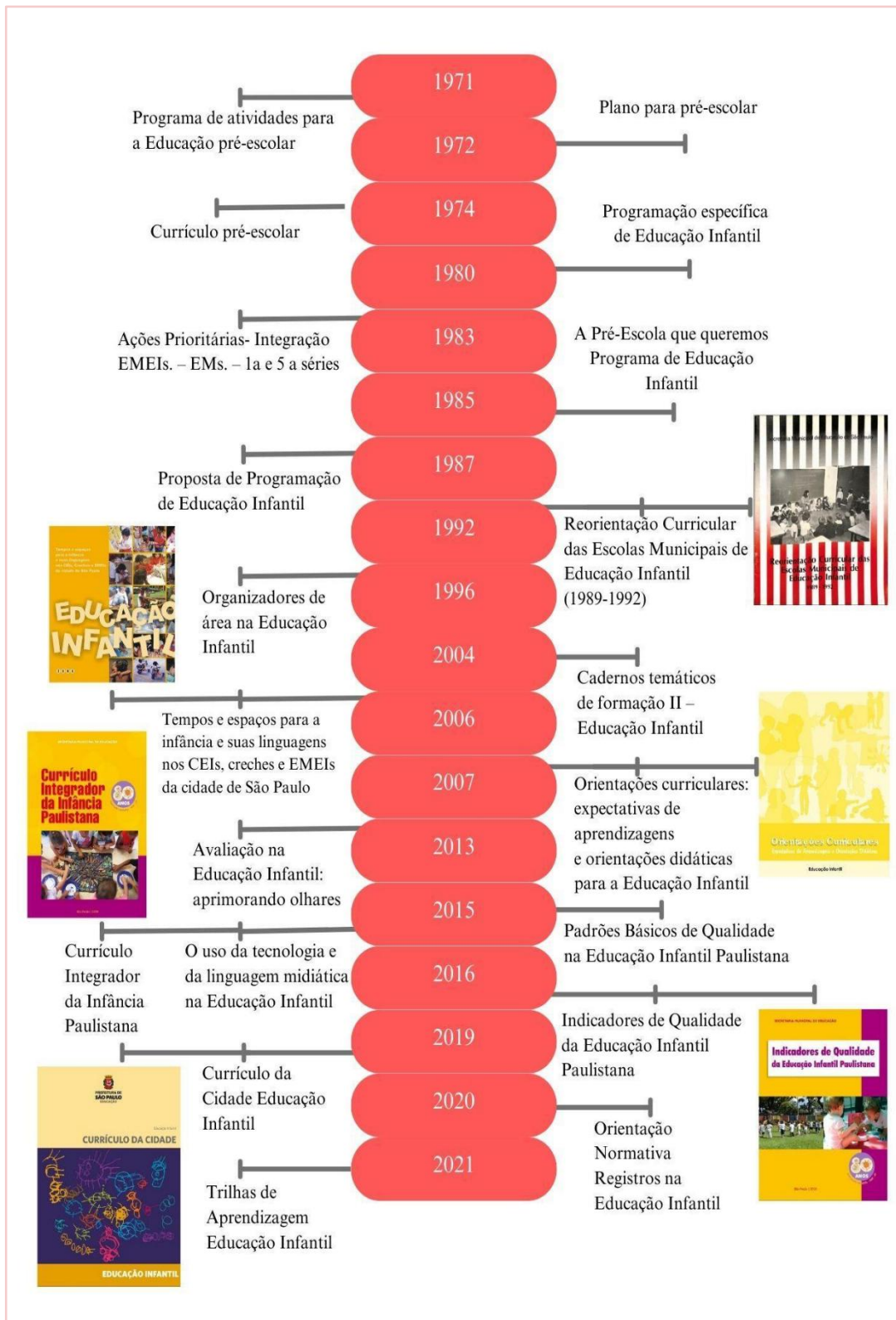
Um ponto importante a ser observado na Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo é a produção documental ao longo da sua história e sua diversidade curricular com a finalidade de orientar e subsidiar o trabalho pedagógico e a formação realizados pelas(os) professoras(es) nas Unidades Educacionais de Educação Infantil.

Abuchaim (2015, p. 271), em seu estudo sobre a construção do currículo para Educação Infantil da cidade de São Paulo, traz uma perspectiva histórica ao observar o seguinte aspecto:

Na rede municipal de São Paulo os documentos, ao longo do tempo, foram evoluindo em objetivos, conceitos e formas de articulação com as escolas. É interessante constatar que cada documento teve um contexto de elaboração por parte da equipe central da SME (envolvendo mais ou menos a rede como um todo) e um contexto de recepção por parte das escolas. Esses dois momentos parecem estar totalmente relacionados. Um documento que não parte de um diagnóstico da realidade da rede, não só em termos de atendimento, mas das concepções pedagógicas que estão norteando o trabalho das escolas, e que não é previamente discutido com as mesmas, tende a não ter maior impacto nas unidades. Também, se não há um trabalho intenso de formação que estimule a reflexão acerca do mesmo, ele tende a ser, como muito ouvi nas entrevistas: “mais um documento da rede” (Abuchaim, 2015, p. 271).

Em diálogo com esses materiais, publicações, documentos curriculares, orientações normativas, entre outros, é possível analisar os aspectos relevantes que marcaram a trajetória da Educação Infantil na cidade de São Paulo e sua documentação curricular. Sendo assim, a linha do tempo a seguir apresenta os documentos curriculares elaborados no período 1971-2021.

Figura 1 – Linha do tempo dos documentos curriculares para a Educação Infantil.



Fonte: Elaborada pela autora com base no *site* Memorial Documental e Abuchaim (2015).

Nota-se, então, que no período compreendido entre 1971 e 2021, houve um longo processo e diversas tentativas empreendidas por diferentes governos municipais, a fim de

construir um currículo para a infância e uma matriz curricular comum para a Educação Infantil paulistana que considere as potencialidade e singularidades das crianças.

Essas singularidades precisam “ser consideradas em suas diversidades e potencialidades para a construção de um currículo”, que respeite as crianças na forma de ser e de estar no mundo, que realmente se integre com a realidade das mesmas, proporcionando-lhes experiências e vivências que contribuam para o processo de desenvolvimento e aprendizagens, “sem que estas vivam rupturas em seu cuidado e educação” (São Paulo, 2015a, p. 19).

No entanto, observa-se que essa construção foi marcada pela descontinuidade, transformações constantes, alterações e mudanças pontuais e diversas, muitas vezes não no sentido evolutivo, mas sempre levando em consideração as diferentes políticas educacionais que foram pautadas pelas diversas gestões municipais e pela SME, bem como os aspectos políticos, sociais, econômicos e pedagógicos que causaram rupturas no entendimento da concepção sobre infância, criança e Educação Infantil.

Sendo assim, entende-se que as diretrizes curriculares seguiram percursos diferentes e várias concepções foram adotadas ao longo desse processo na Educação Infantil, notando-se que em alguns momentos essas propostas curriculares não atendiam às necessidades das crianças e nem as compreendiam como sujeitos de direito e produtores de cultura.

Contudo, cabe ressaltar que os documentos e as orientações curriculares publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) durante todo esse período serviram para orientar as práticas e o trabalho pedagógico, a formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil, e aparelhar outros agentes educacionais quanto ao trabalho que deveria ser realizado nas unidades de Educação Infantil em diferentes épocas.

Convém esclarecer que atualmente a Secretaria Municipal de Educação (SME) adota a concepção de currículo na Educação Infantil, presente na legislação vigente e em documentos governamentais. Portanto, compreende que o currículo não é algo estático, mas algo que se constrói por meio de um processo, no tempo e espaço vividos, nas relações e interações entre crianças e adultos, na individualidade e na imprevisibilidade do cotidiano de cada Unidade Educacional de Educação Infantil (São Paulo, 2013b).

Atualmente, a SME adotou como referência curricular o Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019). Este documento curricular rege as práticas pedagógicas, a formação de professores e propõe ações integradas e de continuidade pedagógica entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Além disso, a SME propõe que as Unidades de Educação Infantil levem em consideração as orientações pedagógicas publicadas recentemente e que

tragam novas contribuições para a prática pedagógica e a formação continuada de professores; são elas: Currículo da Cidade – Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas (2019); Currículo da Cidade – Educação Antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros (2022), que está em consonância com a Lei nº 10.639/2003 e aponta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas Unidades de Educação Infantil do município de São Paulo.

2. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Considerando a importância da discussão sobre formação continuada e a sua forma de realização no município de São Paulo, adota-se como ponto de partida para esta pesquisa a perspectiva da formação continuada em serviço das(os) professoras(es) da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME), que se organiza a partir da problematização do Projeto Especial de Ação (PEA), que por sua vez está amparado legalmente pela Secretaria Municipal de Educação (SME), devendo ser executado pelas Unidades Educacionais diretamente administradas pela RME.

É indispensável o reconhecimento do contexto pesquisado. Para tanto, faz-se necessário conhecer o contexto da investigação, o lócus onde se desenvolveu a pesquisa, o que nos permite compreender melhor o recorte temático, espacial e temporal realizado. A temporalidade do mestrado não nos permite uma análise mais profunda sobre o conhecimento do todo, entretanto, é importante referenciar o leitor sobre a relevância e amplitude que envolve o problema em questão.

Para descrever o contexto desta investigação, recorreu-se a dados oficiais amplamente divulgados pelo Portal de Dados Abertos da Prefeitura do Município de São Paulo, usando como data base o período que se estende de dezembro de 2021 a janeiro de 2022. Foram analisados documentos produzidos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e pelo Centro de Educação Infantil Girassol disponíveis à consulta, tais como: acervo digital e projeto político-pedagógico do CEI. Além disso, obtiveram-se dados por meio de outros registros produzidos e sistematizados no diário de bordo da pesquisadora, e nos relatos orais obtidos por meio de entrevistas, ambos trazendo elementos e informações relevantes sobre o contexto da pesquisa.

Portanto, no decorrer desta seção, o intuito é explicitar o contexto investigado, o Centro de Educação Infantil Girassol, administrado diretamente pela SME, que se configura como recorte desta pesquisa.

2.1 Organização da Rede de Educação Infantil na cidade de São Paulo

Durante o processo de pesquisa, ficou evidenciado que atualmente em São Paulo, maior cidade do país, com cerca de 12.396.372 de habitantes²⁵ em uma extensão territorial de 1.521 km², a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME) apresenta-se como a maior rede

²⁵ Dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, data base do ano de 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-paulo.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

municipal de educação do país, possuindo um total de 4.056 Unidades Educacionais que atendem 1.086.134 estudantes em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Secretaria Municipal de Educação (SME), responsável por gerir toda essa estrutura, administra 62.458 profissionais da Educação Básica concursados; destes, 28.493 estão nas unidades de Educação Infantil distribuídas nas treze Diretorias Regionais de Educação (DREs), na seguinte ordem: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia do Ó/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel Paulista²⁶. Cabe às DREs a administração e o atendimento das Unidades Educacionais de diferentes etapas e modalidades educativas dentro do seu território.

No que se refere ao atendimento na Educação Infantil²⁷, a RME atinge o número de 624.558²⁸ matriculados, entre bebês e crianças de 0 a 5 anos, distribuídos em 3.132 Unidades Educacionais de Educação Infantil. Três dessas Unidades estão localizadas nas reservas indígenas urbanas da cidade de São Paulo e são denominadas Centros de Educação Infantil Indígena (CEII). Além delas, há seis Unidades Educacionais denominadas de Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), pertencentes às DREs Santo Amaro, Jaçanã/Tremembé, Freguesia/Brasilândia, Penha, Pirituba/Jaraguá e Ipiranga.

É certo que a RME possui cinco tipos de Unidades Educacionais que realizam atendimento na Educação Infantil, respectivamente Centros de Educação Infantil (CEI), que atendem bebês e crianças de 0 aos 3 anos e 11 meses; Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), para bebês e crianças de 0 aos 5 anos e 11 meses; Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), para crianças dos 4 aos 5 anos e 11 meses; Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI), para bebês e crianças de 0 aos 5 anos e 11 meses que vivem em três aldeias Guarani localizadas no Distrito do Jaraguá; Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), para crianças de 4 a 14 anos com deficiência auditiva.

A Tabela 1 revela a diversidade existente, o tipo de Unidade Educacional de Educação Infantil, a terminologia usada pela RME, além da quantidade de equipamentos existentes atualmente na cidade de São Paulo.

²⁶ De acordo com organograma disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/organograma>. Acesso em: 10 dez. 2022.

²⁷ O termo 'Educação Infantil' usado neste texto encontra-se de acordo com a definição da legislação brasileira, nos artigos 29 e 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), a saber, como primeira etapa da Educação Básica oferecida em creches e pré-escolas.

²⁸ Dados disponíveis em: http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/group/educacao. Acesso em: 10 dez. 2022.

Tabela 1 – Unidades Educacionais de Educação Infantil da RME – São Paulo.

| TIPO DE UNIDADE DE ATENDIMENTO | QUANTIDADE |
|---|--------------|
| CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA-CECI | 3 |
| CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DIRETO - CEI | 317 |
| CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL INDIRETO - CEII | 383 |
| CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEMEI | 12 |
| CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEI | 45 |
| CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEI | 47 |
| CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CEMEI | 18 |
| CRECHE PARTICULAR CONVENIADA - CPC | 1789 |
| ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS - | 6 |
| ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - EMEI | 512 |
| TOTAL DE EQUIPAMENTOS | 3.132 |

Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo. Acesso em: 20 jan. 2022.

Esse panorama expressa as nuances da rede paulistana de Educação Infantil. Sendo assim, a organização do atendimento aos bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos e 11 meses fica a cargo dos Centros de Educação Infantil Diretos (CEIs e CEMEIs) administrados diretamente pela SME. O atendimento é realizado por profissionais concursados, as(os) professoras(es) possuem uma jornada de trabalho de 30 horas semanais, dentre as quais 25 são dedicadas ao trabalho com os bebês e as crianças pequenas, 3 dedicadas à formação em serviço com o Coordenador Pedagógico e 2 horas para a organização e o planejamento do trabalho pedagógico.

Além desses, os Centros de Educação Infantil Indiretos (CEII), da Rede Parceira Indireta, e CEIs/Creches Particulares Conveniadas (CPC) também fazem o atendimento a bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos e 11 meses, porém, são administrados pelas Organizações da Sociedade Civil, mediante colaboração com a Secretaria Municipal de Educação, ou seja, os recursos financeiros para o funcionamento dessas Unidades Educacionais de Educação Infantil são repassados pela SME. Em termos de abrangência da Educação Infantil no município de São Paulo, pode-se evidenciar que, do total geral de CEIs, quase 85% são conveniados à RME — e no final de dezembro de 2021 havia um total de 24.207 professoras(res) que atuavam nessas unidades.

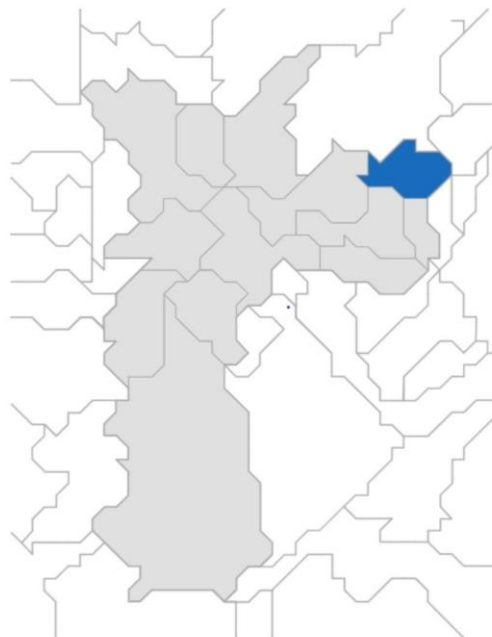
É importante destacar que, nas Unidades Educacionais de Educação Infantil (CEIs/Creches) administradas pelas Organizações da Sociedade Civil, mediante a colaboração com a Secretaria Municipal de Educação, as(os) professoras(es) trabalham pelo regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com uma jornada de 40 horas semanais com os

bebês e crianças. Isso significa que não há garantia das horas destinadas à formação continuada em serviço ofertadas nos CEIs e CEMEIs administrados diretamente pela SME.

Em 23 de outubro de 2020, foi publicada a Instrução Normativa nº 41, que dispõe sobre o horário de formação continuada em serviço, a saber, 3 horas semanais para esses profissionais que atuam nas Unidades Educacionais de Educação Infantil parceiras e conveniadas, mas, até a data desta pesquisa, a Instrução não havia ainda sido implementada. Necessita-se, portanto, de ampla discussão do poder público devido à importância do espaço formativo para a garantia dos direitos dos bebês e das crianças e do aperfeiçoamento profissional para a qualificação da ação docente.

Diante desse contexto, para a presente pesquisa, optou-se por ter como lócus um Centro de Educação Infantil pertencente à rede direta e administrado pela Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista (DRE-SMP), que fica localizada na zona leste do município de São Paulo. A cor azul na Figura 2 destaca a localização geográfica e abrangência da DRE-SMP.

Figura 2 – Identificação da DRE de São Miguel Paulista.



Fonte: Site <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/dres/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Atualmente, a Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista (DRE-SMP) possui um total de 272 Unidades Educacionais de Educação Infantil (CEIs, CEMEIs, EMEIs), dentre as quais 4 CEIs que estão nos territórios dos Centros Educacionais Unificados

(CEUs)²⁹, 1 Centro Educacional Unificado (CEMEI), 1 Centro Educacional Municipal de Educação Infantil (CEMEI), 36 Centros de Educação Infantil Diretos, 37 Centros de Educação Infantil Indiretos (CEIIs) e 150 CEIs/Creches Particulares Conveniadas (CPCs), todos com atendimento a bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos e 11 meses, sendo que 187 CEIs são administrados pelas Organizações da Sociedade Civil. Sendo assim, a DRE-SMP é responsável pelo atendimento de 50.143³⁰ bebês e crianças atendidos nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Na Tabela 2, podemos verificar a quantidade de Unidades Educacionais de Educação Infantil pertencentes ao território da DRE de São Miguel Paulista.

Tabela 2 – Unidades Educacionais de Educação Infantil da DRE de São Miguel Paulista.

| TIPO DE UNIDADE DE ATENDIMENTO | QUANTIDADE |
|---|------------|
| CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA-CECI | 0 |
| CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DIRETO - CEI | 36 |
| CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL INDIRETO - CEII | 37 |
| CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEMEI | 1 |
| CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEI | 4 |
| CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEI | 4 |
| CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CEMEI | 1 |
| CRECHE PARTICULAR CONVENIADA - CPC | 150 |
| ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS - | 0 |
| ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL - EMEI | 39 |
| TOTAL DE EQUIPAMENTOS | 272 |

Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo. Acesso em: 20 jan. 2022.

Nesse panorama, pode-se verificar que 76% da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é composta por Unidades Educacionais de Educação Infantil e, desse total, 2.166 seguem sendo gerenciadas e administradas pelas Organizações da Sociedade Civil, 1.789 CEIs/Creches Particulares Conveniadas (CPCs) e 383 Centros de Educação Indiretos (CEIIs). Apenas 365 Centros de Educação Infantil (CEIs) são administrados diretamente pela SME, sendo que três deles estão localizados nas reservas indígenas urbanas da cidade de São Paulo, denominados Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs) e 45 dentro dos Centros

²⁹ Os CEIs fazem parte dos complexos educacionais Centros Educacionais Unificados (CEUs), equipamentos públicos voltados à educação. Os primeiros CEUs foram inaugurados em 2002, na gestão municipal da prefeita Marta Suplicy (PT); atualmente o município de São Paulo conta com 46 CEUs, onde estudam mais de 120 mil estudantes, entre eles bebês, crianças pequenas, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

³⁰ Dados retirados do Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo, data base do ano de 2021 e janeiro de 2022.

Educacionais Unificados (CEUs). A Tabela 2 indica que existem até o momento 36 Unidades Educacionais, CEIs diretos, na DRE-SMP e uma delas é o lócus desta pesquisa.

2.2 O Centro de Educação Infantil Girassol: uma história apoiada no processo formativo

Aprofundar-se no contexto de um Centro de Educação Infantil (CEI) para compreender a formação continuada em serviço das(os) professoras(es) da Educação Infantil foi algo bastante desafiador. No entanto, na escolha pelo CEI Diret Girassol, buscou-se considerar a trajetória da pesquisadora e o contexto da docência na Educação Infantil da Rede Direta do Município de São Paulo, bem como a localização da Unidade.

Geograficamente, o CEI Diret Girassol localiza-se no Jardim Maia, um dos 19 bairros do Distrito do Jardim Helena, região localizada no extremo da Zona Leste da cidade de São Paulo e que ocupa uma área de aproximadamente 9,14 km², administrada pela Subprefeitura de São Miguel Paulista; em 2021, sua população atingiu o número 136.047 habitantes. Ao contextualizar o território o Projeto Político-Pedagógico (CEI Girassol, 2022b) do CEI Girassol, destaca-se o desenvolvimento do bairro a partir da perspectiva socioeconômica, ao se apontar que,

Em 1956, a empresa de papel e celulose Papelok S.A. Indústria e Comércio resolveu lotear uma grande área de sua propriedade na zona leste de São Paulo. Era o início do distrito de Jardim Helena, situado na extremidade leste da capital paulista. Como já é sabido e repetido, a região leste era habitada por um grande número de povos indígenas. Os brancos chegaram e os indígenas foram se dispersando, ou mesmo sendo expulsos e dizimados, até a quase extinção. A região foi tomada pela lavoura e assim dormitou por séculos. Nos últimos anos do século XIX, um grande número de chácaras e olarias se estabeleceu nas vizinhanças. Anos mais tarde, com a instalação de grandes indústrias ao longo da estrada de ferro, as terras começaram a ser ocupadas por operários, na sua grande maioria nordestinos. Os novos loteamentos nasciam do dia para noite e a população teve um crescimento gigantesco (CEI Girassol, 2022b, p. 31).

Cabe esclarecer que, de acordo com o registro, o distrito Jardim Helena foi criado há pouco mais de seis décadas. Com a chegada da industrialização, a região transformou-se em uma enorme comunidade operária formada por trabalhadores migrantes oriundos de outros estados brasileiros, entre esses destacam-se os nordestinos. Antes disso, a região foi marcada pela presença dos povos indígenas e missão jesuítica, que habitaram primeiro esse lugar; mais tarde pelos colonos que montaram chácaras para o cultivo de hortaliças, flores e frutas, seguindo com as olarias, que exploravam areia e argila do leito do rio Tietê para a produção de telhas e tijolos.

Ainda de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), atualmente a comunidade escolar e as famílias que compartilham a educação e o cuidado com os bebês e as crianças pequenas na sua maioria são nascidas em São Paulo, entretanto descendentes de famílias que migraram de outros Estados Brasileiros, especificamente do Nordeste do país, em busca de melhores condições de vida. A Unidade Educacional atende também famílias que migram de outros países, especialmente da América Latina.

Em continuidade à análise do PPP e pelos relatos obtidos nas entrevistas, percebe-se que as famílias das crianças que frequentam o CEI trabalham no setor de serviços, na sua grande maioria ‘mães trabalhadoras’. O documento evidencia uma relação colaborativa entre a Unidade e as famílias e considera a parceria entre ambas um dos critérios para a garantia de uma escola de infância de qualidade para os bebês e crianças. Esse aspecto vai ganhando nitidez à medida que avançamos na observação das fotografias e relatos contidos nos diferentes Projetos Institucionais, como: Conselho de Escola Infantil, Escolas de Pais, Alimentação Saudável, Horta e Paisagismo no CEI: pelo direito ao contato com a natureza e alimentação saudável, e Roda de Gogó. Considerando a organização dos documentos supracitados, o recorte do relato abaixo expressa as concepções família/escola contidas no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional,

E assim, dentro da comunidade escolar que, dando continuidade, que eu destaquei, as pessoas são bastante proativas, participam dos projetos institucionais, estão sempre dando sugestões, mesmo porque existe uma abertura pra isso, não só em conselho, APM³¹, mas cotidianamente. [...] Então hoje... no último Dia da Família, que foi agora dia 16, as famílias compuseram a programação, então veio o pai com a roda de capoeira; veio a mãe com o esposo que tiraram uma folga só pra fazer todo o processo de *show* de palhaço; uma outra mãe reservou este dia pra pintar as crianças durante o dia todo, nós tivemos um movimento que a família protagonizou muito essa organização. Então eu digo que essa família é muito participativa em tudo o que eles podem fazer, obviamente (Carolina CP – Entrevista).³²

Tomando como base os registros contidos no Projeto Político-Pedagógico, compreende-se que a parceria e interação entre a família e a Unidade Educacional também acontece em outros momentos e de diferentes maneiras: durante a matrícula; entrevista inicial e individual com as famílias; nos períodos de entrada e saída dos pequenos; durante a adaptação dos bebês e crianças; agendas como canal de comunicação diária; nas reuniões de pais com os professoras; nos períodos de aplicação da avaliação institucional – Indicadores de

³¹ Associação de Pais e Mestres (APM), sem fins lucrativos, que representa os interesses comuns da comunidade escolar.

³² As citações diretas das páginas 83, 84, 94 e 96 foram extraídas da entrevista realizada em dezembro de 2022 com a coordenadora pedagógica do CEI Girassol. Esse material integra o roteiro de entrevista, anexado no Bloco 1, que trata da caracterização da Unidade Educacional.

Qualidade da Educação Infantil Paulistana, mostras culturais, eventos organizados no extramuro (passeios, visitas à feira de rua, entre outros).

Para melhor compreensão, vale destacar que o CEI Diret Girassol foi inaugurado em abril de 1982, no final da gestão do prefeito Reynaldo Emygdio de Barros. Como equipamento social, estava vinculado à Secretaria da Assistência Social (SAS) e à Secretaria da Família e do Bem-Estar Social e recebeu o nome de Creche Municipal Girassol, uma das primeiras da região. O relato escrito da Agente Escolar, constante do PPP (2022), revela que o local escolhido para construção da Creche Municipal Girassol era um terreno baldio utilizado pelas crianças, adolescentes e outros membros da comunidade para a prática de diferentes atividades e brincadeiras:

Eu morava nesse bairro, sem asfalto nem saneamento. Eu e meus irmãos vivíamos aqui no terreno do CEI, que era um campinho, para buscar Argila para fazer bolinhas de gude... Lembrei-me da melhor fase da minha vida de uma infância simples, mas feliz! (CEI Girassol, 2022b, p. 32).

A construção da Creche Municipal Girassol se deu no período de 1980 a início de 1982, e foi o resultado de um longo processo de reivindicações e mobilização da comunidade local, especialmente dos grupos de mães da localidade, que se juntaram aos movimentos sociais e outras mães de diferentes bairros da cidade e exigiram do poder público a criação de creches para o atendimento das crianças das mulheres trabalhadoras. Essas ações e reivindicações ganharam força nos anos 1980 e ficaram conhecidas como Movimento de Luta por Creches em São Paulo (MLC). Conforme é possível perceber no relato da Coordenadora Carolina, ao dizer que:

É um espaço... se a gente for também analisar, é um prédio de construção antiga, datado de 1982, através da luta de mulheres, e como é a história, como foi a história das creches em São Paulo, eu acredito que na maior parte do país, né, então luta pra deixar seus filhos em espaços de qualidade pra que pudessem trabalhar, então com todo o processo histórico de ascensão da mulher no mercado de trabalho, então essa... vai constituindo essa história nesse espaço que era... esse território que era, digamos, que quase com brejo, e aí, enfim, vai sendo... se constituindo esse espaço, tanto é que é um prédio antigo, nós temos algumas limitações por ele ser de dois andares, né, isso demanda algumas organizações diferenciadas, que é diferente de um espaço todo térreo pra um espaço como esse, algumas salas bem pequenas. (Carolina CP – Entrevista).

Dessa forma, a Unidade Educacional traz as marcas da história da criação das instituições de Educação Infantil brasileiras, especificamente as creches municipais da cidade de São Paulo, criadas graças a muitas reivindicações dos movimentos progressistas da

sociedade civil, organizados por mães e mulheres trabalhadoras (Kishimoto, 1988; Kramer, 1995; Oliveira, 2005; Pinazza, 2014).

Com a publicação do Decreto Municipal nº 41.588, de 28 de dezembro de 2001, a Creche Municipal Girassol passou a ser administrada diretamente pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e desde então passou a ser denominada de Centro de Educação Infantil Girassol. Como Creche Municipal, a função da instituição estava voltada à política Assistencialista da Secretaria da Assistência Social; mas, com a mudança de administração, sua função passou a ser de cuidar e educar os bebês e crianças pequenas.

Desse modo, podemos destacar que cabe ao CEI Girassol a função de cuidar e educar os bebês e as crianças pequenas que frequentam a Unidade, sem deixar de proporcionar os “momentos plenos de vivências, investigação, experiência, protagonismo. Considerando as crianças e suas infâncias em suas potencialidades e sem qualquer caráter antecipatório” (CEI Girassol, 2022b, p. 9).

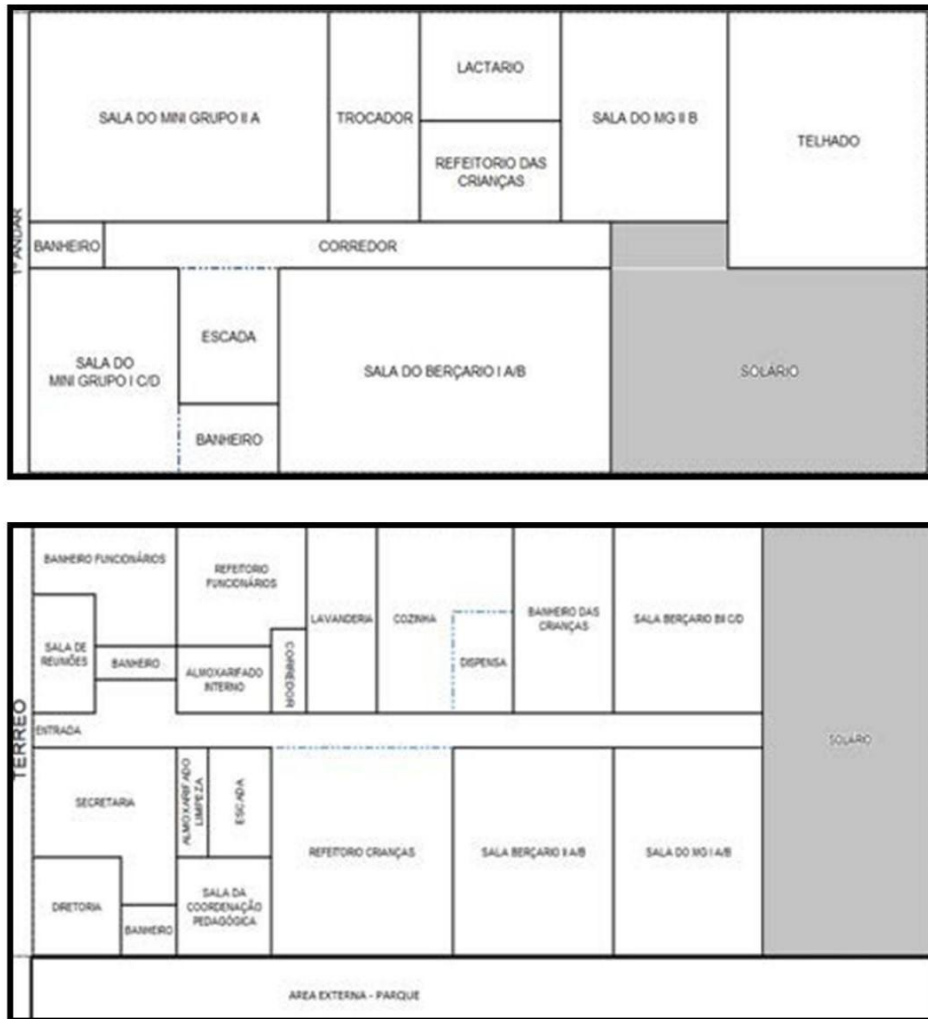
Atualmente, o CEI Diret Girassol atende 103 bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos e 11 meses. No que se refere ao sistema de funcionamento, a Unidade Educacional atende em tempo integral e o período de permanência dos bebês e crianças pequenas é das 7 às 17 horas, de segunda a sexta-feira. De acordo com a entrevista da senhora Carolina, a organização curricular na unidade está estruturada da seguinte maneira:

Nós temos seis turmas de berçário, sendo duas de Berçário I, de bebês até 1 aninho, 1 aninho e pouquinho; e nós temos quatro turmas de Berçário II [...] a gente tem uma organização na prefeitura de atribuição e proporcionalidade, então, se nós temos um Berçário I com duas turmas, nós temos 14 bebês dentro de um espaço, então são duas turmas numa proporcionalidade de sete por adultos, e essa organização vai se fazendo nas outras turmas, então... dos Berçários II, por exemplo, nós temos quatro turmas, porém duas em cada sala de referência [...] E nessa perspectiva nós temos quatro turmas de MG 1, um minigrupo 1, crianças um pouquinho maiores. Então nós temos duas salas, cada qual com duas turmas. Lembrando que, como eu falei da proporcionalidade numa turma de MG 1, nós temos 18, e na outra turma nós temos 16, por quê? O espaço da sala por metro quadrado é menor, então precisa dessa diminuição [...] E temos duas turmas de minigrupos 2, hoje com 18 crianças cada (Carolina CP – Entrevista).

De acordo com o relato no ano de 2022, as turmas (agrupamentos) ficaram organizados da seguinte maneira: 2 turmas de Berçário I, com 7 bebês cada uma; 4 turmas de Berçário II, com 7 bebês cada uma; 4 turmas de Minigrupo I, duas turmas com 9 crianças pequenas e outras duas turmas com 8 crianças pequenas cada uma; e 2 turmas de Minigrupo II, com 18 crianças cada uma. Segundo o relato de Carolina, essa organização está de acordo com o artigo 13 da Instrução Normativa nº 43, de 09 de novembro de 2021, que, entre outras providências, considera que as turmas (agrupamentos) devem ser organizadas de acordo com

o espaço físico da sala de referência, respeitada a capacidade do ambiente e a proporção adulto-criança. A distribuição das salas de referências e suas respectivas turmas podem ser visualizadas na figura a seguir:

Figura 3 – Croqui do prédio CEI Girassol.



Fonte: CEI Girassol (2022b).

O CEI Girassol dispõe de sete salas ambientes de referência das turmas e agrupamentos durante os horários de entrada, saída e repouso dos bebês e das crianças, conforme especificado no PPP. As salas agrupam duas turmas com duas professoras, com exceção das salas do Minigrupos II, que têm apenas uma turma e uma professora para cada período.

Na pesquisa de campo realizada durante o segundo semestre de 2022, podem-se observar os espaços físicos internos e externos. Notamos que, das sete salas de referência existentes na CEI, cada uma possui uma organização diferente de espaços e materiais próprios. Todas com espaços adequados e convidativos; nas prateleiras existe uma

diversidade de materiais, que ficam disponíveis aos olhos e altura das crianças. As figuras a seguir apresentam uma visão geral desses espaços:

Figura 4 – Visão lateral da sala de referência Berçário I.



Fonte: CEI Girassol (2022b).

Figura 5 – Visão da sala de referência Berçário II.



Fonte: CEI Girassol (2022b).

Figura 6 – Materiais utilizados na sala de referência MG I.



Fonte: CEI Girassol (2022b).

Figura 7 – Visão lateral da sala de referência MG II.



Fonte: CEI Girassol (2022b).

Há também ambientes anexos às salas de referência que são compartilhados entre os diferentes agrupamentos. Além disso, existem dois solários, um no andar superior e outro no andar térreo do prédio, sendo que o do andar superior tem pequenas janelas de vidros e permite que os bebês e as crianças visualizem o parque externo e o entorno da Unidade Educacional. No solário do andar térreo, existem prateleiras com alguns objetos e materiais de ateliê, como: tintas, pincéis, cestas, elementos da natureza (gravetos, plantas medicinais), materiais não estruturados e uma estação de lavagem de mãos na altura das crianças pequenas. O espaço também tem acesso direto para o parque externo e é utilizado pelos bebês e as crianças em diferentes momentos da rotina diária, bem como pelas professoras nos horários formativos (Diário de Campo, 25 de agosto de 2022).

Vejam-se as figuras a seguir:

Figura 8 – Visão geral do solário no andar superior.



Fonte: CEI Girassol (2022b).

Figura 9 – Visão geral do solário no andar inferior.



Fonte: CEI Girassol (2022b).

Há dois refeitórios distribuídos no andar superior e no andar térreo, organizados e adequados para a realização das refeições, com mesas e cadeiras de madeiras na altura das crianças. Apenas o Berçário I realiza as refeições na sala de referência, as demais turmas realizam nos refeitórios, previsto no documento do PPP (CEI Girassol, 2002b). O CEI não utiliza a prática de autosserviço durante as refeições, o alimento é servido nas mesas. A figura a seguir apresenta uma visão do refeitório do andar superior.

Figura 10 – Refeitório do andar superior.



Fonte: CEI Girassol (2022b).

Os banheiros e fraldários que atendem os bebês e as crianças pequenas possuem cubas rasas para banho, dispensa de fraldas, vasos proporcionais na altura das crianças, lavatório coletivo e chuveiros, com uma especificidade no banheiro infantil do andar térreo, que possui acessibilidade.

Figura 11 – Visão do banheiro do andar térreo.



Fonte: CEI Girassol (2022b).

A parte térrea do prédio está organizada em espaços como a secretaria, a sala do diretor, a sala da coordenação, dois banheiros destinados ao uso dos adultos, uma lavanderia, uma cozinha, um lactário, refeitório para os funcionários, uma sala de reuniões com computadores e armários grandes cheios de livros. O espaço geralmente é utilizado pelas professoras durante os horários de estudos e planejamentos.

De acordo com as informações do PPP, a área total do terreno é de 2880 m², a parte edificada correspondendo a uma área de 356 m², ou seja, os espaços externos do CEI Girassol são amplos. A exemplo do parque externo, que ocupa quase toda a área externa do terreno, com árvores grandes e hortas bem cuidadas, um quiosque com redes, tanque de areia, *playground* e diversos brinquedos de madeira, além de uma queda d'água construída a partir das solicitações das crianças, conforme especificado no PPP. Pode-se notar que o espaço do parque possibilita o contato dos bebês e das crianças com a natureza e seus elementos, bem como a necessidade de brincar ao ar livre. As figuras a seguir permitem visualizar e composição desse espaço.

Figura 12 – Espaço do parque externo.



Fonte: CEI Girassol (2022b).

Figura 13 – Espaço do parque externo.



Fonte: CEI Girassol (2022b).

Figura 14 – Espaço do parque externo.



Fonte: CEI Girassol (2022b).

Os diferentes espaços físicos que compõem a Unidade Educacional são bem organizados, arejados e planejados, de maneira que venham a possibilitar diversas experiências e vivências para bebês e crianças. Desse modo, o espaço no CEI Girassol “deve ser organizado de forma a ser um espaço desafiador, acolhedor, seguro, instigante e que promova a aprendizagem de bebês e crianças” (CEI Girassol, 2022b, p. 71). Cabe dizer que, nos últimos anos, a Unidade vem passando por um processo de reforma e adequação dos espaços, com o objetivo de atender à concepção de criança/infância/currículo contida no PPP. Como é possível perceber no relato que se segue:

É um prédio antigo, nós temos algumas limitações por ele ser de dois andares, né, isso demanda algumas organizações diferenciadas [...] **embora você observe, é um espaço bonito, e tudo com muita luta, então toda a verba é muito bem estudada para aplicar, para transformar o espaço** [...] estamos tratando de um espaço de educação para bebês e crianças pequenas, que é extremamente complexo, com vários detalhes (Carolina CP – Entrevista)

Vale destacar, ainda, que a entrada do CEI Girassol sinaliza a concepção de um espaço acolhedor para os bebês, as crianças e suas famílias. Ao entrar pelo portão principal, logo

tem-se acesso a um jardim bem cultivado, com plantas trepadeiras, medicinais e ornamentais, assim como árvores grandes e palmeiras. O espaço também permite o acesso à secretaria, ao parque e ao corredor de entrada do prédio, onde se encontra disponibilizado o Projeto Político-Pedagógico da Unidade disponível em uma banca.

Figura 15 – Visão da porta de entrada da Unidade.



Fonte: CEI Girassol (2022b).

Figura 16 – Visão da frente do CEI Girassol.



Fonte: CEI Girassol (2022b).

A figura acima apresenta a fachada da frente do Centro de Educação Infantil Girassol e, de acordo com o relato da senhora Carolina, as pinturas realizadas no muro correspondem às demandas apresentadas no PPP da Unidade.

Então nós tivemos esses muros feito pelo Chuck e pelo Manolo, que são artistas do território [...] **os muros compõem elementos do nosso projeto político-pedagógico, pensando na [...] na diversidade, então nós temos rostos de crianças de diferentes raças estampados na... nos muros, com o símbolo nosso, que é o girassol**, por conta de um projeto de uma turma, então foi mobilizando isso. (Carolina CP – Entrevista).

O CEI Girassol ocupa todo o quarteirão da rua onde está localizado. Na fala de Carolina, é destacado que a pintura dos muros é resultado da ação de artistas do território. Convém ressaltar que, ao redor da Unidade, existe uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, uma Unidade Básica de Saúde, pequenos comércios, igrejas e dois Centros de Educação Infantil da rede conveniada; fica perto de uma estação de trem e um terminal de ônibus — geralmente, as famílias da região usam bicicletas para se locomover dentro do bairro.

Nesse panorama, consideramos fundamental apresentar o quadro de profissionais³³ da Unidade Educacional, que é composto por funcionários públicos concursados, a saber, 1 Diretor de escola, 1 Assistente de Diretor, 1 Coordenador Pedagógico, 3 Assistentes de

³³ Os cargos e atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes das unidades educacionais da Rede Municipal de São Paulo podem ser consultados no Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013.

Suporte Operacional, 3 Agentes Escolares, 4 Auxiliares Técnicos de Educação e 29 Professoras de Educação Infantil.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), no período da pesquisa, dos quarenta e quatro profissionais que atuam no CEI Girassol e têm vínculo funcional direto com a SME, 94% são mulheres. Em sua constituição, possui uma equipe de profissionais relativamente estável, 60% destes já estão na Unidade Educacional há mais de cinco anos e, no que se refere ao grau de escolaridade, 82% possuem ensino superior completo. A considerar, especialmente, o quadro de professoras(es), 94% possuem Licenciatura Plena em Pedagogia e as outras(os) 6% possuem ensino superior completo.

O documento do PPP apresenta dados observando que o quadro de profissionais da Unidade também é composto por funcionários de empresas terceirizadas que prestam serviço para a Prefeitura de São Paulo, sendo: 3 colaboradoras que trabalham na limpeza geral, 3 colaboradoras que trabalham na cozinha, e ainda 3 colaboradoras que trabalham em atividades voltadas à busca ativa dos bebês e crianças pequenas do CEI Girassol, denominadas de Mães Guardiãs. A carga horária de trabalho desses profissionais é de 40 horas semanais, com exceção das professoras, que cumprem 30 horas semanais. Dessas, três horas são destinadas à formação em serviço durante os horários coletivos.

Desse modo, entendemos que essas informações sobre o contexto da pesquisa são fundamentais para a compreensão do objetivo central desta pesquisa. Portanto, na seção seguinte será apresentada uma breve contextualização sobre Educação Infantil e formação de profissionais nos contextos nacional e municipal.

3. AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA: LEVANTAMENTO EXPLORATÓRIO DO TEMA

Entende-se que a pesquisa é uma atividade por meio da qual a(o) pesquisadora(or) busca obter conhecimento sobre determinado assunto, aprofundar ou responder dúvidas a respeito de algum tema, compreender ou contestar conhecimento preexistente.

É preciso o pensamento de Gatti (2002) quando afirma que o ato de pesquisar revela, em sua dimensão epistemológica, características específicas, e assegura esse processo de construção do conhecimento sobre a pesquisa como:

O ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. (Gatti, 2002, p. 9-10).

Diante da amplitude e da complexidade que circundam a formação de professoras(es) na atualidade e com o objetivo de delimitar o tema da pesquisa, optou-se pela realização de uma investigação do Estado da Questão como procedimento metodológico, conforme os esclarecimentos trazidos por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7):

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7).

Ainda de acordo com os autores, elaborar trabalhos acadêmicos, levando em consideração a construção do Estado da Questão, permite ao pesquisador esclarecer e definir as particularidades do tema proposto, com o objetivo de formular “sua percepção original da questão ou da problemática em foco, desvelando o horizonte que pretende atingir” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 12), como também a compreensão sobre a importância e as contribuições da pesquisa para o campo científico.

Nesse contexto, a pesquisa aqui apresentada considera dados e estudos relacionados à temática Educação Infantil, formação continuada de professoras(es), especificamente a formação continuada em serviço proposta pelo Projeto Especial de Ação – PEA no âmbito da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo (RME).

Com o objetivo de ampliar o entendimento sobre o objeto da pesquisa, a primeira fase do levantamento dos dados ocorreu entre 15 de janeiro de 2022 e 05 de fevereiro de 2022. Foi

realizada a segunda fase entre 30 de novembro de 2022 e 27 de dezembro de 2022, denominada de revisão. Os dados coletados nessas duas fases foram atualizados em janeiro de 2023. Durante as fases do levantamento, foram elencados os seguintes descritores: “Formação continuada AND Educação Infantil AND Formação em Serviço” e “Projeto Especial de Ação-PEA”, conforme se pode observar nos Quadros 1, 2 e 3.

A seguir, com o objetivo de identificar e delimitar o que já foi estudado sobre a temática, a partir dos descritores elencados, observaram-se as produções acadêmicas de mestrado e doutorado. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do CNPq foi a fonte de pesquisa adotada para o levantamento bibliográfico.

Cabe ressaltar que a busca pelos descritores no banco de dados BDTD foi realizada através de “busca avançada”, tendo como correspondência a busca em todos os termos. Verificou-se, no levantamento realizado em janeiro de 2022, que o descritor “Projeto Especial de Ação-PEA” apresentava uma quantidade de produções acadêmicas bem inferior, se comparado com o primeiro descritor pesquisado. Isso pode ser observado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados na BDTD relacionados aos descritores Formação Continuada, Educação Infantil, Formação em Serviço e Projeto Especial de Ação-PEA.

| Fonte | Descritores | Especificação | Trabalhos encontrados | Total geral |
|-------|---|---------------|-----------------------|-------------|
| BDTD | Formação continuada AND Educação Infantil AND Formação em Serviço | Dissertações | 138 | 188 |
| | | Teses | 50 | |
| | Projeto Especial de Ação-PEA | Dissertações | 18 | 22 |
| | | Teses | 03 | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas informações extraídas do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, do CNPq. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br>.

O Quadro 1 apresenta o resultado de dissertações e teses relacionadas aos estudos acadêmicos sobre formação continuada de professores realizados nas diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, pode-se observar que, para os descritores combinados, juntamente com o campo Educação Infantil, “Formação continuada AND Educação Infantil AND

Formação em Serviço”, foram obtidos como resultado 188 trabalhos, sendo 138 dissertações e 50 teses. Com relação ao descritor “Projeto Especial de Ação-PEA”, foram encontrados 22 trabalhos: 18 dissertações e 03 teses.

Após o levantamento inicial, com o objetivo de direcionar o tema e aproximá-lo do objeto de pesquisa, definiu-se que seriam aplicadas formas de filtros na seguinte ordem: recorte temporal, leitura dos títulos e resumos dos trabalhos. O primeiro filtro refere-se ao marco de recorte temporal da pesquisa (2014-2021), a partir da problematização do Projeto Especial de Ação – PEA, adotado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME, conforme a Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, e a efetivação da Instrução Normativa nº 01, de 29 de janeiro de 2021.

Na sequência, a busca se deu por meio da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados. Dentre os trabalhos encontrados e selecionados, destacam-se apenas os que correspondem ao objeto de estudo que estão relacionados à temática desta pesquisa.

Após esse processo e a finalização da leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, foram obtidos, para os descritores “Formação continuada AND Educação Infantil AND Formação em Serviço” e “Projeto Especial de Ação-PEA”, um quantitativo de 5 trabalhos, entre eles 1 tese e 4 dissertações. Esse mapeamento dos dados referentes ao objeto de estudo da pesquisa encontra-se no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Resultado dos trabalhos encontrados na BDTD após recorte temporal, leitura de títulos e de resumos relacionados ao tema de estudo.

| Fonte | Descritores | Especificação | Total de trabalhos encontrados | Filtros de pesquisa | | Total geral após os filtros | | |
|-------|---|---------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|----|----|
| BDTD | Formação continuada AND Educação Infantil AND Formação em Serviço | Dissertações | 138 | 1º Filtro - Recorte temporal | 92 | 01 | | |
| | | | | 2º Filtro - Leitura de títulos | 07 | | | |
| | | | | 3º Filtro - Leitura de resumos | 01 | | | |
| | | Teses | | 50 | 1º Filtro - Recorte temporal | | 37 | 01 |
| | | | | | 2º Filtro - Leitura de títulos | | 05 | |
| | | | | | 3º Filtro - Leitura de resumos | | 01 | |
| | Projeto Especial de Ação-PEA | Dissertações | 22 | 1º Filtro - Recorte temporal | 16 | 03 | | |
| | | | | 2º Filtro - Leitura de títulos | 08 | | | |
| | | | | 3º Filtro - Leitura de resumos | 03 | | | |
| | | Teses | | 03 | 1º Filtro - Recorte temporal | | 02 | 00 |
| | | | | | 2º Filtro - Leitura de títulos | | 01 | |
| | | | | | 3º Filtro - Leitura de resumos | | 00 | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações extraídas do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, do CNPq. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/>.

A quantidade geral de trabalhos apresentados no Quadro 2, entre teses e dissertações, após a utilização dos filtros, pode provocar o seguinte questionamento: de um quantitativo significativo de trabalhos encontrados, por que apenas 5 pesquisas foram selecionadas?

Diante da questão, cabe dizer que todos os trabalhos encontrados apresentam dados importantes no que diz respeito à formação continuada de professoras(es) e, na sua grande maioria, tratam de assuntos relacionados à formação em serviço, porém, em outros níveis da Educação Básica e não especificamente na Educação Infantil, no CEI.

Portanto, levou-se em consideração a inclusão de trabalhos com os seguintes aspectos: a) realizados na área da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (CEIs e EMEIs); b) pesquisas que contemplam conceitos da formação continuada de professores, especificamente no que tange aos documentos oficiais da SME e às orientações curriculares da Educação Infantil; c) pesquisas que estão relacionadas aos espaços formativos do Projeto Especial de Ação – PEA, bem como o papel da coordenação pedagógica dentro desses espaços de formação.

O Quadro 3, abaixo, apresenta as pesquisas obtidas e que se relacionam com nosso estudo.

Quadro 3 – Teses e dissertações a serem analisadas no estudo.

| Título | Autor | Especificação/ Ano | Instituição | Termos-chave |
|---|--|-------------------------------|--|--|
| Contribuições do projeto especial de ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização | Sensato, Marisa Garbellini ³⁴ | Dissertação 2017 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP | Professores de educação pré-escolar - Formação profissional; Professores de Ensino Fundamental - Formação profissional; Educação permanente; Projeto Político-Pedagógico |
| O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente | Oliveira, Elisângela Carmo de | Dissertação 2017 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP | Coordenadores educacionais; Educação permanente; Prática de ensino |
| Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão | Araújo, Janaina Cacia Cavalcante | Tese 2018 | Universidade de São Paulo – USP | Coordenação pedagógica; Desenvolvimento profissional; Educação infantil; Formação; Liderança |

³⁴ A pesquisa tem como objetivo compreender as contribuições do PEA para a formação de professores do ciclo de alfabetização, embora não esteja voltada para o estudo da formação continuada de professores na perspectiva do PEA, dentro dos Centros de Educação Infantil – CEI, foco desta pesquisa. No estudo, a pesquisadora apresenta referências teóricas e técnicas (legislação, documentos, marcos regulatórios) da formação de professoras(es) na RME-São Paulo. Sendo assim, claro está que essa pesquisa tem relação com este objeto de estudo.

| | | | | |
|--|--------------------------------|---------------------|--|---|
| Projeto Especial de Ação – PEA: significações construídas e compartilhadas por um grupo de professoras | Silva, Maria Daiane Cavalcante | Dissertação 2019 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP | Projeto Especial de Ação - PEA; Professores - Educação (Educação permanente); Educação permanente |
| Formação continuada de professores da pré-escola da Rede Municipal de São Paulo: um estudo sobre a autonomia e a heteronomia | Oliveira, Karin Patrícia | Dissertação 2020 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP | Educação Infantil; Formação continuada |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações extraídas do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, do CNPq. Disponível em: <https://bdtid.ibict.br/>.

O Quadro 3 apresenta o resultado do levantamento e mapeamento realizado no banco de dados da BDTD. Os trabalhos lá encontrados também estão no repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e no repositório da Universidade de São Paulo (USP).

De forma mais ampla, as temáticas desenvolvidas por meio das teses e dissertações selecionadas observam o cotidiano de formação que contempla os espaços formativos do PEA, dentro das Unidades Educacionais de Educação Infantil dos CEIs e das EMEIs. Os assuntos abordados abrangem o contexto histórico de formação na rede, como é o caso de Silva (2019), que apresenta referências de organização das atividades de formação em serviço e o tempo exclusivo para as atividades dentro do horário de trabalho.

Essas categorias são trabalhadas pela legislação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que cotidianamente assegura as práticas dessas atividades, amparadas em leis específicas, decretos, portarias, orientações normativas, orientações curriculares e pedagógicas para Educação Infantil. Esse material já produzido, bem como as legislações e os documentos educacionais que definem a Educação Infantil, auxiliarão o referencial teórico-técnico desta pesquisa e dele farão parte.

A produção documental não refuta a importância da pesquisa científica, sendo assim, consideramos alguns apontamentos sobre a formação de professoras(es) apresentadas por Nóvoa (2014), segundo quem as(os) professora(es) têm a possibilidade de se formarem dentro da própria profissão, ou seja, durante o processo da prática educativa. Diante disso,

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros

campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar (Nóvoa, 2014, p. 19).

Nóvoa (2014) argumenta que é importante construir uma concepção mais abrangente de formação de professoras(es), na qual o cotidiano da profissão docente seja parte fundamental nesse processo. O autor ainda defende uma formação de professoras(es) construída dentro da profissão e que discuta a realidade escolar e as práticas pedagógicas vivenciadas por esses profissionais.

Para fortalecer essa discussão, Nóvoa (1995, 2002, 2019) tem defendido a formação da(o) professora(or) como um profissional prático e reflexivo. Ele também ressalta que o processo de formação deve incentivar o debate no seio das escolas em um ambiente coletivo e que a reflexão científica, no âmbito da formação inicial e continuada, é o princípio que fomenta a elaboração e a organização de uma nova cultura profissional no cotidiano do professorado em seu aspecto formativo.

Cabe ressaltar que a formação de professoras(es) defendida por Tardif (2002) aponta para a necessidade da valorização dos saberes e experiências desses profissionais e evidencia a necessidade de que os saberes, provenientes de várias fontes, sejam úteis e associados à prática da(o) professora(or). Em suma, o autor aponta que a formação docente deve ser realizada para compreender mudanças, desafios e incertezas que ocorrem diariamente no ambiente escolar.

De acordo com Pinazza (2014), uma formação que mobilize as(os) professoras(es) a partir de suas aprendizagens e experiências, proporcionando a oportunidade de compreensão de suas práticas e a reconstrução dos seus saberes por meio da reflexão, é fundamental, pois,

Para que os profissionais da educação possam participar como agentes transformadores do currículo por meio do aprimoramento de suas ações educativas, eles precisam se beneficiar de uma lógica de formação compatível com esse nível de exigência, ou seja, uma formação pensada na perspectiva pedagógica da participação. Na ótica de uma formação participada, o que está em jogo é a aproximação dos propósitos e das ações formativas aos saberes da prática acumulados pelos professores. Isso implica apelar a um plano de raciocínio que tem um estatuto da maior relevância na composição do pensar e do agir dos profissionais da educação (Pinazza, 2014, p. 54).

Diante disso, a formação continuada em serviço, além de essencial, surge como um desafio. Por tanto, a pesquisa discute a formação continuada em serviço no contexto do Projeto Especial de Ação na Educação Infantil, com recorte para o CEI.

Portanto, tomamos como ponto de partida a Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, que atualmente dispõe sobre o PEA como um instrumento de trabalho elaborado pela Unidade

Educacional e orienta a formação de professoras(es). Nesse sentido, a portaria instrui que o PEA deve ser elaborado e desenvolvido anualmente pela própria comunidade escolar de modo coletivo, levantando temas a serem estudados, objetivos a serem alcançados e diálogos com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional, assim como as orientações curriculares que embasam as questões pedagógicas para a primeira infância.

Esse contexto de formação continuada em serviço, inserido no cotidiano das Unidades Educacionais de Educação Infantil do município de São Paulo, retratado no PEA, é explicitado por Placco (2010) do seguinte modo:

O processo de formação em serviço, em qualquer escola, precisaria atender a um conjunto de circunstâncias: a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola; b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica); c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de toda a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional; d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores; e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas (Placco, 2010, p. 3).

Com base nessas reflexões e referenciais teóricos, há uma percepção de que, na efetivação do PEA, o papel articulador do coordenador pedagógico é fundamental para o desenvolvimento e a organização dos espaços formativos em serviço. Deve-se considerar que esse papel articulador do coordenador pedagógico possibilita observar a realidade vivida no cotidiano de cada Unidade Educacional, sem, contudo, esquecer que esse processo formativo é pautado e regulamentado por legislações específicas, documentos oficiais, diretrizes e orientações curriculares, com o intuito de atender às demandas referentes à formação das(os) professoras(res) da Educação Básica da SME, bem como a melhoria e a qualidade da Educação.

Para auxiliar na compreensão desse dinamismo presente nos espaços de formação de professoras(es) frente à estruturação e mudanças curriculares pela qual a Educação Infantil passou na última década, busca-se apoio nas contribuições de Sacristán (2000), que, ao dissertar sobre formação, salienta a necessidade de se observarem dois aspectos: formação continuada e currículo — dois caminhos para se pensarem as relações entre teoria e prática no campo educativo.

Acerca do primeiro aspecto, o autor entende que a formação continuada de professoras(es) se apresenta como proporcionadora de esquemas teóricos para sustentar ou

analisar a realidade educativa. Sobre o segundo aspecto, o autor ressalta que é o currículo que seleciona e estrutura os conteúdos e objetivos sobre educação, aprendizagem, necessidades sociais e culturais.

Sacristán (2000), quando se debruça atentamente sobre a temática em relação à formação de professores e as observa, percebe que é fundamental dotar esses profissionais de um saber-fazer prático, oferecendo-lhes alternativas diversas. Desse modo, ao pesquisar sobre o PEA para a Educação Infantil, faz-se necessário apresentar e contextualizar a influência das políticas públicas de formação como constituição de elemento fundamental a qualquer intento de renovação/atualização do sistema educacional de São Paulo.

Além disso, esta pesquisa utiliza-se de referenciais teóricos relacionados à formação continuada de professoras(es), bem como de discussões sobre formação continuada em serviço com base nos estudos e concepções trabalhadas por Nóvoa (1995, 2002, 2009, 2014, 2019), Tardif (2002), Zeichner (2008), Gatti (2011) e Placco (2010), e de discussões e investigações sobre a formação das(os) professoras(es) de Educação Infantil no Brasil na visão de Pinazza (2014). A fim de problematizar as especificidades da formação de professoras(es) da Educação Infantil no município de São Paulo, serão utilizados documentos e marcos legais produzidos pela SME. Ainda nesse contexto, Almeida e Placco (2012) e Placco e Almeida (2012, 2015), entre outros autores, discutem, nos seus estudos, concepções sobre a função e atuação do coordenador pedagógico como formador de professoras(es).

Assim, nas próximas considerações, discute-se a formação continuada de professoras(es), recorrendo à literatura.

3.1 Formação de professoras(es): considerações sobre formação continuada na Educação Infantil

Na seção anterior, abordamos de maneira breve o contexto da Educação Infantil e a formação profissional no Brasil e na cidade de São Paulo. Observou-se que o direito e o acesso das crianças à Educação Infantil e o seu reconhecimento como a primeira etapa da Educação Básica têm pouco mais de três décadas de existência e foram garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, legislação ainda vigente.

Percebe-se que, desde o movimento da reforma, ocorrida especificamente na década de 1990, a Educação Infantil avança, cada vez mais consistente e progressivamente, na definição de políticas educacionais, nas ações de garantia dos direitos de bebês e crianças pequenas à educação de qualidade e nas concepções de educação para a infância, entre outros

tópicos. É importante ressaltar que os aspectos históricos que emergiram desse segmento trazem novas compreensões sobre o atendimento à infância em creches e pré-escolas. Um desses aspectos é o modo como os movimentos sociais contribuíram para o debate e conquistas de direitos que atendessem às demandas das crianças e suas famílias, a expansão da oferta de vagas e a qualificação do atendimento das crianças em instituições.

Como efeito, a reforma educacional também trouxe mudanças no que se refere às políticas que versam sobre a formação de professoras(es) para essa etapa da Educação Básica. Logo, os desafios apresentados envolvem a formação inicial e continuada das(os) professoras(es) da primeira infância, pauta que vem desde a Constituição Federal de 1988, regulamentada pela LDBEN (1996), e a partir de então passou a figurar nas políticas educacionais brasileiras.

Cabe ressaltar que a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Básica é um direito constituído por lei, e, portanto, a oferta deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, redes e instituições educativas, de acordo com a regulamentação da Lei nº 9.394/96, artigos 61, inciso I, 67, incisos II e V, e 87, parágrafo 3 (Brasil, 2010b). Sendo assim, um conjunto de políticas voltadas para a formação inicial e continuada começa a ser discutido pela União, Estados e Municípios a partir da LDB de 1996, na qual, obrigatoriamente, há uma responsabilidade delegada às esferas públicas, bem como a necessidade de investimentos na formação inicial e em cursos que deem continuidade à formação de professoras(es) da Educação Básica.

As pesquisas sobre formação de professoras(es), realizadas no Brasil durante a década de 1990, destacam, como categorias principais, as seguintes temáticas: a formação inicial, a formação continuada, a identidade e a profissionalização docente. A partir desses estudos, verifica-se que a formação de professoras(es) faz parte de um contexto histórico e de políticas educacionais e, complementarmente à inicial, a formação continuada assume iniciativas diversificadas, adquirindo terminologias e significados diferenciados. A literatura relacionada à formação continuada de professoras(es) indica que a temática possui uma trajetória histórica e socioepistemológica marcada por diferentes tendências que não se constituíram *a priori*, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação ainda presentes nos sistemas de ensino e na sociedade brasileira³⁵.

Atualmente, é comum encontrarmos, em documentos oficiais, teses, dissertações e artigos acadêmicos, entre outros, uma série de termos e expressões relacionados à formação

³⁵ Sobre as tendências conceituais emergentes da formação continuada de professoras(es) na década de 1990, ver os estudos de Silva e Araújo (2004).

continuada, tais como capacitação, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização, educação permanente, educação continuada, formação permanente, formação em serviço, formação contínua em e no contexto (André, 2010; Gatti, 2010; Pinazza, 2014).

Diante do exposto, a legislação e as pesquisas indicam que a formação continuada promovida pelas Secretarias de Educação deve considerar e priorizar a formação continuada e em serviço, centrada na realidade das instituições educacionais e no desenvolvimento da prática docente. Desse modo, as(os) professoras(es) constroem as suas aprendizagens a partir da pesquisa e investigação da prática, analisam elementos que constituem o cotidiano e as reais necessidades formativas das Unidades Educacionais de educação infantil que atendem bebês e crianças (André, 2010; Formosinho, 2009; Oliveira-Formosinho, 2016; Pinazza, 2014).

Recentemente, a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, definiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada — textos dos capítulos I, artigo 1º, e VII, artigo 19º. A medida é apresentada em cumprimento à Meta nº 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), portanto, a Resolução CNE/CP nº 02 considera que a formação docente deve ser realizada ao longo da vida profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada de maneira articulada. Logo, a valorização profissional inclui a política de formação de professores e deve efetivar-se a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, de uma articulação entre teoria e prática, de pesquisa e de extensão. Sendo assim, a formação continuada apresenta-se como componente essencial da profissionalização docente e precisa integrar-se ao cotidiano da instituição educacional (Brasil, 2015).

Nesta seção, manteremos a abrangência da temática formação continuada de professoras(es) na Educação Infantil, foco desta pesquisa. Para essa construção, faz-se necessário olhar de forma aligeirada os impasses da formação inicial e continuada desses profissionais. Em seguida, buscaremos averiguar como o Projeto Especial de Ação (PEA), instrumento de formação continuada em serviço, transformou-se em política de formação de professoras(es) centrada no interior das Unidades Educacionais de Educação Infantil da cidade de São Paulo.

Em busca de atingir esse propósito, abordaremos as discussões conceituais e teóricas apresentadas por autores que dialogam com a temática da formação continuada de professoras(es), especificamente aqueles que estão no campo da Educação Infantil. Além disso, cabe observar as contribuições dos marcos legais e documentos que tratam de formação

continuada e em serviço na perspectiva do PEA e que foram publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O documento Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 2002) aponta que as discussões sobre formação de professoras(es) (inicial e continuada) passaram a ser referendadas, no Brasil, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980. Entretanto, as discussões referentes à formação continuada intensificaram-se a partir do início da década de 1990.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que, no Brasil, as reflexões sobre a importância e desafios da formação continuada de professoras(es) ocorreu por volta dos anos 1990, quando passou a ser vista como modalidade formativa:

Em meados dos anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, refletindo os debates sobre a importância e os desafios da formação continuada, e baseando-se nas experiências desenvolvidas mais intensamente a partir dos anos 1980 em alguns estados da Federação, estipula em seu artigo 67 que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. As obrigações do poder público nesta questão ainda são enfatizadas no artigo 80, que reza que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”, e nas disposições transitórias do artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, onde se explicita o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação a distância.

Com os desdobramentos da reforma educacional, a formação continuada aparece no bojo das políticas educacionais como um dos temas centrais e passou a ser considerada uma das principais estratégias para o processo de desenvolvimento profissional das(os) professoras(es) da Educação Básica. No entanto, ainda se apresenta como uma solução para resolver os problemas de habilidades e dos conhecimentos não adquiridos na formação inicial.

Rememorando o Plano Nacional de Educação (2014-2024), percebe-se que, das vinte metas elaboradas, cinco delas (12³⁶, 15, 16, 17³⁷ e 18³⁸) estão voltadas para a questão da formação de professoras(es) (Brasil, 2014a) no contexto nacional, o que incidiu diretamente na constituição de uma política de formação e de valorização dos profissionais da Educação

³⁶ Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

³⁷ As metas 15, 16 e 17 já foram abordadas na seção anterior.

³⁸ Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Básica. Todavia, observa-se que, ainda que tenhamos avançado legalmente nos requisitos de formação profissional na Educação Infantil, existem impasses entre a formação inicial (preparação para a vida profissional) e a formação continuada (voltada ao desenvolvimento profissional).

É preciso esclarecer que, quando falamos da formação inicial, estamos nos referindo ao período que corresponde à inserção na Educação Infantil e se encerra com a conclusão de um curso profissionalizante ou de um programa de graduação no Ensino Superior, o encerramento de um ciclo. Espera-se que, no final desse processo, a(o) professora(or) tenha adquirido, além da certificação e habilitação legal para atuar no magistério, as habilidades e competências necessárias exigida para o ingresso na profissão. Nesse sentido, a formação inicial assinala o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo que acontece no decorrer da carreira da(o) professora(or), ou seja, a formação inicial apenas prepara para a entrada na profissão (Fusari, 1997; Flores, 2003).

Nóvoa (2009) aborda os princípios da formação de professoras(es) e alerta que é preciso zelar e assegurar a articulação entre a formação inicial e continuada.

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios a até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: a articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva da aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e a inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores (Nóvoa, 2009, p. 14).

Desse modo, o autor reitera que os fundamentos essenciais para a contínua aprendizagem na profissão de professores requer a elaboração de políticas públicas de formação e valorização do magistério desde a fase inicial da carreira profissional. Em seu discurso, considera que a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional constituem-se como um direito ao conhecimento durante toda vida, e, portanto, é necessário que haja uma articulação que vá desde a formação inicial e adentre os espaços da formação em serviço, ou seja, uma formação de professores construída dentro da profissão (Nóvoa, 2009).

Oliveira-Formosinho (2009) discute, em sua pesquisa, o conceito de desenvolvimento profissional, temática relevante para se pensar os processos formativos das(os) professoras(es), seja nos espaços de formação inicial nos cursos de licenciatura, ou mesmo

nos espaços de formação continuada, por meio de cursos formais, bem como no contexto do trabalho.

Assim, Oliveira-Formosinho (2009) aponta para os processos, modelos de aprendizagem e o desenvolvimento das práticas usadas durante os cursos de formação de professoras(es): “Se uma boa parte dos processos usados nas disciplinas dos cursos de formação de professores podem ser sintetizadas na fórmula ‘aulas expositivas + testes’ (ou na versão melhorada, ‘aulas expositivas com diálogo + testes e trabalho final’)”, visto que esses modelos de aprendizagem são reproduzidos pelas(os) futuras(os) professoras(es), “é natural que os futuros professores considerem estes métodos naturais de ensinar, confirmando, assim, as suas já bem interiorizadas concepções de professor, de ensino e aprendizagem” (p. 83).

De acordo com Araújo (2018), os programas de formação utilizados para formar professoras(es) estão inclinados a transmitir os conhecimentos teóricos pertinentes e essenciais, entretanto,

As universidades entre os desencontros nas ações de formação ainda não conseguiram criar, em seus cursos, propostas que respeitem a especificidade da educação infantil, normalmente, possuem um curso sem diferenciação com uma atuação ampla e genérica, muita formação teórica e ausência de prática reflexiva e com um perfil profissional que ignora a pesquisa e a investigação da/na prática pedagógica (Araújo, 2018, p. 37).

Isso acontece porque os cursos de formação de professoras(es) não estão comprometidos com as questões relacionadas às práticas de aprendizagem, algo que se coloca como urgente nos cursos destinados a formar profissionais da Educação Básica. Entende-se que as práticas de aprendizagem devam estar articuladas com os conteúdos teóricos, com a finalidade de ajudar os futuros profissionais a entenderem a dinâmica vivida dentro da escola, refletir criticamente sobre a relação entre a teoria e a prática, e, sobretudo, possibilitar o desenvolvimento da práxis profissional.

Sobre essa perspectiva, Oliveira-Formosinho (2009) afirma que, nas últimas décadas, com a elevação em nível superior da formação de professoras(es), os cursos de formação passaram a oferecer contribuições de pesquisas fundamentadas em estudos na área docente, algo muito importante para a profissionalização na carreira do magistério. No entanto, os cursos oferecidos se tornaram acadêmicos, uma vez que acentuaram a formação teórica, distanciando-se das discussões das práticas e complexidade do contexto de trabalho, elementos que se configuram como componentes fundamentais para a profissionalização e formação docente.

Dessa forma, o autor utiliza o termo “academização” para conceitualizar a formação de professoras(es) nos cursos de formação inicial:

A academização da formação de professores é a progressiva subordinação das instituições de formação de professores à lógica de acção tradicional do ensino superior (na estrutura orgânica, na organização do ensino, na formulação e desenvolvimento do currículo, na gestão das carreiras) em detrimento da lógica inerente a uma formação profissional. (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 75).

Ainda segundo Oliveira-Formosinho (2009), existem diferenças entre a “academização” da formação de professoras(es) especialistas, profissionais do ensino secundário, e a formação de professoras(es) generalistas, profissionais das séries iniciais e da Educação Infantil. Em concordância com o autor, Araújo (2018) assegura que a lógica acadêmica de um curso generalista

Pouco se aprofunda nos temas e conteúdos dos projetos pedagógicos dos cursos, que prepara diversos profissionais – supervisores, diretores, coordenadores e professores –, em diferentes níveis, com os mesmos conteúdos, que delega à formação continuada conceitos de base fundamental na atuação dos profissionais, não promove uma formação com pressupostos de autonomia intelectual que possa formar indivíduos com capacidade de estabelecer relações críticas e reflexivas entre concepções, experiências, intenções e ações que se pautem na realidade. (Araújo, 2018, p. 37).

Além disso, a autora afirma que a formação continuada, por sua vez, reproduzindo os moldes usados na formação inicial de professoras(es), acaba sendo oferecida através de cursos de curta e longa duração, reuniões, participação em seminários, palestras, oficinas, encontros e formações pontuais que não atendem às reais necessidades de qualificação desses profissionais da educação infantil. Ainda de acordo com Oliveira-Formosinho (2009, p. 147), o desafio é compreender que “a função docente é uma actividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas”.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) considera que a formação das(os) professoras(es) não se trata de um processo simples, linear, centrado exclusivamente em um currículo acadêmico, teorias e técnicas descontextualizadas, e não se constrói por acumulação de cursos, mas, sim, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional.

Para o autor, a formação deve contribuir também para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva desses profissionais, uma vez que

Forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo 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 projetos próprios, com

vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1995, p. 25).

Desse modo, Schön (2000) critica a atuação das universidades e aponta para o paradigma atual da formação profissional oferecido por essas instituições. O autor entende que há uma dicotomia entre teoria e prática e que a formação está baseada apenas na racionalidade técnica, ou seja, o conhecimento teórico é trabalhado sem conexão com a prática e não permite uma formação na perspectiva crítica, de forma que o profissional possa enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Por conseguinte, compreendemos que a formação docente deve estar fundamentada por uma epistemologia da práxis, ação e reflexão, sendo a práxis ato indissociável da teoria e da prática.

Nesse sentido, Freire (1996) sugere que a formação de professoras(es), tanto a inicial quanto a continuada, além de oferecer uma consistência teórica e técnica, deve proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo para os profissionais que atuam na educação. O autor afirma que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 40). Portanto, ação-reflexão-ação compõe o tripé para os processos de formação de professoras(es) e é o alicerce para o sucesso na formação continuada e permanente. Diante disso, entendemos que as(os) professoras(es) passam a ser sujeitos ativos da formação, estimulados a pensar sobre o seu fazer e a buscar alternativas para a superação dos desafios e dilemas que se apresentam no cotidiano da profissão.

Em relação à formação de professoras(es), Tardif (2014) chama atenção para os saberes que servem de base para a realização do trabalho docente: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais. Nas palavras do pesquisador, a formação docente deve considerar que o saber profissional é um saber plural “que se dá na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, dos lugares de formação etc.” (Tardif, 2014, p. 64).

Segundo o autor, os conhecimentos inerentes à formação docente só terão utilidade quando se aproximarem das situações concretas do trabalho das(os) professoras(es) e das práticas cotidianas das escolas, ou seja, “noutras palavras, aquilo que chamamos de pedagogia, de técnicas e de teorias pedagógicas, pouco importa a sua natureza, deve estar arrimado no processo concreto de trabalho dos professores, para poder ter alguma utilidade.” (Tardif, 2014, p. 115).

Conforme Nóvoa (2013), as bases para se obter uma transformação necessária, novas formas e modelos de organização das instituições (universidades) e programas de formação inicial e continuada de professoras(es) estão resumidas nestes quatro itens:

1. Passar a formação de professor para dentro da profissão, isto é, dar aos colegas um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares.
2. Valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o em um elemento central da formação.
3. Reconstruir o espaço académico da formação de professores, em um quadro de reforço das redes de colaboração e cooperação, criando novas instituições que juntem à realidade das escolas e a realidade das escolas de formação (universidades).
4. Articular a formação de professores com o debate sociopolítico, desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato social em torno da educação (Nóvoa, 2013, p. 209).

Nóvoa (1995, 2013) compreende que, quando se trata da formação continuada, devem-se observar os modelos clássicos de formação, que, geralmente, estão baseados em práticas repetitivas e mecânicas. Para o autor, esses modelos não estão ligados à realidade cotidiana das escolas e, portanto, não favorecem o processo dialógico, reflexivo e colaborativo na identificação de problemas e resoluções do cotidiano escolar. À vista disso, é necessário compreender que as(os) professoras(es) passam a ser apenas consumidores de conteúdo. Portanto, o autor considera a importância de destacar dois pilares essenciais quando se trata da formação de professores: o professor como agente e a escola como locus da formação ou formação centrada na escola, proporcionando um crescimento profissional contínuo.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), a expressão formação “centrada na escola” decorre das transformações históricas, sociais, culturais, científicas e educacionais e representa um movimento de formação contínua de professoras(es) iniciado nos anos 1970 nos Estados Unidos da América e estendido à Europa nas décadas de 1980 e 1990:

O movimento de formação centrada na escola implica uma aproximação diferente do papel do professor formando na sua formação. Ele é considerado sujeito da sua formação. O professor participa na planificação, execução e avaliação da sua formação. A equipa formadora trabalha com ele e não para ele. Trata-se neste sentido de uma formação centrada no professor. Mas o professor não é visto individualmente, mas integrado nos seus grupos profissionais – departamentos, grupos, projectos – e na sua inserção institucional na escola. Assim, a formação é centrada na escola no sentido em que as necessidades dos grupos e da escola como unidade organizacional são tidas em conta (Oliveira- Formosinho, 2002, p. 11).

Isso posto, a formação centrada na escola apresenta várias vertentes, entre elas, a formação acontece no interior da escola e no contexto de trabalho, centrando-se na unidade organizacional dela; o professor não é visto individualmente e a formação passa a ser centrada nele e nas práticas pedagógicas. Por fim, a autora indica a auto-organização das(os)

professoras(es), no sentido de promover a sua própria formação, e resume as características da formação centrada na escola, definindo-a como:

A formação centrada na escola é, assim, numa lógica de educação permanente, considerada como uma ação educativa global, como uma formação participada e articulada com as situações e/ou nas situações de trabalho, fundindo formação inicial e contínua no mesmo processo de educação ao longo da vida (Oliveira- Formosinho, 2009, p. 268).

Nessa perspectiva, a formação centrada na escola é entendida como um tipo de formação que se estabelece sobre as práticas, visando-se os processos de formação contínua e desenvolvimento profissional, baseando-se no saber da experiência, ou seja, a formação centrada na escola parte do princípio de ser impossível transformar o profissional sem modificar, de maneira articulada, os contextos nos quais está inserido (Oliveira-Formosinho, 2009).

Sendo assim, a formação centrada na escola constitui a(o) professora(or) como sujeito da formação e considera-a(o) um ator organizacional que precisa de uma gestão formativa que trabalhe com ela(e), ajudando-a(o) na resolução dos problemas que adentram o seu contexto de trabalho.

Para Oliveira-Formosinho (2009, p. 12), a(o) professora(or):

[...] é um profissional que precisa de formação e de suporte contextualizados, tal como outras profissões complexas. Assim, o professor é alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais.

Diante das discussões relacionadas até o momento, é importante argumentar que as exigências elencadas na legislação educacional têm mostrado que, recentemente, a Educação Infantil, no Brasil, passou a ser direito da criança, a partir do reconhecimento dela como sujeito de direito. Em vista disso, as contribuições vindas de diferentes pesquisas nos fazem refletir sobre as mudanças conceituais a respeito da criança, da necessidade de repensar as particularidades do cuidar e educar, do respeito pelas culturas infantis e de como isso implica a construção de uma nova pedagogia para a infância. Isso demanda mudanças nos processos de formação inicial e continuada de professoras(es) da Educação Infantil e pensar nela e construí-la, para atender a esses sujeitos da primeira infância, tem se mostrado um grande desafio para as políticas educacionais.

As pesquisas relacionadas à formação de professoras(es), na Educação Infantil no Brasil, vêm sendo realizadas e apontadas por vários pesquisadores (Campos, 1994, 2005; Faria, 2007; Kishimoto, 2005; Kramer, 1994, 2005, 2008; Oliveira, 2005, 2011; Pinazza,

2014; Rosemberg, 1994, 2005, 2010). Desde a década de 1990, essas referências apontam para a necessidade de problematizar os processos de formação das(os) professoras(es) na Educação Infantil, bem como as especificidades dessa profissão.

Kishimoto (2005) explica que os problemas referentes à formação de professoras(es) de Educação Infantil se acumularam devido à falta de clareza sobre o perfil do profissional que se desejava formar:

Desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil. Se a afirmação da pedagogia da infância representa um momento de encontro, de acerto, ao exigir um corpo de conhecimentos capaz de perceber especificidades para as crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos, as práticas adotadas, de um curso sem diferenciação para formar profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos, representam desencontros de concepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental (Kishimoto 2005, p. 107).

Segundo a autora, os cursos de formação inicial para professoras(es) da Educação Infantil (Pedagogia e Normal Superior) apresentam, pelo menos, duas dificuldades. A primeira refere-se ao fato de que os cursos, geralmente, buscam aprofundamento em aspectos teóricos, sem fazer articulação entre a teoria e prática e, como efeito, a profissionalização da docência, nessa etapa da Educação Básica, acaba sendo prejudicada e a qualidade do trabalho pedagógico comprometido. A segunda dificuldade decorre da pouca clareza do perfil do profissional da Educação Infantil, e os cursos acabam ignorando o pesquisador da prática pedagógica, bem como o tempo destinado à prática pedagógica:

Pouco tempo é dispensado para essa tarefa. Um professor dizia que ensinar criança parece valer menos que produzir um objeto ou estudar um animal. Cursos de Veterinária oferecem mais tempo de contato com seu objeto de estudo. É como dizer que cavalo e vacas valem mais que crianças. Emprega-se menos tempo observando crianças que animais (Kishimoto 2005, p. 109).

Nesse sentido, Campos (1994, p. 37) alerta para a importância de se repensar o perfil dos profissionais da Educação Infantil:

[...] é inaceitável que a Educação em grupo de crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso, quanto é inaceitável o tipo de formação que os professores recebem na maioria dos cursos de magistério e também nos cursos de pedagogia existentes. Ou seja, ambos necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e Educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes.

Diante disso, Kishimoto (2005) resume que, durante os cursos de graduação, as(os) professoras(es) de Educação Infantil não se apropriam de habilidades e conhecimentos para

atuarem com bebês e crianças, pois são colocados em “contato com os livros, no interior da universidade ou cursos de formação, mas pouco se vai à realidade, às escolas para observar e aprender no contexto” (p. 109).

Sendo assim, a autora assume uma posição crítica quando se refere ao posicionamento da universidade, e descreve que há uma tendência de valorizar alguns saberes em detrimento de outros, o que acaba por dificultar a elaboração de currículos específicos e apropriados para a formação de profissionais da Educação Infantil. A crítica ainda reverbera no que já vem sendo apontado por outros pesquisadores: o distanciamento da prática pedagógica, o que dificulta a compreensão da complexidade do cotidiano das instituições de Educação Infantil (Kishimoto 2005).

Ainda segundo Araújo (2018, p. 39), essa realidade acaba gerando a sensação de incompetência e despreparo, “um desajustamento entre o que o profissional espera encontrar na unidade educacional, e se prepara para tal, e a sua prática profissional, relacionada à exigência ao adentrar nos espaços educativos no cotidiano com os bebês e crianças”.

De modo semelhante, Pinazza (2003) esclarece que há duas dimensões específicas relacionadas à formação de professoras(es) para a Educação Infantil. A primeira refere-se às modalidades de cursos de formação, ou seja, o caráter de formação inicial e continuada. A segunda diz respeito à proposta, conceitos e currículos, ou seja, à natureza formativa adotada nessas modalidades.

Ainda segundo Pinazza (2003), a formação inicial das(os) professoras(es) de Educação Infantil ainda se encontra atrelada à formação de professoras(es) das séries iniciais do Ensino Fundamental e, sendo assim, essa formação não considera as especificidades da primeira etapa da Educação Básica. A pesquisadora afirma, além disso, que a formação continuada centrada na escola, ou a formação em serviço, caracteriza-se como secundária, não apresentando uma continuidade necessária e estando pautada por um distanciamento entre as teorias abordadas e as práticas vivenciadas pelos profissionais da primeira infância.

A respeito disso, reitera que, ao se tratar,

Do (a) professor (a) de educação infantil e, em especial, dos programas de formação para esse (a) profissional, não se pode abrir mão de duas perspectivas indissociáveis de análise: uma que considere as questões relativas à prática docente na educação infantil inseridas num plano mais amplo de discussões da prática docente em geral (inclusive, convém que assim seja, para que resgatemos a noção de classe profissional e possamos ver assegurados os mesmos direitos a todos que atuam na área da educação) e outra que admita a especificidade do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, o que determina um sentido particular à profissionalidade de professores (as) da educação infantil (Pinazza, 2003, p. 4).

Por sua vez, Oliveira-Formosinho (2009) entende que a profissionalidade das(os) professoras(es) de Educação Infantil se faz nas interações com as crianças, as famílias, outras(os) professoras(es), gestores e principalmente na ação educativa; portanto, essa profissionalidade se diferencia daquela de outros profissionais da Educação Básica.

Da mesma forma, Araújo (2018) defende a ideia de uma formação de professoras(es) capazes de atender à especificidade da Educação Infantil, na perspectiva de uma pedagogia e um currículo da infância.

Dessa ótica,

Vislumbra-se uma formação que não aprofunda conceitos e concepções. Sabe-se que os professores da pequena infância precisam ter muito mais que momentos de formação no nível das informações. Eles necessitam de uma formação que estruture conhecimentos reais do processo experiencial e vivencial de acordo com a prática educativa, com base no desenvolvimento profissional e na vida de professor. O que é mais profundo do que uma formação transmissiva e informativa (Araújo, 2018, p. 40).

Campos (2002) comunga da mesma opinião e defende uma formação capaz de promover uma autonomia das(os) professoras(es). Nesse sentido, a(o) professora(or) necessita ter clareza do que é fundamental para o exercício da sua profissão, bem como o domínio de determinadas habilidades e conhecimentos necessários para sua atuação como profissional da primeira infância, tais como:

A capacidade de leitura e escrita, a autonomia pessoal e intelectual que possibilita a busca de informações ou a escolha de materiais, a identidade profissional bem definida, condição para um bom contato com as famílias e a comunidade, a abertura para incorporar novos conhecimentos e práticas no trabalho com crianças, são condições adquiridas ao longo da escolaridade básica obrigatória, de uma formação profissional prévia e em serviço, de uma educação continuada e de uma experiência de trabalho refletida e constantemente revista (Campos, 2002, p. 21).

Desse modo, considera-se que há uma complexidade no entendimento das características a serem apresentadas pelas(os) professoras(es) da Educação Infantil, sendo necessário um amplo investimento na qualificação e formação desses profissionais. Para Kramer (2008), a formação de professoras(es) da Educação Infantil não ocorre de forma imediata, mas se configura em diferentes espaços e tempos, na formação prévia do Ensino Médio, mediante os conhecimentos específicos; na formação do Ensino Superior, com os conhecimentos científicos relacionados com à infância; na formação política, por meio dos movimentos sociais, fóruns, associações etc.; na formação cultural mediada por experiências com a arte, literatura, música, cinema, teatro, pintura, museus, bibliotecas etc.; na formação

em cada escola, creche e pré-escola, que assegure o estudo, a leitura, o debate por meio dos horários de estudo individual e coletivo.

Portanto, para que haja mudanças significativas na formação de professoras(es) da primeira infância, devem-se considerar, como ponto de partida, as práticas concretas desenvolvidas no interior das creches, pré-escolas. Logo, “o eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra” (Kramer, 2008, p. 129).

Diante disso, Araújo (2018) afirma que, na pós-modernidade, é preciso pensar a formação de professoras(es) da primeira infância, seja inicial ou continuada, com certas peculiaridades e preocupações com a intenção de realmente intervir na qualidade social e na busca de uma escola democrática, exigente, inclusiva e multicultural. Nessa perspectiva, a autora aponta:

A formação continuada em serviço possibilita a ampliação de saberes e conhecimentos inerentes à profissão, a partir do planejamento de ações e reflexão nos processos sistematizados, os profissionais podem garantir qualidade, redimensionar a prática, elencar prioridades, fortalecer o projeto pedagógico, estabelecer uma interlocução entre a teoria e a prática, alicerçadas no cotidiano (Araújo, 2018, p. 40).

Ainda segundo a autora, a formação continuada em serviço apresenta-se como um dispositivo legal e profícuo que tem, como fim, amenizar “as lacunas de uma formação inicial, geralmente técnica, burocrática e sem especificidade, e, deste modo, é uma possibilidade real de vincular os saberes aos conhecimentos práticos, à experiência e à reflexão” (Araújo, 2018, p. 60).

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo considera que a formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil se “constitui um complexo processo de apropriação, pelo sujeito, de formas de sentir, pensar e agir em situações criadas no ambiente onde a profissão é exercida, e de formas de atribuir significados a seus componentes” (São Paulo, 2007c, p. 12).

Essa definição nos ajuda a pensar que, na cidade de São Paulo, há eventos que marcaram a trajetória histórica das instituições de Educação Infantil, creches ou Centros de Educação Infantil (CEI), pré-escolas ou Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e, diante desse traçado histórico, existe, na Rede Municipal de Educação, um processo de construção muito peculiar de formação e de profissão das(os) professoras(es) da primeira infância.

A formação continuada em serviço faz parte desse processo de construção histórica. Portanto, desdobramo-nos, nesta seção, em especificar o processo de construção da formação continuada em serviço na Educação Infantil com foco no Projeto Especial de Ação (PEA).

4. AS BASES DA PESQUISA REALIZADA: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O estudo de caso é uma investigação empírica que:

Investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (Yin, 2010, p. 39).

A metodologia que orienta esta pesquisa apoiou-se numa abordagem qualitativa, fundamentada na visão histórica do estudo de caso, por entender que se objetiva investigar, apresentar, descrever e analisar, de forma detalhada, a proposta de formação continuada em serviço concebida no contexto do PEA e como se efetivam as ações formativas desenvolvidas por esse instrumento na formação continuada em serviço no CEI Girassol. Como justificativa da adoção dessa metodologia, recorreu-se às contribuições de Yin (2010, p. 40), ao explicar que “a pesquisa de estudo de caso compreende um método abrangente – cobrindo a lógica do projeto, as técnicas de coletas de dados e as abordagens específicas das análises de dados”.

No sentido de ampliar o entendimento das ações e as percepções dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação continuada em serviço, André (1984) aponta que “este tipo de estudo revela a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias por particularidade e se constrói em uma representação singular da realidade”, como parte do processo histórico e dimensões expandidas.

A escolha da Unidade Educacional CEI Girassol, como já anunciado no contexto desta pesquisa, considerou a trajetória da pesquisadora e o exercício de sua docência na Educação Infantil da Rede Direta do Município de São Paulo. Outro fator que levou à escolha da Unidade Educacional foi a localização e o território onde está inserida, bem como ser administrada pela Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista (DRE-SMP), no extremo leste da capital paulista.

Os primeiros contatos com a Unidade Educacional ocorreram no início do mês de março de 2022, quando foi realizada a visita inicial ao CEI Girassol, para conhecimento prévio do campo de pesquisa. A recepção ficou a cargo da diretora da Unidade Educacional. Nas primeiras conversas, a gestora explicou que havia um trâmite legal e burocrático para a autorização e a realização da pesquisa dentro da Unidade Educacional. Nesse sentido, o

acesso à Unidade só seria possível mediante a apresentação e aprovação de alguns documentos³⁹, conforme especificado no Memorando Circular nº 003/2017/SME-G.

A partir de então, seguiu-se com a elaboração da documentação exigida pela SME e, posteriormente, enviada para a Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, para análise do Supervisor Escolar responsável pela Unidade Educacional. Após conferência da documentação enviada pela pesquisadora, a pesquisa foi autorizada pelo Diretor Regional de Educação da DRE São Miguel Paulista.

Concluídos os trâmites realizados junto à Unidade Educacional e à DRE, toda a documentação foi submetida ao comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos, em 19 de março de 2022, de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. O início dos trabalhos de campo se deu na última semana do mês de agosto, considerando que a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)⁴⁰ data de 18 de agosto de 2022. Com a aprovação da documentação na SME/DRE e CEP, a pesquisadora iniciou o trabalho de campo. No primeiro momento, a visita teve como prerrogativa os ajustes no cronograma de trabalho⁴¹, enviado anteriormente para a SME/DRE e para o CEP. As novas datas foram organizadas de acordo com a demanda da Unidade Educacional, considerando os horários coletivos de formação no contexto do PEA e sem deixar de considerar o horário de trabalho da coordenação pedagógica.

As observações foram realizadas no CEI Girassol, junto às participantes do PEA, nos encontros formativos nos horários coletivos de formação em serviço. Os encontros formativos que acontecem na Unidade Educacional são divididos em dois grupos, nos seguintes dias e horários: segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras, das 11h às 13h. O primeiro grupo se reúne das 11h às 12h e o segundo das 12h às 13h. Os dois grupos são compostos por: 1 Coordenadora, 1 Diretora, 1 Assistente de Direção e 29 Professoras, totalizando 32 pessoas. Sendo que, no primeiro grupo, a participação é de 16 pessoas e, no segundo, de 17 pessoas,

³⁹ Documentos necessários exigidos pela Secretaria de Municipal de Educação: a) comprovação de matrícula e frequência em instituição de ensino superior; b) carta da instituição de ensino superior solicitando a realização da pesquisa; c) cópia do projeto de pesquisa e sua compatibilidade com as atividades curriculares do curso que o estudante frequenta; d) cronograma com a indicação de dias e horários em que será realizada a pesquisa, bem como sua duração; e) indicação da área de intenção para a realização da pesquisa; f) apresentação de modelo de autorização, que será endereçada aos entrevistados com a finalidade de divulgar seus depoimentos; g) termo de compromisso assinado, no qual o interessado declara que concorda com as normas estabelecidas e se compromete a utilizar os dados coletados exclusivamente para os fins propostos. Com a finalização da pesquisa, uma cópia da dissertação deverá ser encaminhada à Unidade Educacional pesquisada e outra cópia à Diretoria Regional de Educação na qual a Unidade Educacional é jurisdicionada.

⁴⁰ Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, nº 5.588.960.

⁴¹ Conferência no anexo IV.

considerando que, no primeiro caso, além das professoras, há a participação da coordenadora e da diretora e no segundo há a participação da coordenadora junto à Assistente de Direção.

No cronograma foram programadas 19 visitas, tendo em vista que as entrevistas também foram consideradas como visitas, porém, foi realizado um total de dezesseis visitas. O primeiro grupo totaliza 6 visitas, enquanto o segundo o número é de 4 visitas, e 6 visitas destinadas às entrevistas. Cabe ressaltar que em 2 delas foram realizadas a observação do grupo um e leitura do PPP, sendo 4 visitas realizadas de forma sequencial nos dois grupos, considerando os dias e os horários do encontro de formação no contexto do PEA. As visitas de observação dos grupos aconteceram entre os meses de setembro e novembro de 2022, enquanto as entrevistas foram realizadas entre os dias 13 e 21 do mês de dezembro de 2022, com o intuito de observar como se davam os horários coletivos de formação, a organização e participação dos grupos de professoras e como são desenvolvidas as ações e estratégias formativas construídas e vivenciadas no coletivo do PEA.

Considerando a afirmação de Yin (2016, p. 127), ao dizer que o processo de observação “pode ser um momento valioso de coleta de dados porque, o que você vê com seus olhos e percebe com seus sentimentos, não é filtrado pelo que os outros podem ter relatado a você, ou o que o autor de algum documento pode ter visto”, os procedimentos de observação seguiram o seguinte roteiro: a decisão do tempo e espaço a ser observado, o que se pretendia observar, o que se pretendia coletar e quais instrumentos se pretendia utilizar para a coleta de dados.

Nesse sentido, compreendemos que o pesquisador “deve descrever da melhor forma possível, o evento, o comportamento ou a condição que parece ter sido responsável pelos sentimentos”, partindo do pressuposto que “esses registros podem ser úteis posteriormente” (Yin, 2016, p. 134). A escolha do diário de campo como ferramenta para anotações dos acontecimentos no campo observado configura-se importante aspecto dialógico e aproveitamento metodológico que permite, à pesquisadora, captar nuances presentes no espaço pesquisado, bem como pode auxiliar na análise e interpretação dos resultados da pesquisa.

Portanto, nesse contexto, ao considerar a abrangência do estudo de caso e sua metodologia para coleta de dados, Yin (2016, p. 115) observa que, “em pesquisa qualitativa, os dados relevantes derivam de quatro atividades de campo: entrevistas, observações, coleta e exames (de materiais) e sentimentos”. A entrevista com roteiro semiestruturado apresenta-se como uma fonte de coleta desses dados complementar e é amplamente difundida nas pesquisas com abordagem qualitativa.

Foram realizadas seis entrevistas como parte dos procedimentos metodológicos para coleta de dados da pesquisa, compreendendo o período do mês de dezembro de 2022. A escolha dos sujeitos que se aproximam das características para inclusão e exclusão tiveram como pressupostos o atendimento critérios preestabelecidos.

Para os critérios de inclusão, foram considerados os seguintes pontos: ser profissional do quadro efetivo (concurado), coordenador(a) pedagógico(a) e professoras(es) participantes do PEA lotados há mais tempo no CEI escolhido como lócus da pesquisa. Para os de exclusão, consideraram-se participantes que não se enquadraram nos requisitos acima e declararam não ter interesse em participar da pesquisa, bem como professoras(es) com tempo de acesso à rede e formação em serviço inferior a cinco anos. Sendo assim, para a pesquisa de campo foram selecionadas as seis participantes, após a realização de uma roda de conversa entre a pesquisadora e os dois grupos de formação da Unidade Educacional. Durante a roda de conversa, foi realizado o convite, bem como foram explicados, para os grupos, o andamento da pesquisa, os objetivos do trabalho e a importância da participação na pesquisa.

A amostra adotada para a aplicação das entrevistas se deu, fundamentalmente, em função do objetivo desta pesquisa. Nesse sentido, as professoras selecionadas para a realização das entrevistas foram todas aquelas que se enquadraram nos critérios de inclusão, a saber: Conceição (P1), Lélia (P2), Djamila (P3), Débora (P4), Tereza (P5) e Carolina (CP), coordenadora pedagógica. Os codinomes foram elaborados e escolhidos pela pesquisadora, a partir das observações feitas durante as visitas ao campo nos horários coletivos; os mesmos têm relação com algumas das pautas formativas do PEA, que no momento abordará a educação antirracista e a luta das mulheres negras contra a desigualdade racial e de gênero⁴².

Com a definição das participantes, foi realizada uma explanação de toda a documentação que respalda este trabalho, entre elas estão: Termo de Autorização de Pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz, uma cópia do projeto de pesquisa, cronograma com as possíveis datas para realização das entrevistas e seu roteiro, e todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — entretanto, utilizamos codinomes para identificá-las.

Com a entrega da documentação às participantes, fez-se uma leitura de verificação e avaliação do roteiro de entrevista elaborado⁴³, considerando a clareza das perguntas, estrutura e objetivos de cada bloco. Esse momento foi de suma importância para garantir que o roteiro de entrevista atendesse aos objetivos propostos neste trabalho.

⁴² As anotações estão registradas no diário de campo no 6º e 7º encontros, nas datas 04 e 05/10/2022.

⁴³ Ver Anexo III.

Ao se considerarem os aspectos éticos que envolvem esta pesquisa, alguns procedimentos foram adotados para a realização das entrevistas. Com o interesse de assegurar um diálogo respeitoso e o atendimento à finalidade dos dados coletados, foi escolhido um espaço que preservasse a privacidade da entrevistadora e entrevistadas. A indicação do espaço, a sala de reuniões, foi sugerida pela coordenadora pedagógica. Posteriormente, antes da realização das entrevistas, que aconteceram de forma individualizada, foi informado aos participantes que as entrevistas seriam gravadas, e que poderiam desistir a qualquer momento, e os dados coletados não seriam utilizados.

Com isso, as interlocuções foram marcadas por informações da pesquisa feita pela entrevistadora e pela solicitação de informações relevantes das entrevistadas, tais como nome completo, cargo e tempo de atuação na Unidade Educacional, tempo de atuação na Educação, especialmente na Educação Infantil, e na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, bem como a forma de vínculo com a RME (efetivo ou designado). Esses dados são relevantes na etapa de transcrição e análise dos dados. As gravações e captação dos áudios foram realizadas por meio de aparelho celular. O tempo de duração das entrevistas tem variação que vai de 01h00 até 03h.

A metodologia adotada para a coleta de dados fundamentou-se em diferentes instrumentos. O conteúdo obtido constituiu-se a partir das entrevistas semiestruturadas, do diário de campo da pesquisadora, dos documentos produzidos pela Unidade Educacional CEI Girassol, por documentos que compõem os horários de formação coletiva das professoras, pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP), pelo Projeto Especial de Ação (PEA), Portarias e Normativas que regulamentam o PEA, especialmente a Portaria nº 901, bem como outros documentos e instrumentos legais que regem e consideram a formação continuada e em serviço para a etapa da Educação Infantil na SME.

Cabe ressaltar que a construção do diário de campo da pesquisadora não se deu de forma aleatória, mas seguiu critérios previamente estabelecidos e definidos no roteiro de observação juntamente com a Coordenadora Pedagógica, tais como: elaboração de cronograma com as datas e horários das observações, considerando os dois grupos de estudos, acesso à pauta formativa com antecedência, leitura de documentos e registros dos PEAs anteriores, definição dos espaços a serem observados, bem como os registros fotográficos e as anotações realizadas durante os encontros formativos.

No que se refere à análise documental, constitui-se de levantamento das disposições legais contidas nos Decretos, nas Portarias e Normativas vigentes no âmbito municipal que organizam o trabalho do coordenador pedagógico, bem como das Unidades Educacionais de

Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e da formação continuada e em serviço de professoras(es), reorganizada recentemente pela Portaria da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nº 901, de 24 de janeiro de 2014.

4.1 O Projeto Especial de Ação: percurso legal

O Projeto Especial de Ação (PEA), ao longo dos anos, se constitui como política pública educacional e pertence à história do magistério municipal da cidade de São Paulo. O PEA, atualmente, define-se como um importante instrumento de formação continuada em serviço centrada na escola. Segundo Beltran (2012), o PEA é resultado de um longo processo histórico e, quando foi criado, sua finalidade não era a formação continuada de professoras(es).

O PEA não foi criado para formar professores. Foi uma combinação de acontecimentos que o encaminharam para a centralidade da formação em serviço [...] No berço do PEA, não se encontram os grandes propósitos formativos. Ao contrário, é simplesmente, uma fórmula para dar respostas às necessidades imediatas da escola. O que o levou para a formação em serviço está em sua história e não em sua origem (Beltran, 2012, p. 23).

O primeiro documento em termos de legislação que institui a nomenclatura oficial como Projeto Estratégico de Ação (PEA) compõe a publicação contida pela Portaria nº 2.083, de 13 de abril de 1994, na gestão municipal do então prefeito Paulo Maluf (1993-1996).

Tendo em vista que o objeto de pesquisa desta dissertação é o Projeto Especial de Ação (PEA) e a formação continuada e em serviço de professoras(es) da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RME, instituído pela Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, e que, além disso, representa o marco temporal e o recorte desta pesquisa, é importante salientar que a Portaria, em seu artigo 1º, traz um conceito bastante atualizado sobre a definição do PEA, a saber:

Projetos Especiais de Ação-PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação [...]. (São Paulo, 2014a, s/n).

Nesse sentido, consideramos que se faz necessário compreender melhor o que é o PEA, trazer a reflexão sobre o percurso histórico, as diferenças nas concepções, desde a sua criação e como as políticas públicas de formação em serviço constituíram-se e

desenvolveram-se no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME. Nos próximos tópicos, apresentaremos elementos fundamentais para compreender a composição e o contexto histórico do PEA na Rede Municipal de Ensino, baseados nas disposições legais das políticas públicas de formação em serviço desenvolvidas pela Secretaria de Educação no período compreendido entre 1989 e 2021 e dados das pesquisas e estudos correlatos.

4.1.1 Formação continuada e Movimento de Reorganização Curricular na gestão Luiza Erundina (1989-1992)

A década de 1980 foi marcada por grandes transformações nas esferas política, econômica, social, educacional, entre outras. O regime político que vigorou entre 1964 e 1985 enfrentava resistência e, a partir de então, com a busca da ampliação dos direitos políticos, sociais e civis, o Brasil viveria um momento político marcado pelo processo de abertura e redemocratização. Todas essas mudanças refletem diretamente na forma como pensamos e organizamos nosso sistema educacional, pois propiciam caminhos para a organização da escola como um espaço de e para a construção democrática na perspectiva crítico-reflexiva.

A promulgação da nova Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, consagrou o Estado de Direito Democrático e trouxe conquistas importantíssimas em prol da Educação, estabelecendo-a como direito fundamental e, portanto, dever do Estado. Dentre essas conquistas, estão o ensino público ofertado de forma gratuita, com obrigatoriedade para o Ensino Fundamental, atendimentos em creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos, abertura de novas escolas, recursos públicos destinados diretamente para as escolas, autonomia universitária e formação de novas(os) professoras(es).

Concomitantemente a esses acontecimentos, no final da década em 1980 foi eleita a primeira mulher prefeita no Município de São Paulo, Luiza Erundina (PT), para o período de 1989 a 1992. O professor Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação entre 1989 e 1991, período em que começou um movimento de reestruturação da Rede Municipal de Educação, bem como o processo de formação permanente de professoras(es). Ao deixar o cargo, foi substituído pelo professor Mário Sérgio Cortella, que deu continuidade à proposta de reestruturação já iniciada.

Durante a gestão de Luiza Erundina, havia um entendimento de participação popular na Educação desenvolvida pela gestão democrática e norteada por princípios básicos como: autonomia, descentralização e participação. Desse ponto de vista, Freire (2019, p. 71) enfatiza a importância de “mudar a cara da escola através dos princípios de autonomia, descentralização e participação na direção de uma educação pública popular e democrática.

De boa qualidade”. Dessa forma, existia uma concepção político-pedagógica aportada em referências socioconstrutivistas, baseada na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, com a finalidade de construir uma escola libertadora, com espaços coletivos voltados para o diálogo, de forma contrária aos anos de repressão impostos pelo regime político anterior.

A mudança na escola, a partir da participação democrática, possibilitou a viabilização e a construção coletiva de dois documentos legais concluídos e aprovados em 1992: o Regimento Comum das Escolas Municipais (RCEM) e o Estatuto de Magistério Municipal (EMM).

O Regimento Comum das Escolas Municipais (RCEM), aprovado no dia 05 de agosto de 1992, após a aprovação da LDB 9.394/96, passou por alterações em 1997, quando deixou de ser um regimento comum, único a todas as escolas, passando a considerar a especificidade de cada Unidade Escolar. O Regimento estava organizado em quatro grandes eixos: o primeiro dedicado à Gestão da Escola; o Currículo discutido no segundo eixo; o Regime Escolar, compreendendo as discussões no terceiro eixo; e o quarto, destinado a tratar do Quadro Curricular.

Em seguida, tem-se o Estatuto de Magistério Municipal (EMM), a Lei nº 11.229, aprovada e promulgada pela Câmara Municipal no dia 26 de junho de 1992. Dentre outras deliberações, o Estatuto do Magistério Municipal regulamentou e estabeleceu as horas de trabalho coletivo dentro das jornadas de trabalho das(os) professoras(es). Esse documento também instituiu diferentes opções de jornadas de trabalho para esses profissionais: a Jornada de Tempo Integral (JTI)⁴⁴, a Jornada Especial Ampliada (JEA)⁴⁵ e, por fim, a Jornada Básica (JB)⁴⁶.

Todas essas opções de jornadas de trabalho incluíam um tempo destinado ao planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas e extraclasse, como a seguir:

- I – Trabalho coletivo da equipe escolar, inclusive grupos de formação-permanente e reuniões pedagógicas;
- II – Preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógico e correção de avaliações;

⁴⁴ A Jornada de Tempo Integral (JTI), criada a partir do Estatuto, tem sua nomenclatura modificada para Jornada Especial Integral (JEI) em 1993, pela Lei nº 11.434 e, desde 2008, é denominada como Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Essa opção de jornada constituiu a carga horária máxima do docente, com 40 horas-aulas semanais, sendo 25 horas-aula em regência, 8 horas-aula referentes ao trabalho coletivo, 3 horas-atividade individuais a serem realizadas na escola e 4 horas-aula individuais em local de livre escolha.

⁴⁵ A Jornada Especial Ampliada (JEA) compreende 30 horas-aula semanais, sendo integrada por 25 horas-aula em regência, 3 horas-atividade a serem cumpridas no local de trabalho e 2 horas-atividade em lugar de livre escolha. Essa opção de jornada passou a ser denominada Jornada Básica do Docente (JBD) a partir da Lei Municipal nº 14.660/07 e corresponde à jornada de trabalho do professor de Educação Infantil (CEI).

⁴⁶ A Jornada Básica (JB) compreende 20 horas-aula semanais, sendo 18 horas-aula em regência, 1 hora-atividade no local de trabalho e 1 hora-aula em local de livre escolha.

III – Atividades com a comunidade, pais e alunos, exceto as de recuperação, de reposição e reforço de aulas (São Paulo, 1992a, S/N).

Assim sendo, a formação permanente dos educadores, terminologia utilizada durante o governo Luiza Erundina, como ação sistemática, configurava-se como uma das ações a serem desenvolvidas e realizadas dentro desses horários. A reorganização dos horários de formação permanente deu início ao movimento que culminou na formação continuada em serviço com base na ação-reflexão-ação por meio de projetos.

O Projeto Especial de Ação não foi instituído na gestão do educador Paulo Freire como Secretário de Educação, porém, propiciou o caminho para sua institucionalização, ao defender e implementar horários de trabalho coletivos e remunerados para as(os) professoras(es). Esse tempo de trabalho adicional e remunerado destinado aos estudos individuais ou em grupos, atendimento às famílias, planejamento e organização de atividades, além de reunião pedagógica e atividades voltadas para a comunidade escolar, não era regulamentado por portarias ou orientações normativas, como atualmente.

Nesse contexto, a implementação do Estatuto do Magistério Municipal representou um novo tempo na história da Educação da Rede Municipal de São Paulo e um dos principais produtos do Movimento de Reorganização Curricular, que previa

[...] três grandes momentos [...] *a problematização* (fala dos educadores, educandos e pais); *a organização das falas problematizadas* (pelas equipes da Secretaria Municipal e pelos especialistas da Universidade) e *o retorno organizado das falas*, reorientando os rumos do trabalho educativo nas escolas. (São Paulo, 1992b, p. 12, grifos da autora).

Segundo Saul (2012), o Movimento de Reorganização Curricular caracterizou-se como

Um amplo processo de construção coletiva da qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e especialistas em diferentes áreas do conhecimento. Esse movimento buscou garantir a autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas e, ao mesmo tempo, estimulando a criação e a recriação de experiências curriculares que favorecessem a diversidade na unidade. A valorização da unidade teoria-prática, refletida no movimento de ação-reflexão-ação sobre as experiências curriculares, permitiu que pudessem ser criadas novas práticas (Saul, 2012, p. 6).

A reorientação curricular e a formação permanente dos educadores resultam da problematização e do processo de construção coletiva da Educação Municipal de São Paulo. Na formação das equipes das escolas, os grupos de formação eram conduzidos por assessorias internas e externas dos Núcleos de Ação Educativa (NAES), equipes técnicas da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e da Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de

Campinas (UNICAMP), instituições públicas e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), instituição sem fins lucrativos.

Durante esse período, foram ofertados diversos cursos para os profissionais da educação, bem como palestras, simpósios, encontros, seminários, congressos e grupos de formação permanente. Nestes, foram incluídos os coordenadores pedagógicos, professoras(es) de primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e da Educação Infantil professoras(es) das EMEIs.

Nesse contexto, foram realizadas muitas ações no intuito de valorização dos profissionais do magistério. Entretanto, um dos programas prioritários para essa gestão foi a Proposta de Formação dos Educadores, com ênfase na formação permanente. Inaugurou-se, dentro da escola, um tempo-espço para a formação continuada em serviço, um processo de apropriação e valorização dos saberes e autonomia pedagógica das Unidades Escolares dentro dos seus territórios.

4.1.2 A Qualidade Total da Educação e a instituição dos Projetos Estratégicos de Ação, no governo Paulo Maluf (1993-1996)

No início do ano de 1993, a gestão municipal passou a ser comandada pelo prefeito Paulo Maluf (PDS), que ficou à frente da administração no período de 1993 a 1996. Durante esse período, a Secretaria Municipal de Educação ficou sob a responsabilidade do professor Sólton Borges, que implementou uma proposta educacional da administração fundamentada nos princípios da Qualidade Total da Educação, rompendo abruptamente com as políticas educacionais realizadas na gestão da prefeita Luiza Erundina, desencadeadas pelo Movimento de Reorientação Curricular nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Consoantes a uma visão de Qualidade Total, princípios baseados e importados do modelo empresarial, as escolas deveriam colocar em prática conceitos de gerenciamento, rotina e padronização com o objetivo de atingir a qualidade de todas as atividades desenvolvidas. Nessa perspectiva, a qualidade em educação é a meta e a escola tinha, como primeira função, seguir esses conceitos e garantir a satisfação de todos os seus ‘clientes’, porque o “cliente está em primeiro lugar” (CODOT-G AS 083/93, p. 07)⁴⁷ — frase usada como primícia da Qualidade Total.

Sobre essa propositura, assim explica Silva (1994):

⁴⁷ Conforme documentos organizados na série: Enfrentar o desafio, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1993).

A verdade é que a estratégia da qualidade total enquadra o processo escolar e educacional numa estrutura de pensamento e concepção que impede que se pense a educação de outra forma. Os clientes estão livres para determinar o que querem, mas aquilo que querem já está determinado antecipadamente quando todo o quadro mental e conceitual está previamente definido em termos empresariais e industriais. Sob a aparência de escolha e participação, impõe-se uma visão de educação e gerência educacional que fecha a possibilidade de pensar de outra forma. A verdadeira escolha consistiria em poder rejeitar a própria ideia da qualidade total, o que equivaleria rejeitar toda a noção liberal de educação (Silva, 1994, p. 21).

Essa ideia de parâmetros administrativos e de qualidade total levou a escola para o modelo empresarial, no qual a(o) professora(or) é um gestor de conhecimento e o produto, o aluno, sendo que este deve atender às expectativas advindas do mercado de trabalho. A ideia foi uma tentativa dessa gestão no sentido de moldar a educação no padrão da Gerência da Qualidade Total.

Segundo Beltran (2012, p. 31), as “mudanças pretendidas na educação configuravam-se, segundo o documento da UNESCO⁴⁸, como reformas administrativas e técnicas. As problemáticas educacionais não se referem a questões políticas e sociais, e sim, gerenciais”. Diante desse cenário, a autora acredita que a própria formação dos professores é concebida como uma maneira de otimizar recursos humanos e financeiros em função de atingir metas e fins esperados.

A gestão Maluf preocupou-se em definir como seriam os horários coletivos de formação permanente centrada na escola, tendo em vista que a permanência remunerada das(os) professoras(es) na escola coincidiu com a criação do Projeto Estratégico de Ação (PEA).

Sendo assim, as(os) professoras(es) que estavam autorizadas(os) a participar do PEA eram as(os) que optaram pelas jornadas de trabalhos que compreendiam as horas de trabalho coletivo (horas-adicionais). Aquelas(es) professoras(es) que não dispunham de horas-adicionais, ou seja, que não eram optantes pela Jornada de Tempo Integral (JTI)⁴⁹, eram convocadas(os) pelo diretor da escola, mediante autorização, e pagamento de horas-adicionais – TEX⁵⁰.

⁴⁸ A Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) determina a responsabilidade dos governos mundiais, nacionais, estaduais e municipais em promover a universalização do acesso à educação básica e prescreve, para tal fim, providências de administração geral.

⁴⁹ JTI – que, a partir da Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993, passou a se chamar Jornada Especial Integral (JEI), modificando apenas a nomenclatura, e manteve a redação para as ações a serem desenvolvidas nas horas adicionais.

⁵⁰ TEX – como se refere o artigo 43 da Lei nº 11.434/93, a Jornada Especial de Hora de Trabalho Excedente e corresponde às horas prestadas além daquela fixada para a Jornada Básica do Professor ou Jornada Especial Aplicada, na realização de projetos pedagógicos, na forma a ser estabelecida no regulamento específico.

Aos participantes do PEA, além de receberem pelas horas adicionais, era garantido, no final do projeto, um atestado para fins de evolução funcional assinado pelo Supervisor Escolar. De acordo com a legislação em questão, disposta no Estatuto do Magistério Municipal (EMM) em seu artigo 17, esclarece-se que “a Evolução Funcional é a passagem dos Profissionais do Ensino à referência de retribuição mais elevada”. Dessa forma, as horas-adicionais passaram a ser conduzidas pelo PEA e o aperfeiçoamento profissional configurou-se como modalidade dentro do projeto.

Sendo assim, as Unidades Escolas deveriam elaborar o PEA, com base no Referencial Analítico da Realidade Local (RARL)⁵¹. Esse instrumento tinha como objetivo central traçar um perfil da escola, um levantamento das dificuldades e necessidades reais e imediatas, a fim de subsidiar a construção de um Plano Escolar. Os planos de ação (PEAs) eram elaborados anualmente, no sentido de poder garantir medidas que superassem as dificuldades e as necessidades locais, em consonância com a proposta pedagógica da escola.

Vale ressaltar que o primeiro texto de orientação sobre o PEA, o CONAE n° 126, de 24 de março de 1993, trouxe, nos itens 2 e 3, o seguinte comunicado:

O ponto de partida para a formulação de Projetos Estratégicos de Ação (PEA) é a elaboração do Referencial Analítico da Realidade Local (RARL). O Referencial Analítico da Realidade Local, contendo os detalhamentos do trabalho a ser desenvolvido, tanto no aspecto pedagógico quanto no administrativo, constitui o Plano Escolar. O RARL resultará do processo de discussão, análise e reflexão sobre a situação da Unidade Escolar, iniciado em fevereiro, a partir de questões estimuladoras, com prosseguimento em março, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar (São Paulo, 1993).

Contudo, a regulamentação do PEA e o primeiro texto que organiza a temática foi a Portaria n° 2.083, de 13 de abril de 1994, que definiu os objetivos dos Projetos Estratégicos de Ação. O documento não compreendia o PEA como eixos primordiais da formação de professoras(es), mas sugeria as modalidades diferenciadas de atuação, que não necessariamente a formação em serviço.

Segundo Beltran (2012), embora tenha sido considerada uma modalidade, a formação desses profissionais dentro dos horários coletivos representou o objetivo da maioria das ações propostas e desenvolvidas pelas escolas.

Caracterizada como uma modalidade, a formação profissional não se definia como objeto central da inserção dos PEAs nos horários de trabalho coletivo. Contudo, um relatório, produzido pela Secretaria Municipal de Educação sobre os Projetos Estratégicos de Ação desenvolvidos entre os anos de 1994 e 1995, observou que

⁵¹ RARL – como instrumento, deveria ser cadastrado oficialmente através de uma planilha específica, um texto, contendo diagnóstico da escola, metas a serem alcançadas, propostas, procedimentos e prazo de execução.

esse objetivo representou a maioria das ações propostas pelas escolas (Beltran, 2012, p. 32).

Na Portaria nº 2.083/94, que traz as disposições sobre o PEA, pode-se perceber a abrangência dos profissionais que fariam parte dos horários coletivos e da formação continuada na rede e a definição de suas modalidades apresentadas da seguinte maneira: aperfeiçoamento da formação do profissional da Educação, aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, formação dos elementos da escola e da comunidade e melhoria das relações humanas.

A redação do texto da Portaria, promulgada no governo Maluf, é específica quanto à elaboração do PEA, ao definir que essa construção não se daria de maneira coletiva, sendo que as(os) professoras(res) eram vistas(os) como executoras(es) de tarefas e as escolas não tinham autonomia para a execução do projeto. Ao contrário, o texto determinava os conteúdos a serem abordados, as teorias educacionais, as metodologias de ensino, bem como os critérios que deveriam ser considerados para a aprovação do Supervisor Escolar e da SME.

Portanto, a partir do aporte legal, fica evidente que o PEA surgiu como um instrumento de viabilização das propostas de ação pedagógica, cuja finalidade era atender e superar as necessidades reais e imediatas das Unidades Escolares, como uma forma para alcançar uma Política de Qualidade Total na Educação definida durante a gestão Maluf.

4.1.3 Celso Pitta (1997-2000): formação fundamentada nos Quatro Pilares da Educação?

Compartilhando de políticas educacionais similares da gestão anterior, em 1997, o prefeito Celso Pitta (PPB)⁵² iniciou sua administração e uma das primeiras providências tomadas pela Secretaria Municipal de Educação foi a publicação da Portaria nº 1.401, de 11 de março de 1997, que estabeleceu os princípios da Educação do município.

De acordo com a mesma portaria, a Educação Municipal deveria ser ministrada com base nos seguintes princípios:

Respeito aos princípios universais de solidariedade, liberdade de pensamento, ensino e demais direitos fundamentais do ser humano; oferta de ensino público de qualidade vinculado ao trabalho e às práticas sociais, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento da cidadania e o preparo para o exercício dela; incentivo à construção coletiva do Projeto Pedagógico que considere as peculiaridades da comunidade na qual está inserido com progressivos graus de autonomia administrativa e da gestão financeira na forma da lei; garantia de acesso e igualdade de condições para a permanência na escola; valorização do profissional da educação e da experiência extraescolar do aluno (São Paulo, 1997a, s/n).

⁵² Celso Pitta foi afastado do cargo em maio do ano de 2000, sendo substituído por Régis de Oliveira, que era secretário de Educação na sua gestão. Retomou o posto de prefeito em junho do mesmo ano.

Embasada nas mudanças que aconteciam no cenário nacional e internacional, a SME anunciou os princípios da Educação Municipal fundamentados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, publicada em 1996, e da Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990, que promulga o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, especificamente, dos documentos produzidos pela UNESCO⁵³, que declararam princípios como o exercício da cidadania, valorização profissional docente e construção coletiva do projeto pedagógico das escolas.

Diante da dinâmica estabelecida, os documentos trouxeram mudanças expressivas dentro dos horários coletivos de formação e na formatação dos projetos desenvolvidos nas Unidades Escolares, principalmente na formulação do Projeto Estratégico de Ação (PEA).

Nesse sentido, a segunda Portaria, publicada sob o nº 3.826, de 8 de julho de 1997, altera a nomenclatura do PEA, que passou a se chamar Projeto Especial de Ação, denominação em vigor atualmente. De acordo com Beltran (2012), a nova Portaria desvinculou os PEAs dos Relatórios Analíticos da Realidade Local, porém, definiu-os exclusivamente como viabilizadores de melhorias no processo de ensino-aprendizagem, conforme exposto no artigo 1º, ao ressaltar o seguinte aspecto:

Os Projetos Especiais de Ação-PEAs são instrumentos de trabalhos elaborados pelas Unidades Escolares em consonância com o Projeto da Escola, *obrigatoriamente* voltados para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ou institucional. (São Paulo, 1997b, s/n, grifo do autor).

Outros pontos importantes foram levantados e destacados na Portaria nº 3.826/97, a exemplo do direcionamento e papel da Equipe Técnica e suas ações dentro do PEA, a saber:

Artigo 3º- Os Profissionais de Educação participarão dos Projetos Especiais de Ação na UE, seguinte conformidade:

I - Diretor de Escola, Assistente de diretor de Escola e *Coordenador Pedagógico*, nos horários de trabalho, assumindo a coordenação ou delegando a responsabilidade de outros participantes do Projeto. (São Paulo, 1997b, s/n, grifo do autor).

Entre 1994 e 1996, a função do diretor e do coordenador pedagógico dentro do PEA não era regulamentada em portaria, apesar de ser exigida a sua participação. A função concernente ao diretor e ao coordenador pedagógico era de fiscalizar e acompanhar as ações desenvolvidas pelo grupo de professoras(es), que também eram responsáveis por elaborar e conduzir o PEA.

⁵³ Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors e publicado em 1996, que apresenta os Quatro Pilares da Educação (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos).

Entretanto, podemos observar que a mesma a portaria, em seu artigo 5º, traz mudanças consideráveis e funções específicas para o coordenador pedagógico, que passou a “adotar procedimentos para registro das fases e atividades do Projeto, avaliação de desempenho dos envolvidos e resultados parciais e finais obtidos” (São Paulo, 1997b, s/n). Sendo assim, a formação permanente que acontecia nos horários coletivos do PEA passou a fazer parte da função do coordenador pedagógico, porém, sem obrigatoriedade.

De acordo com Beltran (2012), a formação e o aperfeiçoamento profissional permaneceram como modalidade de PEA, bem como as outras modalidades estruturantes, a saber, Avaliação Diagnóstica, Orientação Educacional e Pré-Profissionalização, Ações com a Comunidade, Projetos Culturais e Artísticos, Projetos de Melhoria da Qualidade de Vida e Formação da Cidadania. Ainda assim, a portaria enfatizava que as Unidades Escolares tinham autonomia para a construção do seu Projeto Pedagógico e o Projeto Especial de Ação, os quais deveriam estar embasados na LDBEN nº 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997.

Entretanto, a autorização para o desenvolvimento do PEA pelo Supervisor Escolar ficou condicionada à verificação dos seguintes itens:

- 1) Resultados da avaliação do Projeto do ano anterior, quando for o caso; 2) número suficiente de envolvidos, representativo dos segmentos participantes, de acordo com o estabelecido no artigo 2º desta Portaria; 3) coerência dos objetivos do Projeto Especial de Ação-PEA com os do Projeto da Escola; 4) aplicabilidade no processo ensino-aprendizagem e ação direta em sala de aula e/ou comunidade e; 5) coerência entre a carga horária proposta e as características peculiares do Projeto (São Paulo, 1997b, s/n).

Dessa maneira, essa gestão condicionou o PEA a ser desenvolvido em tempo integral, de acordo com a opção de jornada de trabalho e a carga horária dos participantes, garantindo, no final do projeto, o atestado para fins de evolução funcional assinado pelo Supervisor Escolar, dando continuidade à política da gestão anterior em relação à evolução funcional por meio do PEA. Nesse sentido, esse instrumento de trabalho emerge para a centralidade da formação continuada em serviço dos profissionais de Educação da RME.

4.1.4 Marta Suplicy (2001-2004) e a busca da Qualidade Social da Educação

Em 2001, Marta Suplicy (PT) assumiu a gestão do governo municipal com o *slogan* “Governo da Reconstrução”. Durante sua administração (2001-2004), os princípios norteadores da política educacional adotados pela SME estavam vinculados à Qualidade Social da Educação, Gestão Democrática, Acesso e Permanência, estabelecidos por meio de

documentos elaborados pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e os Núcleos de Ação Educativa, apresentados em cadernos denominados *EducAÇÃO* n^{os} 1, 2, 3, 4 e 5.

O caderno temático n^o 1 estava organizado em três artigos que abordavam os pilares e concepções dessa administração, que eram: ficar na escola; participar da escola; ter escola de qualidade é um direito de todos. Isso diz respeito à democratização, ao acesso, à gestão participativa e ao conhecimento, sem deixar de promover a qualidade social da Educação.

O caderno temático n^o 2 objetivava fomentar o debate sobre o movimento de Reorganização Curricular e a Formação Permanente dos profissionais de Educação, enquanto englobava o Programa Especial da Formação Inicial em Serviço e o Programa Especial de Formação de Professores.

O caderno temático n^o 3 apresentava as diretrizes curriculares com o intuito de aprofundar o debate sobre Cidade Educadora e Educação Inclusiva. Os cadernos n^{os} 4 e 5 refletiam sobre temas do cotidiano escolar a partir de textos reflexivos.

Cabe ressaltar que essa administração promoveu um momento histórico na Educação Infantil do Município, um período de intenso debate, a partir da Deliberação n^o 1/1999⁵⁴, que “fixa normas para a autorização de funcionamento e supervisão de instituições de Educação Infantil no sistema de ensino do Município de São Paulo” (São Paulo, 1999, p. 1). Com essa Deliberação, as creches passaram a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, cumprindo o disposto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1996. A partir de então, os equipamentos foram nomeados de Centros de Educação Infantil (CEIs)⁵⁵, sendo antes creches, administradas pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS).

Acompanhando esse processo, a RME expandiu consideravelmente a oferta de vagas nas Unidades de Educação Infantil. Entre 2001 e 2004, foram construídas 148 Unidades Escolares, dentre essas, 76 Centros de Educação Infantil (CEIs), 43 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e 29 Escolas Municipais de Educação Fundamental (EMEFs), incluindo 21 Centros Educacionais Unificados (CEUs)⁵⁶. Esses equipamentos foram

⁵⁴ As creches passaram para as redes de ensino, o município deveria cumprir as determinações previstas especialmente na Constituição Nacional de 1988 e LDB n^o 9.394/1996. Conselho Municipal de Educação, Deliberação n^o 01, de 07 de maio de 1999. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/deliberacoes__indic/index. Acesso em: 12 fev. 2023.

⁵⁵ Por meio do Decreto n^o 41.588, de 28 de dezembro de 2001, a efetivação do ato em forma de atendimento às crianças se deu em 2002.

⁵⁶ Balanço da gestão municipal de São Paulo de janeiro de 2001 a dezembro de 2004. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/arquivos/secretarias/governo/BalancoGestao.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

construídos com o objetivo de promover a Educação Integral das crianças e jovens matriculados na rede, tendo como função integrar as Unidades de Educação Infantil (CEI-EMEI), Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, biblioteca, teatro, quadras poliesportivas, campo de futebol, piscinas, além de servir como equipamento de esporte, cultura e lazer para as comunidades.

Além das mudanças já apontadas, o município implementou o Programa Especial de Formação Pedagógica em Nível Superior (PEC) ainda no ano de 2004, final do governo Marta Suplicy. O programa foi criado em conformidade com o artigo 87 da LDB e com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001. O artigo da LDB instituiu a Década da Educação, enquanto o PNE é elaborado com a finalidade de estabelecer diretrizes e metas para a Educação Nacional com base no Plano Decenal.

Na época da implementação da PEC, havia um número alto de professoras(es) em exercício sem formação universitária ou outro tipo de formação específica para atuar como profissionais na Educação Infantil, especificamente no CEI. No período, 4.572 professores em exercício na Educação Infantil (CEI- EMEI) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram qualificados com curso de nível superior, sendo que, desse total, 3.700 auxiliares de desenvolvimento infantil⁵⁷ passaram por programas de formação inicial.

Com base nessa demanda, a SME passou a dar ênfase às ações de formação permanente e tinha como objetivo a formação da(o) professora(or) prático-reflexiva(o). A formação continuada era ofertada por meio de cursos de curta e longa duração, seminários, congressos e encontros sobre Educação, os quais deveriam embasar-se na concepção de Qualidade Social da Educação. Dois programas de longa duração foram destaques: Programa de Formação Permanente e Formação e Valorização do Magistério.

No período da gestão de Marta Suplicy, a formação continuada e em serviço de professoras(es) deveria ocorrer a partir da práxis e “constituir-se em processo permanente e sistemático, de forma a oportunizar a reflexão-ação-reflexão como algo inerente à prática educativa” (São Paulo, 2004a, p. 09). Nesse sentido, o Projeto Especial de Ação foi integrado à política educacional do município e, oficialmente, destinado à formação em serviço de professoras(es).

⁵⁷ A Lei nº 13.695, de 19 de dezembro de 2003, transforma o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil em Professor de Desenvolvimento Infantil. Atualmente, a nomenclatura e os cargos estão de acordo com a Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007: Professor de Educação Infantil em atuação no CEI.

Sob uma perspectiva democrática, o PEA deveria ser desenvolvido de maneira articulada com o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais (UEs)⁵⁸, visando o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva. Após sete anos sem alterações, a SME publicou a sua terceira Portaria de nº 1.654, de 5 de março de 2004, na qual podemos observar as seguintes alterações e formulação:

Art. 1º – Os Projetos Especiais de Ação-PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas *Unidades Educacionais*, que devem ser articulados com o *Projeto Político Pedagógico*, promovendo efetivamente a reflexão sobre o cotidiano vivido – que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ou institucional (São Paulo, 2004b, s/n, grifos da autora).

Silva (2019) explica que o PEA, como projeto, deveria ser articulado com o PPP das Unidades Educacionais. Porém, as Unidades encontravam direcionamentos bem definidos pela SME a partir dos quais deveriam organizar suas formações. Um exemplo disso está nas disposições estabelecidas pela portaria em seu artigo 2, que determinava as modalidades dos projetos subdivididas em dois eixos de ações curriculares sistematizadas:

I – Formação Permanente da Comunidade Educativa, pautada nos seguintes eixos: a) aprofundamento da visão de currículo como construção sócio-cultural e histórica; b) diversidade cultural, etno-racial, de gênero e de sexualidade; c) cultura da infância, do adolescente, do jovem e do adulto; d) leitura de mundo/ alfabetização/ letramento; e) organização da escola em ciclos e a reestruturação dos tempos e espaços das Unidades educacionais; f) paz e justiça social: direitos humanos, ética e cidadania; g) educação para o meio ambiente; h) avaliação processual.

II – Gestão Democrática, prevendo ações de formação para: a) o protagonismo infante-juvenil; b) o fortalecimento dos grêmios estudantis; c) o fortalecimento dos Conselhos de Escola; d) a participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade educativa. (São Paulo, 2004b, s/n).

Contudo, não se pode deixar de evidenciar que as reflexões eram circunscritas aos referenciais teóricos e ao enquadramento das ações curriculares. Assim, ao elaborarem o Projeto Especial de Ação, as Unidades Educacionais deveriam atentar-se para o texto explícito no parágrafo 1º do artigo 2 da Portaria, a saber: “as Unidades Educacionais considerarão o currículo como construção sócio-cultural e histórica” (São Paulo, 2004b, s/n). Portanto, as UEs que desenvolvessem projetos e programas deveriam estar em consonância com o que compõe a Política Educacional da SME, tais como:

Projeto de Vida (Escola Aberta, Educom.rádio, Vamos Combinar, Observatório Escolar de Segurança Urbana), Recreio nas Férias, Círculo de Leituras, Orientação Sexual e Projetos Especiais – estes deveriam ser considerados na elaboração dos PEAs. As Unidades Educacionais poderão reunir-se em pólos para a elaboração, o

⁵⁸ Antes denominadas Unidades Escolares. A terminologia Unidades Educacionais, utilizada até hoje, demonstra que houve mudança na concepção de ação pedagógica, a qual não estava mais restrita às ações escolares.

desenvolvimento e a avaliação dos PEAs, desde que visem ao alcance de objetivos comuns definidos nos respectivos Projetos Político Pedagógicos (São Paulo, 2004b, s/n).

Ainda de acordo com a Portaria nº 1.654/2004, foi instituído o Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAAE), em cuja composição havia profissionais da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P) e supervisores escolares. Esse grupo recebia formação e assessoria das universidades parceiras e tinha, como responsabilidades e funções, promover encontros com a comunidade escolar, assessorar a elaboração do planejamento, acompanhamento, avaliação e aprovação dos PEAs das UEs.

A avaliação do PEA era baseada em parâmetros e critérios específicos que levavam em consideração as disposições do artigo 8º, parágrafo 1º, da Portaria: 1) frequência e pontualidade dos participantes; 2) cumprimento do cronograma apresentado; 3) obtenção dos resultados, descritos como atingidos totalmente, parcialmente ou não atingidos; 4) aproveitamento e pertinência das referências bibliográficas utilizadas; 5) registro detalhado do trabalho e das atividades realizadas durante a execução do projeto.

Beltran (2012) questiona que a Portaria nº 1.654/2004 acomodou um discurso da política educacional dessa gestão e que o PEA, como instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais, estava a serviço da implementação dos programas, projetos e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Embora tenha proposto que o PEA estivesse articulado ao PPP da Unidade Educacional, a SME estabeleceu o percurso para a formação de professoras(es) a partir da Portaria, ao direcionar os referenciais teóricos, o enquadramento das ações curriculares e as concepções sobre os elementos escolares, limitando, assim, as possibilidades de autonomia das Unidades Educacionais na elaboração dos PEAs.

4.1.5 Gestão Serra/Kassab (2005-2012): os grandes Programas Educacionais

Em 2005, inicia-se a gestão do prefeito José Serra, que tem continuidade com Gilberto Kassab⁵⁹. Nesse período, a SME substituiu a política educacional, que estava relacionada à Qualidade Social da Educação da gestão anterior, e implantou, em toda a Rede de Ensino, os programas educacionais. Entretanto, manteve a política de formação em parceria com o programa PEC, cujo objetivo era a formação inicial em nível superior de professoras(es) da Educação Infantil e de Ensino Fundamental Anos Iniciais.

⁵⁹ José Serra permaneceu na gestão municipal até março de 2006, deixando para concorrer às eleições para governador do Estado. Foi substituído pelo vice-prefeito Gilberto Kassab, que completou a gestão e foi eleito para a gestão seguinte (2009-2012).

Pode-se observar que, nesse período, houve a implementação de dois programas prioritários e centrais, o Programa São Paulo é uma Escola e o Programa Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal. Ambos alicerçaram todas as ações formativas e projetos da gestão Serra/Kassab. O Programa São Paulo é uma Escola defendia a concepção de Educação Integral por meio de vivências diversificadas, atividades culturais e sociais que aconteciam no contraturno escolar das crianças, jovens e adultos que frequentavam as Unidades Educacionais. Ele deveria estar atrelado ao Projeto da Escola, com o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos estudantes e sanar os problemas educacionais detectados no município.

Já o Programa Ler e Escrever objetivava desenvolver projetos que priorizassem o processo de alfabetização precária no qual se encontravam as crianças, jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino, bem como

A intensificação das práticas de leitura e escrita especialmente nos dois primeiros anos de escolarização no Ensino Fundamental. Pretendendo o avanço dos índices de alfabetização, o programa concebe, na formação em serviço, um espaço privilegiado para sua implantação (Beltran, 2012, p. 39-40).

Nessa perspectiva, com os programas bem definidos, houve a retomada da formação continuada dos coordenadores pedagógicos e das(os) professoras(es) que transitavam na Educação Infantil até os atuantes no Ensino Médio. O Grupo de Acompanhamento das Ações Educacionais (GAAE) foi dispensado e a formação oferecida aos Coordenadores Pedagógicos e às professoras(es) passou a ser organizada e executada pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (DOT/SME).

As novas disposições legais mudaram o foco da formação em serviço, que, a partir de então, buscava o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria do ensino com foco nas competências de leitura e escrita, vinculados aos programas São Paulo é uma Escola e Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal, que, no momento, faziam parte da política educacional da SME.

Beltran (2012) explica que houve uma mudança significativa na concepção do PEA e das disposições legais que traziam para os “Projetos Especiais de Ação um território favorável para a implementação dos programas municipais” (p. 39). Com isso, a formação continuada em serviço, que acontecia nos horários coletivos na Unidade Educacional, passa a ser vista como uma interessante aliada no percurso realizado pela SME. O PEA é entendido como espaço de formação para o atendimento das demandas educacionais, projetos e programas vinculados à implementação de políticas educacionais da rede.

Em 04 de fevereiro de 2006, foi publicada a Portaria n° 654/06, a quarta versão dos PEAs, que expressava as prioridades e orientações para a formação e o trabalho coletivo no interior das Unidades Educacionais. Com essa Portaria, os princípios do PEA foram ampliados. Novamente, portanto, o Projeto passou por alterações, a exemplo da nomenclatura do Projeto Político-Pedagógico, que passa a ser definido apenas como Projeto Pedagógico, conforme a redação do

Art. 1° – Os Projetos Especiais de Ação-PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades de desenvolvimento dos educandos, e que definem as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas, para a melhoria da qualidade de ensino e a participação cidadã (São Paulo, 2006a, s/n).

O texto da Portaria n° 654/2006 voltou a mencionar que o PEA deveria ser elaborado a partir das prioridades apresentadas no Projeto Pedagógico⁶⁰ e que as unidades educacionais deveriam constituir seus projetos com autonomia diante da elaboração dos conteúdos, objetivos e da bibliografia a ser estudada pelo grupo. Entretanto, o objetivo estabelecido pelo documento era a implementação de programas específicos com metodologias preestabelecidas e a configuração das modalidades possíveis às propostas de ações de formação, como exemplificado no artigo 2°, ao dizer que o PEA, em sua função formativa, deveria observar as seguintes modalidades:

- I – Tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos;
- II – Articulação das diferentes atividades e/ou projetos/programas com as diversas instituições auxiliares e Conselho de Escola que integram o Projeto Pedagógico;
- III – A implementação dos Projetos e Programas específicos da Secretaria Municipal de Educação, tais como: Programa “Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal”, “Programa São Paulo é uma Escola” e outros. (São Paulo, 2006a, s/n).

Beltran (2012, p. 40) explica que, salvo as mudanças conceituais,

Os PEAs permaneceram como um instrumento viabilizador de práticas pedagógicas melhores e condizentes a uma maneira de ser e estar na profissão referendada pelas políticas municipais. O que se refinaram, na verdade, foram os mecanismos de controle pelos quais esses efeitos são provocados e sentidos na formação docente em serviço.

Cabe ainda esclarecer que, no âmbito da Educação Infantil, especificamente nos Centros de Educação Infantil (CEIs), a formação continuada foi instituída por meio da

⁶⁰ Na Portaria anterior (n° 1.654/2004), na gestão Marta Suplicy, o PEA foi assim definido: instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais, que deve ser articulado com o Projeto Político-Pedagógico. Essa gestão utiliza a nomenclatura apresentada nas primeiras portarias do PEA, Projeto Pedagógico.

Portaria n° 938, de 15 de fevereiro 2006, que consolidou o programa “A Rede em Rede: a Formação Continuada na Educação Infantil”⁶¹.

Assim, A Rede em Rede constitui-se como programa de formação continuada na Educação Infantil e definiu o Coordenador Pedagógico como um parceiro institucionalmente responsável para cuidar da formação em serviço. Nesse sentido, o Coordenador seria um especialista na área, um multiplicador dos programas educacionais e de pautas formativas dentro das Unidades Educacionais de Educação Infantil.

O Coordenador Pedagógico, que já havia assumido maior responsabilidade com a formação em serviço na EMEI e EMEF, desde a publicação da Portaria anterior do PEA, agora se constitui como um articulador entre a política educacional e as(os) professoras(es) das Unidades Educacionais CEIs. Portanto, configura-se, a partir de então, como “um dos profissionais mais estratégicos na formação continuada da equipe de professores e na construção de um trabalho pedagógico nas EMEIs e CEIs” (São Paulo, 2007a, p. 11).

Com essa estrutura, o Programa foi coordenado e acompanhado pela Diretoria de Orientação Técnica – Educação Infantil (DOT-EI) e tinha finalidades específicas, como a implementação de projetos locais de formação continuada de professoras(es) em todas as Unidades Educacionais de Educação Infantil, a formação continuada dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil (CEI-EMEI) e o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas Unidades Educacionais.

Contudo, somente com a publicação da Portaria n° 1.566, de 19 de março de 2008, as especificidades do PEA sofrem alterações significativas e, pela primeira vez, são consideradas as três etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio. Outro fato importante na mudança foi o indicativo dos resultados das avaliações externas obtidos na Prova São Paulo⁶², como prioridade dos acompanhamentos. Conforme explícito no artigo 1º, incisos I e II, o PEA deveria atender às seguintes especificidades:

I – Na Educação Infantil: assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências; II – No Ensino Fundamental e Médio: atender a necessidade de desenvolvimento das

⁶¹ Essa Portaria foi publicada logo depois da Portaria do PEA n° 654/2006 e disserta sobre o Programa “A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil”. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-938-de-15-de-fevereiro-de-2006>. Acesso em 18 de fev. 2023.

⁶² Alexandre Schneider assumiu a Secretaria Municipal da Educação e publicou, em 2007, as Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar. O documento é parte das ações que integram o Sistema de Avaliação do Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal (Prova São Paulo), criado pela Lei n° 14.063, de 14/10/2005, e regulamentada pelo Decreto n° 47.683, de 14/09/2006. Atualmente essa avaliação externa acontece a partir do 2º ano do ciclo I, ou seja, segundo ano dos Anos Iniciais.

competências leitora e escritora, como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento/disciplinas, visando ao alcance das metas estabelecidas pela Unidade Educacional, pela elevação dos níveis de proficiência detectados na Prova São Paulo, bem como das metas definidas pela Secretaria Municipal de Educação, expressas nos Programas “Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal” e “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” (São Paulo, 2008, s/n).

Nessa perspectiva, a formação em serviço nos horários do PEA tinha como prioridades a concretização dos programas educacionais, a tematização de práticas e a aquisição de técnicas para ensinar a ler e a escrever, prioridade na leitura e na escrita em todas as áreas do conhecimento, incluindo todas as etapas do Ensino Básico, Educação Infantil (CEI-EMEI).

Quanto às modalidades, a Portaria nº 1.566/2008, no artigo 2º, incisos III e IV, ampliou as propostas de ações de formação para implantação dos programas e guias didáticos do Rede em Rede: a Formação Continuada na Educação Infantil, das Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas e Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Até a formulação desta Portaria em 2008, existiam três tipos de jornadas que permitiam a participação no projeto de formação, sendo que os profissionais autorizados a participar do PEA seriam somente os que atuavam nas Unidades Educacionais EMEIs, EMEFs, EMEFEMs e os optantes pela JEIF⁶³.

Para tanto, o documento em vigor esclareceu que a inclusão e configuração da jornada básica de 30 horas semanais de trabalho deveria ser cumprida exclusivamente nos Centros de Educação Infantil (CEIs). Essa jornada é composta de três horas de trabalho coletivo (formação com o coordenador pedagógico) e duas horas de planejamento do trabalho pedagógico, com foco na garantia de que todas(os) as(os) professoras(es) regentes de sala deveriam participar das formações no PEA. Nesse caso, a participação das(os) professoras(es) que se encontram na função de volante e/ou sem regência de sala era vetada, bem como dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs).

Outro aspecto da Portaria era a autonomia das Unidades Educacionais na elaboração e construção do PEA. Porém, cabe ressaltar que, em seu artigo 5º, ainda trazia a determinação de que ele deveria ser apresentado, discutido e avaliado com o Conselho de Escola do CEI, condicionando, como um dos critérios de aprovação, “a pertinência dos mesmos na formação dos educadores e conseqüente aprimoramento das práticas educativas” (São Paulo, 2008).

⁶³ Conforme nota anterior, a Jornada de Tempo Integral (JTI) passou a ser a Jornada Especial Integral (JEI) e, desde 2008, chama-se Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Atualmente, permanece a nomenclatura JEIF.

Entretanto, no artigo 8º, inciso I, a Portaria estabeleceu a carga horária mínima do PEA a ser cumprida nos CEIs, observando-se as seguintes orientações: o cumprimento de 108 horas-relógio anuais, coordenadas ou executadas no período mínimo de 9 meses completos. Após essa etapa de aprovação pelo Conselho de Escola, seguia para ratificação do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação.

Contudo, até o final da gestão Serra/Kassab, a organização do PEA passou por mais duas alterações, com as Portarias nº 5.551/2011 e nº 5.854/2012, embora sem grandes modificações nos textos e no que se refere às especificidades e orientações do Projeto Especial de Ação na Educação Infantil (CEI).

Pode-se perceber que, entre 2005 e 2012, durante a gestão Serra/Kassab, a SME estruturou o Programa A Rede em Rede – Formação Continuada na Educação Infantil, priorizando a formação de Coordenadores Pedagógicos e professoras(es) de CEIs e EMEIs. O objetivo do programa era o de consolidar uma rede de formação continuada que possibilitasse às(aos) professoras(es), principalmente do CEI, aprimorar suas práticas pedagógicas, o que beneficiaria os muitos bebês e crianças atendidas nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal.

Mas só em 2008 o Projeto Especial de Ação passou a vigorar nos CEIs. A Portaria nº 1.566, de 18 de março, estabeleceu condições para que os Centros de Educação Infantil pudessem desenvolver três horas de trabalho coletivo destinadas à formação em serviço e duas horas individuais para o planejamento do trabalho pedagógico. Com isso, o PEA foi concedido também aos CEIs, que, desde então, passaram a ter um espaço de formação continuada em serviço de professoras(es).

4.1.6 Gestão Haddad (2013-2016): formação continuada em serviço na escola em tempo integral

Na gestão do prefeito Fernando Haddad (PT) (2013-2016), houve continuidade da política educacional de Educação Infantil implementada nos governos de Marta Suplicy (2001-2004) e Serra/Kassab (2005-2012), com algumas peculiaridades e mudanças relevantes para toda a Educação Básica no município. Em seu primeiro ano de governo, por meio da SME, foi estabelecido o Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, que propôs a reestruturação na Rede Municipal de Ensino por meio do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo, que se constituiu a partir do Programa de Metas da

Cidade de São Paulo (2013-2016)⁶⁴ e regulamentado pela Portaria n° 5.930, de 14 de outubro de 2013. Após trinta dias do processo de consulta pública, o documento foi aprovado.

Segundo a Portaria n° 5.930/2013, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo compreendia todas as etapas e modalidades da Educação Básica e tinha, como premissa, a melhoria da aprendizagem dos educandos. Além disso, o Programa trazia pontos específicos e referências em termos de princípios, objetivos e metodologias, com as seguintes justificativas: a melhoria da Qualidade Social da Educação, incentivo à autonomia e valorização do Projeto Político-Pedagógico, fortalecimento da Gestão Democrática, bem como o melhoramento nas avaliações internas e externas (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB).

O Documento de Referência do Programa projetou um novo formato da política educacional do município, que, desde então, passou a ser estruturada e fundamentada num quadrilátero que perpassa o educacional, o político, o pedagógico e o administrativo. Reunia um conjunto de medidas relacionadas com a Qualidade Social do ensino e da aprendizagem e com o desenvolvimento de um Sistema Democrático de Gestão Pedagógica associado a um amplo Sistema de Formação de Educadores e ao planejamento de Atendimento à Demanda em suas múltiplas faces, sobretudo com foco na ampliação da Rede e na melhoria dos equipamentos.

Em janeiro de 2014, em consonância com a Portaria n° 5.930/13, foi publicado o caderno de subsídios para a implantação do Programa Mais Educação, no qual havia 21 notas técnicas com explicações e referências sobre os diversos pontos da proposta. As notas técnicas tinham como objetivo esclarecer a reorientação curricular proposta para a Rede Municipal de Ensino e apresentavam os principais eixos do programa, além de subsidiar os debates sobre o fortalecimento das práticas pedagógicas e as possíveis mudanças no cotidiano escolar que essa proposta curricular poderia suscitar.

Dentre as ações e principais eixos do programa, a SME destacou cinco como fundamentos para a reorganização da Rede. Esses eixos perpassam Infraestrutura, Currículo, Avaliação, Formação de Educadores e Gestão. O documento elucida o currículo como

⁶⁴ O Programa elaborado, por meio de processo participativo, apontou eixos de superação das desigualdades sociais, econômicas e regionais. O documento foi apresentado no início da gestão e, após consultas públicas, foi apresentada sua versão final, com 123 metas para a cidade de São Paulo. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/arquivos/15308-004_AF_FolhetoProgrmadeMetas2Fase.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

Espaço da valorização ética da vida humana como mais importante do que qualquer convicção ou opinião; Qualidade social como acesso e atendimento, não como acesso ao consumo; A ampliação do acesso e atendimento a toda a população não se antagoniza à produção pedagógica de serviços de qualidade; Centralidade do educando e sua aprendizagem, sejam crianças, jovens ou adultos; Compromisso das equipes gestora e docente com a aprendizagem dos educando; Reconhecimento e incentivo à qualidade social; Formação de professores de acordo com os princípios acima; Envolvimento de todas as instâncias nos processos educacionais: as ações não devem ocorrer neste ou naquele segmento, devem envolver SME, DREs e unidades Educacionais (Gestores, Professores, Funcionário, Educandos, Comunidade) (São Paulo, 2014b, p. 21).

Diante do que foi explanado, o Quadro 4 sintetiza os cinco principais eixos do Programa Mais Educação São Paulo:

Quadro 4 – Eixos do Programa Mais Educação São Paulo.

| |
|---|
| <p>I – Infraestrutura:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ampliação do atendimento na Educação Infantil; ● Eliminação do turno intermediário do Ensino Fundamental; ● Ampliação da jornada dos alunos através de projetos de contraturno; ● Eliminação de barreiras arquitetônicas. <p>II – Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Educação Infantil: o currículo deve considerar as características e as necessidades das diferentes fases de desenvolvimento das crianças e adequar-se às alterações promovidas pela Lei Federal 12.796; ● Ensino Fundamental: o currículo deve ser organizado em três ciclos de aprendizagem – ciclo de alfabetização, ciclo interdisciplinar e ciclo autoral; ● Educação de Jovens e Adultos: o currículo deve considerar as especificidades das quatro etapas (alfabetização, básica, complementar, final). <p>III – Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Processual, com foco na reorientação permanente do currículo; ● Institucional, para todas as etapas da Educação Básica; ● Externa e interna, de caráter formativo; ● Expressa em conceitos para os ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral; ● Recuperação Paralela e Contínua. <p>IV – Formação do educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● De maneira sistemática nas unidades educacionais; ● Com as Diretorias Regionais de Educação; ● Em parcerias com outros órgãos da federação, inclusive nos Polos de Apoio Presencial Universidade Aberta do Brasil/SP, a serem implantados em unidades integrantes dos CEUs. <p>V – Gestão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Promoção de ações pela SME que visem fortalecer a gestão participativa e democrática das unidades educacionais, possibilitando o debate e a tomada de decisão conjunta por toda a comunidade escolar. |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Portaria nº 5930/2013 e no caderno de subsídios para a implantação do Programa Mais Educação São Paulo (2014b).

No que concerne à Educação Infantil, o Programa elencou como prioridade a ampliação e qualificação do atendimento, bem como a integração curricular. Entretanto, o grande desafio configurava-se no número de bebês e crianças que aguardavam atendimento: mais de 120 mil crianças de 0 a 3 anos não frequentavam os CEIs e 15 mil crianças de 4 a 5 anos se encontravam fora das EMEIs. Em relação à integração curricular, o Programa buscou consolidar concepções quanto às especificidades de um currículo para a Educação Infantil que evidenciasse a questão central — o binômio cuidar e educar —, que deveria fundamentar as práticas pedagógicas dentro das Unidades Educacionais de primeira infância.

Contudo, durante o ano de 2014, foi publicada a coleção dos cadernos de subsídios que definia as características e as especificidades do Programa Mais Educação São Paulo, os quais foram organizados de acordo com a sequência: sistema de gestão pedagógica e avaliação para a aprendizagem; sistema de formação dos educadores (denominado de CEU-FOR); avaliação para aprendizagem externa e em larga escala; supervisão escolar e gestão educacional em uma perspectiva sistemática, entre outras diversas disposições legais voltadas para a Educação Infantil, considerando a construção de uma proposta pedagógica para essa etapa da Educação Básica.

Todos esses documentos definiam a política de reestruturação, o detalhamento do Programa e tinham como principal objetivo organizar as ações formativas que aconteciam na Rede, inclusive o trabalho e as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das Unidades Educacionais. Isso pode ser depreendido no trecho abaixo:

O objetivo de servir de referência aos planejamentos e à elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais, além de subsidiar os horários de trabalho coletivo e as reuniões pedagógicas, assim como suas demais ações formativas e reflexivas. Deve ser compreendido como uma organização de possibilidades de trabalho, para serem estudadas e revisitadas pelos educadores da Rede nos diversos momentos de planejamento e formação. Foi concebido para ser utilizado de forma autoral por todos os profissionais, que poderão organizar o trabalho a partir dos princípios aqui dispostos, selecionando as práticas mais adequadas aos seus contextos (São Paulo, 2014b, p. 8).

Nessa perspectiva, houve uma reorganização e ampliação nas ações de formação oferecidas aos educadores e profissionais de educação, conforme contemplado pelo artigo 4º, parágrafo 7º, do Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, que definiu a formação como um sistema orgânico de uma grande Rede de Ensino, que, portanto, deveria ser realizada de maneira sistemática dentro das Unidades Educacionais, nas Diretorias Regionais de Educação e “provenientes de parcerias com outros entes federativos, inclusive nos Polos de Apoio

Presencial UAB-SP a serem implantados em unidades integrantes dos Centros Educacionais Unificados-CEUs” (São Paulo, 2013a).

Considerando todas essas mudanças no sistema educacional, o caderno de subsídios nº 3 foi elaborado com a finalidade de organizar os processos formativos dos educadores da Rede, o CEU-FOR⁶⁵. Nesse sentido, o documento (São Paulo, 2014c) apresentava um conjunto de medidas contemplando a formação continuada numa perspectiva reflexivo-crítica, participativa e sistêmica. Além disso, o documento elencou, como uma de suas principais finalidades específicas, a valorização da formação em serviço, reconhecendo a Unidade Educacional como locus privilegiado de formação para a consolidação do Projeto Especial de Ação, entendido como momento de aprendizagem contínua e permanente, por meio de estudos e reflexão crítica das práticas educativas.

Em decorrência dessa política de reorganização, no Programa Mais Educação São Paulo, com as Metas da gestão Haddad iniciadas em 2013, verificou-se que havia a necessidade de definir o PEA de acordo com as especificidades e etapas da Educação Básica no município. Assim, em 2014, a SME publicou a Portaria nº 901, que dispunha sobre os PEAs, a qual, dentre outras providências, apontou para “a importância de se investir na formação do professor entendido como principal parceiro do educando na construção histórica do processo de conhecimento” (São Paulo, 2014a, s/n).

Segundo a nova regulamentação, os Projetos Especiais de Ação são definidos como

[...] instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo-Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação atendendo as seguintes especificidades: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA (São Paulo, 2014a, s/n).

Cabe observar que a Portaria nº 901 novamente instituiu o PEA como instrumento de trabalho a ser elaborado considerando as especificidades das Unidades Educacionais e construído de forma coletiva, em consonância ao Projeto Político-Pedagógico, tendo ainda, como finalidade, a ampliação das práticas educativas e a melhoria da qualidade da Educação. Além disso, a Portaria requeria que as modalidades de PEA estivessem atreladas às ações de formação desenvolvidas nos diferentes espaços educativos, voltadas para a implementação do

⁶⁵ Instituído pelas Portarias nº 4.289 e nº 4.290, que definem ações e procedimentos para a organização da oferta de cursos e eventos voltados para a formação continuada.

Programa Mais Educação São Paulo e projetos que compunham a política educacional da SME, como já descrito em portarias anteriores.

Nesse sentido, a Portaria sugeria que as modalidades, entendidas como metodologia de trabalho na qual devem estar contempladas as questões relacionadas à ação pedagógica, fossem vistas, naquele momento, como a base para a formação continuada de professores dentro da Rede. Essas modalidades eram apresentadas a partir dos seguintes pontos: a tematização de práticas pedagógicas, a produção de pautas de observação e de acompanhamento, análise e problematização de dados coletados, elaboração de propostas pedagógicas que potencializassem de forma efetiva as aprendizagens e a qualidade social da educação. No que se refere à Educação Infantil, a Portaria discutia a implementação de projetos com base nos Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil MEC (2008) e nos Indicadores da Qualidade MEC (2009).

Portanto, a Portaria nº 901 apresentava o que devia ser considerado como temáticas dos PEAs. Na etapa da Educação Infantil, a formação deveria contemplar as temáticas relacionadas à integração curricular, à concepção de infância a partir de um currículo integrador construído com e para as crianças e que considerasse a primeira infância e suas múltiplas linguagens, conforme segue destacado no artigo 1º, inciso I:

- a) a organização de tempos, espaços e materiais que promovam a autonomia e a multiplicidade de experiências de forma a contemplar os interesses e o engajamento das crianças em projetos individuais e/ou coletivos garantindo o respeito aos seus diferentes ritmos e necessidades e possibilitando a construção das culturas infantis;
- b) as múltiplas linguagens como forma de manifestação, expressão e conhecimento de mundo que devem fazer parte do universo da infância e garantir experiências integradoras sem fragmentá-las como conteúdos disciplinares, mas que dialoguem com as diversas culturas, que considerem as diferenças e aproximem as crianças das práticas sociais;
- c) a brincadeira como forma de expressão e conhecimento do mundo que se constitui como a principal linguagem das crianças, sendo por meio dela que experimentam, criam e aprendem sobre a cultura na qual estão inseridas, modificando-a e produzindo as culturas infantis;
- d) a qualidade social da Educação Infantil com vistas a implementar processos de autoavaliação das Unidades Educacionais, tendo como objetivo promover tempos e espaços para reflexão, análise e busca de encaminhamentos para mudanças necessárias ao contínuo aprimoramento do Projeto Político-Pedagógico.
- e) a importância da avaliação da aprendizagem e sua sintonia com as práticas educativas vivenciadas pelas crianças e com o planejamento do Professor, constituindo-se em elo significativo, afastando-se de toda e qualquer forma de avaliação que compare ou meça o desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
- f) a participação das famílias, constituindo-se como trabalho em complementaridade e partilha de responsabilidades;
- g) o Professor da primeira infância como um dos construtores do Projeto Político-Pedagógico da Unidade, articulando conhecimentos teórico-práticos e de vida em suas intervenções pedagógicas, sendo um observador participativo que intervém

para oferecer os recursos à atividade infantil dando-lhes a possibilidade de exercer o seu protagonismo;

h) a indissociabilidade do cuidar e do educar como princípio presente em toda Educação Básica (São Paulo, 2014a, s/n).

De acordo com o descrito, os espaços formativos do PEA deveriam estar embasados em concepções de bebês e crianças enquanto sujeitos sócio-históricos e de direitos, considerando ainda a questão sociocultural e histórica que acompanha a primeira infância. Nesse sentido, o PEA deve ser organizado de acordo com o PPP da Unidade Educacional e ambos apontar para o favorecimento das práticas pedagógicas na primeira infância, de maneira a garantir o resgate e a valorização das culturas infantis, tempos e espaços, interações presentes no cotidiano da escola da infância mediadas pelas relações entre pares durante as brincadeiras.

Cabe observar, dentro dessa trajetória, as prioridades e necessidades de mudança nas ações de formação através do PEA, expressas na Portaria n° 901, que traz, para a formação continuada em serviço, a possibilidade de articulação de diferentes pautas formativas com o grupo de professoras(es) dentro das Unidades Educacionais de Educação Infantil, a serem realizadas durante dos horários coletivos. Nessa direção, o documento qualifica o coordenador pedagógico como sujeito responsável pela condução da formação continuada em serviço e destaca a essência da sua atuação na formação docente. Para tanto, o texto chama atenção ao apontar que a formação continuada dentro dos horários coletivos passa a ser de responsabilidade da equipe gestora, deixando de ser função exclusiva do coordenador pedagógico.

Art. 4º – Os Profissionais de Educação participarão dos Projetos Especiais de Ação – PEAs, na seguinte conformidade: I – Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola e Assistente de Diretor de Escola – no horário de trabalho, assumindo a coordenação na ordem especificada e na impossibilidade destes, delegando a responsabilidade a outros participantes do projeto (São Paulo, 2014a, s/n).

Dessa forma, a Portaria adotou algumas diretrizes que levam a concluir que o PEA constituía-se como um espaço de formação continuada em serviço, portanto, deve passar por um processo de construção coletiva, levantamento das necessidades vivenciadas nas ações e práticas pedagógicas que ocorrem no dia a dia, sem, contudo, deixar de propor ações formativas que considerem o PPP, as especificidades e a realidade da Unidade Educacional de Educação Infantil, de acordo com a perspectiva de um currículo integrador que oriente os princípios da formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil da RME.

Tais proposições trazem a formação como elemento central para a melhoria da qualidade social da educação e a formação em serviço oferecida às(aos) professoras(es) e equipes gestoras, possibilitando um contato direto entre o processo de formação e as questões ligadas diretamente à prática pedagógica.

Ademais, em setembro de 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME), por meio da Lei Municipal nº 16.271, com vigência até 2025. O documento, atualmente, apresenta 14 metas e 13 diretrizes estabelecidas que devem orientar o planejamento de todo o sistema educacional.

O Plano propõe ações efetivas no sentido de viabilizar a melhoria da Qualidade Social da Educação na cidade de São Paulo. Assim, entre metas, diretrizes, prioridades e estratégias de ação contidos no PME, destacam-se: a ampliação do atendimento das crianças de 0 a 3 anos; a valorização profissional do magistério e o aperfeiçoamento da Gestão Democrática. Podemos observar que, na Meta 4, o PME explicita a valorização do

Profissional do magistério público da educação básica, em especial da rede municipal de ensino, aproximando gradativamente seu rendimento médio até a equiparação ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o sexto ano de vigência deste PME e garantir uma política de formação continuada. (São Paulo, 2015a, s/n).

Nesse sentido, a SME estabelece, como estratégias para o cumprimento da Meta 4, a importância de uma política de valorizar o profissional do magistério por meio da garantia de formação inicial e continuada em cursos de formação de graduação e de pós-graduação, do direito à formação específica de nível superior, de condições de trabalho docente, do plano de carreira, do desenvolvimento e continuidade do trabalho pedagógico coletivo, além de garantir uma política de formação continuada direcionada ao aperfeiçoamento profissional.

Já a Meta 9 do PME articula-se diretamente com a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), quando se refere à expansão da Educação Integral em tempo integral “em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos educandos da Educação Básica (até o final da vigência deste Plano)” (São Paulo, 2015a, s/n).

Em 03 de dezembro de 2015, foi publicada a Portaria nº 7.464, que instituiu o Programa São Paulo Integral e a Educação Integral em Tempo Integral como política pública de Educação na cidade de São Paulo, especificamente da política São Paulo Educadora. Nessa perspectiva, o conceito de Cidade Educadora⁶⁶ começou a ser implementado no início do ano

⁶⁶ O conceito de Cidade Educadora surgiu com a realização do 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras em Barcelona/Espanha no ano de 1990. “[...] cidade é um território educativo em que os diferentes

letivo de 2016. A Educação Integral passou a ser entendida como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões, necessária e possível para a Qualidade Social de Educação no município.

Portanto, a concepção de Educação Integral em tempo integral é assumida como diretriz pedagógica com o objetivo de promover a vivência de situações que enriqueçam o processo formativo de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, expandindo os tempos de permanência deles dentro das Unidades Educacionais nos territórios educativos e nas comunidades de aprendizagem.

4.1.7 João Dória/Bruno Covas (2017-2021): São Paulo Integral e a política pública da formação continuada em serviço

Em 2017, João Dória (PSDB)⁶⁷ assumiu a gestão municipal da cidade de São Paulo. Em seguida, a cidade passou a ser administrada pelo advogado e economista Bruno Covas (PSDB), que ocupou o posto de prefeito da cidade de São Paulo entre 6 de abril de 2018 e o início de maio de 2021. Pode-se perceber que houve continuidade e permanência das concepções orientadoras da política educacional e disposições estabelecidas pelo Programa São Paulo Integral, implementado no início de 2016 pela gestão anterior.

Ainda na gestão Haddad, foi publicada a reorganização do Programa São Paulo Integral, por meio da Portaria nº 5.956, de 26 de agosto de 2016. Em suas proposições finais, o documento considera que caberia à SME, em conjunto com as DRE, subsidiar as Unidades Educacionais na implementação e desenvolvimento do Programa São Paulo Integral, bem como a formação dos profissionais envolvidos. A política pública de Educação Integral faz parte da longa história que vem se constituindo na RME e, atualmente, norteia o trabalho pedagógico nas Unidades Educacionais, servindo de diretriz para a formação continuada em serviço nos horários coletivos.

O Programa tem o intuito de atingir as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação de São Paulo (2015-2025). A SME, durante os anos de 2017 e 2018, deu continuidade ao processo de reorganização curricular, iniciado em 2013, observando a

espaços, tempos e atores, compreendidos como agentes pedagógicos, podem assumir intencionalidade educativa e favorecer o processo de formação das crianças e adolescentes para além da escola, potencializando a Educação Integral, configurando-se assim como Cidade Educadora.”

Disponível em: <http://www.saopaulocarinhosa.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 01/04/2023.

⁶⁷ João Dória tomou posse do cargo de prefeito com mandato para até 1º de janeiro de 2021, porém, renunciou ao cargo em março de 2018 para concorrer às eleições ao governo de São Paulo. Foi substituído pelo seu vice-prefeito, Bruno Covas, que completou a gestão e foi reeleito em 2020 para o período 2021-2024. Em 16 de maio de 2021, Bruno Covas faleceu no exercício do mandato e foi substituído pelo seu vice-prefeito, Ricardo Nunes (MDB), com mandato até 01 de janeiro de 2025.

publicação de documentos e Orientações Curriculares para Educação Infantil, Direitos de Aprendizagem de 2016, assim como de uma Coleção de Componentes Curriculares para o Ensino Fundamental, desenvolvidos e elaborados em momentos formativos através de processos de escuta. Após a finalização do Currículo de Cidade para o Ensino Fundamental (2018), o documento seguiu para as Unidades Educacionais, com o objetivo de subsidiar os horários coletivos de formação.

Cabe ressaltar que, na etapa da Educação Infantil, o movimento de reorganização curricular aconteceu a partir do mês de agosto de 2017 e no decorrer do ano letivo de 2018, em paralelo às discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo que, para a elaboração do documento curricular municipal, foram considerados legislações, marcos legais e orientações curriculares que definem a Educação Infantil, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Currículo Integrador da Infância Paulistana⁶⁸ e da BNCC.

Coordenado pela SME e pelas equipes pedagógicas das treze Diretorias Regionais de Educação, o Currículo da Cidade – Educação Infantil foi elaborado de forma colaborativa com a Rede, envolvendo a participação de professoras(es), equipes gestoras, bebês e crianças que integram as Unidades Educacionais de Educação Infantil diretas e parceiras da RME. Ademais, a versão final do documento foi publicada e entregue para as Unidades Educacionais de Educação Infantil no início de 2019. Entretanto, a implementação desse documento iniciou-se com o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), conforme disposto a seguir:

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), bem como a Orientação Normativa 01 (SÃO PAULO, 2013a) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana já sinalizaram e apresentaram a importância de registro docente na constituição de uma escola da infância de qualidade [...] complementa as discussões contidas neste documento para apresentar e fornecer condições teórico-práticas para efetivarmos um currículo no qual o protagonismo infantil e docente vá além do discurso. (São Paulo, 2019a, p. 17).

Sendo assim, a implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil deveria considerar uma demanda de formação continuada para professoras(es) e demais profissionais que atuam nas Unidades Educacionais de Educação Infantil da RME. Nessa direção, a SME e as DREs realizaram ações formativas para atender às especificidades demandadas pelo documento, priorizando a formação continuada em serviço dos coordenadores pedagógicos

⁶⁸ O Currículo Integrador da Infância Paulistana, foi publicado em 2015 com o propósito de orientar o trabalho pedagógico das Unidades Educacionais que atendem crianças de 0 a 12 anos de idade. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

das Unidades Educacionais de Educação Infantil. Além disso, foram publicadas as Orientações didáticas do Currículo da Cidade – Coordenação Pedagógica (2019), com o propósito de apoiar os Coordenadores Pedagógicos diante dos múltiplos desafios de sua profissão.

Segundo o documento, o papel do Coordenador Pedagógico seria o de agente articulador da formação continuada:

O Coordenador Pedagógico tem a possibilidade de desenvolver percursos de formação continuada que apoiem os professores nesse processo de implementação curricular. Para isso, é necessário que além de conhecer o Currículo da Cidade também se aproprie do papel de formador e articulador dos processos educativos que acontecem na escola (São Paulo, 2019b, p. 17).

Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico desempenharia um papel fundamental na implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil, sendo o responsável por organizar um estudo coletivo no PEA que contemplasse a problematização dos documentos curriculares existentes. Desse modo, o PEA seria considerado um importante mecanismo de mobilização para a formação continuada em serviço, um espaço para fazer emergir discussões coletivas de forma sistematizada, ou seja, um espaço de “apropriação de conhecimentos acerca da prática docente e a afirmação da escola como lócus privilegiado para a formação pedagógica” (São Paulo, 2019b, p. 28) e, ao mesmo tempo, utilizado como espaço de formação para a implementação e fortalecimento de programas e políticas educacionais da SME.

Vale ressaltar que, durante um período de quase dois anos (11 de março de 2020 a 20 dezembro de 2021), a formação continuada em serviço da SME passou por adaptações, bem como a suspensão do Projeto Especial de Ação, em decorrência da pandemia causada pela Covid-19, que afetou o cenário mundial com consequências econômicas, políticas e sociais. O campo educacional também foi afetado e passou a ofertar Educação não presencial em tempos de pandemia.

Nesse contexto, a SME publicou, em 29 de janeiro de 2021, a Instrução Normativa nº 01, que dispõe sobre os procedimentos para a organização das Unidades Educacionais. Em seu artigo 25, consta a permanência da suspensão do PEA: “Excepcionalmente, no ano de 2021, ficam suspensos os projetos desenvolvidos nos termos do Programa Mais Educação São Paulo e Projetos Especiais de Ação – PEA”. A suspensão temporária do PEA ocorreu durante a situação emergencial e por conta das medidas de controle da pandemia causada pela Covid-19 na cidade de São Paulo. Cabe dizer que este estudo se iniciou em janeiro de 2021, durante a pandemia.

Contudo, em 04 de março de 2022, a SME publicou a Instrução Normativa⁶⁹ n° 14, que revogou a Instrução Normativa n° 01, de 23 de janeiro de 2020 — e, atualmente, dispõe sobre a reorganização do PEA elaborado pelas Unidades Educacionais, conforme disposto nos artigos número 1° e 2°:

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

Art. 2° – O PEA deve ser planejado para atender as Etapas e Modalidades da Educação e em consonância com os princípios e concepções do Currículo da Cidade, as políticas da educação inclusiva, integral e equitativa, a Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (São Paulo, 2022).

O PEA aparece como instrumento de implantação dos programas e diretrizes curriculares da SME e deve ser elaborado com a finalidade de atender aos princípios e concepções do Currículo da Cidade, em consonância com as prioridades estabelecidas no PPP das Unidades Educacionais da RME. Sendo assim, a formação nos horários coletivos do PEA na Educação Infantil passa a ter como foco a materialização das concepções do Currículo da Cidade – Educação Infantil e os princípios norteadores da política educacional estabelecida pela RME para essa etapa da Educação Básica.

A Instrução normativa n° 14/2022, mais do que estabelecer e definir os requisitos para a elaboração do PEA, também expressa parâmetros, critérios e objetivos que devem ser levados em consideração. O Projeto Especial de Ação deverá demonstrar “pertinência com a formação dos educadores e o aprimoramento das práticas educativas, articulação com o Projeto Político-Pedagógico e o Currículo da Cidade” (São Paulo, 2022).

Beltran (2012) evidencia que o PEA tem mobilizado transformações efetivas no contexto educacional e nas políticas públicas de formação em serviço da RME. Em outras palavras, segundo a autora, o PEA “tem se constituído como uma forma de convocação dos professores a se relacionarem consigo mesmos, refletindo sobre si e suas práticas e qualificando suas escolhas pedagógicas” (p. 75). Tem-se, então, na formação em serviço, um espaço que possibilita o compartilhamento de experiências pedagógicas, mas, sobretudo, um espaço para implementação de propostas e programas pautados nos princípios, concepções e políticas educacionais da SME.

⁶⁹ Consiste em ato normativo expedido por uma autoridade com competência estabelecida ou delegada para normatizar a matéria, no sentido de disciplinar a execução de lei, decreto ou regulamento, sem, no entanto, transpor ou inovar em relação à norma que complementa.

Em suma, ao analisar o percurso legal do PEA, percebe-se que, há quase trinta anos, entre rupturas e permanências, as concepções que sustentaram as políticas públicas educacionais da SME passaram por mudanças significativas que incidiram diretamente no espaço de formação em serviço durante os horários coletivos dentro das Unidades Educacionais. Ainda segundo Beltran (2012), isso se expressa não apenas pela quantidade de legislações, mas pelo detalhamento dos requisitos, da supervisão e das modalidades organizativas.

Quadro 5 – Elementos importantes da história do PEA de 1989 a 2022.

| Gestão | Concepções Norteadoras | Marcos Legais |
|--|--|---|
| Luiza Erundina (PT) 1989 a 1992 | Movimento de Reorganização Curricular | Estatuto do Magistério Municipal Lei nº 11.229/1992; Decreto nº 31.086/1992 |
| Paulo Maluf (PDS) 1993 a 1996 | Qualidade Total da Educação | Portaria nº 2.083/1994; Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). |
| Celso Pitta (PPB) 1997 a 2000 | Os Quatro Pilares da Educação | Portaria nº 1.401/1997; LBD nº 9.396/1996; Relatório Delors-Educação: um tesouro a descobrir (UNESCO, 1996); Portaria nº 3.826/1997 |
| Marta Suplicy (PT) 2001 a 2004 | Qualidade Social da Educação | Deliberação nº 1/1999; Portaria nº 1.654/2004 |
| José Serra (PSDB) 2005 a 2006 Gilberto Kassab (DEM) 2006 a 2012 | Programas Educacionais | Portaria nº 654/2006; Portaria nº 938/2006; Portaria nº 5.403/2007; Portaria nº 1.566/2008 |
| Fernando Haddad (PT) 2013 a 2016 | Programa Mais Educação São Paulo/Programa São Paulo Integral | Decreto nº 54.452/2013; Portaria nº 5.930/2013; Portaria nº 901/2014; Portaria nº 7.464/2015; Lei Municipal nº 16.271/2015 |

| | | |
|---|--|---|
| <p>João Dória (PSDB) 2017 a 2018 Bruno Covas (PSDB) 2018 e 2021</p> | <p>Programa São Paulo Integral</p> | <p>Lei Municipal n° 16.271/2015; Portaria n° 5.956/2016; Instrução Normativa n° 01/2020; Instrução Normativa n° 01/2021; Instrução Normativa n° 14/2022</p> |
|---|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora com base em Beltran (2012) e Memória Documental do *site* da SME-SP.

No quadro acima, apresenta-se a trajetória das disposições legais implicadas com a regulamentação do PEA. O que pode ser observado é que: 1) houve rupturas nas concepções de Educação que o orientaram durante esse período; 2) as Portarias que regulamentam esse instrumento foram sendo modificadas, detalhadas e especificadas a cada publicação; 3) as modalidades foram entendidas como metodologia de trabalho, na qual devem estar contempladas as questões relacionadas à ação pedagógica; 4) passaram a vigorar nos CEIs, após quinze anos do primeiro texto legal, por meio da Portaria n° 1.566, de 18 de março de 2008; 5) apenas em 2014, a Portaria n° 901 apresenta o que deve ser considerado na formação continuada em serviço para a etapa da Educação Infantil.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: COM A PALAVRA, OS PROFISSIONAIS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GIRASSOL

Se você não tem uma formação, como você vai trabalhar? Como vai desenvolver o seu trabalho? [...] Todos os desafios que eu tinha pela frente, eu sempre enfrentei, mas sempre com apoio da formação continuada (Conceição P1 – Entrevista).

Nesta seção, é oferecido um panorama dos dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas, do diário de campo da pesquisadora e dos documentos da unidade educacional CEI Girassol. O volume de material proveniente das entrevistas semiestruturadas (Anexo II) e do diário de campo foi significativo. Portanto, a triangulação de dados foi realizada com base na interpretação desses materiais, o que resultou na identificação e composição de categorias de análise, juntamente com estudos sobre formação continuada e disposições legais que abordam a formação em serviço no contexto do PEA (Bardin, 2016).

Nesse sentido, apoiamos-nos na técnica de pesquisa para essa finalidade proposta por Bardin (2016), conhecida como análise de conteúdo, a qual consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 44). Em outras palavras, a autora considera que a análise de conteúdo contribui para uma postura de vigilância crítica diante dessa ampla gama de comunicações, que, em última análise, busca não apenas descrever, mas também interpretar as situações.

Essa estratégia de análise é frequentemente empregada em pesquisas qualitativas, devido à sua adequação e à capacidade de proporcionar uma exploração mais abrangente e significativa dos dados produzidos nesse tipo de pesquisa.

Sendo assim, alinhados com as sugestões de Bardin (2016), realizamos a leitura e análise das fontes de dados geradas ao longo da pesquisa. Identificamos características relevantes que se relacionam diretamente com os objetivos da pesquisa, essenciais para as etapas subsequentes da análise.

A exploração do material, aliada aos recortes e destaques realizados durante as leituras, possibilitou-nos assimilar e elaborar duas categorias na análise de conteúdo: a primeira refere-se ao PEA como instrumento de formação continuada em serviço, enquanto a segunda aborda o papel da coordenação pedagógica no PEA.

A categoria “O PEA como instrumento de formação continuada em serviço” abrange a análise da Instrução Normativa nº 14, de 04 de março de 2022, que estabelece diretrizes e requisitos para a elaboração do Projeto Especial de Ação, bem como as concepções das entrevistadas sobre o PEA como instrumento de formação continuada em serviço, a

estruturação das ações formativas no CEI Girassol e sua influência na prática pedagógica das professoras.

Já a categoria “Papel da coordenação pedagógica no PEA” abrange os aspectos do profissional de coordenação pedagógica, relacionados às especificidades do trabalho realizado durante os horários coletivos de formação junto ao grupo de professoras do CEI Girassol. Nesse contexto, a seção foi elaborada a partir da perspectiva das professoras em relação ao papel desempenhado pela coordenação pedagógica, bem como das reflexões da própria coordenadora acerca de sua participação no Projeto Especial de Ação, acrescentando-se, ainda, às observações desta pesquisadora.

5.1 Conhecendo as participantes e colaboradoras da pesquisa

O quadro seguinte apresenta alguns dados relevantes sobre as participantes e colaboradores da pesquisa, informações acadêmicas e profissionais, como formação inicial e complementar, tempo de experiência na profissão, tempo no cargo de professora de Educação Infantil e na Unidade Educacional Girassol, entre outras informações que consideramos necessárias.

Quadro 6 – Caracterização e perfil das entrevistadas.

| Participantes | Dados acadêmicos e profissionais |
|---------------|---|
| Carolina CP | Tem 27 anos de trabalho na Educação Básica. Formou-se no magistério em 1994 pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Em 1995, começou a atuar como professora titular na rede municipal de Guarulhos (SP), onde permaneceu até o ano de 2007, ora na Educação Infantil, ora no Ensino Fundamental. Na mesma época, estudou na Faculdade de Tecnologia de São Paulo, da Universidade de São Paulo – USP; em quatro anos fez o curso Tecnologia em Automação de Escritórios e Secretariado Executivo; no final do curso, ainda durante os estágios, decidiu cursar Pedagogia e permanecer na área de Educação, consecutivamente fez Especialização em Psicopedagogia. Em 06 de setembro de 2002, tomou posse do cargo efetivo de professora de Educação Infantil na cidade de São Paulo. Mais tarde, em 2010, acessou o cargo de coordenadora pedagógica em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Ao longo da sua trajetória profissional, trabalhou como formadora de professores (2013-2016) na Diretoria Regional de São Miguel (DRE-SMP). Assumiu a coordenação pedagógica do Centro de Educação Infantil Girassol em janeiro de 2017 e, desde então, coordena dois grupos de formação dentro da Unidade Educacional. |

| | |
|--------------|---|
| Conceição P1 | <p>Tem 31 anos de trabalho na Educação Básica. Em 1991, formou-se no curso técnico profissionalizante de nível médio, antigo magistério. No mesmo ano, começou a trabalhar como inspetora de alunos na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP); sucessivamente, em 1996 assumiu o cargo de professora alfabetizadora no Ensino Fundamental I, enquanto cursava Letras pela Universidade Camilo Castelo Branco, e, em 1998, um ano depois do término do curso de Letras, começou a lecionar no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em 06 de julho de 2005, assumiu, por meio de concurso público, o cargo de professora de desenvolvimento infantil no município de São Paulo e manteve-se nos dois cargos até 2010, quando pediu exoneração do cargo de professora do Estado. E, desde 2007, trabalha no Centro de Educação Infantil Girassol, somando assim quinze anos na função de professora de Educação Infantil nessa Unidade Educacional. Atualmente, atende as crianças de 2 e 3 anos no Minigrupo IAB.</p> |
| Lélia P2 | <p>Tem 26 anos de trabalho na Educação Básica. Estudou na Escola Estadual Francisco Antunes Filho em Guarulhos (SP) e, em 1996, terminou o Curso Técnico em Magistério (Normal de Nível Médio). No mesmo ano, começou a atuar como professora alfabetizadora em uma sala de primeira série do Ensino Fundamental I na SEDUC-SP, também na cidade de Guarulhos. É formada em Psicologia (2003) pela Faculdade Integral de Guarulhos (FIG). Em 2005, assumiu o cargo efetivo de professora de desenvolvimento infantil em um CEI na zona sul no município de São Paulo; no mesmo período, exonerou-se de seu cargo de professora na SEDUC. E, desde 2007, exerce seu cargo de professora de Educação Infantil no CEI Girassol – já são quinze anos na mesma Unidade Educacional. É graduada em Pedagogia (2021) pela Faculdade de São Marcos (FACSM) e, em 2022, atribuiu-se a ela uma sala de Berçário II CD, com atendimento às crianças de 1 e 2 anos.</p> |
| Djamila P3 | <p>Tem 30 anos de trabalho na Educação Básica. Cursou o Técnico em Magistério Normal de Nível Médio (1992); no mesmo ano, iniciou como estagiária remunerada no ensino primário na Escola Estadual Estela Borges Morato, localizada no bairro Jardim Helena (São Paulo). Na mesma época iniciou a graduação em História na Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), com isso passou a lecionar a disciplina na mesma escola; entretanto, mais tarde teve de abandonar o curso e as aulas de História, mas manteve o vínculo empregatício com a SEDUC até 2005, na função de professora de Ensino Fundamental I. A partir de 2003, passou a atuar como professora de desenvolvimento de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo, por meio de contrato; de maneira contínua assumiu o mesmo cargo em 27 de agosto de 2005, através de concurso público; no ano seguinte, trabalhou em uma sala de Berçário II no CEI Copacabana, localizado na região sul da capital. Ainda nesse período (2003-2006), formou-se no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Integral de Guarulhos (FIG), onde também cursou Especialização em Gestão Escolar. E, desde fevereiro de 2007, atua como professora de Educação Infantil no CEI Girassol, onde esteve também na função de coordenadora pedagógica por 45 dias (período não revelado na entrevista); ao todo são quinze anos na mesma Unidade Educacional; no presente, atende as crianças de 2 e 3</p> |

| | |
|-----------|---|
| | anos no Minigrupo I AB. Ao longo desse período no CEI Girassol, fez especialização nos cursos de Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; atualmente encontra-se no terceiro semestre do curso de Psicologia. |
| Débora P4 | Tem 22 anos de trabalho na Educação Básica e em todos esses anos está na Educação Infantil e no CEI Girassol. Em 1998, com apenas o Ensino Médio completo, começou a trabalhar como auxiliar de desenvolvimento infantil na Creche Municipal Jardim Maia ⁷⁰ . Em 2000, já graduada em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas, ano em que as creches municipais passaram a ser geridas pela pasta da Educação, para se manter no cargo cursou ADI Magistério Nível Normal Médio (2004). Em 2005, passou a exercer o cargo de professor de desenvolvimento infantil na mesma Unidade Educacional. Subsequentemente, em 2007, o cargo foi denominado de professor de Educação Infantil, função na qual se encontra atualmente. Fez mais três cursos de especialização <i>lato sensu</i> : Psicopedagogia (2011), Ludoterapia (2013) e, o mais recente, Educação Especial e Inclusiva (2016), pela Faculdade de Educação São Luís. Nos dias que correm, está assumindo uma sala de Berçário II CD, com crianças na faixa etária de 1 e 2 anos. |
| Tereza P5 | Tem 20 anos de trabalho na Educação Básica, todos na rede municipal de São Paulo. Foi bolsista do Prouni e formou-se no curso de Pedagogia; também é pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (FCE) – no que se refere às datas de conclusão dos cursos, não foram informadas na entrevista. Antes de exercer o cargo efetivo de professor de Educação Infantil em 2016, foi inspetora de alunos nas Unidades Educacionais da SME durante catorze anos. Em 2018, com o concurso de remoção, conseguiu sala no CEI Girassol, depois de ter trabalhado dois anos na zona sul da cidade de São Paulo. Atualmente, exerce a função de professora de Educação Infantil no agrupamento Berçário I AB, com crianças de até 1 ano. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistadas participantes.

Podemos observar semelhanças e singularidades entre as participantes em diversos aspectos, a saber: formação acadêmica e tempo de atuação profissional na Educação Básica, sobretudo na etapa da Educação Infantil. Das seis profissionais entrevistadas, apenas uma não possui curso de Pedagogia, e todas possuem cursos de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*).

É importante destacar que, das 29 professoras de Educação Infantil do CEI Diret Girassol, apenas cinco se dispuseram para as entrevistas; no total, temos seis colaboradores, contando com a coordenadora pedagógica.

⁷⁰ Denominada pelo Decreto nº 32.368, de 1º de outubro de 1992. Identifica as creches municipais da Secretaria Municipal do Bem-Estar Social – SEBES; em 2001, passou a ser denominado de Centro de Educação Infantil Diret Jardim Maia, a partir do Decreto nº 41.588, de 28 de dezembro.

5.2 O PEA como instrumento de formação continuada em serviço

Na análise documental e histórica apresentada nas seções anteriores desta pesquisa, observa-se o avanço das políticas públicas educacionais no município de São Paulo, especificamente as políticas educacionais no que tange à Educação Infantil, o atendimento de bebês e crianças nos Centros de Educação Infantil, bem como o reconhecimento dos profissionais que atuam nessa etapa e modalidade da Educação Básica.

Além disso, nota-se um avanço no que concerne às políticas educacionais de formação continuada e em serviço, no sentido de se criarem meios para atender cada etapa e modalidade, conforme suas especificidades. Nesse sentido, são necessárias iniciativas e estratégias de formação continuada que estejam alinhadas com as necessidades reais de formação dos profissionais das Unidades Educacionais de Educação Infantil e suas comunidades.

Diante disso, o PEA se configura como um instrumento de formação continuada em serviço oferecido nos Centros de Educação Infantil da rede direta do município de São Paulo desde o primeiro texto legal, por meio da Portaria n° 1.566, de 18 de março de 2008. No entanto, somente em 2014 a Portaria n° 901 estabeleceu diretrizes a serem consideradas na elaboração, organização e execução do PEA para a etapa da Educação Infantil.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, até o momento da pesquisa, a Instrução Normativa n° 14, de 04 de março de 2022, ainda estabelece diretrizes e requisitos para a elaboração do Projeto Especial de Ação em todas as etapas e modalidades da Educação Básica do município de São Paulo. Além disso, o documento define parâmetros, critérios e objetivos que devem ser levados em consideração pelos Centros de Educação Infantil da rede direta durante o processo de elaboração do PEA.

Conforme estabelecido pela Portaria n° 901, de 2014, a Instrução Normativa n° 14 reforça a importância do PEA como um instrumento de trabalho a ser elaborado de forma coletiva e colaborativa pela equipe de profissionais que compõe as Unidades Educacionais, incluindo a equipe gestora, professoras(es) e demais funcionários. Esse processo de elaboração participativa do PEA visa atender às demandas do contexto educacional, ampliar as práticas pedagógicas e aprimorar a qualidade da educação.

Nesse contexto, o artigo 1° da Instrução Normativa n° 14 resolve que a elaboração do PEA nos Centros de Educação Infantil da rede direta deve ser fundamentada nos princípios e diretrizes do Currículo da Cidade – Educação Infantil (São Paulo, 2019a). Concomitantemente, essa elaboração deve estar alinhada às prioridades delineadas no Projeto

Político-Pedagógico (PPP) das respectivas Unidades Educacionais, sem, contudo, deixar de considerar as diretrizes e orientações curriculares da Educação Infantil, assim como os princípios fundamentais da política educacional estabelecida pela SME, os quais incluem a promoção da educação inclusiva, integral e equitativa, a Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

O artigo 2º dessa mesma Instrução estabelece que o PEA deve ser planejado e elaborado considerando as especificidades das etapas e modalidades da Educação Básica. Para a Educação Infantil, o PEA deve abranger temáticas relacionadas ao currículo integrador da primeira infância, a saber: a valorização das culturas infantis, organização de tempos, espaços, materialidades e interações na perspectiva dos agrupamentos multietários, as múltiplas linguagens e a brincadeira como forma de expressão e conhecimento do mundo, a indissociabilidade do cuidar e do educar como princípio para o atendimento de bebês e crianças, entre outras.

Percebe-se, portanto, que as modalidades do PEA para a Educação Infantil, destacadas no artigo 3º da Instrução Normativa nº 14, seguem o disposto na Portaria nº 901/2014, que circunscreve as ações de formação voltadas à implementação curricular para essa etapa da Educação Básica, as quais devem atender às seguintes especificidades:

I - a tematização e a investigação das práticas pedagógicas vivenciadas nos diferentes ambientes educacionais por meio de procedimentos metodológicos, construídos coletivamente, que priorizem: a elaboração de propostas pedagógicas com foco no desenvolvimento integral dos bebês, crianças, jovens e adultos, seus saberes e sua cultura, que promovam a ampliação dos seus conhecimentos e potencialidades, consolidando de forma efetiva suas aprendizagens.

II - a implementação de projetos para assegurar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, priorizando projetos que assegurem a melhoria da qualidade na Educação Infantil com base nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (São Paulo, 2022).

Nos artigos seguintes – 4º, 5º e 6º –, essa Instrução define a participação dos profissionais de educação no PEA, a saber: nos Centros de Educação Infantil, devem participar o coordenador pedagógico, como agente articulador da formação continuada em serviço, seguido do diretor, assistente de diretor e professoras(es) de Educação Infantil que compõem a jornada de trabalho de 30 horas semanais. A única exceção são os auxiliares de desenvolvimento infantil, que não participam do PEA.

Os artigos 7º e 8º oferecem diretrizes tanto ao coordenador pedagógico quanto ao diretor, no sentido de proporcionar oportunidades de formação para professoras(es) que não participam do PEA, assegurando que elas possam compartilhar das discussões e reflexões ocorridas nos momentos de formação coletiva.

Já o artigo 9º estabelece as alíneas que devem ser considerados na elaboração do PEA, incluindo:

- a) Identificação: Unidade Educacional, Diretoria Regional de Educação e ano letivo;
- b) Especificações do projeto: nome, data de início e término, número de horas, dias da semana e horários;
- c) Envolvidos: coordenação e participantes e, no caso de professoras(es), jornada de trabalho;
- d) Justificativa e articulação com o Projeto Político-Pedagógico e o Currículo da Cidade;
- e) Objetivos;
- f) Descrição das fases/etapas: cronograma de execução e avaliação;
- g) Procedimentos metodológicos coerentes com a proposta apresentada;
- h) Resultados esperados com vistas ao estabelecido no Currículo da Cidade e nos Programas e Projetos da Secretaria Municipal de Educação;
- i) Acompanhamento e avaliação semestral para a composição da documentação: periodicidade, indicadores e instrumentos para registro do processo;
- j) Referências bibliográficas;
- k) Assinatura dos participantes;
- l) Parecer da equipe gestora da UE;
- m) Despacho de autorização do Supervisor Escolar;
- n) Homologação do Diretor Regional de Educação (São Paulo, 2022).

Após sua elaboração, o PEA deve ser apresentado, discutido e avaliado pelo conselho de escola do CEI. Para ser aprovado, ele precisa demonstrar sua relevância para a formação continuada de professoras(es), o aprimoramento das práticas pedagógicas, estar em consonância com o PPP e as diretrizes e orientações curriculares para a Educação Infantil, bem como apresentar carga horária mínima de 108 horas-relógio anuais, coordenadas ou executadas ao longo de um período mínimo de oito meses completos.

Além disso, a Instrução Normativa nº 14, em conformidade com a Portaria nº 901, de 2014, estabelece que a avaliação do PEA seja contínua e/ou final, realizada de forma coletiva e individual pelos participantes. O processo de avaliação consiste em momentos de tomada de decisão para garantir a continuidade e o redimensionamento do trabalho realizado ao longo do ano e contribuir para o planejamento do PEA do ano seguinte.

Após a conclusão da avaliação final do PEA, o Diretor de Escola, juntamente com o Coordenador Pedagógico, emitirá o Atestado para Fins de Evolução Funcional aos participantes que alcançarem uma frequência individual de participação igual ou superior a 85% da carga horária total do Projeto.

Todos os critérios relativos à estruturação do PEA, a serem implementados ao longo do ano letivo durante os horários coletivos de formação, serão analisados e autorizados pelo

Supervisor Escolar, que deverá acompanhar todo o processo de elaboração e implementação desse processo.

5.2.1 O PEA na concepção das professoras e coordenadora pedagógica do CEI Girassol

Observa-se que tanto a coordenadora pedagógica quanto as professoras entrevistadas desenvolvem concepções a respeito do PEA, que inicialmente é conceituado como instrumento e adquire o conceito de política pública de formação continuada em serviço. Em seus depoimentos, elas reiteram a importância do PEA como um momento de formação que as leva a refletir sobre as ações e práticas pedagógicas diretamente relacionadas com o cotidiano e as especificidades dos bebês e crianças que frequentam o CEI Girassol (São Paulo, 2014a; São Paulo, 2019a).

Elas ressaltam, em vários momentos de seus depoimentos, que o processo de formação continuada por meio do PEA permite-lhes observar as situações do cotidiano de maneira mais detalhada. Reconhecem que a formação promove mudanças significativas dentro do contexto da Unidade, tanto em termos conceituais, como no aprimoramento e melhoria das práticas pedagógicas, além de contribuir para o desenvolvimento profissional e docência na Educação Infantil. Essa perspectiva pode ser observada na sequência de depoimentos a seguir:

O PEA, como instrumento da formação, na minha concepção, ele compõe, vamos dizer assim, a mola mestra pros avanços conceituais, práticos, metodológicos, junto às professoras, aos bebês, às crianças pequenas [...] **Eu acho um processo formativo importantíssimo para todos nós... hoje eu vejo o PEA como um processo extremamente importante de avanço profissional da equipe e do coordenador também, porque o coordenador se mobiliza a estudar também.** (Carolina CP – Entrevista, grifos da autora).

Então, **o Projeto Especial de Ação, ele vai viabilizar as questões práticas através de estudo.** Então hoje, por exemplo, “quem quer falar do movimento livre com os bebês de zero a três?”, tem que estudar, né? Como que eu percebo... e aí assim, pensando que esse é um... **digo, o PEA, pra mim, é um profundo processo de formação continuada, porque você observa as situações do cotidiano, as quais você percebe demandas ali, a partir dessas observações, e você vai trazendo em forma de reflexão, estudo etc.** e tal, **é um espaço privilegiado, é um momento privilegiado de formação mesmo, de estudo, de aprofundamento.** E aí que é muito interessante, é que aí são as... né? Não é só leitura em si, porque é extremamente importante, mas existem procedimentos metodológicos que vão fazer com que você avance, vão fazer com que a equipe avance. Então tudo isso tem que estar muito articulado, então hoje, pra mim, **o PEA é um momento, um espaço privilegiado de avanço profissional, conceitual, e de melhoria profunda das práticas cotidianas** (Carolina CP – Entrevista, grifos da autora).

Na sua narrativa, Carolina CP considera que o processo de formação proporcionado por meio do PEA contribui para o desenvolvimento profissional tanto das professoras quanto

da coordenadora. Além disso, ao longo de sua narrativa, a CP destaca a importância da formação não apenas para as professoras, como para toda a comunidade educacional.

Carolina CP destaca que o PEA oferece um momento de estudo e aprofundamento da prática pedagógica. Diante dessa perspectiva, a formação centrada na escola é concebida como um tipo de formação que se fundamenta nas práticas pedagógicas, com foco nos processos de formação contínua e desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2009; Nóvoa, 2013).

O PEA, na minha concepção, traz uma formação continuada, importantíssima dentro do CEI, porque muita gente não busca outro tipo de formação [...] Essa formação faz com que todo mundo tenha a chance de ter a formação continuada, que é imprescindível pro nosso trabalho, pro nosso fazer pedagógico. Digo mais. **O PEA é um projeto de ação que norteia e visa fazer formação mesmo de professores, né?** Acontece ao longo do ano letivo, três vezes por semana, e tem que estar em consonância com os documentos oficiais da prefeitura, com o PPP da escola, e os assuntos têm que ser relevantes para educação infantil e nosso CEI... **O PEA, ele passa pelo crivo da coordenação, porque a gente não pode discutir qualquer coisa aqui, é formação continuada de professores muito importante, então as temáticas do PEA devem conversar com a nossa realidade [...]** No PEA, não é só do professor... **também a diretora participa do PEA, a vice-diretora participa do PEA com a gente e a coordenadora.** Na verdade, não é só de professor, né? O PEA é isso mesmo, são esses profissionais que participam. (Conceição P1 – Entrevista, grifos da autora).

Em sua narrativa, a professora Conceição P1 compreende o PEA como um projeto de ação destinado à formação das professoras, com a participação da equipe gestora, diretora, assistente de direção e coordenadora. No entanto, entende que a responsabilidade pela formação é atribuição da coordenadora pedagógica (São Paulo, 2022).

Ademais, Conceição P1 explica que o PEA é realizado ao longo do ano letivo, com encontros três vezes por semana, e é essencial que esteja alinhado com os documentos oficiais da SME e com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional. Desse modo, P1 enfatiza que as temáticas abordadas, durante os horários de formação, devem ser pertinentes com as particularidades da Educação Infantil, bem como devem estar alinhadas com as demandas cotidianas e a realidade do CEI Girassol (São Paulo, 2019a; São Paulo, 2022).

Essa mesma percepção é encontrada na fala das professoras Lélia P2, Tereza P5 e Djamila P3, a seguir:

O PEA é extremamente relevante para nossa formação [...] vou falando assim, bem resumidamente, **eu acho que ele é o momento que a gente acaba unindo a teoria com a prática.** Um momento que a gente olha pra prática, isso é muito importante para nossa formação. E, pra tudo isso, para que isso aconteça, para que esse processo todo aconteça, a gente precisa ter uma base, né? **E a base de tudo isso é a documentação que acaba sendo parte deste processo, base desse processo, as documentações pedagógicas; o PPP; o currículo da educação infantil** (Lélia P2 – Entrevista, grifos da autora).

O PEA, ele acontece na formação em serviço na escola [...] ele é embasado pelos documentos vigentes pelo PPP e, assim, também através da escuta e das demandas trazidas pelos docentes [...]. O PEA, ele faz essa conversa, esse diálogo com a nossa prática. Pra mim, ele consiste nisso [...] diálogo entre teoria e prática, importante para nossa formação e trabalho com as crianças (Tereza P5 – Entrevista, grifos da autora).

O PEA é uma extensão da sua formação continuada. É, sim, uma extensão e acontece dentro do CEI. [...] Uma formação muito importante pro professor, que vai influenciar na criança, né? Dentro da unidade. **Essa formação através do PEA traz muito conhecimento pra gente [...]. E muita coisa que nós debatemos nos horários do PEA são assuntos que têm a ver com a criança, com a nossa realidade.** E isso é relevante. (Djamila P3 – Entrevista, grifos da autora).

A narrativa a seguir, da professora Débora P4, reafirma os apontamentos feitos por Lélia P2, Tereza P5 e Djamila P3. Além do mais, observa-se, na narrativa da P4, que a formação por meio do PEA proporciona reflexão e ação coletiva, incentivando a pesquisa, estudo e análise do trabalho pedagógico realizado com os bebês e as crianças.

O PEA é como uma formação que é contínua, que a gente faz dentro da escola, e que ela trabalha diretamente no foco, no nosso foco, ali no nosso agente de trabalho, que são as crianças, **a gente estuda e reflete durante os horários do PEA. Então, assim, ele é uma base para nossa formação** (Débora P4 – Entrevista, grifos da autora).

Diante disso, considera-se que uma formação continuada em serviço, na Educação Infantil, requer momentos de discussão nos quais as professoras possam refletir e dialogar sobre suas práticas, com foco nas especificidades dos bebês e crianças (São Paulo, 2019a). Esse processo formativo permite que as professoras mobilizem seus saberes e conhecimentos constantemente (Tardif, 2014) e utilizem a reflexão como um suporte teórico para o melhoramento da sua prática pedagógica.

Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico do CEI Girassol considera que o Projeto Especial de Ação (PEA) é direcionado à formação de professoras(es) e da equipe gestora:

Projeto Especial de Ação (PEA) destinado à formação das professoras e da equipe gestora. É, durante esse momento de estudo, que todos discutem, compartilham experiências e refletem sobre as propostas para a Educação Infantil à luz das teorias e documentos oficiais, como o Currículo da Cidade da Educação Infantil Paulistana, diretrizes da Secretaria Municipal da Educação, LDB e a reflexão da prática constituída ao longo da carreira profissional (CEI Girassol, 2022b, p. 53).

Nessa mesma direção, Kramer (2005) destaca que a formação continuada na Educação Infantil deve possibilitar a participação ativa das(os) professoras(es) na concepção, construção e consolidação da proposta pedagógica da escola, evitando que sejam apenas executores de tarefas.

Aqui cabe um destaque na fala professora Débora P4, pois, no seu entender,

O PEA é um instrumento de formação continuada, extremamente importante [...]. O PEA, por ser um projeto especial de ação, foca o nosso trabalho com a criança [...]. Vou explicar melhor... PEA é um projeto de ação especial, onde a gente detecta uma necessidade de estudo... é como se fosse um trabalho científico, por exemplo, porque você detecta uma necessidade no grupo, na escola. E aí você, junto com o grupo, organiza contextos de estudos, e biografias e tal, pra gente estar trabalhando e afinando nossos olhares, os nossos trabalhos, nossas práticas com as crianças. (Débora P4 – Entrevista, grifos da autora).

A professora P4 traz, em seu discurso, a compreensão de que o PEA é um instrumento extremamente importante de formação continuada em serviço, um projeto de ação no qual o grupo de profissionais da Unidade identifica necessidades de estudo e intervenção. Logo, sua elaboração, organização e execução devem ser conduzidas pelo coletivo de profissionais, visando atender às demandas específicas e promover o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a fala da professora P4 revela seu conhecimento sobre a legislação do PEA, especificamente da Instrução Normativa nº 14.

5.2.2 Estruturação do PEA no CEI Girassol

Conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico (CEI Girassol, 2022b), a elaboração e definição da temática do PEA para o ano de 2022 resultaram das discussões, levantamentos e análises realizados durante as avaliações contínuas e finais do PEA, bem como do plano formativo do ano anterior. Nesse contexto, o PPP esclarece que, após finalizado esse processo de avaliação, as professoras e demais profissionais do CEI decidiram a temática central do PEA para o ano em questão, a saber: “O cotidiano e a jornada dos bebês e crianças pequenas no espaço do CEI”.

Da mesma forma, o tema central do PEA, para o ano letivo de 2022, também se encontra justificado no texto do Projeto Especial de Ação, da seguinte maneira:

Após reflexão junto a equipe e docente, chegamos à conclusão de que a continuidade do estudo da temática do ano anterior trará a ampliação de nossas reflexões e a qualificação da prática cotidiana junto aos bebês e crianças, o que imprime a necessidade de um olhar cuidadoso, interessado, que observe as singularidades de forma sistemática, ética, equânime, ecológica e antirracista. **Portanto, para o ano de 2022, nossos estudos estarão organizados na seguinte**

temática: “O cotidiano e a jornada de bebês e crianças pequenas no espaço do CEI” (CEI Girassol, 2022a, grifos da autora).

O depoimento de Carolina CP está em consonância com o que está descrito tanto no PPP da Unidade quanto no texto do Projeto Especial de Ação (CEI Girassol, 2022a). Carolina CP esclarece que o processo de formação continuada dos profissionais do CEI está ancorado em um plano formativo abrangente que engloba os horários coletivos de formação das professoras, as reuniões e jornadas pedagógicas e a formação do quadro de apoio.

Então assim, aqui, na unidade, primeiramente que a gente... o que a gente faz as avaliações, até pra gente delinear esse plano de formação. **Porque hoje eu entendo que nós temos o PEA, que é um projeto especial de ação, mas a gente tem um plano formativo, que ele é mais amplo. Então você tem lá os horários coletivos, você tem as reuniões pedagógicas, que a gente tem uma a cada bimestre, são quatro por ano. Nós temos as jornadas pedagógicas, que são duas, uma em cada semestre. E nós temos a formação do quadro de apoio. E o PEA tem que conversar com tudo isso. Então, assim, quando você pensa neste plano formativo, por isso que eu gosto de dizer plano formativo, a gente precisa abrir o mapinha e dizer: “a gente tem demandas, e como que a gente faz tudo isso?”** (Carolina CP – Entrevista, grifos da autora).

Esses processos formativos que acontecem dentro do CEI Girassol integram um plano abrangente cujo objetivo é ampliar a qualidade social da Educação Infantil, e suas ações devem convergir de maneira integrada para alcançar esse objetivo. Portanto, as ações formativas do PEA devem estar alinhadas com o plano formativo estabelecido no PPP (CEI Girassol, 2022b).

A partir do depoimento de Carolina CP, entende-se que a temática central do PEA foi elaborada em consenso e com a participação dos profissionais do CEI.

Então, a gente, a partir disso, nos processos avaliativos, a gente aponta, então eu faço dois movimentos, um movimento que o grupo discute no processo avaliativo, diante de algumas questões, que não são só as questões... não são só as questões que a normativa traz, porque eu acho que tem coisa peculiar do estudo em si que você tem que puxar. [...] Então a gente... dentro desse processo, a gente junta as demandas, eu faço toda uma contextualização, apontando também, porque, se não sai do grupo, a gente também tem que apontar: “olha, temos fragilidades aqui, vamos observar ali e tal”, e a gente chega a uma temática. **A nossa última temática do PEA, a gente chegou a um consenso de que a gente precisava falar mais do cotidiano dos bebês e das crianças pequenas no espaço deste CEI, do CEI Girassol. E o que é esse cotidiano, foi daí onde veio o planejamento e elaboração do PEA por eixos do cotidiano, a gente dividiu em três eixos. A gente criou um processo de elaboração do PEA que fazia sentido para nossa unidade** (Carolina CP – Entrevista, grifos da autora).

A CP explicou, em seu depoimento, que a elaboração e o planejamento do PEA se desdobraram em três grandes eixos relacionados com a temática central: “O cotidiano e a jornada de bebês e crianças pequenas no espaço do CEI”. Por fim, ela destacou que esse

processo de elaboração e planejamento do PEA, para o ano letivo de 2022, foi cuidadosamente desenvolvido para atender às demandas específicas da Unidade Educacional.

A narrativa da professora Conceição P1 demonstra, do seu ponto de vista, como se desenvolve esse processo e complementa o exposto por Carolina CP em seu depoimento anterior.

Bom, o PEA deste ano começa a ser desenhado no final do ano letivo de 2021, no momento de avaliação individual e coletiva, quando colocamos sugestões sobre os temas relevantes para trabalhar com bebês e crianças. Ele deve estar em consonância com todos os documentos oficiais da prefeitura, com o PPP da escola, né? Enfim, com os documentos da Secretaria Municipal de Educação. Ele precisa atender às necessidades da nossa comunidade com as políticas de educação inclusiva (Conceição P1 – Entrevista, grifos da autora).

Segundo os depoimentos da CP e da P1, as estratégias elencadas, organizadas e sistematizadas para formação em sua Unidade estão ancoradas em um plano formativo.

Nosso PEA considera as reuniões pedagógicas, jornadas pedagógicas, e formação do quadro de apoio. Neste ano, o tema principal do PEA foi o cotidiano, jornada de bebês e crianças pequenas nos espaços do CEI, o tema, né, mas assim nos dividimos por eixos [...] (Conceição P1 – Entrevista, grifos da autora).

Na sequência, Conceição P1 ressalta o tema central do PEA para o ano letivo de 2022 e descreve com detalhes os três eixos temáticos discutidos durante os horários coletivos de formação, a saber: “Qualificando os eixos do planejamento cotidiano – Jornada do bebê e da criança pequena no espaço do CEI”, “Ritmos e formas diferentes de aprendizagem” e “Bebês e crianças e seus pertencimentos – Por uma educação antirracista” (CEI Girassol, 2022a).

Três eixos pra ficar melhor de estudar. Qualificando os eixos do planejamento cotidiano. No primeiro eixo, aí a gente estudou sobre a jornada de bebês e crianças pequenas no CEI, nós trabalhamos com a questão das materialidades, das brincadeiras, de literatura, música, dança [...]. **Ritmos e formas diferentes de aprendizagem, o segundo eixo** a gente tratou... A gente tratou sobre a inclusão das crianças, a inclusão é importante. Como é que a gente lida com isso? Não só com essa questão da inclusão, a gente aprendeu que tem criança que se desenvolve de uma forma mais lenta, então é importante não discriminar, respeitar esse tempo das crianças, as particularidades, porque a gente tem um grupo grande, mas a gente tem que estar atento a essas questões da... de particularizar a criança com o olhar de... escuta, entende? Pra respeitar os ritmos das crianças [...]. **E o terceiro eixo foi sobre a educação antirracista, os bebês e crianças e seu pertencimento por uma educação antirracista.** Então nós fizemos todo esse estudo no PEA esse ano e isso a gente já vem do outro ano só aprofundando, né? [...] Por eixos, foi um ganho para o grupo. Nosso PEA não é aleatório, a gente olha a necessidade de aprender [...]. **A gente estuda de comum acordo, elege os temas, os eixos, e a gestão, como eu te disse, é democrática, eles respeitam o nosso parecer, desde que ele esteja de acordo com os documentos, com o PPP da escola** (Conceição P1 – Entrevista, grifos da autora).

Na fala da professora Tereza P5, observa-se que ela descreve os três eixos temáticos discutidos durante os horários coletivos de formação e complementa o que foi mencionado por Conceição P1:

Nosso PEA é a jornada dos bebês e crianças, né? A gente olhou por quê? Porque a gente dividiu o PEA por eixos, né? Foi melhor... **a gente tem muita coisa pra aprender sobre os bebês e as crianças. A gente tem acolhimento, a gente tem individualidades do bebê, a gente tem lá também a despedida, a gente tem a alimentação, e esses, nos debruçamos sobre esses temas, nós estudamos sobre a importância do sono, a importância da alimentação, do brincar, nós estudamos também sobre os tempos diferentes das aprendizagens, que cada bebê tem seu tempo, que aqui, apesar de ser um coletivo, mas os bebês, cada um tem sua individualidade e deve ser respeitada, porque cada um tem um tempo diferente do outro, então tudo isso foi... foi abordado ao longo do PEA. Ah, sim, a gente estudou também sobre o racismo, fez um sarau sobre essa temática** (Tereza P5 – Entrevista, grifos da autora).

Diante da narrativa de Conceição P1, entende-se que os eixos temáticos do PEA evidenciam conteúdos formativos alinhados com as diretrizes e orientações curriculares que regem a Educação Infantil na cidade de São Paulo. Cabe ressaltar que o currículo da infância paulistana reconhece as interações e as brincadeiras como princípios fundamentais para as ações pedagógicas nas Unidades Educacionais de Educação Infantil e que as aprendizagens de bebês e crianças se dão no processo interacional entre sujeitos e ambientes (São Paulo, 2015c; São Paulo, 2016b; São Paulo 2019a).

Os documentos e orientações curriculares que norteiam a formação continuada de professoras(es) e as práticas pedagógicas nas Unidades de Educação Infantil, atualmente, reconhecem os bebês e as crianças como sujeitos de direitos a educação de qualidade, fundamentada nos princípios de equidade, inclusão, reconhecimento da integralidade do sujeito, valorização das relações étnico-raciais e promoção da escuta ativa de bebês e crianças. (Kishimoto, 2005; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011; São Paulo, 2015c; São Paulo, 2019a).

As palavras de Pinazza (2014, p. 53) apontam nessa direção:

A esse modo de pensar e fazer a educação das crianças pequenas, que se revela em uma gramática pedagógica do currículo, corresponde uma perspectiva pedagógica congruente, para se pensar e fazer a educação dos adultos que atuam na educação e na educação infantil.

Kramer (2008) corrobora essa perspectiva ao ressaltar a importância de se considerarem as especificidades da Educação Infantil e reconhecer que tanto na formação da criança quanto da(o) professora(or) não há “déficit”, mas sim uma pluralidade de saberes e diferentes formas de compreender e interpretar as realidades. Portanto, essa perspectiva

contribui significativamente para a compreensão da complexidade dos processos formativos elaborados dentro das Unidades Educacionais de Educação Infantil.

Dito isso, cabe retomar a fala de Carolina CP. Ela acrescenta que o processo de elaboração, planejamento e estruturação do PEA segue as diretrizes estabelecidas na Instrução Normativa nº 14 (São Paulo, 2022), a qual define as orientações, estratégias e a sistematização do Projeto Especial de Ação nas Unidades de Educação Infantil.

Então, mas até pra sistematizar um pouquinho melhor como a gente organiza o PEA. Durante o ano a gente vai trazendo, vai colhendo demandas, dados, observações, o processo de avaliação, que a gente tem um processo contínuo de acompanhamento, e também tem um processo de avaliação, que é a cada semestre. A partir daí a gente vai já delineando as demandas, sistematizando melhor as demandas, e esse texto do PEA, ele é construído também com a equipe docente para esse processo de pertencimento, as pessoas também trazem sugestões, referências, porque acho que mobiliza, né, o processo de estudo. Geralmente, na carga horária do PEA de 108 horas, existe uma porcentagem determinada por normativa, que é para esse processo de elaboração do PEA. Então, se é no horário coletivo, com essa carga horária estabelecida pro processo de elaboração, logo isso demanda uma participação de todas. Então... assim... **para acontecer essa elaboração, o planejamento e efetivação das ações formativas do PEA. A gente retoma a normativa, a instrução normativa, porque existe carga horária, existe processo metodológico que precisa reverberar em elementos que subsidiam a prática cotidiana, tem referência bibliográfica, que tem que ser atendida assim, tem um compromisso do grupo com registro, com a participação, com as solicitações.** Então isso tem que ser retomado todo ano esse processo (Carolina CP – Entrevista, grifos da autora).

Em continuidade, Carolina CP destaca que a Instrução Normativa nº 14 estabelece diretrizes claras a serem seguidas, principalmente em relação ao cronograma de execução do PEA no CEI, como a pontuação e a evolução funcional dos profissionais envolvidos no projeto.

Ah, tá. Então hoje, por exemplo, **no CEI é o total de 108 horas, que tem que ser realizado presencialmente, com a carga horária mínima** pra pessoa, porque existe também uma pontuação de que é interessante destacar. **A pessoa, pra pontuar nesse processo formativo, ela precisa de uma frequência de, no mínimo, 85%; de 108 horas, 10% dessas horas, a gente pode tratar da elaboração porque é um processo de estudo. É um processo de estudo. Você está fazendo pesquisa e tal pra elaborar um plano.** Então essa normativa, ela tá toda essa linha, essa regra, vamos dizer assim, pra ser cumprida, até porque isso demanda uma... traz um elemento, que é a pontuação. **A pontuação faz parte do processo de evolução funcional. Então, que também reverbera em questões financeiras.** Então é tudo muito amarrado. (Carolina CP – Entrevista, grifos da autora).

Ainda, o PPP do CEI Girassol esclarece que o processo de formação ocorre durante três dias na semana — segundas, terças e quartas-feiras —, em dois horários distintos. Das 11h às 12h, no primeiro horário, participam as professoras que trabalham no período

vespertino, enquanto, o segundo horário, das 12h às 13h, é destinado às professoras que atuam no período matutino.

A professora Lélia P1, em seu depoimento, menciona que os horários coletivos de formação para o estudo do PEA, de fato, ocorrem conforme o previsto. Além disso, a P1 traz um detalhamento de como esses dias são planejados e organizados.

Eles são feitos na segunda, na terça e na quarta-feira, né? Três vezes por semana. O horário da manhã... Nós, que entramos às 11h, o nosso horário do PEA é das 11h ao meio-dia. E as meninas que trabalham pela manhã, o horário do PEA delas é do meio-dia às 13h. **Às segundas-feiras, a gente se reúne e nos reunimos em pequenos grupos.** Então cada professor fica na sua sala referência, na sua sala do seu respectivo módulo. Por exemplo: eu sou do berçário, eu fico com as professoras do... da manhã, então fica... Nós nos reunimos lá, as professoras da manhã e as professoras da tarde. **E, nesse dia, a gente acaba elaborando os planejamentos da semana seguinte com base no PEA. [...]** Esse trabalho na segunda é bem bacana, que eu acho que agrega muito para o nosso dia a dia. **A coordenadora acompanhou nosso trabalho na segunda [...]. Até porque, na segunda, ela antecipa tudo o que vai ser trabalhado na semana durante a formação.** Então, na segunda-feira, ela já entrega pra nós a pauta da semana. [...] **E é a mesma pauta para os dois grupos. Então o que é trabalhado no primeiro grupo, das 11h, é trabalhado no segundo grupo também, porque já existe uma organização de uma pauta pra que aconteça isso. E, às terças e quartas-feiras, elas são destinadas pro estudo mesmo, pra gente estudar as temáticas do PEA.** (Lélia P2 – Entrevista, grifos da autora).

A professora Débora P4 destaca que essa estrutura e organização contribui de forma significativa para a formação das professoras. Segundo a P4, a discussão e o planejamento em pequenos grupos são fundamentais, pois permitem dar forma a todo o conteúdo estudado durante os horários coletivos de formação.

A gente conseguiu um espaço na segunda-feira pra trabalhar em um pequeno grupo, que seria as professoras das salas. [...] A segunda-feira é destinada pra que a gente trabalhe com as professoras do módulo da minha sala, para trazer toda a temática do PEA para o planejamento. A gente planeja pro nosso agrupamento, mas não significa que a gente não envolva a escola em tudo, porque o que é estudado no PEA ajuda a envolver a escola toda no que a gente está trabalhando [...] **Então eu considero fundamental a discussão em pequeno grupo, acho bem bacana, porque, assim, ele dá uma visão geral pro nosso grupo e faz a gente conseguir dar corpo pra tudo o que a gente estuda. E, na terça e quarta, a gente vai para com esse grupo maior, no meu caso o grupo 1, das 11h às 12h, lá gente estuda e troca experiências** (Débora P4 – Entrevista, grifos da autora).

O PEA se justifica como a essência do processo formativo no “momento em que suas discussões reverberam no planejamento da(o) professora(o), que planeja atividades, experiências, brincadeiras e projetos a serem oferecidos para os bebês e as crianças em diálogo com o que tem sido estudado” (São Paulo, 2022, p. 74).

A seguir, são apresentados os depoimentos das professoras Lélia P2 e Tereza P5, os quais destacam pontos importantes sobre a organização e o processo de registro das ações formativas do PEA. Os registros são realizados pelas próprias professoras, diariamente, em um livro específico que deve detalhar as discussões, reflexões e ações formativas. Esses registros são posteriormente revisados pela coordenadora.

Existe o livro, que é o livro de registro do PEA. Então, em todas as reuniões, uma professora, ela é responsável por registrar os encontros formativos nesse livro. **Então existe uma professora que vai registrar tudo o que foi... tudo o que aconteceu ou tudo o que discutimos, tudo o que a gente refletiu, todas as ações do PEA... é registrado ali nesse registro escrito no livro do PEA** (Lélia, P2 – Entrevista, grifos da autora).

Os registros do PEA acontecem em formas de atas, a cada dia é elencado um professor, por ordem alfabética, e tudo o que é discutido, tudo o que é falado, tudo o que é refletido, esse professor, ele faz uma ata de registro [...] **Os registros acontecem pelos próprios professores, cotidianamente nas datas que são efetivadas por eles, esse registro tem que contar como foi a nossa formação, este registro tem que estar batendo com as temáticas do PEA, esses registros a nossa coordenadora sempre fala da organização.** Entende? (Teresa P5 – Entrevista, grifos da autora).

A professora Débora P4 ressalta que existe um registro formal do PEA. Contudo, ela afirma que o PEA está também nos registros das crianças, nos cadernos de bordo e nos portfólios, uma vez que é um projeto de ação e precisa ser refletido nas práticas cotidianas:

Então, assim, o PEA, ele tem um registro em caderno próprio do que é discutido e é como se fosse uma ata. Tem sempre um relator, que cada dia é um dentro dos envolvidos na formação. **Esse é o registro principal do PEA, mas eu acredito que o PEA, ele vai além. Ele está nos registros das crianças, nos cadernos de bordo, nos portfólios. Porque, se ele é um projeto de ação, ele tem que estar na ação. Então acredito que seja isso.** (Débora, P4 – Entrevista, grifos da autora).

A cena descrita no diário de campo da pesquisadora esclarece o que está no depoimento das professoras sobre os registros dos horários formativos no livro do PEA.

Hoje, ao chegar ao CEI Girassol às 8 horas da manhã, fui recebida por uma funcionária da secretaria que, de imediato, me entregou o livro de registro do PEA do grupo I e informou-me que a coordenadora estava participando da reunião com as famílias no agrupamento do berçário I. Assim, ela me orientou a realizar a leitura do livro do PEA na sala de reuniões, que estava disponível. Dirigi-me à sala e comecei a observar e ler as atas dos meses de agosto e setembro. O livro do PEA estava bem-organizado, com o nome das participantes e os registros dos encontros formativos. Os registros apresentam um resumo dos conteúdos formativos, discussões, reflexões das práticas pedagógicas e encaminhamentos realizados durante os horários coletivos do grupo I. No final de cada registro, consta a assinatura das participantes (Diário de campo, 27 de setembro de 2022).

Carolina CP entende que o PEA segue o caminho exposto até o momento. Ela reconhece que seu processo de elaboração, planejamento e estruturação envolve a mediação de diferentes situações, conceitos e ideias. E afirma que o PEA não pertence ao coordenador, mas sim à equipe, logo deve ser construído junto aos profissionais do CEI Girassol.

O PEA é construído dessa forma. É trabalhoso, não vou falar pra você, é bem trabalhoso porque você precisa mediar situações, concepções, ideias etc., mas no final a gente vê que deu certo [...]
A gente não constrói o PEA sozinho, porque o PEA não é do coordenador, o PEA é da equipe, então a gente constitui... formaliza o texto, obviamente, mas a gente vai vendo com o grupo, o que a gente precisa alcançar? Vamos pensar junto etc. e tal. Também referências, ideias, até pro procedimento metodológico mesmo, porque a gente vai vendo, vai tendo...
observando os dados que as professoras trazem, e aí eu vou apresentando, a gente vai, abre a discussão, eu vou apresentando a constituição do texto final do PEA, e depois, aí, a gente começa a estudar de fato (Carolina CP – Entrevista, grifos da autora).

Para finalizar esse item, é oportuno destacar ainda os momentos de observação e acompanhamento dos horários formativos no PEA, vivenciados por esta pesquisadora. A temática estudada, os eixos, os conteúdos formativos e os objetivos anunciados nas pautas formativas estão em conformidade com os depoimentos apresentados pelas professoras e pela coordenadora do CEI Girassol, anteriormente.

5.2.3 As ações formativas do PEA e a prática pedagógica

Quando as participantes das ações formativas do PEA foram questionadas sobre a contribuição destas para o seu trabalho pedagógico com os bebês e crianças, nota-se que tanto a coordenadora quanto as professoras entrevistadas estão envolvidas com a formação continuada que acontece dentro do CEI. Elas participam de todo o processo formativo, promovem momentos de estudo, diálogo e compartilham experiências, o que, na opinião delas, é significativo para atender às demandas em relação às suas práticas pedagógicas, como pode ser observado nos depoimentos a seguir.

Durante sua fala, a professora Djamila P3 destaca a importância fundamental do PEA em promover uma reflexão profunda sobre muitas das práticas pedagógicas que anteriormente considerava corretas.

A Djamila, que entrou aqui em 2007, não é a mesma Djamila de agora, de 2022. Eu evoluí bastante. **Eu mudei muitas práticas que achava que eram certas. O nosso horário de formação no PEA também é fundamental, se faz necessário para essa mudança da minha prática,** hoje eu sei o que é concepção de criança e infâncias no plural, porque aqui a gente atende crianças com infâncias diferentes (Djamila P3 – Entrevista, grifos da autora).

É importante destacar que a P3 realiza uma reflexão profunda sobre a concepção de criança, reconhecendo a diversidade de experiências e realidades vivenciadas pelos bebês e crianças atendidas no CEI Girassol. Nota-se que essa reflexão é resultado da formação continuada em serviço proporcionada pelo PEA.

Portanto, é fundamental compreender que não existe uma única forma de ser criança, mas sim uma multiplicidade de infâncias, cada uma com suas particularidades. Cada bebê e cada criança trazem consigo uma história única, moldada por diferentes contextos familiares, sociais, culturais e emocionais (São Paulo, 2015c; São Paulo, 2016b; São Paulo 2019a).

A fala de Tereza P5 reforça as observações feitas por P3, pois reconhece que as ações formativas contribuem para qualificar o seu trabalho pedagógico. P5 destaca que a melhoria do seu trabalho pedagógico é percebida nas interações diárias com os bebês, ao organizar os espaços, tempos e materiais de forma cuidadosa e intencional, com o objetivo de garantir experiências e vivências significativas para os bebês que frequentam o CEI (São Paulo 2019a).

Com certeza o que a gente estuda aqui no PEA reverbera lá na minha prática cotidiana. De maneira a qualificar o meu trabalho. Eu percebo a qualificação do meu trabalho nas ações diárias com os bebês, nós temos a preocupação de organizar os espaços, o tempo e a materialidade para eles. Ou seja, a gente... Pensa em trazer a estética do espaço que os bebês merecem. **E isso o estudo, essa formação nos deu aporte** (Tereza P5 – Entrevista, grifos da autora).

Nesse sentido, a organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo (São Paulo, 2015c, p. 8).

Tereza P5 finaliza sua fala abordando as dificuldades e limitações enfrentadas no início de sua docência como professora de Educação Infantil. Ela relaciona esses desafios enfrentados com a precariedade em sua formação inicial, afirmando que, durante os cursos de graduação, não lhe foi possível adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para trabalhar com bebês e crianças na Educação Infantil (Gatti; Barreto, 2009; Kishimoto, 2005).

A formação [...] as ações formativas do PEA, que nos deu essas práticas belas e onde a gente termina o ano assim enxergando, olhando que os bebês da sala têm muita potência, que eles podem, que eles conseguem, hoje os bebês maiores já se alimentam sozinhos na mesinha, porque houve um pensar, uma forma de organizar esse espaço com uma mesinha na sua altura deles e cadeiras apropriadas, e isso é pensado no espaço e na qualidade para a alimentação. **Tudo isso foi através do quê? De estudo, desses estudos que a gente faz, esse estudo que qualifica essa minha prática. Hoje eu vejo que não sou a mesma professora, quando eu entrei aqui não sabia muito trabalhar com criança, isso a gente não aprende na faculdade, mais aqui o estudo no PEA foi qualificando meu trabalho** (Tereza P5 – Entrevista, grifos da autora).

No seu depoimento, Débora P4 destaca que as ações formativas do PEA não apenas proporcionam conhecimento e atualização contínua, mas também contribuem de forma significativa para a melhoria da sua prática pedagógica e das demais professoras do CEI Girassol.

Eu acho sim, que o PEA, ele traz um fundamento para nossa prática... Ele sempre traz um conhecimento, ele sempre traz uma atualização. No PEA, a gente fala muito em escutas. Escuta infantil, o currículo traz isso, você escuta a criança e depois você transcreve o aprendizado dela com ela mesma. A criança... você não pode visualizar a criança como um grupo, ou a partir de um desenvolvimento de um outro. A criança é desenvolvida a partir dela mesma. E isso a gente visualiza, toca muito no PEA, a gente fala muito no PEA, do olhar individual, o olhar para miudeza. Então, observar a miudeza e os pequenos detalhes das crianças. **Acho que o PEA, ele ajuda... Esse projeto de ação, esse estudo continuado, ele faz a gente realmente enxergar a criança, o individual da criança ali. E enxergar nos seus afazeres, na sua sala... meu trabalho melhorou muito.** Eu acho que é isso [...]. **A partir do momento que essa formação me faz pensar, que me faz refletir, ela já está me mudando, por exemplo, já está me constituindo novamente** (Débora P4 – Entrevista, grifos da autora).

Durante sua fala, P4 enfatiza que a formação continuada, no contexto do PEA, desempenha um papel fundamental no aprimoramento de sua prática como professora de Educação Infantil. Ela ainda destaca que essa formação a auxilia a compreender melhor os bebês e as crianças individualmente, permitindo o reconhecimento de suas particularidades e necessidades específicas. Portanto, o PEA se apresenta como um instrumento de formação continuada com o objetivo de aprimorar as práticas educativas e qualidade da educação no CEI Girassol (São Paulo, 2022).

Conforme o depoimento da professora Lélia P2, os conteúdos formativos presentes na bibliografia do PEA contribuem significativamente no aprimoramento de sua prática pedagógica:

Quando a gente participa do PEA, a gente acaba trazendo essa teoria para nossa prática cotidiana, essa relação teoria e prática... Por exemplo, **no PEA, nós estudamos sobre a educação antirracista**, depois a gente trabalhou com os bebês, a gente conseguiu trazer isso pra criança... Nós fizemos uma exposição com os temas de mulheres negras, várias estratégias ali na sala, para a criança saber sobre esse assunto tão importante, eles se encantaram, se identificaram muito [...] **A gente acabou trabalhando muito a questão da representatividade negra, ali na prática na sala. Eu quis exemplificar como esses momentos do PEA acabam sendo refletidos no nosso cotidiano, esses momentos de estudo, esses momentos de reflexão acabam vindo pra nossa prática cotidiana** (Lélia, P2 – Entrevista, grifos da autora).

Nota-se que P2 afirma que, devido às discussões e reflexões do eixo do PEA “Bebês e crianças e seus pertencimentos – Por uma educação antirracista”, as professoras conseguiram aplicar esses conceitos, integrando-os às experiências e vivências dos bebês e crianças (São Paulo, 2019a).

Por fim, o depoimento da professora Conceição P1 complementa as observações de P2, P3, P4 e P5 sobre como a formação continuada, dentro do âmbito do PEA, contribui de maneira significativa para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no grupo de professoras do CEI Girassol.

O PEA me ajudou muito no sentido de melhorar minha prática... olha, eu passei a construir o percurso, o registro de acompanhamento individual da criança de uma forma muito mais detalhada, mais apurada. Ele ficou mais aprimorado mesmo. A visão da criança, a particularização do olhar no foco mesmo pro desenvolvimento da criança. (Conceição P1 – Entrevista, grifos da autora).

P1 explica que, a partir das ações formativas do PEA, passou a aprimorar o registro de acompanhamento individual das crianças, tornando-o mais detalhado, com “A visão da criança, a particularização do olhar no foco mesmo pro desenvolvimento da criança”. Nessa perspectiva, P1 entende que, para elaborar o registro de acompanhamento individual dos bebês e das crianças, “as(os) professoras(es) devem estabelecer de forma sistemática a observação atenta àquilo que os bebês e as crianças fazem, dizem e expressam ao longo de suas vivências” (São Paulo, 2015c).

5.2.4 O papel da coordenação pedagógica no PEA: na perspectiva da coordenadora e das professoras do CEI Girassol

Conforme exposto anteriormente, na seção que trata do objeto de pesquisa, os documentos oficiais da SME consideram o coordenador pedagógico como figura central na condução da formação continuada em serviço e ressaltam a importância de sua atuação no desenvolvimento profissional das(os) professoras(es). Sendo assim, as atribuições dele e dos

demais profissionais de educação das equipes das Unidades Educacionais da RME estão definidas no Decreto nº 54.453, publicado em outubro de 2013. Os artigos 10 e 11 delimitam as funções e atribuições do Coordenador Pedagógico em todos os níveis e modalidades da Educação Básica municipal, sem distinção das unidades educacionais de Educação Infantil.

De acordo com o artigo 10 do Decreto, o Coordenador Pedagógico é o responsável por coordenar, articular e acompanhar o desenvolvimento dos programas, projetos e demais ações pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Educacionais, em consonância com as diretrizes propostas pela SME. No artigo 11, há dezenove incisos nos quais estão descritas as atribuições desse profissional, dentre as quais a elaboração, implementação, organização, formação e avaliação na Unidade.

Os incisos II, VIII, XIII e XV do artigo 19 também reiteram a responsabilidade do Coordenador Pedagógico com a formação continuada em serviço e que sua função, como formador, deve propor ações formativas de acordo com os princípios do PPP da Unidade Educacional e as diretrizes da política municipal.

No que tange à atuação e atribuições do Coordenador Pedagógico na escola, Placco, Almeida e Souza (2015, p. 33) descrevem:

No que concerne às atribuições do CP pela legislação, pode-se concluir que há atribuições explicitamente formativas e outras potencialmente formativas (que constituem a maioria), dependendo do sentido que o coordenador confira à sua ação formativa. Ou seja, de qualquer modo, pode-se afirmar que a legislação se constitui como um dos elementos que confere ao CP o papel de formador dos professores, contribuindo, assim, para a constituição de sua identidade profissional como formador. E, por fim, também cabe salientar que as atribuições do CP pela legislação se circunscrevem nos três eixos que parecem caracterizar e sustentar suas ações: articulação, transformação e formação.

De acordo com as autoras, esses três eixos — articulação, transformação e formação — são fundamentais para definir o papel do coordenador pedagógico no âmbito da sua profissão. À vista disso, cabe esclarecê-los. O primeiro eixo envolve a habilidade do Coordenador Pedagógico em conectar diferentes elementos da comunidade escolar, além de promover a integração entre professoras(es), gestores e a comunidade educativa, com o propósito de melhoria na qualidade da educação.

O segundo eixo, transformação, refere-se à capacidade do Coordenador Pedagógico de incentivar mudanças nos processos educacionais e pedagógicos. O terceiro eixo da formação traz, como responsabilidade do Coordenador Pedagógico, o desenvolvimento profissional e a formação continuada em serviço de professoras(es). Portanto, cabe ao CP promover ações

formativas, investir na formação continuada em serviço e favorecer a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às demandas educacionais (São Paulo, 2019b).

Nesse sentido, Carolina, coordenadora pedagógica do CEI Girassol, compreende sua função e considera as dimensões da atuação do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil. Além disso, em sua narrativa, ela expressa uma percepção singular acerca do seu papel como formadora de professoras durante os horários coletivo do PEA,

Então o meu papel no PEA, sobretudo de articular os estudos ao que a gente tem no projeto político-pedagógico, às demandas cotidianas, então eu sou, digamos que uma mediadora desse processo. Eu também tenho que estar um espacinho adiante para, digamos, fazer com que as pessoas também avancem nas suas ideias, nas suas concepções (Carolina CP – Entrevista, grifos da autora).

No início da sua fala, a CP traz uma reflexão profunda do seu papel como articuladora das ações formativas, especialmente quando se refere aos “estudos” do PEA, enfatizando a importância de garantir que esses “estudos” estejam em consonância com o que foi estabelecido no Projeto Político-Pedagógico (São Paulo, 2014a) e com as demandas da Unidade Educacional. Ao aprofundar essa análise, percebe-se que ela também se reconhece no papel de mediadora diante desse contexto e do processo formativo (São Paulo, 2019b).

Sob essa ótica, vejamos as falas das professoras Tereza P5 e Lélia P2:

[...] o PPP, ele dá fundo para esse trabalho, **a nossa coordenadora sempre fala que os estudos do PEA têm que conversar como o PPP [...]** E a gente faz essa articulação junto com a coordenadora. **Essa articulação é muito importante pra gente entender todo o processo da formação** (Tereza P5 – Entrevista, grifos da autora).

Como já disse, a base desse processo de formação é o PPP, por isso os estudos do PEA têm que tá de acordo com o PPP [...]. **Então, assim... a coordenadora sempre faz essa articulação e mediação com o PPP e o PEA, mais as demandas pedagógicas e o currículo. E tudo tem que estar alinhado** (Lélia P2 – Entrevista, grifos nossos).

Na fala de Tereza P5, pode-se verificar que a professora reconhece que a coordenadora pedagógica desempenha o papel de formadora e articuladora dentro das ações formativas realizadas dentro do PEA, pois, no seu entender, esse papel de articular junto ao grupo é de extrema relevância e facilita a compreensão integral de todo o processo. Sendo assim, cabe ressaltar que “o lugar de formador e articulador, exercido pelo CP, é decisivo para a criação de situações coletivas e cooperativas de estudo, reflexão e revisão dos planos de ensino dos professores” (São Paulo, 2019b, p. 51).

Em continuidade, a fala da professora Lélia P2 vai ao encontro da narrativa da coordenadora pedagógica: “articular os estudos ao que a gente tem no projeto político-pedagógico, às demandas cotidianas”. Lélia P2 percebe que a atuação da coordenadora pedagógica vai além do alinhamento teórico. Durante a sua narrativa, a professora enfatiza que Carolina, a CP, procura articular de maneira integrada e coerente as ações formativas desenvolvidas no PEA com os princípios propostos no PPP, com as demandas pedagógicas específicas da Unidade, além de levar em consideração as orientações curriculares da Educação Infantil propostas pela SME. Desse modo, entende-se que a coordenadora pedagógica considera que o Projeto Político-Pedagógico é o norteador das tomadas de decisões coletivas no âmbito da sua unidade educacional, bem como um organizador do processo de formação que acontece no coletivo do PEA (São Paulo, 2019b).

Em outro momento de seu depoimento, Carolina CP fala da importância de promover e de estimular momentos de reflexão no âmbito do processo de formação de suas professoras, ao afirmar:

O meu papel no PEA é promover reflexão das práticas, promover avanço das práticas, promover também essa articulação entre o estudo e o que a gente tem no PPP. [...] Então pega um negócio, o PPP não prevê. E o cotidiano fica apartado e não se resolve. Então o coordenador, ele é um articulador desse processo. (Carolina CP – Entrevista, grifos nossos).

Essa reflexão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas dentro do CEI Girassol, concomitantemente com os “estudos” realizados nos horários coletivos, demonstra que a coordenadora compreende que tal reflexão sobre a prática pedagógica é um elemento crucial no desenvolvimento profissional e na formação continuada de professores (Freire, 1996).

Nesse sentido, o depoimento da professora Lélia P2 respalda a fala da coordenadora pedagógica, ao confirmar que existem “momentos” dentro do horário de formação nos quais as professoras compartilham experiências e refletem a respeito das vivências realizadas nas salas de referência com bebês e crianças. Lélia P2, referindo-se a esse fato, declara:

Eu acho que existem alguns momentos no PEA que são muito importantes, que a gente acaba trocando experiências [...] A coordenadora às vezes organiza alguns momentos que a gente pode partilhar no nosso dia a dia, vamos supor: ela pediu pra gente fazer um registro do que foi trabalhado em cada agrupamento sobre o tema que estava sendo abordado no PEA. E aí foi muito bacana, que daí ela passou no *datashow*. **E, aí, é legal que dá pra ir refletindo, né, sobre o nosso trabalho que está sendo realizado de acordo com os estudos do PEA.** Então, eu acho que eu procuro sempre ter essa troca, sendo elas parceiras da minha sala ou de outra sala. **A gente sempre reflete o que acontece na sala... Eu procuro manter essa troca [...]. Esses momentos de PEA, gente, são momentos muito ricos para todos nós. E, assim, eles são extremamente organizados [...]. Então assim... Eu acho que o estudo é extremamente importante, mas eu acho que os momentos de... que te levam a refletir junto com seus parceiros, também é muito, muito, muito importante** (Lélia P2 – Entrevista, grifos da autora).

Ao se observar a narrativa apresentada pela professora Lélia P2, percebe-se que esses “momentos” de formação no PEA são extremamente organizados; logo, entende-se que a coordenadora pedagógica da unidade planeja e promove oportunidades para que as professoras analisem e avaliem suas práticas enquanto as estão vivenciando (Pinazza, 2014).

Ainda, no decorrer da sua fala, Lélia P2 reconhece a ação da coordenadora no contexto de atuação dela e considera que a reflexão sobre a prática pedagógica contribui para a sua formação e das demais professoras que participam do PEA. Segundo Araújo (2018, p. 74), “a formação para a mudança é mediar a reflexão do pensamento com o sujeito na ação”. Isso implica um processo formativo que vai além da simples transmissão de conhecimentos. Portanto, é necessário que o coordenador pedagógico articule reflexão-ação-reflexão-ação (Schön, 2000) durante os horários coletivos de formação.

Esses aspectos levantados por Lélia P2 também estão presentes no depoimento da professora Djamila P3:

Eu acho, assim, que o PEA é um momento que a gente para com todas as professoras, mais a coordenadora, para ter troca de ideias, troca de vivências, refletir o que é feito na sala [...] A coordenadora traz um texto que tenha relevância com a Educação Infantil, um autor, e é realizada a leitura, ou então um vídeo, a gente assiste vídeo também, e ali você... **Começa a refletir sobre o que é estudado.** Eu costumo trazer essa reflexão pro meu dia a dia com as crianças [...]. **Essa reflexão da prática, a gente acaba aprendendo muito, a coordenadora ajuda muito nesse sentido** (Djamila P3 – Entrevista, grifos da autora).

É perceptível, tanto na fala da Lélia P2 como no depoimento da Djamila P3, que há, nesse espaço de formação, um compartilhamento reflexivo das experiências pedagógicas vividas pelo grupo. Sendo assim, a **tematização da prática** como estratégica formativa fornece meios para a reflexão e análise das situações didáticas realizadas pelas professoras em suas salas de referência (São Paulo, 2019b).

Logo, a professora Djamila P3 considera que a estratégia formativa elaborada pela coordenadora durante os horários coletivos do PEA tem ajudado a refletir sobre a sua prática pedagógica com as crianças. De acordo com Araújo (2018, p. 88), o resgate memorial e reflexivo para a(o) professora(or) ganha significado pleno “se o coordenador pedagógico, como par avançado, mediar e colaborar na sua ação, confrontar com ele proposições desencadeadoras do porquê e de como se realiza a prática, por exemplo”.

Ainda, de acordo com Bruno e Christov (2003, p. 129), os espaços e momentos de reflexão na escola representam uma conquista para os professores. Portanto, esses momentos

Requerem tempo e metodologia para reflexão a fim de se constituírem em espaço de comunicação efetiva entre os professores; significam oportunidade para a construção do projeto de escola; significam oportunidade para formação pessoal e profissional; significam espaço de autoria e compreensão da própria experiência.

Pires e Tacca (2015, p. 129) expõem que a reflexão sobre a prática pedagógica é concebida

[...] na perspectiva de que a troca recíproca entre docentes e coordenadores seja elemento que possibilite a reflexão entre tais atores e favoreça uma construção significativa da prática pedagógica. Sendo assim, mostra-se a importância de o CP atuar como um articulador entre o currículo proposto, os professores, o compromisso de instrumentalizá-los na elaboração das suas próprias ideias, possibilitando a reflexão, o questionamento, a crítica e a elaboração de alternativas em torno do projeto pedagógico da escola. Portanto, o CP torna-se, também, colaborador na formação do corpo docente.

O depoimento de Carolina CP vai ao encontro dos apontamentos realizados anteriormente. A narrativa que segue aprofunda sua reflexão sobre o seu papel no PEA, evidenciando que

[...] no PEA, eu me sinto enquanto pesquisadora também de formas de aprendizagem. E o que é isso? É pensar que eu, enquanto coordenador, eu preciso mobilizar também estratégias para que diferentes pessoas de diferentes ritmos de aprendizagem, que são os adultos. Então eu não... não dá pra eu acreditar que apenas a pessoa aprende só lendo. Não dá pra achar que a pessoa... então a gente vai diversificando os processos metodológicos, pequenos grupos, reflexões, estudos de caso etc. Então a gente precisa, enquanto coordenador, pensar sobre isso, e é o que eu sinto (Carolina CP – Entrevista, grifos da autora).

Na sua função de formadora, Carolina CP reconhece a importância de elaborar **estratégias formativas** (São Paulo, 2019b) que atendam às diversas necessidades e ritmos de aprendizagem dos adultos, em particular do grupo de professoras envolvidas nos horários coletivos de formação do Projeto Especial de Ação (PEA).

Assim, a CP ressalta que é preciso diversificar os “**processos metodológicos**” durante a formação com as professoras, o que implica variar as estratégias formativas, como o trabalho em pequenos grupos, reflexões e estudos de caso, com o objetivo de atender às necessidades individuais e coletivas do grupo, bem como de compartilhar informações, discutir, analisar e refletir sobre o aprimoramento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, é importante destacar que a seleção de estratégias formativas deve levar em conta tanto o conteúdo da formação quanto os conhecimentos prévios das(as) professoras(es) (São Paulo, 2019b, p. 39).

Placco, Souza e Almeida (2012, p. 763) consideram que “o papel central do CP é o de formador de seus professores e líder dos processos coletivos de formação”. Ainda de acordo com as autoras, o coordenador pedagógico, ao atuar como agente formador, assume a responsabilidade de criar e facilitar experiências de aprendizado significativas para o coletivo de professoras(es).

Sendo assim, nos espaços e momentos de formação, o Coordenador Pedagógico atua como o profissional que planeja, orienta e fortalece o grupo, como um líder do processo formativo, colaborando na reflexão sobre e na prática das(os) professoras(es), bem como no seu desenvolvimento profissional (Pinazza, 2014; Schön, 2000; Zeichner, 2008; Nóvoa, 2002).

Nesse sentido, o depoimento da professora Conceição P1 reforça a importância do papel da coordenadora pedagógica como formadora no âmbito do PEA.

No PEA, acho muito importante o papel do coordenador formador [...] Se ele não tiver esse compromisso, a formação está fadada ao fracasso, porque tem gente que não acredita, tem coordenador que não se coloca à disposição para fazer um trabalho realmente inclusivo, voltado pras questões da escola e dos documentos do currículo da cidade [...] **Nós temos a sorte de ter um coordenador voltado para essas questões, comprometido de verdade, que se entrega mesmo, que traz o melhor durante o PEA** [...] Isso é um compromisso dela com a gente (Conceição P1 – Entrevista, grifos da autora).

No depoimento da professora Conceição P1, alguns pontos se destacam, como, por exemplo: ela considera que, se o coordenador pedagógico não tem compromisso, a formação está fadada ao fracasso; que há CP que não se coloca à disposição para realizar um trabalho de qualidade e inclusivo, direcionado à realidade específica da Unidade Educacional (nesse momento, percebe-se que a fala da professora está baseada em experiências formativas em outras unidades educacionais); por fim, reconhece a coordenadora pedagógica de sua unidade educacional, Carolina CP, como alguém responsável pela condução da formação continuada

em serviço, destacando a importância de sua atuação como formadora nos horários coletivos do PEA. Isso vai ao encontro da asserção de Christov (2012) de que o Coordenador Pedagógico, em sua ação formadora, precisa se reconhecer como formador, e de que a gestão pedagógica se destaca como elemento fundamental em sua atuação e nos momentos de formação com as(os) professoras(es).

A seguir, apresentam-se as falas de Carolina CP e de Tereza P5:

O meu papel no PEA também é de acompanhamento. Então assim: não adianta a gente achar que fez lá o PEA, estudou, registrou. Está tudo certo, tudo ok, porque não é bem assim. Então, o coordenador, ele anda pela unidade, ele observa momentos nas salas de referência, porque daí ele vai fazendo as articulações, dando devolutivas também pros professores, no caso nossas professoras (Carolina CP – Entrevista, grifos da autora).

No PEA tem um acompanhamento, inclusive com devolutivas, né, a minha coordenação, ela faz isso dando devolutivas a cada grupo que participa desse processo, né, de formação [...] A nossa coordenadora, ela acompanha, observa as salas e traz para o PEA (Tereza P5 – Entrevista, grifos da autora).

Esses relatos expõem algumas coincidências; em ambos, notam-se comentários das entrevistadas que coincidem e indicam que a CP compreende o aspecto fundamental do seu trabalho como formadora, que é o acompanhamento do processo formativo das professoras, entendimento este confirmado pelo depoimento de Tereza P5 (São Paulo, 2019b; Placco, 2012).

De acordo com Carolina CP, “não adianta a gente achar que fez lá o PEA, estudou, registrou...”. É preciso acompanhar se os objetivos do projeto de formação estão sendo alcançados, bem como observar se o que está sendo abordado nos encontros formativos do PEA realmente está sendo trabalhado nas salas de referência com os bebês e as crianças bem pequenas; logo, de acordo com orientações didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica, “trata-se de trabalhar, com o professor, em ação — o antes, o durante e o depois” (São Paulo, 2019b, p. 39).

Diante disso, entende-se que essa forma de **acompanhamento** ajuda a CP a entender como as professoras compreendem os conceitos, as concepções e as temáticas trabalhadas durante os horários coletivos de formação no PEA, e como isso reverbera nas suas práticas pedagógicas dentro da Unidade Educacional CEI Girassol.

As declarações abaixo aprofundam e demonstram outras formas de acompanhamento realizadas pela coordenadora pedagógica, diante das ações formativas no PEA.

A gente sempre faz o acompanhamento e avaliação do PEA, contínuo, bem contínuo [...] a avaliação, ela se dá através de você olhar nas vivências, quando você traz as vivências para ser discutido dentro do PEA, é um tipo de avaliação e acompanhamento. Na avaliação em grupo, que a gente faz duas vezes por ano, é outro tipo de acompanhamento... [...] **na avaliação individual, a coordenação passa as perguntas e a gente responde dentro do que foi visto no PEA... até porque a gente já discutiu em grupo** (Débora P4 – Entrevista, grifos da autora).

Do ponto de vista da professora Débora P4, as ações formativas do PEA são continuamente acompanhadas e avaliadas. A P4 ainda esclarece que há duas formas de acompanhamento e avaliação: por meio da análise das vivências realizadas com os bebês e as crianças pequenas e discutidas pelo grupo no coletivo; e por meio de avaliação individual e coletiva ao final de cada semestre.

Do ponto de vista de Carolina CP, o acompanhamento das ações formativas do PEA também se dá por meio da

[...] **observação da prática e pesquisa teórica, é fundamental para não descolar dos objetivos da formação.** A gente chega com uma coisa muito fora e, enfim, então é preciso observar o cotidiano. **O coordenador que não anda pela unidade, o coordenador que não leu os registros do professor, o coordenador que não acompanha as ações cotidianas. Ele, de fato, não consegue amarrar um PEA que faça sentido. Então eu acho que é fundamental acompanhar o processo** (Carolina CP – Entrevista, grifos da autora).

Percebe-se que Carolina CP reafirma o que foi dito sobre **acompanhamento** no seu depoimento anterior. Além disso, outro aspecto relevante aparece em sua narrativa, quando afirma que o Coordenador Pedagógico que não acompanha as ações cotidianas da Unidade e não se dedica à leitura dos registros das(os) professoras(es) enfrenta dificuldades em desenvolver o Projeto Especial de Ação, de modo coerente com as demandas pedagógicas da Unidade e do seu grupo de formação.

Dessa forma, o Coordenador Pedagógico colabora com o desenvolvimento profissional de suas(es) professoras(es), na medida em que atua como mediador e responsável pela formação continuada em serviço, atuando na supervisão dessas práticas, auxiliando-as(os) a entender questões que, muitas vezes, não estão presentes no seu fazer ou no que pensam ser o trabalho com bebês e crianças (Oliveira-Formosinho, 2002; Formosinho, 2009).

Nesse mesmo sentido, Placco (2012) destaca que o Coordenador Pedagógico assume um papel fundamental na formação em serviço e no desenvolvimento profissional de sua equipe de professoras(es), sendo ele o responsável por orientar um grupo de profissionais em um contexto complexo e em constante transformação. Portanto, é necessário que o CP

aprofunde constantemente seus próprios conhecimentos e invista em sua formação continuada.

Nesse sentido, Araújo (2018, p. 85) considera

O coordenador pedagógico como uma pessoa que reconhece sua função articuladora e mobilizadora na tessitura dos processos de formação na escola faz concluir que sua própria formação é essencial para que, como profissional habilitado, possa interferir e propor ações formativas, reflexivas e inovadoras.

O depoimento de Carolina CP vem ao encontro dos apontamentos feitos pelas autoras Placco (2012) e Araújo (2018), quando evidencia que os horários coletivos de formação proporcionam o desenvolvimento profissional, tanto das professoras como da coordenação, e que, diante da dinâmica do PEA, percebe-se como uma pesquisadora, como aprendiz e agente motivador do conhecimento.

No PEA... Eu me sinto uma pesquisadora, uma mobilizadora de conhecimento, uma aprendiz, porque, diante dos processos que eu vejo, os professores também que vão trazendo elementos importantíssimos, eu vou aprendendo e vou me articulando, e vou dizendo: “nossa, preciso botar reparo nisso, preciso botar reparo naquilo”. E assim... eu tenho que estudar. (Carolina CP – Entrevista, grifos da autora).

E, na sua função de formadora, Carolina CP, afirma que,

[...] para dar conta das demandas do PEA, na minha realidade, eu participo de vários grupos de estudo e cursos etc., para além da prefeitura [...] Porque diante dos processos de aprendizagem do coordenador, a gente vai percebendo o quanto que a gente precisa avançar, estudar... entende?! [...] Há pouco tempo eu participava de um grupo de estudo, né, na Universidade de São Paulo, com a Mônica Pinazza, tratando da Educação Infantil. Hoje participo de outros grupos de estudo. Aí, nesse caso, que é de ordem particular, onde eu pago sobre a abordagem pikleriana. Essa abordagem ajuda a ressignificar nosso olhar e nosso fazer com a criança, eu estudo bastante, foi uma demanda muito grande que eu tive. Quando eu vim pra unidade, eu precisava entender um pouco mais esses processos. [...] **A gente participa enquanto coordenador também dos processos formativos da diretoria regional... é uma das funções do coordenador... a minha é a DRE de São Miguel Paulista, então a DIPED proporciona a formação dos coordenadores da Educação Infantil nas quintas-feiras** (Carolina CP – Entrevista, grifos da autora).

De acordo com a narrativa de Carolina CP, o coordenador pedagógico, como formador, precisa ter condições de investir tempo e recursos em sua própria formação, pois também está no processo de aprimoramento e formação enquanto profissional (Placco, 2012).

Tendo em vista o contexto da Educação Infantil, Carolina CP, ao refletir sobre os processos de aprendizado como coordenadora, percebe a sua necessidade contínua de formação e aprimoramento profissional. Ela afirma que, para atender às demandas formativas

das suas professoras, participa de diversos grupos de estudo, cursos, entre outras atividades de formação continuada que julgar necessárias para o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

Além disso, observa-se que, na continuidade da sua narrativa, Carolina CP faz referência a sua participação nos processos formativos promovidos pela DRE-SMP, considerada uma das funções e responsabilidades de seu cargo como coordenadora pedagógica. De acordo com o inciso XIX do Decreto nº 54.453/13, o CP também é responsável por sua própria formação continuada, devendo participar das atividades formativas oferecidas pela SME para aprimorar sua prática.

Ainda de acordo com Araújo (2018, p. 134), a formação do coordenador pedagógico

É fundamental para a sua atuação, por esse motivo os administradores do sistema devem, além de valorizar os espaços de formação aos profissionais centrados na escola, subsidiar a sua formação em serviço, a do profissional responsável pela formação, a formação continuada do próprio CP.

Sendo assim, diante da narrativa da Carolina CP — “a gente participa enquanto coordenador também dos processos formativos da diretoria regional” —, é preciso ressaltar que, na SME, a formação continuada ou em serviço acontece de diversas formas. Há cursos específicos em que o público-alvo são os gestores, coordenadores da Unidade Educacional de Educação Infantil e, na sua grande maioria, essas formações são oferecidas pelas DREs e equipes responsáveis. Essas equipes também recebem a formação e as orientações da SME e têm a responsabilidade de organizar cursos de formação para os gestores e coordenadores pedagógicos da sua região. De acordo com Placco, Almeida e Souza (2015), geralmente, nessas formações, são feitas as orientações quanto à política pública educacional do município, as quais devem ser fomentadas e desenvolvidas nas Unidades Educacionais.

Por fim, destacamos uma cena retirada do diário de campo da pesquisadora no intuito de contribuir para uma melhor compreensão do trabalho e atuação da coordenadora pedagógica do CEI Girassol durante os horários coletivos de formação do grupo I (das 11h às 12h), do dia 06 de setembro de 2022.

Ao chegar no refeitório do térreo, espaço para onde aconteceu a formação, pude perceber que estava organizado com as cadeiras em círculos e uma mesa com alguns livros em cima, o Currículo da Cidade de Educação Infantil (2019a), entre outros. Também havia equipamentos de multimídia, os quais foram usados durante o encontro pela coordenadora para apresentação dos slides referentes à temática de estudo daquele dia. A formação começou depois que todas estávamos sentadas, 12 professoras, a coordenadora, a diretora e a pesquisadora, eu (Diário de campo, 06 de setembro de 2022).

É importante destacar que, além da organização do espaço para formação, Carolina CP iniciou o encontro formativo com **devolutivas** referentes às atas de registro do PEA dos dias 15, 16 e 17 de agosto de 2022, identificando rasuras; logo, solicitou retificação à professora responsável pelo registro daqueles dias.

Diante da dinâmica do encontro de 06 de setembro de 2022, observa-se que Carolina CP elaborou a pauta formativa fundamentada nas temáticas do agrupamento multietário, tempos e espaços na Educação Infantil, como instrumento orientador da formação, com o objetivo de refletir sobre os conteúdos formativos e direcionar as discussões no grupo de professoras de maneira organizada.

Depois das devolutivas a Carolina CP entregou a pauta formativa referente à semana de 5 a 9 de setembro de 2022 e explicou que o assunto a ser estudado, discutido e aprofundado naqueles dias seria: “Agrupamentos multietários, tempos e espaços na educação infantil”. [...] Ela iniciou a leitura da pauta, destacando, primeiro, os objetivos elencados para aquele encontro e explicando, depois, que o grupo daria continuidade às discussões e reflexões referente aos agrupamentos multietários, tempos e espaços na educação infantil dentro do contexto da Unidade (Diário de campo, 06 de setembro de 2022).

Carolina CP também utiliza estratégias formativas como: retomada dos últimos elementos abordados no primeiro semestre a partir das atas de registro do PEA do mês anterior, a fim de dar continuidade às reflexões referentes à proposta dos agrupamentos multietários, tempos e espaços da organização no interior da Unidade Educacional CEI Jardim Maia; apresentação dos livros que fundamentam e referenciam as reflexões para as pautas de estudos semanais; discussão dos texto com base nas imagens coletadas nos ambientes e espaços da Unidade Educacional CEI Jardim Maia; provocações com questionamentos durante a formação das professoras; incentivo à interação do grupo e promoção de um ambiente propício para o aprendizado e reflexões sobre o tema em estudo (São Paulo, 2019b).

Logo depois da leitura da pauta a CP pegou dois livros que estavam em cima da mesa e apresentou para o grupo, a saber, **A poética do Espaço**, de Gaston Bachelard (1993) e **Espaços afetivos: habitar as escolas**, de Rayssa Oliveira (2021). Logo depois da apresentação dos livros, a coordenadora falou que alguns trechos daquele material (livros) seriam abordados durante os estudos e discussões daquele tema [...] sendo assim, a CP deu continuidade ao encontro e, com a ajuda de um equipamento de multimídia, apresentou uma sequência de imagens capturadas por ela dias atrás. Durante a apresentação, a coordenadora foi relacionando as imagens a um fato ocorrido na Unidade, a saber, disse ela: *Em uma manhã, um rapaz que estava em cima do viaduto (há um viaduto chamado de China, que fica quase em cima do parque externo do CEI), olhava e gritava em direção às crianças e as professoras que estavam no parque externo: – Olha o presente que fiz pra [sic] vocês! Vou fazer mais! – Logo após, arremessou um carrinho feito de papelão e disse que era pras [sic] crianças brincarem lá no parque com o carrinho.* Assim que terminou de apresentar as imagens e contar o ocorrido, a CP fez o seguinte questionamento para o grupo: como as imagens e o ocorrido se relacionam com os espaços da Unidade, do CEI? Logo, uma professora que estava sentada do meu lado direito respondeu: – A comunidade observa esse espaço da escola e sabe a importância dele na vida das crianças, sabe que aqui é um espaço para as crianças brincarem e se desenvolverem. [...] Uma outra professora tomou a palavra e disse: – Os espaços do CEI têm grande potencial e importância para crianças e para a comunidade. Em continuidade a sua fala, a professora descreveu alguns espaços preferidos da sua turma de MG II (parque externo e solário do andar superior) e finalizou dizendo: – Temos que pensar bem nas delicadezas dos espaços para atender melhor os agrupamentos multietários (Diário de campo, 06 de setembro de 2022).

Em seguida, Carolina CP perguntou se mais alguém gostaria de acrescentar algo ao questionamento feito. Como ninguém se manifestou, ela deu início à leitura, apresentando a fundamentação teórica que embasava a temática discutida naquele dia.

A CP deu início à leitura do trecho do livro de Gaston Bachelard. Durante a leitura, a coordenadora foi tecendo comentários e estabelecendo conexões entre o texto e os objetivos da pauta formativa. Em seguida, ela direcionou a atenção do grupo para a observação dos espaços do CEI – espaços afetivos – e questionou se esses ambientes contribuem para o desenvolvimento e o cotidiano dos bebês e das crianças. Feita essa observação, a coordenadora citou, ainda, a concepção e conceito de espaços, segundo Gaston Bachelard, dizendo: – De acordo com o autor, os espaços de uma casa são espaços vivos e afetivos e é, exatamente por isso, que as vivências da casa são importantes para os bebês e as crianças que nela habitam. Sendo assim, as vivências no espaço do CEI, onde as crianças passam grande parte do seu dia, devem ser significativas, disse ela [...] No decorrer da fala, ela explicou que o livro “**Espaços afetivos: habitar as escolas**”, de Rayssa Oliveira (2021), aborda as interações dos bebês e das crianças com os espaços dentro da unidade de educação infantil. Disse, ainda, que a autora discute as memórias que as crianças constroem nesses espaços e ambientes a partir das relações e interações vivenciadas ali. E continuou dizendo: – Há muito a se refletir sobre os espaços, porque não basta projetá-los e construí-los. É necessário disponibilizá-los. As crianças e os bebês precisam de espaços planejados e pensados para elas e merecem ter acesso a eles, portanto, a composição do espaço e do ambiente no CEI precisa fazer sentido e promover interações que ajudem no desenvolvimento dos pequenos. A Carolina CP encerrou sua explanação destacando exemplos dos Centros de Educação e Cultura Indígena – CECIs, nos quais os espaços e ambientes são organizados para garantir as interações entre bebês e crianças de diferentes idades, agrupamentos multietários (Diário de campo, 06 de setembro de 2022).

Para avançar na discussão da temática naquele dia, Carolina CP distribuiu fotos antigas do CEI para algumas professoras, solicitando que observassem se os espaços e ambientes retratados nas imagens ainda permaneciam inalterados.

Logo, uma professora, olhando a imagem em sua mão, disse: – Essas salas mudaram muito, o espaço agora é mais organizado e atende às necessidades dos bebês e das crianças. Antes não tínhamos uma porta direto para o parque, agora as salas são abertas e dá pras [sic] crianças brincarem no parque quando têm vontade! Após as observações da professora, a coordenadora fez uma projeção de fotos antigas e atuais do CEI. Nesse momento, o grupo pôde observar todos os ambientes e espaços da unidade, fazer relações e identificar as principais mudanças ocorridas nesses locais, além de avaliar se essas mudanças contribuíram para o processo de desenvolvimento dos bebês e das crianças (Diário de campo, 06 de setembro de 2022).

Como complemento, a CP solicitou que as professoras, durante dez minutos, explorassem os ambientes e espaços do CEI. Durante essa exploração, elas deveriam usar a câmera de seus celulares para fotografar os espaços que mais lhes chamavam atenção.

Depois desse tempo de dez minutos, as professoras voltaram para o espaço onde acontecia a formação e, após revelarem a experiência que tiveram durante os registros, a coordenadora pediu para que as fotografias capturadas por elas fossem enviadas para o seu WhatsApp e esclareceu que essas imagens seriam retomadas nos próximos encontros (Diário de campo, 06 de setembro de 2022).

Para finalizar o encontro do PEA naquele dia, Carolina CP organizou as professoras em três subgrupos:

Entregou uma folha para cada subgrupo e pediu para que as professoras, a partir das imagens feitas por elas, refletissem e respondessem às seguintes questões: Por que escolheu esse espaço? Qual a composição do ambiente ali encontrado? Quais são as interações que ocorrem naquele espaço? Como se dá a intervenção do adulto (professoras) nesse espaço? De que forma nossos espaços poderão compor as memórias dos bebês e crianças pequenas? Em nossos espaços temos esconderijos? Temos cantinhos? Temos um lugar de pesquisa para os bebês e as crianças? Quais são os espaços de relações e interações multietárias? Depois da comanda e orientações, Carolina CP deixou as discussões nos subgrupos ocorrerem sem a sua interferência, e as professoras ficaram discutindo e escrevendo suas observações durante algum tempo (Diário de campo, 06 de setembro de 2022).

À medida que as professoras se aproximavam do término das discussões e reflexões, Carolina CP ressaltou a importância de resgatar elementos relevantes sobre o tema em questão, incluindo nas anotações os conceitos relacionados ao espaço físico discutidos em encontros anteriores e no atual.

Em seguida, Carolina CP anunciou o fim daquele encontro formativo, mas, antes de se despedir do grupo,

Pedi para as professoras guardassem suas anotações e reflexões sobre os questionamentos, pois seriam retomados no encontro da próxima semana, lembrou ainda que, no planejamento da semana, as professoras deveriam atentar para o espaço de alimentação dos bebês e das crianças e de como estariam sendo organizados. Ao encerrar, agradeceu a participação de todas, depois permaneceu no espaço onde estava acontecendo a formação, aguardando o próximo grupo de professoras para dar continuidade ao horário formativo, 12h às 13h, daquele dia (Diário de campo, 06 de setembro de 2022).

Diante do exposto, fica evidente que o Coordenador Pedagógico desempenha um papel crucial na formação continuada de professoras(es) em serviço, especialmente no contexto das Unidades Educacionais de Educação Infantil, orientando-as(os) a refletir sobre suas práticas e a adquirir os conhecimentos profissionais necessários para o constante aprimoramento de sua atuação pedagógica.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partindo da perspectiva do PEA como formação continuada de professoras(es) de Educação Infantil na cidade de São Paulo, os resultados e discussões da pesquisa em tela se constituíram a partir da Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, e da Instrução Normativa nº 14, de 04 de março de 2022, que estabelecem o Projeto Especial de Ação (PEA) como instrumento de formação continuada em serviço.

Para tanto, trouxe para discussão a seguinte questão norteadora: O Projeto Especial de Ação (PEA) contribui para a formação continuada em serviço de professoras(es) da Educação Infantil do município de São Paulo?

Nesse contexto, foi possível observar, por meio dos depoimentos das professoras e da coordenadora pedagógica do CEI Girassol, que o PEA, enquanto instrumento de formação continuada em serviço, contribui de forma significativa para a formação de professoras(es) de Educação Infantil no município de São Paulo.

Essa constatação pode ser observada nos registros a seguir:

Então, a formação continuada em serviço no PEA, ela faz isso, ela remexe com o sujeito, se ela acontece de fato, ela remexe com o sujeito e contribui para o seu desenvolvimento para seu aprendizado. **Então assim, pra Educação Infantil, o PEA contribui muito** (Carolina CP – Entrevista, grifos da autora).

O PEA contribui, é importante para todos nós da Educação Infantil, mas cada escola o PEA vai acontecer de uma forma diferente, porque a clientela e a demanda são diferentes. Então eu acredito que ele é um ganho para nós do CEI, para nós professoras (Djamila P3 – Entrevista, grifos da autora).

Para rede o PEA, é importante porque, como eu disse, tem professores que não fazem outro tipo de formação, **então para nós da Educação Infantil ele é importante, traz conhecimento, atualiza nossa visão sobre a criança, por isso que ele contribui** (Conceição P1 – Entrevista, grifos da autora).

Então, eu acho que o PEA é extremamente benéfico para toda a rede. Quando eu falo benéfico, não é só benéfico pra nós, eu acho que, quando isso agrega para nós enquanto profissionais, enquanto professoras de Educação Infantil, eu acho que ele aperfeiçoa as nossas práticas e nos faz refletir, trocar experiências, por isso que ele contribui para a Educação Infantil (Lélia P2 – Entrevista, grifos da autora).

Porque, quando você estuda, e há esse diálogo, né, dessa teoria casada com essa sua prática, ela vai qualificando nas suas ações cotidianas através desses estudos, você vai trazendo, né, marcos na sua ação. **Então o PEA é um grande ganho para nós do CEI, para as professoras do CEI** (Tereza P5 – Entrevista, grifos da autora).

A partir do momento que ela me faz pensar, que me faz refletir, ela já está me mudando, por exemplo, já está me constituindo novamente, então... **O PEA, ele contribui, às vezes transformando, às vezes acrescentando aqui que a gente não conhecia. É isso... ele contribui para nossa formação** (Débora P4 – Entrevista, grifos da autora).

Partindo de uma análise mais atenta dos depoimentos, percebe-se, em suas falas, que Carolina CP e as professoras evidenciam que o PEA contribui não apenas para o processo de formação continuada e em serviço, mas, e especificamente, para o aprimoramento das práticas pedagógicas, da ampliação do conhecimento e do desenvolvimento profissional das professoras de Educação Infantil na cidade de São Paulo, sobretudo para as professoras e a coordenadora pedagógica do CEI Girassol.

Nesse sentido, ao trazer sua percepção sobre a contribuição do PEA na formação continuada e em serviço, Carolina CP compreende que, no âmbito da Educação Infantil, esse instrumento contribui de forma significativa, ao provocar os sujeitos envolvidos a ampliarem o olhar para o exercício da docência nessa etapa da Educação Básica. Nas observações de Djamila P3 e Conceição P1, a estruturação do PEA, mesmo com configurações e organizações que atendem às especificidades das Unidades Educacionais nos diferentes territórios, configura-se como um importante espaço para o processo de formação continuada e em serviço da rede municipal de Educação da cidade de São Paulo. Corroborando as observações e apontamentos das colegas, Lélia P2 e Tereza P5 reafirmam a importância do PEA, considerando seus benefícios nos âmbitos da Unidade Educacional e da rede.

Em outro momento de sua reflexão sobre a temática, a professora Djamila P3 reafirma que “O PEA vem ajudar muito a gente a se desenvolver profissionalmente, porque vê inúmeros textos que ajudam o professor a abrir essa mente, a pensar, ajuda no nosso trabalho com a criança”. Lélia P2 acrescenta: “Todo o processo, ele é feito de transformações, e eu acho que é isso que o PEA traz pra gente, essa transformação”. Nessa mesma perspectiva, Tereza P5 complementa a reflexão ao salientar que “O PEA contribui sim para o meu desenvolvimento profissional, essa formação traz conhecimento [...] aprimorar nosso trabalho”, considerando que os momentos de estudo proporcionam um diálogo entre a teoria e a prática e sua implicação nas ações pedagógicas desenvolvidas tanto no coletivo quanto nas ações e práticas pedagógicas das professoras e demais profissionais da Educação Infantil.

Por meio das perspectivas apresentadas pelas professoras e pela coordenadora pedagógica, a partir da análise de conjuntura sobre os dados do PEA como instrumento de formação continuada em serviço, constatou-se que a estruturação das ações formativas no CEI Girassol está alinhada com as diretrizes estabelecidas pela Portaria nº 901 e pela Normativa nº 14, e expressam as prioridades delineadas no Currículo da Cidade de Educação Infantil e no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional.

A partir desse entendimento, as ações formativas do PEA são parte integrante de um plano formativo, que engloba os horários coletivos de formação das professoras, as reuniões e jornadas pedagógicas, além da formação do quadro de apoio, conforme determinado pelo PPP da Unidade Educacional. O documento “Mais Educação São Paulo” (2014) estabelece que os horários coletivos de formação e as reuniões pedagógicas devem ser um “espaço de reflexão e elaboração sobre as experiências reais em sala de aula/ambiente educativo para atingir os propósitos formativos e a melhoria da qualidade da educação” (São Paulo, 2014c, p. 50).

Cabe destacar que a escolha da temática do PEA no CEI Girassol é um processo de construção coletiva realizado pela equipe de profissionais, que se inicia com a elaboração da temática e reestruturação do PEA fundamentada no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Essa escolha não aleatória perpassa as discussões, levantamentos e análises realizadas pelo grupo do PEA e demais profissionais da Unidade Educacional, referenciada nas avaliações contínuas e finais, bem como no plano formativo do ano anterior. Esse processo visa identificar as reais necessidades formativas das professoras, permitindo a definição de objetivos, temas e conteúdo a serem abordados durante os horários coletivos de formação continuada em serviço.

É importante ressaltar que a escolha da temática não é aleatória, mas sim um processo contínuo. Ela considera as demandas específicas da Unidade, alinhadas com as diretrizes e orientações curriculares que regem a Educação Infantil na cidade de São Paulo.

Nesse contexto, torna-se evidente que as ações formativas do PEA do CEI Girassol são estruturadas com o objetivo de promover transformações significativas nas práticas pedagógicas das professoras, além de aprimorar a compreensão da docência com os bebês e as crianças, possibilitando o reconhecimento de suas particularidades e especificidades.

O PEA não apenas viabiliza diretrizes e orientações para a formação continuada em serviço, mas também estabelece um arcabouço conceitual e metodológico que fundamenta o trabalho pedagógico, proporciona às professoras reflexão sobre sua prática com bebês e crianças, em consonância com a ideia de Paulo Freire de que “o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (1996, p. 39).

Outro aspecto relevante destacado durante as entrevistas refere-se à percepção tanto da coordenadora quanto das professoras de que o tempo destinado aos horários coletivos de formação no contexto do PEA nos Centros de Educação Infantil é insuficiente, considerando que Normativa nº 14, em conformidade com a Portaria nº 901, de 2014, estabelece três horas semanais para os momentos de estudo do PEA, totalizando 108 de carga horária mínima anual. No caso da organização dos tempos e espaços do processo formativo no PEA do CEI Girassol, essa dinâmica explícita na Normativa e na Portaria, com intuito de atender às especificidades da Unidade Educacional, foi organizada às segundas, terças e quartas, compreendendo dois horários. O primeiro horário, das 11h às 12h, tem como objetivo atender as professoras que trabalham no período vespertino, enquanto o segundo horário, das 12h às 13h, tem como objetivo atender as professoras que atuam no período matutino.

Carolina CP expressa essa preocupação ao mencionar: “Uma modificação que eu faria hoje no PEA é na organização dos horários, por exemplo, do professor de Educação Infantil no espaço do CEI, que é essa questão de uma hora por três dias.” Djamila P3 também compartilha essa opinião: “O horário deveria ser ampliado, a gente faz três dias na semana, e se torna pouco pelo conteúdo, que é vasto. Por tanta coisa que a gente quer se debruçar e quer aprender mais. Pra mim, deveria ser ampliado o horário.” Já Selma P5 declarou: “Nós temos três dias de formação em três horas por semana, pelas demandas é pouco, são insuficientes, tem que ser ampliada a formação.” Lélia P2 acrescenta: “Eu acho... assim, existem coisas que não dependem da unidade, ou da coordenação ou da direção, mas, se fosse o caso aqui, a gente ampliaria o horário de estudos do PEA.”

Nóvoa (2009) destaca que a aprendizagem da profissão ocorre no diálogo com outros professores. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem na docência é responsabilidade da gestão pública, por meio de políticas públicas educacionais que fomentem a formação continuada e em serviço, o PEA tem se constituído para além de um instrumento de organização de horários coletivos, configurando-se como uma política pública de formação continuada e em serviço numa perspectiva de formação centrada na escola, à medida que busca ampliar os momentos de estudos, diálogo e reflexão entre o campo teórico e a prática, bem como a troca de experiências entre as professoras durante o processo de formação continuada em serviço no contexto do PEA, especialmente nos Centros de Educação Infantil da cidade de São Paulo.

A demanda por discussões e reflexões sobre a ressignificação das práticas pedagógicas e das concepções de bebês e crianças provocou mudanças profundas na estruturação da política pública de formação continuada e em serviço da Rede Municipal de Educação da

cidade de São Paulo, sobretudo a partir da Portaria nº 901, de 2014, que estabelece a obrigatoriedade dentro dos horários de serviço nos CEIs (São Paulo, 2019a).

No contexto das diretrizes e orientações curriculares da RME, os princípios norteadores da formação continuada e em serviço implicam a aquisição de conhecimentos sobre a prática docente, o fortalecimento de ações que promovam o desenvolvimento profissional e a consolidação da escola como ambiente privilegiado para a formação pedagógica.

Portanto, foi possível constatar que as professoras e a coordenadora pedagógica do CEI Girassol consideram as ações formativas do PEA um avanço significativo para a Educação Infantil. Sendo assim, essas ações proporcionam a ampliação do olhar em relação aos bebês e crianças, reconhecendo-os como sujeitos de direito a educação de qualidade.

A análise dos dados coletados evidencia que as profissionais de Educação Infantil do CEI Girassol estão em busca de aprimoramento de suas práticas pedagógicas por meio da formação continuada em serviço no contexto do PEA. Nota-se que essas profissionais ressignificam sua identidade profissional nesse segmento a partir da formação continuada, redirecionando suas ações pedagógicas com os bebês e as crianças, e compreendendo a importância do cuidar e do educar na primeira infância (São Paulo, 2019a).

Na análise dos dados concernente ao papel desempenhado da coordenação pedagógica no PEA, observa-se que todas as entrevistadas, tanto a coordenadora quanto as professoras, reconhecem os aspectos conceituais — articulação, transformação e formação — que envolvem as atribuições e dimensões de atuação do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil (Placco, 2012; São Paulo, 2019b).

Além disso, as entrevistas destacam várias questões relevantes sobre o papel do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil, a saber: a importância do papel da coordenadora pedagógica como formadora no contexto do PEA; o papel de formadora, mediadora e articuladora, desempenhado pela coordenadora pedagógica nas ações formativas do PEA; o reconhecimento da coordenadora pedagógica quanto à mediação e acompanhamento do processo formativo das professoras; a criação de momentos durante os horários de formação, nos quais as professoras compartilham experiências e refletem sobre vivências nas salas de referência com bebês e crianças; o planejamento e promoção de oportunidades pela coordenadora pedagógica para que as professoras analisem e avaliem suas práticas enquanto as vivenciam.

As entrevistas revelam que as professoras reconhecem a importância da atuação da coordenadora dentro do contexto pedagógico da Unidade Educacional CEI Girassol. Portanto,

ela desempenha um papel fundamental na formação em serviço no âmbito do PEA. Por exemplo, uma das professoras afirmou: “Nossa coordenadora sempre fala que os estudos do PEA têm que conversar com o PPP [...] E a gente faz essa articulação junto com a coordenadora” (Tereza P5). Outra destacou: “A coordenadora sempre faz essa articulação e mediação com o PPP e o PEA, além das demandas pedagógicas e do currículo” (Lélia P2). Conceição P1 ressalta: “No PEA, acho muito importante o papel do coordenador formador. Nós temos a sorte de ter um coordenador voltado para essas questões, comprometido de verdade, que se entrega mesmo, que traz o melhor durante o PEA”.

Com base no depoimento apresentado ao longo da entrevista com Carolina CP, é evidente que essa profissional emerge como sujeito ativo em seu próprio processo de formação. Isso denota que há o entendimento de que, segundo Freire (1996), “quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 23).

Dessa maneira, observa-se que todas as entrevistadas reconhecem o papel do Coordenador Pedagógico como agente formador, logo compreendem a formação continuada em serviço no contexto do PEA. Para tanto, as observações das entrevistadas buscam fundamentação nas definições do Decreto nº 54.453, de 2013, ao afirmar que o acompanhamento e articulação no processo de formação continuada em serviço, bem como o acompanhamento do desenvolvimento dos programas e projetos e demais ações pedagógicas, são de responsabilidade do Coordenador Pedagógico, reiterando a sua função de formador. Portanto, é parte constituinte da função do CP “fazer com que os profissionais da escola participem das decisões e ações pedagógicas, assim como torná-los sujeitos de sua formação continuada” (São Paulo, 2019a, p. 28).

Nos depoimentos da coordenadora pedagógica e das professoras, nota-se que uma característica marcante do grupo é a coesão, que possibilita que as ações formativas se deem a partir dos princípios estabelecidos pelo PPP da Unidade Educacional, pelas Diretrizes e pelas orientações pedagógicas estabelecidas pela Secretaria de Educação da cidade de São Paulo para a Educação Infantil. Essa coesão é fortalecida por relações de diálogo e colaboração. Ficou evidente que a formação no PEA se fundamenta em relações horizontais e parcerias, evidenciando um ambiente de trabalho colaborativo e participativo. Carolina CP ressaltou de forma enfática: “O PEA não é do coordenador, o PEA é da equipe”. A CP demonstra ser uma parceira das professoras, realizando um trabalho de orientação e acompanhamento do grupo, respeitando suas trajetórias individuais e colaborando para desenvolvimento profissional de sua equipe de professoras.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professoras(es) tem representado uma política privilegiada nos esforços de reformas educacionais e é um pilar essencial nos processos de aprimoramento e inovação educacional, especialmente em meio às constantes reformas e transformações no campo da educação (Nóvoa, 2023).

Considerando a relevância atribuída à formação continuada como um elemento fundamental para o aprimoramento e desenvolvimento profissional de professoras(es), o presente trabalho se propôs a analisar o Projeto Especial de Ação e suas contribuições para a formação continuada em serviço de professoras(es) da Educação Infantil do município de São Paulo.

Ao revisitar a trajetória do PEA na legislação oficial, fica evidente que, ao longo das diferentes gestões municipais, houve um período de descontinuidade nas diretrizes que regem o PEA como instrumento de trabalho nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo. A depender da gestão, nota-se que a política pública de formação continuada e em serviço no município de São Paulo, sobretudo nas três últimas décadas, passou por mudanças significativas, que incidiram diretamente em rupturas e permanências nas concepções norteadoras e nos marcos legais que regem a formação continuada e em serviço para a etapa da Educação Infantil.

Além disso, ao longo dos anos, as Portarias que regulamentam o PEA foram sofrendo modificações, detalhamentos e especificações em cada nova publicação. No entanto, foi somente em 18 de março de 2008, por meio da Portaria nº 1.566, que o PEA passou a vigorar nos Centros de Educação Infantil da rede direta, após quinze anos desde o primeiro texto legal, em 1993.

Somente em 2014, por meio da Portaria nº 901, foram estabelecidas diretrizes específicas para a formação continuada em serviço na etapa da Educação Infantil. Atualmente, a Instrução Normativa nº 14, de 04 de março de 2022, considera o PEA um instrumento de trabalho para a formação continuada em serviço e estabelece as diretrizes que devem ser adotadas pelas Unidades Educacionais da rede direta municipal de ensino para elaboração do Projeto Especial de Ação.

A partir dessa contextualização problematizadora, o trabalho adotou uma abordagem qualitativa utilizando o método de estudo de caso, com o objetivo de investigar a efetividade das ações formativas desenvolvidas no âmbito do Projeto Especial de Ação para a formação

continuada em serviço no Centro de Educação Infantil Girassol, um dos 317 CEIs administrados diretamente pela rede municipal de São Paulo.

Durante o período do mestrado, as disciplinas cursadas desempenharam um papel significativo na definição da metodologia para a investigação desta temática. Através das leituras e discussões sobre formação de professores durante as aulas oferecidas pela linha Formação de Professores e outros agentes educacionais, foi possível adquirir e aprofundar os conhecimentos sobre a terminologia que embasaram teoricamente esta pesquisa. Autores como Schön (2000), Nóvoa (2009, 2014, 2019), Zeichner (2008), Gatti (2010, 2011) e Tardif (2014) foram fundamentais nesse processo de conhecimento e desenvolvimento profissional desta pesquisadora.

Nesse contexto, buscou-se aprofundar os estudos de autores que contribuem para ampliar o entendimento das concepções que fundamentam o debate sobre a formação continuada de professoras(es) na Educação Infantil. Além disso, foi necessário examinar os documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de São Paulo, bem como os registros e os documentos que organizam o trabalho de formação continuada em serviço da Unidade Educacional de Educação Infantil – o CEI Girassol.

Durante esse processo, a elaboração de um roteiro de questões para as entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professoras e uma coordenadora pedagógica participantes da formação continuada em serviço no âmbito do PEA, juntamente com o diário de campo da pesquisadora, proporcionaram uma compreensão mais abrangente das políticas educacionais relacionadas à formação dos profissionais da Educação Infantil na rede municipal de São Paulo.

Os resultados da pesquisa trazem reflexões e respostas significativas, tanto para esta pesquisadora e profissional da rede, quanto para a Unidade Educacional investigada e para a rede municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo.

As reflexões e as respostas obtidas nas entrevistas da coordenadora pedagógica e das professoras possuem o potencial de informar e orientar políticas públicas de formação continuada em serviço, especialmente aquelas que priorizam a escola como lócus da formação continuada de professores. Nessa direção, Nóvoa (2009) contribui e reforça esta perspectiva, trazendo a

Ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas (p. 5).

É na escola que os saberes e as experiências das professoras(es) se evidenciam e ganham relevância. No cotidiano das Unidades Educacionais de Educação Infantil, os profissionais da Educação aprendem, desaprendem, ressignificam conhecimentos, fazem descobertas e desenvolvem novas abordagens em suas práticas pedagógicas. Esse processo formativo se concretiza por meio de estratégias que valorizam a experiência coletiva e a reflexão compartilhada. Entre elas, destacam-se: a retomada de elementos abordados nas pautas formativas elaboradas no âmbito do PEA, o que possibilita dar continuidade às reflexões pedagógicas; a utilização de obras de referência, que fundamentam os estudos e promovem o diálogo entre teoria e prática; e a dinâmica de trocas de experiências nos encontros de formação, que incentiva a interação entre as professoras(es) e favorece a construção de um ambiente colaborativo, propício ao aprendizado e à reflexão coletiva sobre os temas em estudo (São Paulo, 2019b).

Consideramos que os dados obtidos na pesquisa evidenciam que o PEA contribuiu significativamente para a realidade investigada, uma vez que possibilitou intervenções adequadas que colaboraram para o desenvolvimento do processo formativo. Esse avanço só foi possível porque se constituíram condições concretas: de um lado, as dimensões humanas, que favoreceram a mediação dos processos formativos; de outro, as condições objetivas, que criaram possibilidades efetivas para sua realização. Nesse percurso, destacou-se o papel da coordenadora pedagógica e das professoras, conforme analisado nos resultados, como protagonistas na condução, na mediação e na ressignificação das práticas formativas.

Além disso, pode-se afirmar que o particular investigado, ao mesmo tempo em que se ancora em um contexto específico, revela aspectos que dialogam com uma realidade mais ampla. Nesse sentido, essa experiência formativa pode contribuir para pensar a formação continuada e em serviço de professoras(es) em outros contextos educacionais, uma vez que evidencia como as condições concretas e humanas se articulam para viabilizar aprendizagens significativas e o desenvolvimento profissional.

Outro ponto relevante diz respeito às pautas, estratégias e escolha das temáticas que orientaram o processo formativo no PEA, as quais revelam a centralidade do planejamento para que a formação continuada e em serviço aconteça de modo adequado. A análise realizada mostra que não se trata apenas de reunir professoras em momentos de estudo, mas de planejar, articular e sistematizar as ações, garantindo que elas estejam vinculadas às necessidades concretas da Unidade Educacional do CEI Girassol e ao desenvolvimento profissional do coletivo docente.

O papel de formador, especialmente na formação continuada e em serviço que acontece no PEA, configura-se como essencial, e portanto como a principal atribuição do Coordenador Pedagógico. Essa responsabilidade formadora deve acontecer em parceria com a equipe gestora, professoras(es) e quadro de apoio, que assumem o compromisso de planejar e organizar os diferentes momentos formativos. Portanto, o ato de planejar não ocorre de forma isolada, mas se apoia em um plano de ação, construído coletivamente a partir das demandas identificadas nas avaliações do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do Projeto Especial de Ação (PEA), das Diretrizes e Orientações Curriculares para Educação Infantil do município de São Paulo, bem como dos registros produzidos em encontros formativos anteriores (São Paulo, 2022).

Considerando o contexto expresso sobre a função do Coordenador Pedagógico na formação continuada e em serviço, percebe-se a importância de três eixos estruturantes: a articulação, a transformação e a formação. O primeiro refere-se à capacidade de promover conexões entre os diferentes sujeitos e dimensões da vida escolar, assegurando a integração entre professoras(es), equipe gestora e comunidade educativa em prol da qualidade do atendimento na Educação Infantil. O segundo eixo, a transformação, diz respeito à potencialidade de ressignificar práticas e promover mudanças a partir da reflexão crítica e coletiva. Enquanto o terceiro, a formação, reafirma o compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo, sustentado por processos sistemáticos de acompanhamento e reflexão sobre a prática pedagógica. Dessa forma, o PEA se destaca como uma política pública que estrutura a formação continuada e em serviço, representando avanços e possibilidades para a formação de professoras(es) na Educação Infantil da cidade de São Paulo.

Partindo desse pressuposto, as ações formativas do PEA promovem discussões e reflexões dentro das Unidades Educacionais de Educação Infantil, o que resulta na redefinição das práticas pedagógicas das(os) professoras(es) e na ampliação do olhar desses profissionais em relação às concepções de bebês e crianças, reconhecendo-os como sujeitos com direito.

Sugere-se, portanto, considerar o PEA como uma política pública de formação continuada e em serviço para a Educação Infantil, especialmente para os CEIs, dos quais cerca de 76% são compostos pelos Centros de Educação Infantil Indireto (CEII) da Rede Parceira Indireta e CEIs/Creches Particulares Conveniadas (CPC), os quais abrangem quase 85% do atendimento a bebês e crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, contando com um total de 24.207 professoras(es) que atuam nessas Unidades Educacionais de Educação Infantil, e que até o momento desta pesquisa não têm acesso à formação continuada e em serviço no contexto do PEA.

Portanto, cabe ressaltar a importância desse processo formativo que acontece nos CEIs diretos. Nesse sentido, salientamos a necessidade e urgência de um olhar atento para a ampliação da formação continuada e em serviço para todas(os) as(os) professoras(es) que atendem essa etapa da Educação Infantil, independentemente do tipo, da terminologia e dos equipamentos existentes na Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

Não se pretendeu esgotar, neste estudo, as discussões sobre a formação continuada e em serviço de professoras(es) de Educação Infantil no contexto do PEA. Contudo, as percepções que se delinearam na pesquisa, considerando a especificidade contida no Projeto Especial de Ação, ao ofertar e possibilitar oportunidades de elaboração e construção de outros olhares, concepções, vertentes e discussões em torno da política pública de formação continuada na rede de Educação Infantil do município de São Paulo, perpassam a perspectiva revelada sobre o potencial e necessidade de seguir investigando a formação continuada e em serviço, sobretudo o PEA.

Para que a dimensão do trabalho de formação continuada e em serviço fortaleça-se, renove-se e aprofunde-se na Educação Infantil, é preciso considerar o que as pesquisas revelam sobre esse processo de inovações destinadas aos diferentes profissionais envolvidos no atendimento da Educação Infantil, em toda a Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo, considerando a experiência da realidade pesquisada, que apresentou elevação dos níveis da qualidade do atendimento às crianças de zero a seis anos na Unidade Educacional CEI Girassol.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUCHAIM, B. O. A construção do currículo para a educação infantil na rede municipal de São Paulo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 252-273, jan./abr.2015.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso: seu potencial na Educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 26 mar. 2023.
- ARAÚJO, J. C. C. **Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão**. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELTRAN, A. C. V. **Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo**. 2012. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Por uma Política de Formação Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172**, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEB, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010a.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010c.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** [Constituição (1988)]. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referenciaformacao-de-professores/file>. Acesso em: 01 set. 2023.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2003.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CAMPOS, M. M. A legislação e as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. *In*: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, M. M. Histórias entrelaçadas: a criação dos parques infantis paulistanos e a trajetória da educação brasileira. **Revista Magistério**, Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/ DOT, p. 10-17, 2015.

CAMPOS, M. M. *et al.* A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011.

CEI GIRASSOL. **Projeto Especial de Ação – PEA**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2022a.

CEI GIRASSOL. **Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2022b.

CHRISTOV, L. H. S. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012.

FARIA, A. L. G. **Direito à infância**: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FARIA, A. L. G. **Direito à infância**: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938). 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 60-91, dez. 1999.

FARIA, A. L. G. **Educação Pré-Escolar e Cultura**: para uma pedagogia da Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2007.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. *In*: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (org.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da associação criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011 (Coleção Infância).

FREIRE, A. M. A. Inédito viável. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 223-226.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A Qualidade da Educação Infantil no Brasil**: uma avaliação qualitativa e quantitativa. São Paulo, 2010 (mimeo).

FUSARI, J.C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002 (Pesquisa em Educação, v. 1).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **Políticas Públicas de Educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. São Paulo: Autores Associados, 2011.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam Creches, Pré-escolas e Escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 16, p. 35-47, 2001.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, M. L. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

KRAMER, S. **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. DOI: 10.18222/ae153020042148. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2148>. Acesso em: 20 jan. 2023.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, ano XVI, n. 14, maio 2001.

NÓVOA, A. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 28 abr. 2023.

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, E. C. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, K. P. **Formação continuada de professores da pré-escola da Rede Municipal de São Paulo: um estudo sobre a autonomia e heteronomia**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In*: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria, RS: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **A Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PANIZZOLO, C. E as Crianças? Notas sobre a História das Creches de São Paulo. **Revista Magistério**, São Paulo: SME/COPEL, Edição especial, n. 3 – 15 anos Centro de Educação Infantil, 2017.

PINAZZA, M. A. *In*: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 3., 2003, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Águas de Lindóia, SP, 2003.

PINAZZA, M. A. Formação profissional e práticas de supervisão em contextos. *In*: CARVALHO, A. M. P. (org.). **Formação de professores**: múltiplos enfoques. São Paulo: Sarandi, 2013.

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. 2014. 408 p. Tese (Livre-docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PIRES, E. S.; TACCA, M. C. V. R. O alcance da atuação do coordenador pedagógico no contexto de escolas públicas do Distrito Federal. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S. Formação em serviço. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.;

VIEIRA, L. F. (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:
<http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionário-verbetes>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, dez. 2012.

ROCHA, E. A. C. A pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 61-71, jul./dez. 1999.

ROSEMBERG, F. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. *In*: SOUZA, G. de (org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. **A rede de creches no município de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Legislação Histórica**. Referências sobre a História da Educação na Cidade de São Paulo. s/d. Disponível em:
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Documental>.

SÃO PAULO (SP). Lei nº 8.209, de 4 de março de 1975. Dispõe sobre a criação das Escolas Municipais de Educação Infantil, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 5 mar. 1975.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto de Treinamento para professores de 1ª série e de Educação Infantil**. São Paulo: SME, 1980.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. **A Pré-Escola que queremos**: Programa de Educação Infantil. São Paulo: SME, 1985.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal do Bem-Estar Social. **Política de creche**. São Paulo: SMBES, 1989.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, 1992a. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Lei_11229_EstatutoMagisterioPublico.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **O Movimento de Reorientação Curricular, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Caderno nº 03, 1992b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Reorientação curricular da escola municipal de educação infantil – EMEI de São Paulo**. São Paulo: SME, 1992c.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Comunicado 126**, de 24 de março de 1993. Elaboração de Referencial Analítico da Realidade Local (RARL) e Projetos Estratégicos de Ação (PEA). São Paulo: SME, 1993. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Documental>. Acesso em: 05 fev. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 2.083**, de 14 de abril de 1994. Dispõe sobre Projetos Estratégicos de Ação – PEAs no instrumento de viabilização das propostas de ação pedagógica para atender as necessidades reais e imediatas da escola. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Documental>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1.401**, de 11 de março de 1997a. Dispõe e estabelece os princípios da Educação Municipal. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Documental>. Acesso em: 05 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 3.826**, de 9 de julho de 1997b. Projetos Especiais de Ação PEA's – Instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades escolares e projeto escola obrigatória voltados para a melhoria do ensino-aprendizagem. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-3826-de-9-de-julho-de-1997/consolidado>. Acesso em: 05 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículos e Programas**: Organizadores de área: Educação Infantil. São Paulo: SME, 1998.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação/Secretaria de Assistência Social. **Considerações sobre o desenvolvimento histórico de creche** – Versão Preliminar. São Paulo: Comissão Intersecretarial 1, 2001.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Caderno temático de formação – 1**. São Paulo: SME: DOT-G, 2004a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1.654**, de 5 de março de 2004b. Dispõe sobre os Projetos Especiais de Ação PEA's. Disponível em:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Documental>. Acesso em: 06 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Temático de Formação – 2: Construindo a Pedagogia da Infância do Município de São Paulo**. São Paulo: SME: DOT-G, 2004c.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa nº 1: construindo um regimento da infância. **Diário Oficial do Município**, 4 dez. 2004d. Disponível em:

http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=04122004ON000012004SME. Acesso em: 10 jan. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 654**, de 4 de fevereiro de 2006a. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Documental>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo**. São Paulo: SME, 2006b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2007a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas: educação infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2007b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 4.507**, de 31 de agosto 2007c. Institui, na Rede Municipal de Ensino, o Programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e dá outras providências. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=31082007P%20045072007SME. Acesso em: 22 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1.566**, de 18 de março de 2008. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Documental>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: SME/DOT, 2010.

SÃO PAULO (SP). Prefeitura de São Paulo. **Decreto nº 54.452**, de 10 de outubro de 2013a. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino Mais Educação São Paulo. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54452-de-10-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.930**, de 14 de outubro de 2013b. Regulamentou o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa,

Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5930-de-15-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa nº 1**, de 03 de dezembro de 2013c. Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Documental>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 901**, de 24 de janeiro de 2014a. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-901-de-25-de-janeiro-de-2014/detalhe>. Acesso em: 25 maio 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**. Subsídio nº 3. Referência do Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, CEU-FOR. São Paulo: SME/DOT, 2014c.

SÃO PAULO (SP). Prefeitura de São Paulo. **Lei nº 16.271**, de 17 de setembro de 2015a. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 7.464**, de 3 de dezembro de 2015b. Institui o Programa São Paulo Integral. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Documental>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015c.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões básicos de qualidade na educação infantil paulistana - Orientação Normativa 01/2015**. São Paulo: SME/DOT, 2015d.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2015e.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.956**, de 26 de agosto de 2016a. Reorganiza o Programa São Paulo Integral. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Memoria-Documental>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de qualidade na educação infantil paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016b.

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

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: Coordenação Pedagógica. São Paulo: SME/COPED, 2019b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 01**, de 23 de janeiro de 2020. Reorganiza o Projeto Especial de Ação – PEA elaborado pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-1-de-23-de-janeiro-de-2020/detalhe>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa nº 01, de 29 de janeiro de 2021. Estabelece procedimentos para a organização das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino por ocasião do início do ano letivo e retorno dos estudantes às atividades presenciais. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 29 jan. 2021, p. 10.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 14**, de 05 de março de 2022. Reorganiza o Projeto Especial de Ação – PEA elaborado pelas unidades educacionais da rede municipal de ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-marco-de-2022/detalhe>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SAUL, A. M. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. *In*: TOMMASIELLO, M. G. C. *et al.* (org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SENSATO, M. **Contribuições do projeto especial de ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. de. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2004.

SILVA, M. D. C. **Projeto Especial de Ação – PEA**: significações construídas e compartilhadas por um grupo de professoras. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 10-29.

SOUZA, I. G. C. **A educação infantil no papel**: análise documental da legislação educacional da Cidade de São Paulo (1999-2004). Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SZYMANSKI, H. (org.). **Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 1996.

VIEIRA, L. F. Políticas de educação infantil no Brasil no século XX. *In*: SOUZA, G. de (org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 mar. 2023.

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016.

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: **“Projeto Especial de Ação e a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Infantil do município de São Paulo: caminhos e possibilidades.”**

2. Descrição da justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa:

a. Você foi selecionado por ser participante ativo dos momentos de formação em serviço que acontecem no Centro de Educação Infantil - CEI Jardim Maia. A justificativa desta pesquisa se localiza na importância de estudar, compreender e apontar limitações e possibilidades acerca dos momentos de promoção de vivências experienciadas pelos participantes das ações que acontecem no Projeto Especial de Ação - PEA.

b. O objetivo central desta pesquisa em nível de Mestrado reside em analisar e compreender os modelos da formação continuada em serviço propostos pela Diretoria Regional de Educação São Miguel para as/os professoras/es de bebês e que acontecem nos Centros de Educação Infantil (CEI). A investigação da formação de professores(as) da Educação Infantil nesta fração do município de São Paulo contribuirá para a caracterização da formação continuada em serviço dos sujeitos docentes que atuam com a faixa etária de zero a três anos. A pesquisa trará à luz elementos que visam aprofundar o conhecimento acerca das necessidades formativas para a docência de bebês e crianças de até três anos, cotejadas com as referências da área e contribuindo para o avanço das pedagogias na Educação Infantil.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em permitir que o pesquisador entre em contato com você pelos canais oficiais, proponha entrevistas e, juntamente com os demais participantes do Projeto Especial de Ação - PEA, participe como observadora participante dos momentos formativos em sua Unidade para a realização de registros (anotações em diário de campo, filmagens, gravação de voz e fotografias) a respeito do vivenciado e experienciado nas atividades de formação continuada em serviço que acontecerão nesta unidade escolar. A responsabilidade dos registros ficará a cargo do próprio pesquisador, porém, como participante da pesquisa, você terá a liberdade para contribuir ou não por meio de suas observações, fotografias, filmagens e/ou outras formas de registros sobre o Projeto Especial de Ação - PEA. O período de participação na pesquisa será no segundo semestre de 2022, podendo se estender para o primeiro semestre de 2023, envolvendo as atividades de observação do grupo em reuniões e o tempo programado para as entrevistas individuais e coletivas, cuja proposta estima em uma hora.

3. Descrição dos desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados:

a. Cabe ressaltar que toda pesquisa que envolve pessoas apresenta riscos, entretanto, é necessário afirmar que eles podem ser minimizados adotando-se procedimentos éticos e tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre o participante e sua identidade. Para tanto, outras precauções serão tomadas para minimizar as eventualidades que possam surgir no decorrer da pesquisa, salientando que toda atenção será dada ao ocorrido, além de outros cuidados que possam emergir durante a pesquisa. Danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente, de modo a proporcionar aos participantes, de alguma maneira, algum desconforto ou constrangimento, advindos do próprio ato de conviver são possibilidades de riscos aos quais estão expostos os participantes da pesquisa. Sendo assim, as perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço

que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder a perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato de a pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino como professora de Educação Infantil. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando a considerarem constrangedoras. Tais precauções evidenciam atenção a possíveis intercorrências não previstas, as quais estarão sendo controladas e auxiliadas pela pesquisadora e, se necessário, a entrevista poderá ser remarcada em nova data, estando tais medidas em conformidade com a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016. Além disso, você, como participante desta pesquisa, poderá interromper a entrevista a qualquer tempo visando retomar o raciocínio, descansar, ir ao banheiro, distanciar-se do pesquisador para tirar a máscara em lugar ventilado e aberto (considerando os riscos sanitários relacionados à pandemia de Covid-19). Ainda, caso haja necessidade, você também poderá solicitar à pesquisadora a substituição da máscara de proteção durante a entrevista visando minimizar os riscos de contaminação pelo vírus SARS-COV-2. Esta pesquisa observará sempre as Portarias conjuntas entre secretarias municipais da Saúde e da Educação da cidade de São Paulo, no que diz respeito às orientações, monitoramento e devidos cuidados mediante a Covid-19.

4. Descrição da forma de acompanhamento da pesquisa, incluindo dos responsáveis por executá-la:

a. Serão coletados os dados para pesquisa no segundo semestre do ano de 2022 (podendo se estender no primeiro semestre de 2023), pela pesquisadora principal, Claudia Oliveira Fernandes Alves (abaixo assinado). Nesse período, a pesquisadora vivenciará e participará juntamente com os demais participantes das reuniões para definição das atividades e responsabilidades das organizações participantes. A pesquisadora já mencionada participará de escutas em grupo, encontros, coleta dos dados e realização das entrevistas individuais e coletivas (durante o decorrer da pesquisa), proporcionando aos participantes externar sua percepção sobre o impacto das ações da formação continuada em serviço através do Projeto Especial de Ação - PEA. Como já especificado anteriormente, o tempo estimado para cada momento de entrevista é de uma hora, cabe dizer que os dias e horários serão marcados de acordo com a disponibilidade dos participantes. As gravações em vídeo, iniciadas e interrompidas pela própria pesquisadora (nos momentos que antecedem e sucedem as sessões, respectivamente), podem ocorrer com câmera fixa, em um tripé ou com câmera móvel. As fotos serão realizadas por um observador treinado ou um dos participantes, de forma que possam ser captadas imagens das interações e das expressões dos envolvidos nas atividades durante as ações de formação durante o PEA. Os vídeos e as fotos serão utilizados como recurso de memória na elaboração do diário de campo e ficará sob a responsabilidade do pesquisador sua organização ao fim das experiências vivenciadas ao longo da pesquisa.

b. A análise dos dados a ser realizada se configura seguindo as características de uma pesquisa qualitativa, que fará uso da bibliografia em conjunto com os registros feitos pela pesquisadora e pelos demais participantes.

5. Há garantia de esclarecimentos, antes e durante a execução da pesquisa, a respeito dos procedimentos utilizados, os quais serão dados pela pesquisadora responsável, a qualquer momento.

6. Explicitação da liberdade do sujeito em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado:

a. Salientamos que a sua participação na pesquisa é voluntária, pode desistir de participar a qualquer momento e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

7. Explicitação da garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Entretanto, cabe informar sobre a garantia de acesso aos resultados da pesquisa conforme o Art. 17. “VI - Garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa.” (Resolução CNS nº 510/2016).

8. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão divulgados somente para fins acadêmicos. E todas as informações obtidas através da pesquisa dentro do CEI DIRET Jardim Maia serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo, sendo possível a sua identificação, a menos que haja sua explícita autorização. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

9. Não haverá, de forma alguma, despesas decorrentes da sua participação na pesquisa. Mas, caso haja, a pesquisadora irá ressarcir todos os gastos.

10. Você receberá uma via deste termo, onde consta, rubricada em todas as páginas e assinada pelas pesquisadoras, telefone e o endereço do pesquisador principal, e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

11. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Email: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

Pesquisadora: Claudia Oliveira Fernandes Alves

Residente na Rua Rio Quebra Anzóis, 236.

Bairro Itaim Paulista, São Paulo/SP RG: 52.368.409-5 / CPF: 030.825.134.25.

Tel.: (11) 984142069/33976414.

Mestranda em Educação pelo PPGE/UFSCar

Orientadora Prof.^a Dra. Cleonice M. Tomazzetti.

RA 13116819 / RG nº 64.084.072-3 – SP/SSP.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, localizado na Rod. Washington Luís, km 235 - SP-310 - São Carlos, SP, CEP 13565-905, telefone: (16) 3351-8111 fax: (16) 3361-2081.

_____, _____ de _____ de 20____

Nome do participante da Pesquisa: _____

RG: _____ / Tel.: _____.

Relação do participante que faz parte da formação continuada em serviço, Projeto Especial de Ação (caso necessário, marque mais de uma alternativa).

Coordenador (a)

Professor (a).

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO II**Aprovação do Parecer do Conselho de Ética****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES.

Pesquisador: CLAUDIA OLIVEIRA FERNANDES ALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57098522.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.588.960

ANEXO III

Roteiro de Entrevista

O roteiro da entrevista semiestruturada está composto por questões e organizado em quatro blocos: no primeiro, objetiva-se caracterizar o espaço de trabalho onde as professoras e coordenadora desempenham suas atividades profissionais; no segundo, busca-se levantar o histórico de formação acadêmica e experiência profissional da entrevistada (professoras e coordenadora); no terceiro, tem-se como perspectiva versar sobre a concepção de formação continuada das entrevistadas, a partir do Projeto Especial de Ação (PEA); e o quarto levanta as impressões das entrevistadas sobre as contribuições do PEA na formação continuada em serviço de professoras(es) e o currículo da infância da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.

Bloco 1 - Caracterização da Unidade Educacional (Coordenadora).

1. Como você caracteriza seu ambiente de trabalho, considerando os seguintes itens: localização da escola, a Unidade Educacional, professoras(es), demais profissionais, pais/responsáveis, bem como os próprios bebês e crianças atendidas nessa Unidade Educacional?
2. Quanto aos dados gerenciais da Unidade Educacional, você tem conhecimento sobre:
 - a) Quantidade de turmas atendidas em cada agrupamento etário?
 - b) Há existência de agrupamento multietário?
 - c) Se sim, você pode descrever como estão organizados?
 - d) Quantidade e organização das salas de referência e outros espaços na Unidade Educacional disponíveis para atendimento dos agrupamentos;
 - e) Quantidade de crianças atendidas em cada faixa etária;
 - f) O regime de permanência das crianças na Unidade Educacional.
3. Como você define a organização das(os) professoras(es) que atuam na Unidade Educacional, e os demais profissionais?
4. Como você percebe a comunidade escolar e o território no qual a Unidade Educacional está inserida?

Bloco 2 - Histórico de Formação Acadêmica/ Experiência profissional/ Formação continuada do/a entrevistado/a (Coordenadora e professoras).

1. Atualmente, qual cargo exerce nesta Unidade Educacional de Educação Infantil?
2. Considerando o seu percurso profissional na Educação, e sobretudo na Rede Municipal de Educação de São Paulo, descreva sobre: tempo de rede; tempo de trabalho nesta Unidade Educacional; sua formação inicial e continuada. Já participou de atividades/ações de formação continuada em serviço ofertadas pelas redes ou instituições nas quais trabalha ou já trabalhou, considerando a Educação Infantil?
3. Que aspectos nestes processos de formação continuada em serviço, pelos quais já passou, poderia destacar como relevante para o seu trabalho cotidiano com os bebês e crianças bem pequenas (na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses de idade)?
4. O que você poderia relatar sobre a formação continuada em serviço oferecida nos horários coletivos e organizada na proposição do PEA na RME, observando, a partir de como essa Unidade Educacional organiza os encontros formativos de professoras(es)?

Bloco 3 - Concepção de formação continuada do/a entrevistado/a, a partir do Projeto Especial de Ação - PEA (Coordenadora e professoras).

1. Para você, em que consiste o PEA?
2. Como os documentos oficiais utilizados nesta Rede de Educação trazem a nomenclatura atual do PEA?
3. Você poderia descrever como é elaborado o PEA nesta Unidade Educacional, a partir da organização dos grupos que participam das ações formativas desenvolvidas dentro dos horários coletivos?
4. Qual o seu papel no PEA?
5. Quais são as formas de registro, avaliação e acompanhamento do PEA, utilizados pelo grupo desta Unidade Educacional?
6. O que considera fundamental na composição das ações de formação continuada em serviço promovidas nos horários coletivos por meio do PEA? Considerando o cargo/função que ocupa (professor/a ou coordenador/a).
7. Descreva como foi organizado o PEA desta Unidade Educacional para o ano

letivo em vigência.

Bloco 4 - Contribuições do PEA na formação continuada em serviço de professoras(es) e o currículo da infância (Coordenadora e professoras).

1. Quais aspectos desta formação você destacaria como significativos, para o seu trabalho pedagógico na Educação Infantil?
2. Considerando a formação continuada em serviço, nesta Unidade Educacional, como você percebe as contribuições do PEA para a formação de professoras(es) da Educação Infantil?
3. Quais aspectos desta formação você proporia modificações? Aponte quais e por quê?
4. Observando a prática no cotidiano da sala de referência e sua relação com o currículo da infância, como você percebe a relação da formação continuada em serviço a partir das ações formativas do PEA e o seu desenvolvimento profissional?
5. A formação continuada em serviço possibilita a materialização do currículo da infância no cotidiano desta Unidade Educacional?
6. Considerando sua participação nos horários coletivos de formação por meio do PEA, é possível perceber a potencialidade e as mudanças nas práticas pedagógicas com os bebês e as crianças? De que maneira? **(Professoras)**
- 6a. Considerando a participação das professoras nos horários coletivos de formação por meio do PEA, é possível perceber a potencialidade e as mudanças nas práticas pedagógicas com os bebês e as crianças? De que maneira? **(Coordenadora)**

ANEXO IV

Cronograma de observação

| CRONOGRAMA DE PESQUISA DE CAMPO CEI DIRET GIRASSOL - DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MIGUEL PAULISTA | | | | | |
|--|------------------|---|----------|----------|--------------------|
| Ano 2022 | | | | | |
| AGOSTO | | | | | |
| ATIVIDADES DE CAMPO | HORARIO | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | LOCAL |
| Reconhecimento da unidade educacional e alinhamento do cronograma (Visita de campo) | 08h às 10h | X | X | 24 | CEI DIRET Girassol |
| Leitura do Projeto Político Pedagógico e Acompanhamento formação grupo I | 08h às 12h | X | 30 | X | CEI DIRET Girassol |
| SETEMBRO | | | | | |
| ATIVIDADES DE CAMPO | HORARIO | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | LOCAL |
| Leitura do Projeto Político Pedagógico e Acompanhamento formação grupo I e II | 10h às 13h | X | 6 | X | CEI DIRET Girassol |
| Leitura do Projeto Especial de Ação (PEA) | 09h às 10h | X | 13 | X | CEI DIRET Girassol |
| Leitura do Projeto Especial de Ação (Atas e documentos da unidade) | 08h às 10h | X | 27 | X | CEI DIRET Girassol |
| OUTUBRO | | | | | |
| ATIVIDADES DE CAMPO | HORARIO | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | LOCAL |
| Acompanhamento dos horários formação do PEA grupo I e II | 11h às 13h | X | 4 | X | CEI DIRET Girassol |
| Acompanhamento dos horários formação do PEA grupo I e II | 11h às 13h | X | X | 5 | CEI DIRET Girassol |
| Acompanhamento dos horários formação do PEA grupo I | 11h às 13h | X | 11 | X | CEI DIRET Girassol |
| Acompanhamento dos horários formação do PEA grupo II | 11h às 13h | X | 25 | X | CEI DIRET Girassol |
| NOVEMBRO | | | | | |
| ATIVIDADES DE CAMPO | HORARIO | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | LOCAL |
| Acompanhamento dos horários formação do PEA grupo I e II | 11h às 13h | X | 8 | X | CEI DIRET Girassol |
| Acompanhamento dos horários formação do PEA grupo I | 11h às 12h | X | 22 | X | CEI DIRET Girassol |
| Roda de conversa com as professoras e coordenadora (Seleção das participantes para entrevistas) | 10:30h às 12:30h | X | X | 30 | CEI DIRET Girassol |
| DEZEMBRO | | | | | |
| ATIVIDADES DE CAMPO | HORARIO | 2ª FEIRA | 3ª FEIRA | 4ª FEIRA | LOCAL |
| Leitura das atas do Projeto Especial de Ação | 10:30h às 12:30h | X | 6 | X | CEI DIRET Girassol |
| Realização entrevistas com roteiro semiestruturado (professora P1) | 08h às 10h | 12 | X | X | CEI DIRET Girassol |
| Realização entrevistas com roteiro semiestruturado (professora P2) | 09h às 11h | X | 13 | X | CEI DIRET Girassol |
| Realização entrevistas com roteiro semiestruturado (professora P3) | 08h às 10h | X | X | 14 | CEI DIRET Girassol |
| Realização entrevistas com roteiro semiestruturado (professora P4) | 10h às 12h | 19 | X | X | CEI DIRET Girassol |
| Realização entrevistas com roteiro semiestruturado (professora P5) | 13h às 15h | X | 20 | X | CEI DIRET Girassol |
| Realização entrevistas com roteiro semiestruturado (coordenadora pedagógica) | 08h às 11h | X | X | 21 | CEI DIRET Girassol |
| Legenda | | | | | |
| | | Datas agendadas para o acompanhamento da pesquisa | | | |
| X | | Não realização de acompanhamento da pesquisa | | | |