

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Elizete Gomes

Projeto Especial de Ação: contribuições das pesquisas do Mestrado Profissional em Educação –
Formação de Formadores

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Elizete Gomes

Projeto Especial de Ação: contribuições das pesquisas do Mestrado Profissional em Educação –
Formação de Formadores

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2021

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Elizete Gomes

Projeto Especial de Ação: contribuições das pesquisas do Mestrado Profissional em Educação –
Formação de Formadores

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos

Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

Profa. Dra. Denise Gisele de Britto Damasco

Para minha filha Rhadija, meu esposo Leandro,
minha mãe Elza, meu irmão Eduardo, minhas
amigas e os profissionais da Educação da
Prefeitura Municipal de São Paulo.

AGRADECIMENTOS

*Eu agradeço, eu agradeço, eu agradeço
Eu agradeço, eu agradeço*

*Se as flores se misturam nos canteiros
Os ideais podem também se misturar
Se as cores se complementam nos desenhos
As diferenças podem se complementar
Não há melhor, não há grande nem pequeno
O que há é muito o que trabalhar
Cada um fazendo o seu direito
Só alegria e belezas vão brotar*

[...]

*O resto é só lembrar de agradecer
Para ter sempre paz no coração
Aproveitar tudo o que merecer
E deixar a vida em minhas mãos*

*Eu agradeço, eu agradeço, eu agradeço
Eu agradeço, eu agradeço*

Marie Gabriella (2018)

Eu agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que este estudo fosse realizado, em especial...

... a Deus,

pela vida, pela luz no caminhar, pela esperança e pela fé.

... à minha orientadora, Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos,

pela paciência, pelos ensinamentos, pelas conversas, pela compreensão, pelo incentivo e pela contribuição em meu processo de transformação formativo.

... às professoras da banca examinadora, Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida e

Profa. Dra. Denise Gisele de Britto Damasco,

por aceitarem fazer parte da banca, pela afetividade, pela sensibilidade, pela generosidade e pelo respeito nas palavras e nas valiosas contribuições dadas no exame de qualificação, colaborando grandemente para este estudo e para meu processo de transformação formativo.

... à minha tutora no Formep, a especial e querida Helga,

pelo acolhimento, pelo incentivo, pela escuta, pelas palavras, pelo sorriso, pela atenção e pela disponibilidade que teve para acompanhar meu trabalho do início ao fim, sempre com prontidão.

... ao assistente de coordenação do Formep, Humberto Silva,

pela atenção, pela prontidão, pelo profissionalismo e pelo apoio dado. Um querido.

... ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep),

pela oportunidade de realizar o Mestrado Profissional, pelas disciplinas ofertadas, ministradas por professores dedicados, compromissados, humanos, sensíveis e preocupados com as práticas pedagógicas, com os contextos educacionais e com a qualidade da Educação.

... à Luciana Sigalla

pela disponibilidade em revisar meu trabalho com tanto cuidado e apreço e pela atenção dada.

... às participantes desta pesquisa, Girassol e Tulipa,

que gentilmente aceitaram e se disponibilizaram, em meio à pandemia de Covid-19, a realizar a entrevista narrativa. A vocês, meu muito obrigada.

... às minhas queridas amigas que ganhei no Formep, Ana e Márcia,

que sempre me ajudaram, compartilhando momentos e emoções, dizendo frases de incentivo e de consolo.

... à minha amada parceira, minha filha Rhadija,

que, ao longo do Mestrado, me fez sentir e olhar para a maternidade de outra forma. Obrigada por me acompanhar nas aulas, nos estudos, nos trabalhos e por tentar compreender minha ausência mental em vários momentos.

... à minha mãe, Elza,

pela minha existência e por tudo que sempre fez por mim. Obrigada por me ensinar, desde pequena, o valor dos estudos e a lutar pelos sonhos; por se alegrar com minhas conquistas e por sempre falar “confia no cara lá de cima”.

... ao meu amado irmão, Eduardo,

por estar sempre ao meu lado, em todos os momentos da vida, por acreditar sempre em mim e me incentivar.

... ao meu marido, Leandro,

por acreditar em mim, por demonstrar seu amor e seu cuidado, pela família que constituímos, por apoiar minhas “loucuras”, por compartilhar com seus amigos que sua esposa fazia Mestrado e pelo apoio financeiro.

... às minhas amadas e queridas amigas com que a vida, a Educação e a Prefeitura me presentearam,

por terem me ajudado nessa trajetória acadêmica, chorando comigo, sendo ombro amigo, escutando minhas angústias e minhas lamentações, me incentivando, apoiando, ficando com minha filha, compartilhando saberes, referências, olhando os escritos (até pedindo para o esposo revisar), por serem flores em meu canteiro, minhas parceiras e companheiras.

Meu muito obrigada a todas(os). Saibam que essa vitória também é de vocês.

*Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa
pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas
me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou
ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um
carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana,
mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz:
de pedaços de outras gentes que vão se
tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos
prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para
adicionar à alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que
fazem parte da minha vida e que me permitem
engrandecer minha história com os retalhos
deixados em mim. Que eu também possa
deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e
que eles possam ser parte das suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos
nos tornar, um dia, um imenso bordado de
“nós”.*

Cris Pizzimenti (2013, s/p)

RESUMO

GOMES, Elizete. **Projeto Especial de Ação**: contribuições das pesquisas do Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores. 100 f. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo geral analisar as contribuições das pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), entre os anos de 2015 e 2020, relacionadas ao Projeto Especial de Ação (PEA), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para a formação contínua dos professores. A partir do objetivo geral, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: (1) Analisar as pesquisas desenvolvidas no Formep que abordaram a temática do PEA; (2) Identificar as contribuições da pesquisa para a prática do formador no PEA, na visão das pesquisadoras estudadas e (3) Cotejar a presença de mudanças na organização e na formação realizada no PEA, incluindo o período da crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19, na visão das pesquisadoras estudadas. A realização do estudo justificou-se pelo fato de o PEA ser o principal momento formativo nas unidades educacionais da Prefeitura Municipal de São Paulo. No levantamento de pesquisas correlatas que abordaram o tema, identificaram-se estudos desenvolvidos por egressos do Formep. Considerou-se importante não só conhecer o que as pesquisas realizadas abordaram sobre o PEA, mas, especialmente, investigar os desdobramentos e as repercussões desses estudos no contexto do referido Projeto. O conceito de “coordenação pedagógica” apoiou-se nos estudos de Almeida (2012; 2013; 2017), Borges (1999), Domingues (2009), Placco e Almeida (2009), Placco (2008), Placco e Souza (2006) e Souza (2012), e os conceitos de “experiência” e “formação” apoiaram-se em Josso (2004), Larrosa (2002) e Passegi (2011; 2020). Também foram analisados documentos e legislações específicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa foram duas egressas do Formep, profissionais da Rede Municipal de São Paulo. Realizou-se a coleta de dados por meio de levantamento e mapeamento das pesquisas do Formep e entrevistas narrativas. Para a análise, utilizaram-se análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e análise de prosa (ANDRÉ, 1983). Dentre os resultados, destacaram-se o processo de construção do objeto de estudo da pesquisa desenvolvida no Formep, as ressignificações do olhar e do momento formativo do PEA e a relação dos saberes constituídos na pesquisa com a atuação no projeto. Os resultados permitiram concluir que, por meio da produção da pesquisa realizada no Formep sobre o tema, as egressas redimensionaram suas atuações pedagógicas em relação ao momento formativo do PEA, com destaque para a valorização das histórias de vida dos participantes, o olhar para a conquista desse momento formativo como resultado da luta de classe do magistério, a formação de maneira humanizada, colaborativa e promotora de pertencimento e a valorização da constituição de grupo, com a participação do diretor e do assistente de direção no projeto formativo. A ampliação das discussões das práticas dos professores nesses momentos formativos, identificados nas dissertações e nas narrativas das egressas do mestrado, mostrou como eles reverberam na qualidade da Educação Básica.

Palavras-chave: Projeto Especial de Ação. Coordenação Pedagógica. Mestrado Profissional em Educação. Formação de Formadores. Egressos.

ABSTRACT

GOMES, Elizete. **Special Action Project**: contributions from the research of the Professional Master's Degree in Education – Education training for trainers. 100 p. 2021 Dissertation (Professional Master's Degree in Education: Education training for trainers) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

This research, with a qualitative approach, had as general objective to analyze the contributions from the research carried out in the Professional Master's Degree in Education: Education training for trainers (Formep), at Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), between 2015 and 2020, related to the Special Action Project (Projeto de Ação Especial - PEA), of the Municipal Education Secretary of São Paulo, for the teachers' continuing education. From the general objective, the following specific objectives were set: (1) to analyze the research developed at Formep that addressed the topic of the PEA; (2) to identify the contributions of the research to the trainer's practice in the PEA, according to the view of the selected researchers and (3) to collate the presence of changes in the organization and in the education training carried out in the PEA, including the period of the sanitary crisis caused by the Covid-19 pandemic, in the view of the studied researchers. The conduct of this research was justified by the fact that PEA is the main education training in the educational unities of Municipality of São Paulo. In the survey of correlated research that addressed the theme, studies developed by Formep's graduates were identified. It was considered important not only to know what the research conducted addressed on the PEA, but especially to investigate the outspreading and repercussions of these studies in the context of the referred Project. The concept of "pedagogical coordination" was supported by the studies of Almeida (2012; 2013; 2017), Borges (1999), Domingues (2009), Placco and Almeida (2009), Placco (2008), Placco and Souza (2006) and Souza (2012), and the concept of "experience" and "education training" were supported by Josso (2004), Larrosa (2002) and Passegi (2011; 2020). Specific documents and legislation from the São Paulo Municipal Secretary of Education were also analysed. The research subjects were two Formep's graduates, professionals of São Paulo public education network. The data collection was conducted through survey and mapping of Formep's research and narrative interviews. To the data analysis, document analysis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) and analysis of prose (ANDRÉ, 1983) were used. Among the results, the process of building the object of study of the research developed at Formep, the resignifications of the PEA's regard and education training moment and the relation of the knowledge constituted in the research with the performance in the project were highlighted. The results enabled us to conclude that, through the production of research carried out in Formep on the subject, the graduates redimensioned their pedagogical performances in relation to the education training moment of the PEA, with emphasis on the appreciation of the participants' life stories, the regard at the achievement of this training moment as a result of the teaching class struggle, the education training in a humanized, collaborative and promoting way of belonging and valuing the group's constitution, with the participation of the director and assistant director in the training project. The spread of discussions on the teachers' practices in these training moments, identified in the dissertations and in the narratives of the graduates of the master's program, showed how they reverberate in the quality of Basic Education.

Keywords: Special Action Project. Pedagogical Coordination. Professional Master's Education: Education Training for Trainers. Graduates.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Indicadores que facilitam e dificultam o processo formativo no PEA	24
Quadro 2 - Fases principais da entrevista narrativa	56
Quadro 3 - Questão norteadora e objetivos da pesquisa	87
 Figura 1 - Articulação entre o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep) e o Projeto Especial de Ação (PEA)	 80

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Assistente Pedagógico
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefam	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CP	Coordenador(a) Pedagógico(a)
DOT	Divisão de Orientação Técnica
DP	Divisão Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Ensino
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Formep	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
ISPE-GAE	Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação – Grupo de Atividades Especializadas
Jeif	Jornada Especial Integral de Formação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OE	Orientador Educacional
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PEA	Projeto Especial de Ação
PED	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RARL	Referencial Analítico da Realidade Local
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SME	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SOP	Serviço de Orientação Pedagógica
TEDE/PUC-SP	Teses e Dissertações da Biblioteca Digital da PUC-SP
UBS	Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 A busca pelos estudos correlatos	19
2.2 O Projeto Especial de Ação	26
2.3 O coordenador pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	34
2.4 O Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores	45
3 PERCURSO METODOLÓGICO	50
3.1 Abordagem da pesquisa	50
3.2 Contexto da pesquisa	51
3.3 Sujeitos da pesquisa	52
3.4 Etapas da pesquisa	53
3.5 Procedimentos de coleta de dados	53
4 ANÁLISE DE DADOS E INFORMAÇÕES DA PESQUISA	59
4.1 Processo de construção do objeto de estudo da pesquisa desenvolvida no Formep	60
4.1.1 Questionamentos acerca da importância do PEA	62
4.1.2 As ressignificações do olhar para o PEA	65
4.2 Relação dos saberes constituídos na pesquisa com a atuação no PEA	68
4.2.1 As ressignificações do momento formativo do PEA	73
4.3 As pesquisas e seu impacto no PEA	77
4.4 O impacto da orientação de pesquisa para além do PEA	81
4.5 O PEA em tempos de crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE	100

1 INTRODUÇÃO

*Ai, minha Portela
Quando vi você passar
Senti o meu coração apressado
Todo o meu corpo tomado
Minha alegria voltar
Não posso definir aquele azul
Não era do céu, nem era do mar
Foi um rio que passou em minha vida
E meu coração se deixou levar.*

Paulinho da Viola (1969)

Assim como a Portela de Paulinho da Viola, a Educação passou em minha vida e meu coração se deixou levar, no Ensino Médio, quando cursei o Magistério no extinto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam)¹, em São Paulo/SP. O ensino era em tempo integral e no terceiro ano ingressávamos no Estágio Curricular Supervisionado, em escolas públicas, nas quais realizávamos observação de práticas docentes e regência. Ingressei no Cefam em 2003 e, com seu fechamento, minha turma tornou-se a última.

O Cefam teve um significado importante em minha trajetória de vida e formação, pois os professores nos empoderavam e incentivavam nossas manifestações culturais, políticas e sociais. Além disso, construí relações de amizade que perduram até os dias atuais. Carrego comigo as experiências que tive; elas me tocaram, deixaram marcas afetivas, libertadoras e o compromisso com a Educação, para além de uma formação técnica.

No último ano de formação no Cefam, ingressei na graduação, no curso de Licenciatura em Pedagogia, por incentivo de uma professora que atuava na faculdade e que conseguiu bolsa de estudos para alguns de seus alunos, inclusive para mim.

Depois de formada no Cefam, e já no segundo ano da Licenciatura em Pedagogia, iniciei minha atuação como professora de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil (CEI)

¹ Segundo Menezes (2001), o Cefam foi criado pelo Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988. Foi um projeto especial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que vigorou de 1988 até 2003, para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do ensino fundamental e da pré-escola. Era necessário estudar quatro anos, em período integral, para obter o diploma do magistério. Os estudantes do Cefam recebiam bolsas de estudo. De acordo com Alves e Siquelli (2016, p. 9), “os CEFAMs de São Paulo, na tentativa de fazer uma escola de formação de professores diferente das antigas Escolas Normais, tinham a intenção de criar um novo tipo de escola. Por esse motivo, os mesmos foram concebidos e organizados de forma a voltar a atenção do curso para além da didática [...] teriam um currículo que asseguraria além do domínio de temas e especificidades gerais [...] os CEFAMs paulistas foram uma experiência de formação docente única na história da educação brasileira, tendo em vista a excelência de seus cursos, buscando aperfeiçoamento em todas as áreas, atrelando prática e teoria”.

da rede parceira², no qual permaneci por três anos. Mensalmente, tínhamos a parada pedagógica, que se constituía em reuniões para informes, discussões sobre a rotina, organização do espaço para eventos e, às vezes, encontros formativos em outros espaços. Nosso momento formativo acontecia na hora do sono das crianças, quando dialogávamos com a coordenadora sobre o fazer pedagógico e o planejamento das atividades.

A parada pedagógica e os diálogos na hora do sono não contemplavam as necessidades formativas dos professores. O grupo docente não tinha espaço e tempo para compartilhar conhecimentos e experiências, nem para estudar as demandas da Educação Infantil. Em virtude dessa ausência de formação, busquei ampliar meus saberes em outros lugares, como o Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação – Grupo de Atividades Especializadas (ISPE-GAE) e o Instituto Avisa Lá.

Após esses primeiros anos como professora iniciante na Educação Infantil da rede parceira, fui trabalhar em uma escola privada de Educação Infantil na Zona Sul de São Paulo e desejava ampliar meus saberes e fazeres docentes para uma melhor atuação profissional. Assim, especializei-me em Psicomotricidade, em 2011, e pude construir significações para a importância do trabalho psicomotor com as crianças, compreender, de maneira mais profunda, a integralidade do ser, a corporeidade, e aguçar o olhar para a descoberta que as crianças têm de si e do mundo à sua volta. Para Wallon (1941/2007, apud CINTRA; ALMEIDA, 2017, p. 206): “É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original”. Isso significa que não somos pessoas fragmentadas, mas indivíduos inteiros movidos pela motricidade, pelo cognitivo e pela afetividade.

Minha intencionalidade pedagógica intensificou-se e ficou mais direcionada para o corpo no espaço, para as experiências sensoriais, motoras, afetivas e sociais, por meio de jogos e brincadeiras corporais, de acordo com a perspectiva de que a criança, uma investigadora natural, busca experiências em seu próprio corpo. Como declara Ajuriaguerra (1972, apud FONSECA, 2012, p. 164): “A evolução da criança é sinônimo de conscientização e conhecimento cada vez mais profundo do seu corpo, a criança é o seu corpo, pois é por meio dele que a criança elabora todas as suas experiências vitais e organiza toda a sua personalidade”.

Em dezembro de 2011, ingressei na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), via concurso público, como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e comecei a

² São denominados CEIs/Creches da Rede Parceira Particular (RPP) “aqueles em que o serviço à população é realizado em imóvel da própria organização, a ela cedido ou por ela locado, com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela SME” (SÃO PAULO, 2017, art. 3º, § II).

atuar em uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei). A partir desse momento, algumas inquietações emergiram: como realizar um trabalho docente de qualidade em uma turma com 35 crianças? Como as crianças aprendem e se desenvolvem em salas cheias de mesas e cadeiras? Como será trabalhar em uma escola pública? Assim, busquei novas referências para minhas necessidades formativas no cotidiano da escola pública, alicerçada em minha concepção de Educação Infantil e de criança.

A partir de 2013, comecei a participar da formação contínua na escola, baseada no Projeto Especial de Ação (PEA)³. Até então, conhecia superficialmente esse espaço de formação e, como era ingressante na rede municipal, estava me inteirando da organização e do trabalho na Prefeitura. Organizado pela coordenadora pedagógica, o PEA era um momento em que líamos textos ou assistíamos a vídeos e discutíamos a temática abordada. No entanto, eram abordagens superficiais, sem aprofundamento e que, de certa forma, não nos ajudavam a refletir sobre o contexto em que atuávamos. Algumas vezes, apenas líamos o texto e registrávamos o encontro no livro oficial. Outras vezes, éramos orientadas apenas a ler algum texto da Revista Nova Escola que estava na mesa dos professores e fazer o registro. Com isso, a percepção que construí foi a de cumprimento burocrático, o que me incomodava, uma vez que considerava se tratar de um momento para ampliação de nossas práticas, para buscarmos respostas para nossas inquietações, visando à qualidade da Educação. Era um momento que eu almejava nas escolas em que trabalhei antes de ingressar na PMSP.

Atuei como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I até meados de outubro de 2016. No final desse ano, tive o privilégio de adentrar novos horizontes, quando passei a exercer a função de coordenadora pedagógica (CP) designada⁴ na Emei em que trabalhava como professora. A partir desse momento, minha trajetória profissional mudou de rumo. Se, antes, meu olhar era voltado para o contexto de uma turma de crianças, com essa mudança, ele passou a se voltar para toda a unidade educacional. Confirmava-se, então, o que a legislação anunciava: “O Coordenador Pedagógico, ao assumir esse cargo, tem uma transição de papéis que leva tempo para se consolidar” (SÃO PAULO, 2018, p. 103). Assim, o foco do

³ 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” (SÃO PAULO, 2020a, art. 1º).

⁴ “O funcionário poderá ser designado para exercer transitoriamente cargo que comporte substituição e que se encontre vago, para cujo provimento definitivo não exista candidato legalmente habilitado, desde que atenda aos requisitos para o seu exercício” (SÃO PAULO, 1979, art. 56).

meu olhar passou a ser o processo de aprendizagem do grupo de professores; fui aprender com meus pares.

Como professora atuante, sentia falta da formação contínua em serviço, de momentos de trocas de experiências, com base e aprofundamento teórico. Agora, como coordenadora pedagógica iniciante, tinha de pensar nesse espaço de formação para realizá-la junto aos docentes da unidade educacional da melhor maneira possível, para ter sentido para mim e para os professores envolvidos.

Na função de coordenadora pedagógica (CP), atuava com todos os profissionais da escola – diretor, assistente de diretor, professores, grupo de apoio, estagiária, auxiliar de vida escolar, equipes de cozinha e limpeza –, com as crianças, as famílias e os parceiros – da Unidade Básica de Saúde (UBS), de teatros e oficinas. Também atuava no planejamento de formações, no acompanhamento pedagógico e na tratativa de situações inusitadas, como: acidentes com as crianças e possíveis encaminhamentos; ausência de professores; falta de funcionários; famílias que chegavam para atendimento sem prévio agendamento, com muitas angústias e cobranças, dentre outros. Situações que não havia vivenciado como professora e que não tive preparo ou orientação da Diretoria Regional de Ensino (DRE) para lidar com elas, pois não há formação prévia quando se é acessado a uma designação. Como destaca Rios (2011, s/p): “A gente dorme professor e acorda coordenador”⁵.

Na coordenação, tinha de articular o Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a prática docente e realizar a formação dos professores. Em virtude dessa complexidade e da consciência de meu papel, busquei referências bibliográficas, dialoguei com outras coordenadoras pedagógicas e refleti sobre os momentos formativos de que participei na Emei como professora, tendo como base algumas questões: como planejar uma formação? Quais saberes são necessários para organizar e desenvolver a formação dos professores? Como a formação reflete nas crianças? Inspirada por esses questionamentos e pela necessidade de formação contínua, ingressei no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no segundo semestre de 2019.

Nesse mesmo ano, exerci função de CP designada em um CEI direto, que se localizava no interior de um Centro Educacional Unificado (CEU). Atuei com uma equipe de 52 profissionais e 245 crianças bem pequenas (de um ano e onze meses a três anos e onze meses).

⁵ Segundo a autora, essa frase foi lembrada por ela em um encontro que teve com equipes gestoras de algumas escolas paulistanas. “Nela está entendida a ideia de que não há o preparo necessário para que o coordenador pedagógico exerça de modo competente a função. E de que um bom professor não se transforma imediatamente num bom coordenador, uma vez que as exigências são diferentes para cada papel” (RIOS, 2011, s/p).

Era um grupo estável de professoras, muitas das quais estavam no CEI desde sua inauguração, em 2008, unidas para se defenderem o tempo todo, entendendo divergências como ameaças.

No período entre a inauguração do CEI e minha designação, vários CPs atuaram por tempo limitado e, em alguns momentos, a gestão da unidade contou apenas com uma assistente de direção.

Como formadora do PEA, sentia o momento tenso e de insegurança, pois era meu primeiro ano na unidade e não tinha vínculos profissionais estabelecidos. Por vezes, sentia-me em um monólogo, deparando-me com um silêncio absoluto ou com frases como “Sempre foi assim”, “Aqui não funciona assim”, “É muito bonito o que diz a teoria, mas não é assim que funciona”, “Proposta pedagógica é trocar cocô o período todo?”, “As nossas necessidades são materiais (brinquedos de plásticos)”, “Sempre deu certo fazer assim, aí vem alguém novo e quer mudar tudo”, “Nós decidimos se você continua no ano que vem como CP”. Com essas professoras, tive possibilidades de melhorar minha própria formação como CP, mas o momento do PEA era um desafio a ser enfrentado a cada encontro.

Com as formações realizadas pela equipe de Educação Infantil da DRE, acrescidas das aprendizagens na disciplina “Ação formadora: princípios e práticas profissionais do formador”, ministrada pela professora Laurinda Ramalho de Almeida, no Formep, foi possível seguir o ano letivo de 2019 na função de CP, buscando construir significações para minha atuação. Como coordenadora iniciante, tinha uma preocupação em relação à formação no momento do PEA, uma vez que não desejava reproduzir formações, ler textos sem discussões ou apenas cumprir protocolo.

Nessa perspectiva, as questões relacionadas à formação desenvolvida no PEA provocavam-me e angustiavam-me, visto tratar-se de um espaço de formação contínua na escola que, na prática, nem sempre acontece da melhor forma. Algumas dificuldades destacam-se, dentre elas: o estudo e o planejamento das pautas formativas na própria unidade educacional; o desconhecimento de estratégias formativas a serem utilizadas, bem como o desconhecimento, pelos professores, de seu protagonismo no momento da formação e sua participação.

A partir desse contexto, decidi pesquisar o momento formativo do PEA. No entanto, ao realizar o levantamento de pesquisas correlatas, identifiquei que já havia muitas pesquisas com essa temática, inclusive desenvolvidas por alunos do Formep. Assim, considerei importante não só conhecer o que as pesquisas realizadas abordaram sobre o PEA, mas, especialmente, investigar os desdobramentos e as repercussões desses estudos no contexto do referido Projeto.

Desta forma, a questão norteadora desta pesquisa foi: quais contribuições as pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUC-SP, trouxeram para a formação contínua no momento do PEA?

A partir da questão norteadora, propus o seguinte objetivo geral: analisar as contribuições das pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), entre os anos de 2015 e 2020, relacionadas ao Projeto Especial de Ação (PEA), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para a formação contínua dos professores.

O objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar as pesquisas desenvolvidas no Formep que abordaram a temática do PEA;
- Identificar as contribuições das pesquisas para a prática do formador no PEA, na visão das pesquisadoras estudadas;
- Cotejar a presença de mudanças na organização e na formação realizada no PEA, incluindo o período da crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19, na visão das pesquisadoras estudadas.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: neste primeiro capítulo, apresentei minha trajetória acadêmica e profissional, a justificativa deste estudo, a questão norteadora e os objetivos geral e específicos da pesquisa.

O segundo capítulo discorre acerca da fundamentação teórica, com exposição dos estudos correlatos, a partir do levantamento das pesquisas realizadas com a temática do PEA. Nesse ponto, apresento o PEA, o papel do CP na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e o Formep.

O terceiro capítulo aborda o percurso metodológico, com foco na abordagem da pesquisa, no instrumento de coleta de dados, no contexto, nos sujeitos e nas etapas deste estudo.

O quarto capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados coletados, a partir da leitura das pesquisas, assim como dos dados obtidos nas entrevistas com as autoras das dissertações selecionadas.

O quinto capítulo pontua as descobertas deste estudo, que possibilitou evidenciar as contribuições das pesquisas realizadas no Formep para o potente e principal espaço formativo que é o PEA, bem como novos encaminhamentos e reflexões acerca das significações da formação contínua realizada no momento do PEA, que ocorre nas unidades educacionais da PMSP, e da importância do Formep para a atuação profissional nesse espaço de formação contínua.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras.
Não existem duas fogueiras iguais.
Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas
e fogueiras de todas as cores.*

Eduardo Galeano (2020, p. 13)

2.1 A busca pelos estudos correlatos

Assim como relata Galeano (2020), na epígrafe, sobre o brilho e as peculiaridades de cada pessoa, há também diversos tipos de pesquisas, cada uma com seu objeto de estudo, seus achados e sua relevância. Assim sendo, para conhecermos⁶ com mais profundidade as pesquisas que tiveram como objeto de estudo o PEA como instrumento de formação contínua dos professores, desenvolvido nas unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), realizamos o levantamento de dissertações disponíveis no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital da PUC-SP (TEDE/PUC-SP).

Para tanto, inserimos os filtros de campos de busca “Departamento de Educação” e “Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep)”, pois o foco deste estudo são as pesquisas realizadas no referido Programa. Iniciamos a busca pelo descritor “Projeto Especial de Ação” e, posteriormente, por “Formação de professores na Prefeitura Municipal de São Paulo”, e encontramos 30 pesquisas. Inserimos então os descritores “Projeto Especial de Ação” e “Período pós-pesquisa”. Todas as buscas apresentaram como resultado 30 trabalhos.

Com relação ao período, buscamos por pesquisas realizadas de 2015 a 2020, uma vez que o Formep foi implantado em 2013 e as primeiras defesas de dissertações e publicações ocorreram dois anos após sua implantação.

Em seguida, a partir do título, separamos os trabalhos localizados que apresentavam a formação contínua como temática. Realizamos então a leitura dos resumos, para conhecermos as pesquisas e verificarmos se o conteúdo se relacionava com o tema proposto. O passo seguinte foi identificar os objetivos, o contexto, os sujeitos e a metodologia de cada pesquisa, finalizando com a leitura das considerações finais, para conhecermos as contribuições dos estudos.

⁶ A partir deste capítulo, empregaremos a 1ª pessoa do plural (nós).

Embasando-nos nos descritores e na leitura do *corpus* das pesquisas, selecionamos sete⁷ trabalhos, dentre os quais dois trouxeram o PEA como objeto central do estudo.

Começando pela pesquisa de Machado (2015), a autora investigou como os coordenadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo atuantes em Emeis efetivam, na prática, suas intencionalidades formativas e quais elementos favorecem ou dificultam essa ação. O contexto da pesquisa foram três Emeis da referida Rede e os sujeitos, três coordenadoras pedagógicas das Emeis. A pesquisa realizada teve abordagem qualitativa e, como procedimento de coleta de dados, a pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas.

Segundo a análise dos dados, os aspectos que contribuem para o papel do coordenador pedagógico (CP) como formador, principalmente no desenvolvimento do PEA, são o pertencimento à equipe gestora, a valorização da direção em relação ao momento formativo e o uso de diferentes ferramentas na formação, tais como tematização da prática, dupla conceitualização, observação de aula e realização de devolutivas que possibilitem reflexões acerca das práticas dos docentes. Já os elementos que dificultam a atuação do CP como formador são a falta de profissionais, as convocações repentinas da DRE, a estrutura das unidades educacionais, as interrupções no momento formativo e a formação contínua do CP.

Oliveira, E. (2017), por sua vez, objetivou, em sua pesquisa, analisar as ações que o CP desenvolve em seus processos formativos que lhe possibilitam ser um agente de mudanças na prática docente. A pesquisadora utilizou a abordagem qualitativa e coletou dados por meio de entrevista semiestruturada e análise documental. O estudo foi realizado em três Emeis e um CEI, das DREs de Itaquerá, São Miguel, Guaianases e Penha. Participaram da pesquisa quatro CPs e quatro professoras da Emei.

Segundo a pesquisadora, os dados evidenciaram o CP como um agente de transformações e a importância da relação de seu trabalho e de seus fazeres para a prática pedagógica. Também ressaltaram a formação contínua em serviço como campo de pesquisa das práticas pedagógicas dos educandos. Deste modo, o CP tem um papel primordial na unidade educacional, em conjunto com os demais gestores e docentes, aperfeiçoando as práticas pedagógicas e proporcionando mudanças imprescindíveis no contexto das unidades.

⁷ Além das sete pesquisas selecionadas nos estudos correlatos, a dissertação de Moura (2019), intitulada “Experiências formadoras de coordenadoras pedagógicas no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP”, realizada no Formep, dialogou com a presente pesquisa, por trazer como sujeitos do estudo os egressos do referido Programa. Um dos objetivos do trabalho foi identificar as possíveis contribuições da pesquisa desenvolvida pela autora para sua atuação profissional como CP. Os dados foram coletados por meio de entrevista narrativa, o mesmo procedimento utilizado nesta pesquisa.

Destacamos também a pesquisa de Oliveira, A. (2017), que buscou analisar, por meio das narrativas de um grupo de professores, as possibilidades e os limites de um trabalho formativo que se desenvolveu no processo de implementação do Currículo Integrador da Infância Paulista, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A autora desenvolveu uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de questionários, discussão em grupo e diário de campo, entre os anos de 2015 e 2016, referentes à formação realizada no momento do PEA. A pesquisa ocorreu em uma Emei e em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef), no espaço e tempo do PEA, e contou com a participação de uma professora do Ensino Fundamental e de 11 professoras da Educação Infantil, quando foi trabalhado um projeto formativo acerca do ensino de matemática para as crianças, em uma unidade educacional da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Os dados foram analisados por meio da Análise de Prosa.

A pesquisadora apresentou em suas considerações o êxito do trabalho colaborativo realizado no horário formativo do PEA, o aprimoramento das práticas dos professores, a valorização do contexto da unidade, a percepção do currículo prescrito e do praticado, os estudos das próprias práticas e a constituição do grupo em uma comunidade de aprendizagem. Os dados também revelaram subsídios para uma nova compreensão da formação contínua em serviço, com a ressignificação da ação docente e da atuação do formador, assim como a superação da formação centralizada no formador e a valorização dos saberes docentes para o percurso de reflexão e transformação.

Outra pesquisa foi a realizada por Toquetão (2018), que buscou investigar como são produzidas as narrativas digitais multimodais em uma Emei de São Paulo e como compreender o potencial dessas narrativas enquanto recurso na formação de professores, em uma perspectiva crítico-colaborativa. A pesquisa foi realizada no momento formativo do PEA, tendo as narrativas digitais multimodais como instrumento potente de formação dos professores.

A autora utilizou a abordagem teórico-metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que visa a criar relações colaborativas entre os participantes para a produção de conhecimentos críticos sobre as bases teóricas das práticas escolares e os interesses a que servem. Os dados foram produzidos a partir de três procedimentos de coleta: questionário semiestruturado sobre registro e documentação pedagógica, excertos da gravação de áudio das sessões reflexivas e produção, pelas professoras, de narrativas digitais multimodais com recorte das cenas de temas específicos. Os sujeitos foram uma CP e 10 professoras que compõem um grupo de formação da Emei.

A análise dos dados foi realizada pelo processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir práticas pedagógicas e pela análise multimodal, com base nas categorias enunciativas, descritivas e linguísticas. Nas considerações finais, a pesquisadora apontou a ruptura na compreensão dos docentes das produções audiovisuais, que transpassam a educação na primeira infância. Os dados analisados subsidiaram a construção de um novo plano de formação em Cadeia Criativa para a construção de novos significados às narrativas compartilhadas.

Já a pesquisa de Kenschikowsky (2020) teve como objetivo identificar os saberes necessários ao CP para atuar na formação dos professores, na escola de Educação Infantil. A pesquisadora seguiu procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa, utilizando entrevista com duas coordenadoras e dois professores atuantes em uma Emei e em um CEI da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A pesquisadora escolheu essas CPs por realizarem boas práticas formativas ou por terem experiências exitosas como formadoras, principalmente no espaço e tempo do PEA.

Entre os resultados apresentados, a pesquisa evidenciou os saberes dos professores e do CP como plurais, multidimensionais, de naturezas distintas e articuladas entre vivências pessoais e profissionais, bem como os saberes que são impulsionados e articulados pelos coordenadores em relação às suas ações formativas, dentre eles, os saberes teóricos, os metodológicos, os curriculares e os da experiência profissional. O estudo também evidenciou a necessidade de se conhecerem os saberes em virtude das relações intra e interpessoais.

Outra pesquisa foi a de Sensato (2017), que buscou investigar a formação permanente de professores do Ciclo de Alfabetização proposta no PEA de uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa foram uma CP e oito professoras alfabetizadoras.

A abordagem de pesquisa utilizada foi qualitativa e, como procedimento, a autora utilizou análise documental, entrevista semiestruturada e grupos de discussão. O cerne do estudo foi a análise do percurso formativo no cotidiano educacional e suas contribuições no aperfeiçoamento dos fazeres pedagógicos das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sensato (2017, p. 9) concluiu que:

O Pea é um espaço potente para a formação de professores do Ciclo de Alfabetização, favorecendo o trabalho coletivo, garantindo tempo e espaço para estudo, discussões, troca de experiências e a constituição de um grupo, bem como a importância da atuação da coordenadora pedagógica para as ações formativas, apoio, orientação e

acompanhamento pedagógico. Também apontou a necessidade de fortalecimento dos fundamentos teóricos e de aprofundamento dos estudos indicados no material bibliográfico.

Os resultados da pesquisa também forneceram subsídios para a proposta de um plano de formação colaborativa para ser realizado no PEA, além de revelar que não há formação permanente para o CP na PMSP e que os encontros formativos, quando acontecem, nem sempre contemplam as necessidades formativas desse profissional, sendo necessário buscar formação fora da rede.

A última pesquisa selecionada foi a de Silva, M. (2019), que procurou compreender criticamente os significados construídos e compartilhados pelos professores sobre o PEA, reconhecendo que foram constituídos por meio de suas experiências nos encontros de formação.

A autora utilizou a perspectiva metodológica da PCCol e, como procedimento de coleta de dados, questionários semiestruturados, entrevistas e análise documental. Os dados foram interpretados à luz da Análise Dialógica do Discurso, de Bakhtin, e os sujeitos da pesquisa foram 18 professoras de uma Emei.

A pesquisa apresentou em seus resultados que o PEA possibilita um momento potente de formação contínua para as professoras participantes, porém, apontou que as estratégias realizadas no espaço formativo do PEA, em sua maioria, são encontros cansativos e tediosos, mostrando a necessidade de ressignificar esse momento com outras metodologias para a formação contínua, bem como impulsionar a formação dos docentes na visão crítico-colaborativa. Os achados de Silva, M. (2019) vão ao encontro das percepções apontadas na introdução desta pesquisa.

As pesquisas de Machado (2015), Oliveira, E. (2017), Oliveira, A. (2017), Toquetão (2018) e Kenschikowsky (2020) subsidiam o presente estudo por perpassarem as ações do CP e as relações interpessoais e profissionais dos envolvidos no processo, contribuindo para o entendimento dos saberes e da identidade do CP e do docente. Além disso, trazem o CP como agente propulsor da transformação, a escola como campo de pesquisa das práticas pedagógicas, a compreensão do potencial das narrativas multimodais como estratégia formativa para e com os docentes e o confronto da prática pedagógica por meio de fotos. Os contextos foram escolas municipais de São Paulo e as pesquisas foram realizadas no espaço e tempo formativo do PEA.

Além dos importantes apontamentos apresentados para aprofundarmos os estudos correlatos, organizamos este quadro com indicadores que facilitam e dificultam o momento formativo na escola (Quadro 1):

Quadro 1 - Indicadores que facilitam e dificultam o processo formativo no PEA

FACILITADORES	DIFICULTADORES
• O CP como pertencente à equipe gestora e ao grupo de professores; • A formação contínua na escola, sua compreensão e a construção colaborativa do PEA; • Estratégias formativas realizadas no momento do PEA para atuação do formador; • Superação, por todos os envolvidos, da formação centralizadora que ocorreu por muitos anos; • Abordagem da atuação dos participantes com disposição para movimentar, colaborar com o processo formativo e romper com o isolamento.	• O CP como não pertencente à equipe gestora e ao grupo de docentes; • Ausência de formação contínua dos CPs que contemple suas necessidades formativas; • Ausência de compreensão sobre o PEA; • Atuação do formador de forma mecânica; • Enraizamento da formação centralizadora e rígida; • Atuação dos professores de forma isolada; • Resistência dos professores.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao observarmos os indicadores que facilitam ou dificultam o processo formativo no PEA, podemos destacar que, para a formação proporcionar reflexões e transformações profissionais aos participantes, ela precisa ser significativa para eles e realizada de maneira colaborativa, para que os integrantes compreendam o que é o Projeto e para que ele serve.

Com relação às pesquisas realizadas por Sensato (2017) e Silva, M. (2019), ambas tiveram o PEA como objeto principal de análise. Esses estudos destacam a perspectiva de compreender a profissão e a atuação do CP como formador dos professores, e ressaltam como é primordial que ele escute, acolha e conheça esses profissionais, bem como suas ações pedagógicas, suas relações e interações com as crianças.

Ambas as pesquisas destacam a relevância de se valorizarem os conhecimentos dos professores no momento da formação e de a equipe docente ressignificar a formação contínua realizada no PEA, com estratégias formativas significativas e relevantes para as práticas pedagógicas, para que os encontros não sejam exaustivos e entediantes, reconhecendo os saberes de todos os envolvidos. Os estudos apresentam as contribuições da formação contínua dos professores no PEA e a pertinência social, bem como transformações do fazer docente, seu pertencimento ao grupo e a proposição de um percurso formativo.

Identificamos que as sete pesquisas correlatas apresentadas utilizaram a abordagem qualitativa como metodologia, tendo como procedimentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, questionários, discussão em grupo, diário de campo, análise documental,

encontros reflexivos e excertos de gravação de narrativas digitais multimodais. Os sujeitos foram professores e coordenadores das unidades educacionais da SME.

Os autores de referência citados nas pesquisas foram: Almeida e Souza (2008; 2009; 2010; 2011), Freire (1996), Fullan e Hargreaves (2000), Imbernón (2000; 2009; 2010; 2011), Nóvoa (1997; 2002; 2009), Placco (2011), Tardif (2010; 2014) e Vygotsky (1934/2008). Além destes, identificamos documentos oficiais da rede, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015). Tanto o referencial quanto os documentos oficiais serviram como norteadores para este trabalho, uma vez que a construção e a revisão das pesquisas correlatas nos ajudaram a identificar os autores que fundamentaram a presente pesquisa.

As considerações acerca dos estudos correlatos confirmaram o apontamento de que o PEA se constitui como espaço precioso e potente de formação, favorecendo o trabalho coletivo, quando valorizado pelos professores e pela equipe gestora, e que, apesar da necessidade de ajustes, ele é indispensável para a formação contínua em serviço, pois fomenta a ampliação das práticas pedagógicas, possibilitando a melhoria da qualidade da aprendizagem. Como anunciado por Imbernón (2009, p. 44): “A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”.

As ponderações também revelaram a importância de se acolherem as angústias e as inquietações dos coordenadores, a relevância de os professores conseguirem desenvolver a consciência de seu protagonismo e de sua responsabilidade no processo formativo, engajando-se no espaço de formação, bem como a necessidade de se reverem as estratégias formativas, para não cair na fadiga e na inatividade, criando, assim, processos significativos.

Imbernón (2011, p. 51) afirma que:

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

A afirmação do autor dialoga com alguns dos objetivos propostos no PEA, os quais consideram as necessidades formativas dos professores e o contexto da unidade educacional para a construção coletiva do projeto de formação. Os participantes devem refletir criticamente sobre suas práticas, para sua ampliação, visando a reverberar na qualidade da aprendizagem.

O contato com os estudos correlatos possibilitou-nos reafirmar a relevância de nos debruçarmos sobre as contribuições das pesquisas realizadas no Formep para o PEA. Entre os vários momentos formativos na escola, o PEA é considerado o principal meio de formação contínua em serviço nas unidades educacionais da SME, mesmo tendo passado por diferentes transformações. Essa indicação apresentada pelas pesquisas mobilizou a decisão de aprofundarmos os estudos em relação ao PEA e de conhecermos os reflexos dos estudos realizados sobre ele no cotidiano da formação contínua do professor.

“É pensando na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2019, p. 40). Desta forma, a intenção é que esta pesquisa possa contribuir com as discussões e as melhorias da formação docente contínua no espaço do PEA, um projeto elaborado pela unidade educacional em consonância com o PPP e o Currículo da Cidade de São Paulo, que se constitui um espaço reflexivo, dialógico e transformador.

2.2 O Projeto Especial de Ação

Para compreendermos o PEA em seu formato atual, percorreremos sua história, com base nos documentos oficiais da SME e em alguns dados extraídos das pesquisas apresentadas nos estudos correlatos.

O PEA foi criado em 1993, sendo a primeira publicação legal relativa a ele a Portaria nº 2.083, de 14 de abril de 1994 (SÃO PAULO, 1994). Inicialmente nomeado como Projetos Estratégicos de Ação, o PEA foi concebido como instrumento de formação que tinha o objetivo de melhorar a situação pedagógica das unidades educacionais, ou seja, aprimorar o rendimento profissional dos professores e viabilizar melhorias nos resultados estatísticos dentro e fora da escola, em relação ao analfabetismo.

Segundo Beltran (2012, p. 29-30), a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da época elaborou um relatório acerca do PEA com as expectativas da SME:

Opção metodológica que pressupõe a busca de qualidade total na Escola – qualidade do atendimento, das ações e do produto – tem como premissas: Atender às necessidades reais e significativas da Escola. Possibilitar retomadas das ações pedagógicas através de constantes avaliações, antes que se efetivem fracassos dos resultados. Favorecer o sucesso dos resultados.

O PEA originou-se da ideia de qualidade total⁸ para combater o fracasso escolar. Seus conteúdos eram enviados e controlados pela SME, além de ser uma forma de gerenciar as unidades escolares. Nessa linha, a escola funcionava como uma empresa e os estudantes eram seus clientes, em um processo representativo da cultura empresarial.

A SME criou o PEA em virtude das limitações das escolas de alcançar os índices e os resultados na alfabetização. Para Fornazari (2009), o PEA não foi elaborado com princípios para a formação contínua reflexiva dos professores em contexto educacional, nem considerou as necessidades formativas desses profissionais. Segundo a autora, o Projeto surgiu como ferramenta da administração pública para as escolas diagnosticarem seus problemas e demarcarem ações e medidas de acompanhamento e avaliação.

Fornazari (2009) indica que, de 1994 a 1995, a SME elaborou relatórios acerca dos Projetos Estratégicos de Ação com os temas a serem discutidos na época, como: formação do profissional em Educação; orientação de estudos; literatura/sala de leitura; dificuldade de aprendizagem; material didático-pedagógico; produção de texto/leitura/alfabetização; organização e funcionamento da escola; desenvolvimento cognitivo e raciocínio lógico, entre outros.

A autora ainda indica que a SME aplicou requisitos para o desenvolvimento dos Projetos Estratégicos de Ação, tais como:

Trabalho em equipe com utilização de ferramentas e técnicas científicas; as equipes gerenciais com as funções de solucionar problemas, fazer treinamentos e controlar; as equipes gerenciais oferecerem a oportunidade aos operadores do processo decidirem sobre mudanças; a paciência dos gestores deve ser cultivada; treinar uma rede de indivíduos para que estes forneçam assistência técnica às equipes de projetos e; manter registros dos progressos do projeto (FORNAZARI, 2009, p. 112).

Podemos observar que o PEA era destinado à implantação de programas da SME de maneira rígida e controlada, para buscar dados estatísticos dentro e fora das escolas, bem como para homogeneizar os processos didático-pedagógicos. Segundo Fornazari (2009), não eram

⁸ Segundo Araújo (1998), a qualidade total representa o modo de gestão do trabalho empresarial – experiências do toyotismo. Ramos (1992, p. 7-8 – Grifo do autor)) aponta que “a Escola colocará prioridade no **olhar para dentro**, no revisitar-se, a fim de identificar as deficiências e os problemas que a impedem de alcançar a excelência. Trata-se, enfim, de uma abordagem que busca o fortalecimento e o aperfeiçoamento permanente da instituição *[por meio do]* compromisso do diretor(a), engajamento da equipe gerencial, parceria com os professores, envolvimento dos alunos, mobilização do corpo técnico de apoio, aliança com os clientes externos, pacto da qualidade, elaboração do programa de qualidade, organização de comitês de qualidade, execução de projetos pilotos, melhoria de processos, divulgação de resultados, premiação por méritos, novas alianças, novas equipes de qualidade, permanente busca de excelência”.

possibilitadas reflexões acerca da relação teoria e prática; os professores eram liderados com base na qualidade total da Educação e vistos como uma rede de indivíduos a serem treinados. O PEA era composto pelo corpo gerencial da escola e por professores indicados pelo diretor, tendo características multidisciplinares.

O PEA foi elaborado de acordo com o Referencial Analítico da Realidade Local (RARL), ferramenta criada para o levantamento das dificuldades das unidades educacionais.

O RARL era um caderno composto de cinco planilhas que deveriam ser preenchidas pelos profissionais da escola com acompanhamento do Supervisor Escolar. Após a entrega do RARL no Núcleo de Ação Educativa, a escola poderia elaborar PEAs visando a resolução de problemas, de acordo com dois critérios: a) atender a uma necessidade imediata da escola e b) contribuir para a garantia da unidade da escola. Os PEAs deveriam respeitar os quatro princípios daquela administração: coordenação, participação, integração e permanência (FORNAZARI, 2009, p. 108).

Silva, M. (2019, p. 37) explica que:

Esse instrumento objetivava traçar o perfil de cada escola e diagnosticar suas deficiências a fim de subsidiar a construção do Plano Escolar. O RARL deveria ser cadastrado oficialmente através de uma planilha específica, contendo metas, diagnóstico, proposta, procedimentos e prazo de execução. A criação do PEA é anterior a sua primeira Portaria de regulamentação. Ele estava associado ao Relatório Analítico da Realidade Local como metodologia de operacionalizar a superação das dificuldades apontadas pela escola.

O ponto de partida para os Projetos Estratégicos de Ação era o RARL, que apresentava a situação da unidade educacional. Nele, constava o trabalho a ser desenvolvido, tanto administrativo como pedagógico, com metas quantitativas. A partir dos apontamentos apresentados, o PEA era produzido sem considerar a qualidade dos encontros, pois a ênfase estava voltada para o treinamento sistemático e para a transmissão de conceitos. Fornazari (2009, p. 17) aponta que se o problema a ser resolvido fosse, por exemplo, o baixo índice de alunos alfabetizados no Ensino Fundamental, utilizava-se “o tempo de estudo na escola para aprender o método de alfabetização eleito pelos funcionários do órgão central”.

De acordo com a Portaria nº 2.083/1994 (SÃO PAULO, 1994):

Os Projetos Estratégicos de Ação (PEA) constituem-se no instrumento de viabilização das propostas de ação pedagógica indicadas pelo Referencial Analítico da Realidade Local (RARL), visando atender às necessidades reais e imediatas da Escola em coerência com sua proposta pedagógica.

As unidades educacionais inspiravam-se nos conceitos de controle, gerenciamento, rotina e padronização para, assim, organizarem-se e atingirem os resultados almejados pela SME nas atividades desenvolvidas. Na época, estava claro o intuito de controlar o trabalho do professor, considerado o responsável direto pelos índices e resultados da aprendizagem dos estudantes. As técnicas recebidas eram transpostas para a sala de aula de forma mecânica.

A partir do aporte legal, fica evidente que o PEA não era construído de maneira colaborativa, nem criava significações para os envolvidos. Tratava-se de uma formação de transposição de conteúdo, sem participação do professor em sua gestão.

Silva, M. (2019, p. 38) evidencia que:

[...] os objetivos primeiros do PEA não eram a formação dos Professores. O PEA foi proposto originalmente para a construção de um projeto escolar em consonância com a visão da Política de Qualidade Total da Educação, embasada em técnicas administrativas de aplicação universal. Para alcançar os resultados esperados, o Projeto tinha por alvo os professores atuantes na SME. Assim, os temas abordados durante as formações eram prescritivos, visavam à atualização de conteúdo didático, teorias educacionais e metodologias de ensino. Nessa perspectiva, os professores eram encarados como executores das tarefas relacionadas à Política de Qualidade Total na Educação.

A criação do PEA pela SME foi uma tática para alcançar a Política de Qualidade Total na Educação e atingir os resultados esperados em relação ao analfabetismo nas unidades educacionais. As escolas não tinham autonomia para a elaboração e a execução do Projeto, e os professores não eram vistos como agentes participativos e produtores de conhecimento, e sim como tarefeiros.

Em 1997, o PEA foi revogado pela Portaria nº 3.826/1997 (SÃO PAULO, 1997) e sua nomenclatura foi alterada para Projeto Especial de Ação, que vigora até hoje.

De acordo com Fornazari (2009), a nova Portaria salientou a autonomia da escola para a construção de seu projeto pedagógico e seu PEA embasados nos seguintes artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996):

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]
VI – Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
Art. 13. Determina a incumbência dos docentes nas escolas em que trabalham:
I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
III – Zelar pela aprendizagem dos alunos;
IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

- V – Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Com a nova Portaria, o PEA foi elaborado à luz da LDBEN, desvinculando-se do RARL – que estabelecia os problemas a serem resolvidos e as propostas de ação pedagógica a serem realizadas, colocando o professor na posição de tarefeiro – e passando a apresentar as seguintes modalidades: “aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem; aperfeiçoamento da formação profissional da Educação; melhoria das relações humanas; e formação dos elementos da escola e da comunidade” (FORNAZARI, 2009, p. 108).

Após sete anos sem alterações legais, a SME publicou a Portaria nº 1.654/2004 (SÃO PAULO, 2004), em que podemos observar indícios da formação contínua na escola e a reflexão da prática para a melhoria da Educação:

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.

A partir desse momento, o PEA passou a ter traços de formação contínua na escola, visando ao desenvolvimento prático-reflexivo do professor e à construção dos processos formativos pelas unidades educacionais. Houve um rompimento com a formação pronta, como vigorava anteriormente, e um novo conceito passou a prevalecer, mais próximo das escolas e da formação continuada.

Em 2006, os princípios do PEA foram ampliados com a publicação da Portaria nº 654 (SÃO PAULO, 2006):

Art. 1º - 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.

Já em seu artigo 2º, parágrafo 1º, a referida Portaria estabelece que “Os Projetos Especiais de Ação (PEAs) destinados à formação dos profissionais de Educação deverão ser desenvolvidos em horário coletivo”. A ênfase recai sobre a formação contínua dos professores

com aprimoramento das práticas pedagógicas, entrelaçadas aos projetos e programas que compõem a política educacional da SME, além das ações institucionais que envolvem os estudantes e estão articuladas ao PPP.

Podemos observar que, nesse período, houve a retomada da formação, preestabelecida com foco nas competências de leitura e escrita, vinculadas aos projetos “Ler e Escrever: Prioridade na Escola Municipal” e “São Paulo é uma Escola”, da SME. Contudo, as unidades educacionais podiam construir os objetivos, os conteúdos e a bibliografia, autonomia que não era possibilitada nas primeiras Portarias (FORNAZARI, 2009).

A Portaria nº 654/2006 também dispõe que o PEA aprimore as práticas educativas e, consequentemente, melhore a qualidade do ensino, considerando as necessidades dos educandos e privilegiando o desenvolvimento das competências leitora e escritora, de acordo com as prioridades estabelecidas no PPP.

Em 2008, a Portaria nº 1.566 (SÃO PAULO, 2008) substituiu a anterior. As finalidades do PEA foram definidas para as três etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio –, conforme segue, e sua ênfase recaiu sobre as avaliações externas:

- 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 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, art. 1º, incisos I e II).

Essa Portaria trouxe a divisão por etapas da Educação Básica e a prioridade permaneceu na leitura e na escrita, inclusive na Educação Infantil. O PEA era elaborado de acordo com os resultados da Prova São Paulo, para implantação dos programas “Ler e Escrever: Prioridade na Escola Municipal” e “Rede em Rede: a Formação Continuada na Educação Infantil”, da SME, das “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” e do “Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”. Além disso, o PEA deveria estar vinculado ao PPP da escola e ao aprimoramento das práticas pedagógicas, como dispõe a Portaria nº 1.566/2008 (SÃO PAULO, 2008):

Art. 1º - Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas

no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade de ensino [...].

Na trajetória do PEA, até o momento sustentado pelas Portarias que dispõem sobre sua organização e seu funcionamento, observamos que houve transformações em relação à política de formação contínua dos professores em contextos educacionais. Desde a elaboração do PEA, tivemos períodos de total engessamento da formação. Somente a partir da LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) foi que o professor começou a participar da elaboração do Projeto e a escola passou a ter autonomia em sua construção, bem como nos processos formativos, ainda que, em 2006, a SME tenha implantado metodologias preestabelecidas e programas específicos. Mesmo assim, é nítida a importância do PEA para a melhoria dos resultados educacionais.

Em 24 de janeiro de 2014, a SME publicou uma nova Portaria que dispõe sobre o PEA, a Portaria nº 901 (SÃO PAULO, 2014a), que, no mês seguinte, foi alterada pela Portaria nº 1.299 (SÃO PAULO, 2014b). Em um de seus “Considerandos”, a Portaria nº 901/2014 aponta “a importância de se investir na formação do professor entendido como principal parceiro do educando na construção histórica do processo de conhecimento”. O PEA foi visto como momento primordial de formação dos professores, visando à ampliação das práticas educativas e à melhoria da qualidade da Educação, conforme disposto a seguir:

Art. 1º - Os 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 conseqüente 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).

Em 23 de janeiro de 2020, a SME publicou a Instrução Normativa nº 001 (SÃO PAULO, 2020a), que reorganiza o PEA elaborado pelas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, conforme destacado nestes dois artigos:

Art. 1º - 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. 2º - 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, 2020a).

O PEA deve então ser construído pelas unidades educacionais, pautado nos princípios e nas concepções do Currículo da Cidade, do PPP e das políticas vigentes da SME. Segundo Silva, M. (2019), o PEA estava e está a serviço da burocratização, responsabilizando as escolas por suas formações e não disponibilizando recursos para tal. Ele é considerado por alguns pesquisadores como uma força maior, em alguns momentos, para atender às demandas da SME.

Apesar de ter um roteiro organizativo, o PEA deve ser construído de forma coletiva pela unidade educacional, de acordo com suas reais necessidades. A Educação Infantil passa a ter o foco no Currículo Integrador da Infância Paulistana, em vez das práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras das experiências.

Beltran (2012) evidencia que o PEA tem mobilizado transformações efetivas no contexto educacional. Em sua construção, há aspectos que, segundo a autora, propiciam essas mudanças, como:

[...] o da autonomia, o da centralidade do aluno e o da totalização das práticas em favor de alguma qualidade de Educação, pois parecem ser “peças” estruturantes do PEA que permitem o manejo de qualquer concepção direcionada à formação em serviço. Ou seja, os Projetos, apesar dos deslocamentos relativos às concepções de educação, têm se configurado como instrumentos de decisão dos agentes escolares sobre as necessidades de suas realidades (Justificativa e sujeitos do PEA), do posicionamento dos professores como aprendizes de formas de encaminhar mudanças nas suas práticas e nas suas escolas (encontros de formação), de mobilização por e para os alunos (ações do PEA) e de conjugação de esforços individuais para que as transformações esperadas efetivem-se (produto do PEA) (BELTRAN, 2012, p. 56).

A formação no momento do PEA pode ser significativa para os envolvidos e contribuir para impulsionar as transformações necessárias. Os professores precisam se sentir pertencentes ao processo formativo, para, assim, refletirem sobre suas práticas pedagógicas e promoverem novas ações. O PEA, por ser elaborado pela escola, reflete a identidade dela; foi “uma conquista da categoria, um espaço rico de movimentação e troca de experiências, visando ao aprimoramento das práticas e à melhoria da qualidade de ensino” (SILVA, M., 2019, p. 49). No momento formativo do PEA, pode-se refletir sobre questões práticas do contexto educacional, compartilhar e problematizar experiências, pesquisar a prática para aprimorar o fazer pedagógico e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da Educação.

O PEA tem grande potencial formativo e caracteriza-se como o principal momento de formação contínua da SME nas unidades educacionais, atualmente. Portanto, os envolvidos no processo formativo precisam apoderar-se desse espaço de pesquisa da prática, para que este favoreça as transformações necessárias no contexto escolar.

Nessa perspectiva, Machado (2015, p. 45) traz alguns questionamentos e corrobora o caráter reflexivo com foco na sala de aula e na promoção da aprendizagem dos alunos:

Consideramos que a Gestão Pedagógica precisa sempre refletir sobre a conexão entre teoria e prática: O PEA está chegando às salas de aula? A sala de aula está chegando ao PEA? Visto que um PEA que não se reflete nas ações da sala de aula, provocando transformações, num estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos, não está cumprindo o seu papel formativo.

O momento formativo realizado no PEA precisa ser ressignificado; deixar para a história de sua criação os aspectos burocráticos, a formação rígida e preestabelecida, os treinamentos sistemáticos, a transmissão de conteúdo, o controle dos professores, a visão de que a escola é uma empresa e olhar para o processo de formação contínua do professor na unidade educacional de maneira ampliada, potente e rica, na qual o estudo a ser realizado são a prática docente e o contexto educacional, em que os envolvidos no Projeto são, também, os pesquisadores. É no fazer docente que os professores se constituem como professores, em um movimento de ação-reflexão-ação que lhes permite ampliar as práticas, proporcionando aprendizagens significativas para os estudantes. O PEA, atualmente, prioriza o aprimoramento das práticas educacionais, por meio de processos reflexivos, para a melhoria da qualidade da Educação.

2.3 O coordenador pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

O cargo de CP na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foi criado em 1985 e, ao longo do tempo, sofreu transformações que podem ser analisadas do ponto de vista histórico. Deste modo, é possível olhar para o contexto e compreender o papel e as atribuições da função do CP, atualmente.

Com base nos estudos de Borges (1999), a história da criação do cargo de CP na SME apresenta prelúdio em 1946, com o Decreto nº 360 (SÃO PAULO, 1946), que dispõe sobre a inserção do Departamento de Educação, Assistência e Recreio na Secretaria da Cultura e Higiene. Segundo Borges (1999), o Decreto nº 430/1947 (SÃO PAULO, 1947), artigo 34, aborda a função da divisão de “promover a educação social da infância e dos adolescentes [...] difundir o ensino primário, vocacional e profissional”.

As primeiras instalações de unidades de ensino primário no município de São Paulo ocorreram pelo Decreto nº 3.069/1956 (SÃO PAULO, 1956a), que criou o Grupo Municipal de Ensino Primário Jaçanã, com a intenção de proporcionar educação primária e gratuita à infância em geral, bem como assistência médica-educacional aos estudantes.

Em seguida, estabeleceu-se o Decreto nº 3.070/1956 (SÃO PAULO, 1956b)⁹, que autorizava a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) a criar prédios para atender às necessidades da população, no que se referia à alfabetização das crianças. Com a intenção de melhorar o ensino e o rendimento escolar, a SME criou o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), órgão técnico responsável pelas diretrizes das escolas municipais de São Paulo, bem como pelo acompanhamento e controle das atividades escolares e do trabalho realizado pelo professor. Assim surgiu a função da Supervisão Escolar. Em 1959, foi organizado o Departamento de Ensino Primário, na Divisão Pedagógica (DP), em que foi criada a função de Assistente Pedagógico (AS), que correspondia à Supervisão Pedagógica nas escolas.

Na época, a formação dos professores era realizada por meio de treinamentos, pela transferência de conhecimentos e métodos a serem transpostos para os alunos, com objetivos determinados. Esse modelo vigorou por toda a década de 1960 e foi ampliado em 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que instaurou os cargos técnicos na Educação.

[...] Cabia aos assistentes pedagógicos e orientadores educacionais a tarefa de viabilizar os planos realizados pelo órgão central. Para isso, eram treinados e controlados, não lhes restando outra opção senão tentar fazer o mesmo com os professores, pois a máquina técnico-burocrática estava sempre exigindo “feedback” a fim de verificar se a execução correspondia ao que fora planejado (PEREZ, 1992 apud DOMINGUES, 2009, p. 70).

Em 1971, influenciado pelas mudanças propostas pela então LDBEN, o SOP teve seu nome alterado para Divisão de Orientação Técnica (DOT), passando a ser o responsável pelas diretrizes pedagógicas das escolas municipais e pela realização da supervisão pedagógica no município.

Vale mencionar que, em 1975, com a Lei Municipal nº 8.209 (SÃO PAULO, 1975a), configuraram-se legalmente na carreira do magistério as funções de Assistente Pedagógico (AP) e de Orientador Educacional (OE) como cargos de especialistas em Educação efetivos,

⁹ Segundo Perez (1992, p. 9 apud BORGES, 1999, p. 18), em 1956, a função de “professor primário” foi institucionalizada e foram criadas as “cem primeiras Escolas Municipais para atender a cerca de quatro mil alunos”.

“providos por concurso público de provas e títulos, e por acesso” (BORGES, 1999, p. 20). Os especialistas tinham como atribuições “atividades de magistério vinculadas direta ou indiretamente ao trabalho pedagógico: planejamento, orientação, direção, inspeção e supervisão de ensino” (BORGES, 1999, p. 7-8). A SME determinava a atuação do AP e do OE na escola, para garantir a implantação das medidas e dos planos da Secretaria.

As atribuições do AP e do OE foram implementadas pelo Regimento Comum das Escolas Municipais, com o Decreto nº 12.115, de 29 de julho de 1975 (SÃO PAULO, 1975b), conforme segue:

Assistente Pedagógico:

- a) assistir o Diretor da Escola nas atividades de planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação da ação didática, de acordo com as diretrizes fixadas pelos órgãos técnicos;
- b) coordenar a elaboração do planejamento didático-pedagógico da Escola, de modo a garantir a sua unidade e a efetiva participação do corpo docente e do Orientador Educacional;
- c) assegurar a eficiência da ação definida no planejamento didático-pedagógico, dando conhecimento aos professores das normas de trabalho e do calendário das atividades estabelecidas;
- d) coletar informações e sistematizar dados específicos que subsidiem as tarefas de acompanhamento, avaliação, controle e integração do currículo;
- e) promover, sem prejuízo para as atividades docentes, reuniões periódicas com professores, para avaliação do trabalho didático e levantamento de situações que reclamem mudança de métodos e processos, bem como sessões de estudos, para aprimoramento das funções docentes;
- f) organizar e atualizar documentação pertinente a processos, métodos e técnicas de ação pedagógica;
- g) colaborar no processo de identificação das características básicas da comunidade e clientela escolar;
- h) colaborar no processo de integração escola-família-comunidade;
- i) cooperar com a direção da Escola na montagem de sistema de recuperação de alunos, sugerindo cronograma para realização desta atividade;
- j) apresentar relatórios periódicos de suas atividades à Diretoria do Departamento Municipal de Ensino, com análise dos resultados obtidos;
- l) exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo Secretário Municipal de Educação.

Orientador Educacional:

- a) executar e avaliar o processo de orientação educacional na Unidade Escolar;
- b) desenvolver o aconselhamento vocacional dos educandos, em cooperação com os professores, a família e a comunidade;
- c) sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando-os à assistência especial, quando necessário;
- d) cooperar na elaboração e execução do plano global da Escola;
- e) participar do processo de identificação das características básicas da comunidade e da clientela escolar;
- f) organizar e atualizar a documentação pertinente à orientação educacional;
- g) supervisionar estágios na área de orientação educacional, sujeitos a instruções técnicas gerais;
- h) exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo Secretário Municipal de Educação.

Podemos observar que competia ao AP coordenar o processo de planejamento do trabalho pedagógico, isto é, das ações relacionadas diretamente com os professores. Borges (1999) sintetizou o trabalho do AP e apontou suas especificidades: planejar, acompanhar, controlar as atividades do currículo e do trabalho docente. Já ao OE competia coordenar e acompanhar o trabalho pedagógico com os alunos, ou seja, as ações relacionadas diretamente a eles. Segundo Borges (1999, p. 64), “atribuíam-se ao OE a incumbência de acompanhamento do trabalho do aluno, cuidando de suas dificuldades escolares, seu ajustamento, fazendo aconselhamento vocacional e cuidando de aspectos disciplinares”. Tanto o AP como o OE prestavam contas de suas tarefas à Diretoria do Departamento Municipal de Ensino.

Segundo Domingues (2009, p. 71), em 1982, aconteceu a reorganização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que reestruturou o regimento comum das escolas municipais, “apresentando de modo detalhado as funções do assistente pedagógico e do orientador educacional não mais vinculadas ao Secretário Municipal de Educação, mas ao diretor de escola”.

Ainda de acordo com a autora:

O Regimento das escolas municipais foi modificado algumas vezes, mas só no final da década de 1990 ele deixa de ser um regimento comum, para todas as escolas municipais, e passa a constituir-se como um regimento específico de cada escola, atendendo as deliberações da LDB, Lei nº 9394/96, que preconiza a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira para as escolas públicas (DOMINGUES, 2009, p. 71).

Com relação às funções de OE e AP, Pacitti (2017, p. 42) explica que:

O primeiro tem a atribuição de atuar diretamente na articulação entre professor e aluno e individualmente com os alunos. O segundo possui responsabilidade de dar formação aos professores em serviço, visando ao aperfeiçoamento docente e ao suprimento de falhas na formação inicial, por meio de cursos, palestras e reuniões, com ênfase no treinamento de técnicas, no domínio de métodos e na transferência de conhecimentos.

O Regimento Comum das Escolas Municipais vigorou até 1985, quando ocorreram novos debates sobre a carreira do magistério, dando espaço para a criação de um novo cargo, que entrelaçava os cargos de OE e de AP, surgindo, assim, o cargo de CP, na SME. A criação desse cargo aconteceu em 18 de janeiro de 1985, com a Lei nº 9.874 (SÃO PAULO, 1985a), que reestruturou a carreira do magistério público e instituiu a evolução funcional.

A princípio, os CPs eram divididos por segmentos de ensino – CP de Educação Infantil, CP de 1º e 2º graus e CP de Deficientes Auditivos¹⁰ – e não tinham a possibilidade de transição entre eles. Só em dezembro de 1985, com o Decreto nº 21.811 (SÃO PAULO, 1985b), que instituiu o regimento comum das escolas municipais de São Paulo, é que foram estabelecidas as atribuições legais para o cargo de CP, evidenciando seu papel articulador das ações pedagógicas e didáticas. Já se faziam presentes os requisitos de experiência mínima de três anos no magistério municipal e de formação e/ou especialização em Pedagogia ou Orientação e Supervisão Escolar (SÃO PAULO, 2018). A função até então fiscalizadora e burocrática do CP, sem preocupação com a formação docente, foi um aspecto destacado por Domingues (2009) em seus estudos.

Por um longo período, os profissionais que exerciam o cargo de CP buscavam atender ao seu papel no âmbito das escolas, para construir seu fazer pedagógico. Deve-se considerar que, até esse momento, o papel era atribuído aos APs e aos OEs, que foram substituídos pelo CP, sem muitas diretrizes sobre sua atuação nas unidades educacionais. Apenas em 1988 foi realizado o primeiro concurso público para o cargo de CP de primeiro e segundo graus. Segundo Pacitti (2017, p. 43), suas atribuições ganharam contorno e passaram “a se voltar para o acompanhamento e desenvolvimento pedagógico e para a articulação das atividades docentes não como inspetor, mas como integrador e articulador das ações pedagógicas e didáticas na escola”.

Domingues (2009, p. 72) apresenta o contexto da criação do cargo de CP nas escolas e a necessidade do trabalho coletivo:

Avaliações sucessivas e o próprio avanço das teorias de ensino foram mostrando o limite da divisão técnica do trabalho no interior das escolas, apontando para a direção de que, em vez da atuação especializada, a necessidade maior era o trabalho coletivo, conjunto, no qual os professores deveriam somar as competências e não ficar se debatendo na luta pela reserva de espaço de trabalho de cada um. Diretores, orientadores educacionais e assistentes pedagógicos deveriam trabalhar conjuntamente. Após 1985, as funções de AP e OE foram fundidas, não sem certa comoção, criando-se assim o cargo de coordenador pedagógico (CP), como é hoje conhecido.

A legislação passou por várias alterações, sem deixar de considerar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das aprendizagens como princípios da atuação do CP, bem

¹⁰ Atuais Escolas Municipais de Ensino Bilíngue para Surdos (EMEBS).

como possibilitou a esse profissional transitar entre os segmentos de ensino da Educação Básica.

As atribuições do CP tiveram um traçado mais delineado com as mudanças na organização da escola e do ensino, propostas pelo Decreto nº 32.892/1992 (SÃO PAULO, 1992), que instituiu a participação do CP na elaboração do plano escolar, no acompanhamento do processo pedagógico dos planos, na elaboração dos projetos de formação para serem desenvolvidos no horário coletivo de trabalho e na avaliação do processo formativo (DOMINGUES, 2009). A partir desse momento, a formação passou a ser prioridade nas atribuições do CP.

Neste mesmo ano é assinada a Lei nº 11.229/1992, que cria o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo, que prevê, entre outras coisas, a opção de Jornada de Tempo Integral (JTI) aos professores, com formação remunerada em horário de trabalho. Essa formação deve ser planejada e presidida pelo coordenador pedagógico. Atualmente, esta opção de jornada é conhecida como Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) (PACITTI, 2017, p. 43).

Na SME, o CP tem como uma de suas atribuições a formação dos professores, considerada prioridade, visto que os docentes têm a formação contínua incluída em sua jornada de trabalho. Com o Decreto nº 54.453/2013 (SÃO PAULO, 2013), foram fixadas as atribuições dos profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Em seu artigo 11, são apontados 19 incisos relacionados às atribuições do CP. Para Pacitti (2017, p. 47), essa “lista de atribuições revela a grande quantidade de demandas que cabem ao coordenador pedagógico”.

Não explicitaremos todas as atribuições, no entanto, destacaremos a seguir as que consideramos potencialmente formativas:

- Responsabilidade pela articulação e pelo acompanhamento dos programas da unidade e da SME, do PPP e das práticas pedagógicas da escola, juntamente com a política educacional da Secretaria;
- Elaboração do plano de trabalho da coordenação, indicando estratégias formativas, cronogramas de formação e planejamento, acompanhamento e avaliação com os demais membros da equipe gestora;
- Garantia de implementação e avaliação de programas e projetos que favoreçam a inclusão;
- Identificação, juntamente com os docentes, de casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e/ou de desenvolvimento;

- Participação nas atividades de formação promovidas pelos órgãos regionais e central da SME, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa.

Percebemos que essas proposições tratam da função formadora que o CP desempenha nos espaços de atuação. A formação no contexto educacional amplia os olhares dos professores perante suas práticas, para que reflitam sobre elas e busquem transformações, desconstruam saberes e reconstruam-nos. Assim, faz-se necessário ao CP ter como pertença o papel formador de professores. Placco e Almeida (2009) complementam as funções do CP estabelecidas no Decreto, acrescentando as capacidades de articulação, formação e transformação. Segundo as autoras, o CP deve atuar como:

- articulador, seu papel principal é de oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade [...];
- formador, compete oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;
- transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (PLACCO; ALMEIDA, 2009, p. 3).

O cargo de CP na SME tem cerca de 35 anos de história e já sofreu várias mudanças, devendo-se considerar as inúmeras atribuições, que podem apresentar uma “atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética” (PLACCO, 2008, p. 47). Faz-se necessária, portanto, uma atuação planejada e refletida desse profissional, para que ele consiga desempenhar suas ações.

Atualmente, o CP tem uma função totalmente diferenciada da que tinha há décadas anteriores, em que seu trabalho consistia em fiscalizar o trabalho dos professores. No momento atual, não dá para compreender o papel deste profissional pensando dessa maneira, pois sua atuação deve ser a de parceiro na busca das soluções para os problemas e na tomada de decisões, o seu papel precisa ser pautado em uma perspectiva democrática, em que coordenar não é apresentar uma relação de superioridade com o corpo docente, mas sim estar junto, colaborar com o trabalho do grupo de professores (OLIVEIRA, E., 2017, p. 28).

O CP, como destacado nas alterações presentes em sua trajetória, deixou de ter um papel fiscalizador e controlador, passando a ter uma atuação mediadora, formadora e transformadora (PLACCO; ALMEIDA, 2009). Dentre suas inúmeras atribuições, daqui em diante, iremos destacar e dialogar sobre sua atuação na formação docente em serviço, pela qual é responsável na unidade educacional, principalmente no momento do PEA.

O papel do CP é fundamental ao reconhecermos que a sua função primordial é a formação continuada em serviço, entretanto, as pesquisas revelaram que muitos CPs

não têm claro essa função como pertença ou acabam deixando essa função de lado devido às emergências diárias e à burocracia que enfrentam na Escola. Muitos destes profissionais negligenciam a essência do seu trabalho formativo, realizando tarefas secundárias que, na maioria das vezes, não têm relação com o cunho pedagógico e até mesmo com as tarefas que não deveriam fazer parte de suas atribuições (OLIVEIRA, E., 2017, p. 32).

O CP nem sempre tem bem definido o seu papel. Muitas vezes, ele se sente inseguro em relação à formação dos professores, principalmente quando as tarefas corriqueiras do cotidiano educacional sobressaem. Sua principal função é ser formador do corpo docente da unidade educacional. Após acessar o cargo, sua atuação constitui-se em ser formador em serviço. Nesse sentido, as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Coordenação Pedagógica, da SME, apontam que:

O Coordenador Pedagógico, ao assumir esse cargo, tem uma transição de papéis que leva tempo para se consolidar. Nesse percurso, prevalece, junto a alguns gestores, a ideia que o Coordenador Pedagógico será o braço-direito da direção para absolutamente todas as ocorrências na escola: papéis e burocracia, acidentes e encaminhamentos, problemas, propostas, festas, reuniões, elaboração de Projeto Político-Pedagógico. O que isso representa?

Em que momento, de um cotidiano tão atarefado, o Coordenador pode parar para pensar?

Em que momento, dessa rotina multitarefa, o Coordenador consegue estudar?

Onde está a função essencial do Coordenador Pedagógico, de trabalhar a formação docente? (SÃO PAULO, 2018, p. 103).

Nessa perspectiva de “braço direito” da direção, os profissionais olham para o CP como um multitarefa, em vez de formador. O CP valida em suas atribuições o papel de formador, além de confirmar o interesse e a vontade de ser um. Temos de olhar para a formação como um percurso contínuo e interligado ao cotidiano dos docentes e da unidade educacional.

Nesse contexto, Nóvoa (1992, p. 18) faz o seguinte apontamento:

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos profissionais e organizacionais.

A formação contínua na escola pode ser potente em virtude de os professores pesquisarem sua própria prática e de estar entrelaçada ao cotidiano educacional. Sendo assim, pode articular as necessidades dos envolvidos no processo educacional, os encaminhamentos da SME, as demandas da unidade, bem como auxiliar os professores a refletir sobre suas práticas.

Nessa direção, Imbernón (2011) destaca cinco grandes linhas ou eixos de atuação relacionados à formação permanente do professor, que dialogam com a participação ativa e consciente no momento formativo do PEA:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sócias como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (IMBERNÓN, 2011, p. 50-51).

Atuar na coordenação e ser formador são ações que caminham juntas. Nessa perspectiva, todas as unidades da SME constroem seu PEA de forma colaborativa, com base na Portaria vigente, visando ao aprimoramento das práticas e, consequentemente, à melhoria da qualidade da Educação.

Ressaltamos que o PEA é um momento formativo contínuo realizado na escola, dentre outros tempos e espaços de formação que nela ocorrem, que vai além de técnicas e procedimentos. A concepção de “formação centrada na escola” trazida por Imbernón (2011, p. 85) ajuda-nos a compreender o PEA:

Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.

Ao tratarmos da atuação do CP como formador na escola, principalmente no momento do PEA, temos de ter claro que não se trata de transposição de conteúdos, informações e práticas. A formação vai além, abarcando a construção de processos formativos, com vistas à ampliação das práticas pedagógicas. Por isso, o CP necessita autoformar-se. Nesse sentido, Oliveira, E. (2017, p. 34) afirma que:

Formar não é simplesmente transmitir aos professores informações e conhecimentos teóricos e práticos e sim um processo de construção e transformação desses conhecimentos/informações, bem como de reflexão e articulação dos mesmos. Para

que isso ocorra, o CP precisa desenvolver habilidades específicas para promover, de fato, mudanças de concepções e posturas de seus formandos, habilidades que arrisco a dizer não são ensinadas nos cursos de graduação. Por essa razão, essa função precisa de investimento pessoal e um processo próprio de desenvolvimento profissional enquanto formador, pois constituir-se e perceber-se formador requer um processo de autoformação e não é possível desenvolver no outro as habilidades que não se tem.

Faz parte da função do CP propiciar aos professores que se tornem sujeitos de sua formação contínua na escola, que seus saberes sejam considerados e valorizados, que sejam protagonistas nos processos formativos, que criem sentido ao que é apresentado e que tenham experiências significativas. Para isso, o CP precisa construir uma relação de parceria com os docentes e criar um espaço de diálogo e escuta atenta às necessidades formativas dos professores.

Com base nesses princípios, Almeida (2013) declara que a formação terá mais possibilidades de sucesso se a cultura, a história e a identidade da unidade educacional forem olhadas e consideradas, e se os docentes que atuam nesses contextos forem sujeitos com bagagens acumuladas.

Para ser assertiva, a formação contínua realizada no momento do PEA, seu planejamento, seu encaminhamento e seu estudo necessitam estar atrelados às seguintes diretrizes, formuladas por Placco (2008) e citadas nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Coordenação Pedagógica (SÃO PAULO, 2018, p. 1):

- Estar, em primeiro lugar, atrelado ao Projeto Político Pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola;
- Ser planejado coletivamente pelos professores da escola e liderado pelos gestores (direção, coordenação);
- Prever espaços e tempos para que os processos formativos, a serem desencadeados, possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional;
- Garantir que o compromisso – seja dos gestores, seja dos professores da escola – esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores;
- Possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser inclusas.

Com relação ao processo formativo, o CP precisa direcionar, com frequência, em sua rotina, um tempo para estudo, pesquisa, seleção de materiais e planejamento das pautas formativas¹¹ do PEA, além de refletir sobre o processo formativo e sua ação. Assim, poderá

¹¹ Para mais informações, consultar p. 36-39 das Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Coordenação Pedagógica: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/od-cc-coordenacao-pedagogica.pdf>>.

criar contextos investigativos de formação, problematizar situações de aprendizagem e fazer uso de diferentes estratégias formativas. Outro aspecto apontado pelas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Coordenação Pedagógica (SÃO PAULO, 2018) é a valorização do PEA como espaço coletivo de formação. Segundo esse documento: “Todo projeto de formação apresenta momentos de estudos coletivos. Esse é um lugar privilegiado de ação do CP e é por meio das pautas de formação que o conteúdo didático poderá ser trabalhado” (SÃO PAULO, 2018, p. 35).

Outro aspecto relevante a ser considerado na formação realizada no PEA é o acompanhamento do processo, como estabelecido pelas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Coordenação Pedagógica (SÃO PAULO, 2018, p. 35):

Não menos importante que todo o planejamento e o desenvolvimento do projeto de formação, é o acompanhamento do processo. Avaliar se os objetivos estão sendo atingidos, se o tratamento didático abordado nos encontros está sendo utilizado nas salas de aulas e como os professores compreenderam o conteúdo trabalhado na formação, é fundamental para o sucesso da aprendizagem dos estudantes e desenvolvimento dos saberes dos professores.

Ao acompanhar o processo formativo, o CP terá embasamento para suas ações futuras e reflexões acerca do percurso, seus direcionamentos e redirecionamentos. Além disso, tal acompanhamento propicia a ampliação de sua prática como formador e a prática do estudo e da pesquisa. Segundo as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Coordenação Pedagógica (SÃO PAULO, 2018), o coordenador é o formador dos professores na unidade, por isso necessita de momentos para estudo e processos de autoformação, como podemos observar no excerto a seguir:

O papel do formador é uma ação fundamental do Coordenador Pedagógico. Em sua rotina de trabalho, os momentos para estudo – formação do formador – devem ser previstos e garantidos. Desenvolver a formação dos professores é uma atividade que demanda organização e aprofundamento em diferentes saberes que contribuam para a prática docente, logo, requer empenho do coordenador nos seus processos de autoformação (SÃO PAULO, 2018, p. 90-91).

Kenschikowsky (2020) corrobora o exposto, afirmando que as experiências são imprescindíveis no percurso da formação contínua. Por meio delas, os professores realizam as inter-relações de seus conhecimentos e constroem saberes. Nessa linha, o CP constitui seu papel na escola a partir das experiências vividas. “A experiência, então, não é só um objeto de estudo na formação de professores. Ela é também constituinte de profissionalidade do educador, seja ele docente, gestor ou formador” (KENSCHIKOWSKY, 2020, p. 45).

É imprescindível que o CP compreenda seu papel na formação contínua dos professores na escola, bem como consiga olhar-se como um constante pesquisador, estudioso e responsável pela formação docente. Dada sua importância para a ampliação das práticas pedagógicas e a melhoria da qualidade da Educação, tal momento formativo não pode ser preterido, pois é parte fundamental da atuação do CP e aporte para as intenções pedagógicas dos professores.

2.4 O Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

O Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP, foi pioneiro no Brasil em oferecer cursos de pós-graduação *stricto sensu* para a formação profissional do formador de formadores. Antes de sua criação, não se conhecia a existência de cursos com essa preocupação (ANDRÉ, 2016). Sua origem, segundo André (2012), deu-se por meio de um grupo de professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED), da PUC-SP, com vasta experiência com mestrandos e doutorandos, que decidiram, em 2012, construir uma proposta de pós-graduação *stricto sensu* que atendesse à necessidade de formação de profissionais das redes de ensino e de outras instituições que atuam na formação de profissionais da gestão pedagógica, visando à qualidade da Educação brasileira. Assim, foi construída a proposta do Formep.

Criado no âmbito da PUC-SP e aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em dezembro de 2012, as atividades do Programa iniciaram-se em agosto de 2013, por meio da Portaria de Reconhecimento nº 1.009/2013 e do Parecer CNE/CES nº 87/2013 (PLATAFORMA, s/d). Desde sua criação, o Formep já formou aproximadamente 240 Mestres Profissionais em Educação, de acordo com informações obtidas no Programa em julho deste ano (2021).

O Formep tem como foco a formação do formador e prioriza a Educação Básica, destinando-se a professores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores das redes públicas e privadas de educação, bem como de outras instituições educacionais e demais interessados na área. Sua relevância apoia-se no papel primordial que o formador de professores tem nas instituições educativas, em virtude de sua atuação com o pedagógico (EDUCAÇÃO, s/d).

Comumente, o profissional que atua com a formação de professores tem a função de CP e é um dos responsáveis pela efetivação do PPP, pela formação contínua e pelo acompanhamento pedagógico (ANDRÉ, 2016). O Formep possibilita que o formador adentre

o meio acadêmico e constitua-se como pesquisador da prática, desenvolvendo habilidades primordiais, tendo como:

[...] ponto de partida uma problemática, o que vai requerer a aprendizagem da problematização; formular questões orientadoras; aprender a localizar fontes de consulta que ajudem a esclarecer as questões e problemas identificados; conhecer procedimentos metodológicos como relato oral, observação, entrevista, análise documental, registro de áudio e vídeo; construir instrumentos de coleta de dados; analisar dados e escrever um relato da pesquisa (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 106).

A partir dos pontos apresentados pelas autoras, o formador torna-se um pesquisador da prática, analisa seu cotidiano, reflete sobre ele e toma decisões para a transformação da realidade, derrubando as barreiras entre a universidade e a escola básica. Assim, o Formep almeja que o profissional participante do curso consiga ampliar sua prática, realizar a tomada de decisões mais eficazes e contribuir de maneira efetiva para a melhoria do ensino em seus contextos profissionais.

O curso de Mestrado Profissional do Formep tem duração mínima de 18 meses e máxima de 30 meses, estruturando-se na área de concentração Formação de Formadores: Ação Pedagógica e Avaliação, com duas linhas de pesquisa: (1) Desenvolvimento Profissional do Formador e Práticas Educativas e (2) Intervenções Avaliativas em Espaços Educativos (EDUCAÇÃO, s/d).

Segundo André (2016), as ações do Formep criam e oportunizam momentos do pensar e do fazer crítico-reflexivo, sendo compartilhados por todos os engajados no Programa. Além disso, o Formep inova com suas experiências nas atividades de tutoria acadêmica, um trabalho:

[...] desenvolvido por alunos de Doutorado ou de Pós-doutorado dos programas de Educação: Psicologia da Educação e Currículo da PUC-SP, com supervisão dos docentes do FORMEP. As atividades de tutoria consistem, fundamentalmente, no entendimento a pequenos grupos de mestrandos com a finalidade de auxiliá-los na elaboração do texto de qualificação – o que ocorre em encontros quinzenais, com duração de uma hora, presença obrigatória, perfazendo um total de 16 encontros anuais. A tutoria, em parceria com os docentes do MP, tem o propósito de ajudar os mestrandos a definir o tema do trabalho final, pela análise crítica da realidade em que atuam profissionalmente, e a partir desse diagnóstico, definir estratégias e ações que a modifiquem (2016, p. 32).

A tutoria, organizada e realizada em pequenos grupos, acompanha a construção inicial do projeto de pesquisa, cujo tema deve estar entrelaçado ao contexto profissional de cada mestrando, visando à transformação da realidade vivida.

De acordo com Sigalla (2018), os encontros de tutoria são realizados nos dois primeiros semestres do curso.

No primeiro semestre, o foco do trabalho é a escrita de um texto intitulado “o tema e eu”, no qual os mestrandos definem seu tema de pesquisa [...]. No segundo semestre, o foco da tutoria é a escrita de outro texto, intitulado “O tema e os outros”, resultado de uma revisão bibliográfica sobre o tema de pesquisa definido no primeiro semestre (SIGALLA, 2018, p. 63).

Segundo a autora, na construção do texto “O tema e eu”, o mestrando, por meio da escrita, conta sua história profissional e acadêmica, até seu ingresso no Formep. Ao rememorar suas experiências, (re)encontra questões de seu contexto profissional, que podem estar entrelaçadas “à aprendizagem dos alunos, ao currículo, à avaliação ou às relações interpessoais, dentre tantas outras” (SIGALLA, 2018, p. 63). A autora explica que, a partir desse momento, articulado com reflexões acerca das inquietações vividas e narradas, surge o tema de pesquisa, que busca ampliar a prática do mestrando e contribuir com seu contexto profissional.

Com relação à construção da escrita do texto “O tema e os outros”, a pesquisadora relata que, na tutoria, os mestrandos aprendem a realizar uma revisão bibliográfica, com base no tema de pesquisa definido no primeiro semestre do curso. Ao terem contato com as produções, os mestrandos são orientados pelos tutores a identificar: “como ele [*o tema*] tem sido abordado nas pesquisas? Quais esclarecimentos elas trazem? Que lacunas elas deixam?” (SIGALLA, 2018, p. 64). A produção do texto “O tema e os outros”, realizada no segundo semestre do curso, está atrelada à disciplina “Pesquisa e prática reflexiva”.

Ainda de acordo com Sigalla (2018), as trocas dialógicas que acontecem entre mestrandos e tutores, e entre os próprios mestrandos, enriquecem os textos produzidos na tutoria, que passam por diferentes versões, em um constante movimento de aprimoramento. Os dois textos produzidos compõem o projeto de pesquisa do mestrando, isto é, seu relatório de qualificação, e, posteriormente, o trabalho final de curso. Essa produção é o cerne da tutoria. Além disso, a versão final dos textos é entregue à coordenação do Formep, para auxiliar na organização/distribuição dos mestrandos aos orientadores, tendo como referência as linhas de pesquisa do Programa e os interesses dos futuros orientandos (SIGALLA, 2018).

Os mestrandos que cursam o Formep são formadores ou futuros formadores que, ao adentrarem o espaço acadêmico, conhecem, por meio da tutoria, seu movimento e os requisitos exigidos para a construção de uma pesquisa científica com rigor. Segundo Miranda e Reis (2020, p. 36), a tutoria é: “Um espaço colaborativo não só entre tutores e mestrandos, mas

também entre professores e coordenação, dispostos a ensinar e aprender a partir dessa experiência inovadora, na qual a construção coletiva é primordial”.

A tutoria é um momento permeado de reflexões e construções de pensamentos sobre a pesquisa e os projetos de pesquisa a serem desenvolvidos ao longo do curso pelos mestrando (MIRANDA; REIS, 2020, s/p). Assim, o Formep tem o compromisso de melhorar a formação do formador dos professores que atuam na escola básica, formando o pesquisador da prática (ANDRÉ, 2016).

Nesse enfoque, André e Príncipe (2017, p. 105-106) evidenciam que:

O que se propõe é que o profissional seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa. Nossa posição é que a pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos.

Nesse sentido, o mestrando torna-se o pesquisador de sua prática, reflete sobre ela e realiza mudanças em sua atuação, embasado em suas reflexões. Ele parte de sua realidade, entrelaça os conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos do cotidiano na escola e produz pesquisa. As pesquisas desenvolvidas no Formep partem da prática do pesquisador e retornam para sua atuação no contexto educacional, sendo classificadas como pesquisas aplicadas, denominadas por Gatti (2014, apud ANDRÉ, 2016) como pesquisas “engajadas”. Enquanto estas têm a realidade como ponto de partida e de chegada, a pesquisa acadêmica tem a teoria como ponto de partida e de chegada. Vale destacar que ambas “exigem planejamento, controle e sistematização, pois sem rigor teórico-metodológico não há pesquisa” (ANDRÉ, 2016, p. 40).

[...] a pesquisa acadêmica tem a teoria como ponto de partida e de chegada e a problematização é construída com base na teoria ou em referentes teóricos. O propósito da pesquisa acadêmica é “evidenciar realidades a partir de uma perspectiva teórico dada, validar teorias, criar novo ramo explicativo, levantar lacunas na teoria, propor outra ótica explicativa”. Já a pesquisa “engajada” tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada e visa “evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas” (GATTI, 2014 apud ANDRÉ, 2016, p. 34).

O Formep potencializa a ampliação do fazer pedagógico docente. A partir das questões do contexto educacional, o pesquisador reflete sobre sua atuação, levanta questões pertinentes

para a Educação e produz pesquisa. Assim, o mestrando assume “a posição de produtor de pesquisa, assume o lugar de quem pesquisa, e não somente o lugar de quem consome pesquisas previamente realizadas” (CONCEIÇÃO; PASSOS, 2020, p. 19). É com base nessa perspectiva que as pesquisas desenvolvidas no Formep podem ser consideradas pesquisas engajadas.

A dissertação produzida no Formep está voltada “à análise de situações específicas da educação escolar (ou do trabalho pedagógico em outra instituição educativa), de currículos e de materiais didáticos ou à elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares” (ANDRÉ, 2012, p. 219). Desse modo, o Formep exerce seu papel social, contribuindo para o fortalecimento de políticas para formação do formador e para a melhoria da escola básica.

Mostra-se evidente, a partir do levantamento dos estudos correlatos, que as contribuições do Formep têm sido fundamentais para a construção do papel do CP como formador de professores. Diante disso, objetivamos, neste estudo, identificar as contribuições das pesquisas realizadas por egressos do Formep entre os anos de 2015 e 2020, em específico as que tiveram como objeto de estudo o PEA, na realização do projeto pós-pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

Paulo Freire (1987, p. 50)

A ampliação da prática só é possível quando refletimos sobre ela e construímos significações. É preciso buscar novos conhecimentos, pôr em questão nossas ações para a transformação. Pesquisadores da prática têm seus propósitos, suas vivências e seus questionamentos a serem desvelados. Nas palavras de André (1983, p. 68): “Cada pesquisador tem perspectivas, propósitos, experiências anteriores, valores e maneiras de ver a realidade e o mundo que, ao interagirem com o objeto pesquisado, orientam o seu foco de atenção para problemas específicos, mensagens determinadas, aspectos particulares”.

Nessa perspectiva, Lüdke e André (1986) destacam que o papel do pesquisador é a ponte entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir dos estudos. O pesquisador tem suas peculiaridades e o compromisso com seu trabalho; é por meio dele que o conhecimento específico sobre a temática crescerá.

Assim sendo, retomamos o objetivo principal da pesquisa, que é analisar as contribuições das pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), entre os anos de 2015 e 2020, relacionadas ao Projeto Especial de Ação (PEA), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para a formação contínua dos professores. Desta maneira, as participantes deste estudo são duas profissionais da carreira do magistério da PMSP: uma diretora e uma coordenadora, ambas egressas do Formep.

3.1 Abordagem da pesquisa

Pensando na questão desta pesquisa e em seus sujeitos, a preocupação com a metodologia a ser utilizada pautou-se na busca por uma forma que viabilizasse respostas à questão deste estudo. Sendo assim, assumimos a abordagem qualitativa, dado que ela possibilita conhecer os pontos de vista dos sujeitos, a maneira como compreendem algo e os sentidos que atribuem aos fatos do cotidiano. Nesse sentido, Eisner (1981, apud ANDRÉ, 1983, p. 66) destaca que a pesquisa qualitativa deve buscar: “Capturar os diferentes significados das

experiências vividas no ambiente [...] de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações”.

Lüdke e André (1986, p. 12-13) apresentam cinco características principais da pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

É nesse sentido que a abordagem qualitativa possibilita trabalhar as significações das práticas e das atuações, com valorização e contextualização da realidade como construção social. Nesse contexto, buscamos descrever e interpretar os dados alcançados em suas contradições. Ao utilizarmos a abordagem qualitativa, obtivemos informações sobre os pontos de vista, os posicionamentos e as considerações dos sujeitos acerca das pesquisas que realizaram e suas contribuições para o PEA.

O presente estudo possibilitou-nos ter uma compreensão do que deu certo e do que não deu certo na formação e de como foram o desenvolvimento e a participação dos sujeitos nesse momento de formação, após terem realizado a pesquisa. Sendo assim, conhecemos em detalhes as contribuições das pesquisas realizadas no Formep para o PEA, de forma descritiva.

Por meio da entrevista narrativa, coletamos os dados e os transcrevemos. Em continuidade, os analisamos e realizamos nossas considerações.

3.2 Contexto da pesquisa

O contexto desta pesquisa é, portanto, o Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*, localizado no *campus* Monte Alegre da PUC-SP, bairro de Perdizes, São Paulo. Como dissemos, as pesquisadas são duas egressas desse Programa, as quais apresentaremos a seguir.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são duas profissionais do quadro do magistério da PMSP, egressas do Formep, cujos trabalhos, que tiveram como objeto de estudo o PEA, foram selecionados após a realização do mapeamento das pesquisas produzidas no referido Programa. Nosso interesse foi identificar, por meio das narrativas das participantes, as contribuições de suas pesquisas em relação ao PEA.

O contato com as egressas ocorreu após solicitarmos ao assistente de coordenação do Formep seus endereços eletrônicos. Enviamos a ambas, por *e-mail*, um convite para participarem desta pesquisa, com a apresentação prévia do objetivo do estudo e evidenciando a importância de sua participação e das pesquisas que realizaram no Mestrado Profissional. Obtivemos prontamente o retorno dos e-mails enviados, com agradecimentos de ambas pelo convite, a confirmação de disponibilidade para participarem e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado (Apêndice).

A fim de mantermos preservadas as identidades das egressas entrevistadas, elas serão apresentadas aqui com nomes fictícios. Para isso, optamos por empregar nomes de flores – Tulipa e Girassol –, por identificarmos semelhanças entre suas características e os escritos na Introdução de suas pesquisas, os quais são relacionadas ao texto “Meu Tema e Eu”, construído na tutoria do Programa.

Tulipa obteve sua formação inicial na Escola Normal – Magistério. Licenciou-se inicialmente em Letras e, em 1991, formou-se em Pedagogia Plena. Ingressou na PMSP como professora substituta de nível I. Atua na Rede Municipal de Ensino de São Paulo há mais de 30 anos. Ingressou no Formep em fevereiro de 2015, na terceira turma do Programa, e defendeu sua pesquisa no final de 2017.

Girassol obteve sua formação inicial na Escola Normal – Magistério. Licenciou-se em História. Atuou como educadora social e, posteriormente, gestora, em uma organização filantrópica católica que tinha convênio com a Secretaria de Assistência Social da PMSP. Em 2008, ingressou como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da SME. Em 2012, atuou como CP designada, situação que a levou ao Mestrado Profissional do Formep. Atua na Rede Municipal de Ensino de São Paulo há mais de 10 anos. Ingressou no Formep em fevereiro de 2018, na sétima turma do Programa, e defendeu sua dissertação em dezembro de 2019.

3.4 Etapas da pesquisa

Inicialmente, realizamos o mapeamento das pesquisas realizadas no âmbito do Formep que tiveram como objeto de estudo o PEA e buscamos conhecer as egressas autoras dessas pesquisas. Em um segundo momento, realizamos o levantamento dos estudos correlatos, a fim de aprofundarmos nossas leituras na temática e observarmos como foram realizadas as pesquisas e suas considerações, aproximando-nos, cada vez mais, do contexto a ser investigado.

Realizamos então o aprofundamento dos estudos, buscando nos aproximar dos autores que discutem a formação contínua, a atuação do CP, o PEA como contexto de formação e o Mestrado Profissional do Formep.

O levantamento bibliográfico das pesquisas que tratam do PEA possibilitou-nos conhecer as diferentes contribuições científicas, sua história, bem como ampliarmos nosso conhecimento sobre o assunto pesquisado. Com isso, nos aproximamos do indicado por Noronha e Ferreira (2000, apud MOREIRA, 2004, p. 22), que definem os trabalhos de revisão como:

[...] estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Posteriormente, enquanto produzíamos a fundamentação teórica e o mapeamento das pesquisas correlatas, buscamos fazer o levantamento dos sujeitos da pesquisa, procurando seus contatos junto ao assistente de coordenação do Formep.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Para este estudo, foi realizada pesquisa documental, com base nas Portarias e nas Orientações Normativas municipais de São Paulo publicadas acerca do PEA, de 1994 a 2020, e do histórico do cargo de CP na SME.

Segundo Pádua (2012, p. 69), documento “é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova”. Os documentos analisados nesta pesquisa trazem informações sobre a origem e o desenvolvimento do PEA ao longo de sua história, bem como da criação e constituição do cargo do CP na SME.

Utilizamos a entrevista narrativa como procedimento de coleta de dados, em virtude de esse procedimento possibilitar conhecer as histórias dos egressos, os reflexos da pesquisa em sua atuação e o desenvolvimento do PEA, por meio das experiências e vivências narradas. A pesquisa narrativa está ancorada no método (auto)biográfico¹², que possibilita adentrar mundos pessoais e sociais, por meio das histórias narradas (SOUZA; MEIRELES, 2018). Compreendemos, dessa maneira, que “é a experiência narrada, transformada em linguagem, que dá sentido e coesão à existência de uma vida” (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 19).

Segundo Souza e Meireles (2018, p. 25), há três campos distintos de fonte de coleta de dados na pesquisa narrativa, a saber: “narrativas orais (entrevistas, relatos); escritas (cartas, diários, ateliês biográficos) e imagéticas (fotografias, imagens, desenhos, pinturas)”. Neste estudo, utilizamos as narrativas orais, por meio da entrevista narrativa, por ser privilegiada em acessar a subjetividade do adulto, como evidencia Passeggi (2011). Segundo a autora: “A narrativa auto(biográfica) é para o narrador, lugar de reconstrução de saberes profissionais e identitários e torna-se, por essa mesma razão, um método privilegiado para o pesquisador ter acesso ao universo da formação e à subjetividade do adulto” (PASSEGGI, 2011, p. 9).

Por meio da entrevista narrativa, as egressas do Formep foram encorajadas e estimuladas a narrar suas experiências, retomando seus saberes profissionais e identitários, dos quais emergem suas histórias de vida, com ênfase nas pesquisas realizadas no Mestrado Profissional, que tiveram como objeto de estudo o PEA, e nos reflexos desses estudos em sua atuação e desenvolvimento da formação contínua no Projeto.

Um aspecto primordial na realização da entrevista é a escuta do pesquisador, bem como sua não interferência, a fim de favorecer ao narrador um momento de ressignificação de sua narrativa. Os sentidos e os significados são, aos poucos, desvelados, podendo ser reveladores das interpretações prováveis dadas pelos indivíduos, em determinado tempo histórico de sua vida (SOUZA; MEIRELES, 2018).

A entrevista narrativa não apresenta perguntas prontas para respostas pontuais; ela propõe consignas acerca da realidade, para que o narrador conte sua experiência espontaneamente, revelando marcas de sua história de vida (RAVAGNOLI, 2018).

¹² Segundo Passeggi e Souza (2017), o movimento (auto)biográfico surgiu no Brasil, a partir dos anos 1990. Para as autoras, há quatro grandes movimentos. Neste estudo, usaremos o segundo movimento, que “utiliza as narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido a elas” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 10).

Segundo Schütze (1992, apud RAVAGNOLI, 2018, p. 5), a entrevista narrativa não realiza um direcionamento das narrativas do narrador. Por meio da narração:

[...] de certas fases e episódios da vida [...], o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir. A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir a, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração [...] como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento.

Em virtude desses aspectos, a escolha pela entrevista narrativa abriu possibilidades para que as egressas do Formep narrassem episódios de sua vida (atuação profissional, realização da pesquisa e seus reflexos) e, assim, pudéssemos identificar e compreender se a realização da pesquisa refletiu na atuação dessas profissionais como CPs, no momento da formação de professores no PEA e no desenvolvimento do Projeto, bem como atribuir significações e propiciar ressignificar suas experiências.

Como apontam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91):

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Nessa perspectiva, a história contada é primordial na constituição da narrativa, ou seja, a ênfase não ocorre em fatos isolados, mas na experiência em uma sequência. Ao narrarem, as egressas do Formep puderam lembrar-se de acontecimentos e sentimentos, criar sentido para suas experiências e salientar aspectos da realidade social.

Para a realização da entrevista narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97) propõem uma estrutura de cinco fases, apresentadas a seguir (Quadro 2):

Quadro 2 - Fases principais da entrevista narrativa

FASES	REGRAS
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes ¹³
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda ¹⁴ ”)
3. Fase de questionamentos	Somente “Que aconteceu, então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes ¹⁵
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97).

Assim, embasando-nos em Silva, J. (2019), discorreremos acerca de cada fase para o desenvolvimento da entrevista narrativa:

- **Preparação:** nessa fase, o pesquisador criará familiaridade com o campo de pesquisa, e construirá as questões exmanentes. Com base nos objetivos da pesquisa, serão criados temas geradores, de acordo com o interesse do estudo.
- **Iniciação:** nessa fase, o pesquisador iniciará a gravação e apresentará o tema gerador inicial, para estimular uma narração extemporânea, ou seja, com respostas não pontuais. Segundo Silva, J. (2019, p. 141), para a construção desse tema, é fundamental acompanhar algumas orientações, dentre elas:

a) fazer parte da experiência do sujeitos, para garantir o seu interesse e uma narração rica em detalhes; b) ser de significância pessoal e social; c) ser suficientemente ampla para permitir ao narrador desenvolver uma história que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual.

¹³ Emergem dos objetivos da pesquisa. (Nota da pesquisadora)

¹⁴ Segundo Oliveira (2015, p. 530), “a coda seria a parte que demarca o fim da narrativa e que traz o narrador e o ouvinte de volta à conversa e ao momento presente da interação”, ou seja, o entrevistado marca o fim de sua narrativa. (Nota da pesquisadora)

¹⁵ Emergem do relato do narrador. (Nota da pesquisadora)

- **Narração central:** nessa fase, o pesquisador não poderá interromper o narrador, visto que é fundamental não atrapalhar a sequência do pensamento. Para Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, apud SILVA, J., 2019, p. 142), o sujeito narrador “é quem sinaliza que concluiu sua fala com uma coda narrativa: Foi assim; Então, era isso”. A postura do pesquisador é essencial para realizar a escuta atenta e conseguir os indícios das experiências narradas. “Quando o informante indica o *[sic]* coda no final da história, investigue por algo mais: ‘É tudo o que você gostaria de me contar?’ ou ‘Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?’”(JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, apud SILVA, J., 2019, p. 142).
- **Questionamentos:** nessa fase, após a “coda” do narrador, começará a parte das perguntas iminentes. O intuito será percorrer pontos apresentados pelo narrador ao contar sua história, utilizando sua própria linguagem (do narrador). É importante seguir algumas orientações: não realizar questões do tipo “por quê?”, porém é aberto o uso de questões que remetam a acontecimentos. Nesse instante, não é recomendado perguntar acerca de “opiniões, atitudes ou causas, pois isto convida a justificações e racionalizações. Toda narrativa irá incluir determinadas justificações e racionalizações; contudo, é importante ver como elas aparecem espontaneamente” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, apud SILVA, J., 2019, p. 142).
- **Fala conclusiva:** nessa fase, encerra-se a gravação. Caso seja necessário, serão permitidas perguntas do tipo “por quê?”, para esclarecer pontos que possam ter ficado abertos ou para obter mais informações, de maneira informal. Nesse momento, deve-se fazer uso do bloco de anotações.

As fases da entrevista narrativa não devem ser olhadas com “viseiras”; elas devem ir além do que é visto. Como declaram Jovchelovitch e Bauer (2002, apud SILVA, J., 2019, p. 143): “Na prática, a EN *[entrevista narrativa]* muitas vezes exige um compromisso entre narrativa e o questionamento”.

No momento de realização desta pesquisa, fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19, em que as atividades do Formep passaram a ser realizadas de forma remota, como ocorreu em todos os contextos escolares. Por essa razão, em virtude do distanciamento e do isolamento social, não pudemos realizar as entrevistas narrativas de forma presencial. Optamos então por realizá-las por meio da plataforma digital Google Meet, que propiciou uma boa interação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

Inspirando-nos nas orientações e nas comandas apresentadas por Silva, J. (2019), construímos as seguintes consignas:

- **Iniciação:**

Estou pesquisando as contribuições das pesquisas realizadas no Formep relacionadas ao Projeto Especial de Ação para a formação contínua dos professores. Para tal, solicito que você narre sua história nas miudezas, os sentimentos que vivenciou, os saberes construídos e as repercussões em sua atuação e na realização do PEA. A fim de que você narre sua história tranquilamente, não irei te interromper. Quando acabar a história, peço que sinalize e, assim, ao encerramento, eu realizarei perguntas para esclarecer o que não compreendi. Tudo bem?

- **Consigna 1:**

Conte-me como foi a escolha de seu tema de pesquisa no Formep. Como foi seu percurso de pesquisa?

- **Consigna 2:**

Qual contribuição a pesquisa trouxe para sua atuação e para o desenvolvimento do PEA? Conte-me um episódio que identifique fortemente essa contribuição.

A partir das leituras e das releituras dos dados gerados, embasando-nos nos referenciais teóricos adotados e nos objetivos desta pesquisa, elaboramos as seguintes categorias de análise:

- A relação da pesquisa com o momento formativo do Projeto Especial de Ação;
- Contribuições da pesquisa desenvolvida no Formep para atuação e desenvolvimento do Projeto Especial de Ação;
- O impacto da orientação de pesquisa para além do Projeto Especial de Ação e
- O Projeto Especial de Ação em tempos de crise sanitária causada pela Covid-19.

4 ANÁLISE DE DADOS E INFORMAÇÕES DA PESQUISA

*Sempre vejo anunciados cursos de oratória.
Nunca vi anunciado curso de escutatória.
Todo mundo quer aprender a falar.
Ninguém quer aprender a ouvir.
Pensei em oferecer um curso de escutatória.
Mas acho que ninguém vai se matricular.*

Rubem Alves (1999, p. 65)

Iniciamos este capítulo com a epígrafe de Rubem Alves, que nos fala da “escutatória”. Para construirmos este capítulo, escutamos as narrativas dos sujeitos, transcrevemos e olhamos cuidadosa e atentamente para elas, como uma forma de escutar, e falamos sobre o que escutamos e analisamos.

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados produzidos em entrevistas narrativas realizadas com duas egressas do Formep, da PUC-SP, profissionais da PMSP, que foram selecionadas a partir do mapeamento de pesquisas desenvolvidas no referido Programa, que tiveram como objeto de estudo o PEA.

Após o levantamento dos dados, estes foram categorizados e analisados. Vale lembrar que a análise faz parte do processo de coleta de dados. Como afirma André (1983, p. 69), “a análise está presente nos diferentes estágios da investigação”.

Para a análise dos dados desta pesquisa, pautamo-nos no aporte teórico-metodológico apresentado em capítulos anteriores e em outros referenciais que se apresentaram pertinentes e importantes para contemplar os objetivos do estudo. Para a análise das entrevistas narrativas, utilizamos a Análise de Prosa, abordagem que, segundo André (1983, p. 67), é:

[...] considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo preciso que estes tópicos e temas sejam freqüentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação.

Desta forma, o pesquisador precisa rever constantemente seus tópicos e temas no decorrer da análise dos dados e estabelecer uma relação com a teoria que fundamenta o estudo.

Após realizarmos as transcrições das entrevistas narrativas, estas foram tomadas e retomadas para análise e categorização. Assim, os tópicos e os temas emergiram de acordo com as reflexões e o contexto da pesquisa. Os dados gerados trazem experiências significativas das egressas do Formep.

4.1 Processo de construção do objeto de estudo da pesquisa desenvolvida no Formep

Partimos da premissa de que “aprendizagens novas exigirão desaprendizagens: livrar-se de hábitos mais ou menos antigos que, por diferentes formas de tomada de consciência, se revelaram como freios para ir em frente e nos tornar disponíveis para a criatividade” (JOSSO, 2004, p. 62). Esse movimento de aprendizagens e desaprendizagens foi destacado nas narrativas das egressas do Formep, ao contarem suas experiências e o que as tocaram, a ponto de olharmos como formação e transformação de suas vidas (LARROSA, 2002).

O processo de construção do objeto de estudo, a escolha do tema e o percurso da pesquisa, relacionados ao PEA, foram destacados nos relatos das entrevistadas, tendo relação entre si. As histórias relatadas, vividas pelas participantes em suas atuações, revelam as inquietações e os desejos de investigação do PEA, por diferentes perspectivas, como revelam os excertos a seguir:

Quando eu fui para o Formep [...] eu tinha um incômodo muito grande [...] eu achei que eu estava no céu, que eu falei “Nossa, tem um projeto em que a gente é remunerado, que a gente tem horas pra estudar” [...] “tem um projeto que a gente pode, nós podemos decidir os temas, nós podemos escolher os livros, enfim”. Eu fiquei encantada com a ideia da Jeif [*Jornada Especial Integral de Formação*]. É só que eu fui me frustrando, porque eu fui percebendo que as pessoas iam reclamando, que era momento de, faziam-se tudo, menos estudavam. (Girassol)

[...] eu já fui na primeira aula lá da Clarilza, quando ela perguntou, se nós, se nós tínhamos pretensão, eu já disse que já tinha o PEA enquanto pretensão. (Girassol)

Bom, eu já fui com esse tema em mente [...] Mas, assim, num primeiro momento, eu pensava em discutir a jornada, a Jeif, e depois, chegando no Formep e fazendo, desenvolvendo os estudos, assistindo às aulas, lendo os textos, realizando lá as propostas e fazendo os diálogos, participando dos diálogos na tutoria [...] nos diálogos lá na tutoria, eu fui fazendo o recorte; eu não posso dizer eu... nós fomos fazendo o recorte do tema e conseguimos delinear. Aí, chegamos ao PEA [...] o meu interesse era no percurso formativo mesmo, que era possível desenvolver por meio do PEA [...] o foco que me interessava era a formação mesmo, era o percurso formativo, como isso acontecia dentro do PEA. Essa história que permeava ali, toda essa estrutura. (Tulipa)

Observamos nas narrativas a preocupação com a formação que ocorre no momento do PEA, tanto seu percurso formativo como o sentido e o significado que ele apresenta para os envolvidos. Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, foi conquistado o direito de ter incluída na jornada de trabalho docente, em todas as unidades educacionais, a formação contínua, para estudo e ampliação das práticas pedagógicas e melhoria da qualidade da Educação. O percurso formativo é elaborado, desenvolvido e avaliado pelas escolas em consonância com o PPP. Assim, o PEA “é um potente instrumento de trabalho formativo” (SÃO PAULO, 2018, p. 29).

O Mestrado Profissional do Formep, destinado à formação do formador de professores, tem a intenção de “ampliar a atuação desses profissionais, dando-lhes condições para uma melhor reflexão de suas práticas e promovendo um contínuo aperfeiçoamento de suas ações educativas” (REIS; SIGALLA; PENTEADO, 2015, p. 7060).

As entrevistadas relataram vivências profissionais que foram colocadas em foco na escolha do tema de pesquisa no Mestrado Profissional, como revelam as narrativas a seguir:

[...] nos estudos do Formep, a gente precisa de muita atenção à questão da prática, como é que isso acontece. Não dá pra gente ficar só teorizando; não é essa a proposta. (Tulipa)

Que não é uma coisa que chegou lá e que foi proposta agora, “Faça”. Tem toda uma história. E como eu tinha participado dessa história, de maneira efetiva mesmo, ficava muito próximo nesse momento do “Meu tema e eu”. Então, o tema emergiu mesmo, do que eu já vinha pensando e também dos diálogos, do trabalho ali na tutoria e nas disciplinas. (Tulipa)

[...] eu fui levantando questionamentos, levantando o que eu queria estudar. Eu tinha hipóteses péssimas, que a minha hipótese era que “Isso não contribui pra nada, elas estão aqui só para pontuar, elas estão aqui só pra ganhar dinheiro”; é, eu tive essas hipóteses preconceituosas, por conta das minhas vivências. (Girassol)

Nas narrativas das egressas, chamam a atenção suas experiências no PEA. Tulipa participou da história da construção do Projeto, tendo uma relação afetiva com ele, o que a fez levá-lo para sua pesquisa no Formep.

O objeto de estudo de Girassol, no Mestrado Profissional, emergiu das concepções que ela tinha em relação ao espaço e tempo do PEA, especialmente ao pensar que as professoras não tinham interesse pelo estudo; que a maior preocupação era o valor recebido por integrar a jornada formativa.

Para Passeggi (2020), a experiência vivida é potencialidade da pesquisa; pensar no ontem, pensar no eu que fui e projetar-me no amanhã. Como reflexo dessas vivências, as entrevistadas revelaram seus interesses no estudo do PEA.

Na perspectiva de Larrosa (2002), essas vivências das egressas estão implicadas em experiências tão significativas que conduzem à aprendizagem e ao conhecimento. Durante as entrevistas, ficou compreensível o processo de construção do objeto de estudo da pesquisa desenvolvida no Formep, bem como o tema, o percurso e a estreita relação da investigação com a prática. As egressas também narraram os questionamentos acerca da importância do PEA, que serão abordados a seguir, em virtude do entrelaçamento dos tópicos.

4.1.1 Questionamentos acerca da importância do PEA

Os momentos destinados aos estudos do PEA são essenciais para a compreensão e o aprofundamento das reflexões das práticas dos professores que ocorrem diariamente no contexto das unidades educacionais. Para Alcântara (2020, p. 182), esses momentos são “encontros de formação presencial na Unidade Escolar, nos quais todos os professores se reúnem, estudam textos e debatem situações com a coordenação pedagógica”.

Girassol narra suas frustrações em relação à formação nesses momentos. Ela esperava que ocorresse no sentido que Alcântara (2020) pontua, de os professores envolverem-se com as leituras, os debates, as reflexões e os diálogos sobre o que estudam:

E eu, louca, [...] achando que “Nossa!”, aquela coisa de revolucionária, “Nossa! Incrível! Nós vamos estudar, e vamos fazer isso na sala”; enfim, eu fui me frustrando com essas expectativas. (Girassol)

Em contraposição, Tulipa relata esse momento no sentido do autor, e deixa evidente que o PEA é forte. Os envolvidos estudam as necessidades formativas da unidade educacional, como a mudança da faixa etária das crianças que a escola estava acostumada a receber e trabalhar, conforme segue:

Então os alunos passaram a ingressar no ensino fundamental no primeiro ano; é no ano em que eles completam seis anos, que é a realidade até hoje, na rede municipal. Isso causou várias, trouxe várias, vários questionamentos e várias discussões, é, na escola, porque desde o mobiliário que não era adequado, até os materiais didáticos e a própria proposta curricular. Porque você não poderia trabalhar com uma criança que vai completar seis anos da mesma maneira que você trabalhava com a criança que chegava pra completar sete, né? [...] então, o PEA era muito forte nesse sentido da alfabetização e do letramento. Para isso, o PEA geral da escola com um foco específico pra essa equipe de professoras alfabetizadoras. (Tulipa)

As egressas apontaram vivências distintas no espaço e tempo do PEA, no contexto de cada unidade educacional. Esses diferentes marcos encontram-se em uma única premissa, da potencialidade da formação contínua proporcionada no PEA. As Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2018) pontuam o que se espera das unidades em relação ao que é tratado no PEA, sendo ele fundamental na proposição de possibilidades para a aprendizagem dos estudantes. Pretende-se que, no PEA, os olhares sejam redimensionados e as práticas, revisitadas; que haja estudos e que o trabalho seja colaborativo, como podemos observar a seguir:

Nesse processo, revisitam-se os projetos de cada escola e novos caminhos pedagógicos, que são delineados para mais um ano letivo. Nesse sentido, o que se espera é um árduo trabalho de estudo e reorientação de rotas de trabalho, o qual não pode ser feito pelo professor de forma solitária, pois requer parceria de outros docentes e – principalmente – do Coordenador Pedagógico (SÃO PAULO, 2018, p. 7).

Esse trecho das Orientações Didáticas do Currículo da Cidade aborda a parceria entre os docentes e o CP na construção ou na reestruturação do PEA, na direção de que os estudos e a organização deles não ocorram de maneira isolada, isto é, que a nova rota ou a continuação da já iniciada seja desenvolvida em parceria entre os professores e o coordenador, em um trabalho colaborativo, em grupo.

Tulipa narra em sua entrevista que explorou com todos a constituição do grupo de professores e o papel da CP, como segue:

Então, deu pra gente estudar para além do PEA, o grupo, o papel do grupo e o papel da coordenadora pedagógica. (Tulipa)

Esse excerto da narrativa de Tulipa indica outro aspecto importante a ser tratado, tendo em vista que o PEA envolve os professores e o CP em um trabalho comum: a formação contínua. Desta forma, fica evidente a existência de um grupo, no qual cada integrante desenvolve um papel de acordo com suas subjetividades. Mesmo com suas características individuais, os professores reúnem-se para o momento do PEA, que não deve ser solitário.

Pichon-Rivière (2005) considera “grupo” um conjunto de pessoas movidas por necessidades afins, que se reúnem em prol de uma tarefa peculiar. A respeito da existência do grupo, como trouxe Tulipa, Souza (2001, p. 27) explica que:

[...] não basta uma somatória de pessoas para existir um grupo e, tendo em vista que os professores devem ser liderados pelo coordenador pedagógico, necessário se faz pensar em como possibilitar a construção do grupo, para desenvolver um trabalho coletivo rumo à superação das fragmentações hoje comuns nas escolas.

Portanto, nem todo agrupamento de professores pode ser considerado um grupo. Ele é constituído de pessoas dentro da escola, sendo o coordenador o líder desse grupo de educadores. Como já foi pontuado, o PEA não acontece de maneira isolada; ele envolve os professores e o CP.

Sensato (2017) corrobora que o espaço e tempo destinados ao PEA privilegiam a constituição do grupo, e sua efetivação é importante para a ampliação das práticas pedagógicas,

refletindo na aprendizagem dos estudantes. Souza (2001, p. 28-29) fundamenta o relato de Tulipa quando afirma que:

O(a) coordenador(a) precisa ter um planejamento para a formação contínua, o qual só pode ser desenvolvido a partir das leituras das necessidades do grupo de professores [...] o(a) coordenador(a) tem de fazer escolhas; por onde começar? (...) Feita a escolha, é hora de começar: é muito importante que as reuniões tenham um tema a ser discutido/estudado, uma tarefa a ser desenvolvida, pois *só se constrói grupo pela realização de tarefas, com busca de objetivos comuns*. (Grifo nosso)

A formação dos professores é uma das atribuições do CP na unidade educacional em que atua. Para tanto, ele necessita de um planejamento que vá ao encontro do PEA e que tenha um tema a ser estudado, uma tarefa a ser desenvolvida, para assim oportunizar a construção do grupo.

Apoiando-se em Freire (1993), Souza (2001, p. 31) destaca três movimentos na experiência da constituição do grupo:

No primeiro movimento o grupo é um “amontoado” indiferenciado, ou seja, pessoas que se juntam no mesmo espaço, com determinada finalidade [...] O segundo movimento do grupo surge quando seus componentes percebem as diferenças e começam a divergir. As pessoas que fazem parte do grupo começam a assumir uma identidade própria, percebendo-se diferentes dos demais e querendo expressar essa diferença [...] No terceiro movimento, as divergências são exercitadas – as pessoas já não temem discordar ou emitir seus pontos de vista.

Ao descrever esses movimentos, a autora esclarece que eles “não indicam a qualidade do grupo, mas fazem parte de uma construção efetiva: se não há movimento, não há construção” (SOUZA, 2001, p. 31).

Tulipa identificou e analisou, na trajetória do PEA de sua unidade educacional, estes três movimentos do grupo: amontoado de pessoas, identidade própria de cada sujeito e divergências em prática. Os estudos acerca do PEA proporcionaram a Tulipa ir além; buscar o papel do grupo que está imbricado na formação. Freire (1993, apud SOUZA, 2001, p. 32) complementa acerca dos papéis desenvolvidos pelos docentes no grupo, em que se destacam “o silencioso, o líder de mudança, o líder de resistência, o bode expiatório e o porta-voz”.

Sendo assim, essa compreensão do papel do grupo, considerando-se o papel dos participantes e do CP, constituiu-se em estudos ramificados do PEA, que tocou Tulipa e a formou. São aspectos importantes de conhecimento para atuação no PEA, para que ele seja harmonioso e todos os participantes tenham voz e vez, e os vínculos profissionais sejam constituídos.

Com as entrevistas, compreendemos o processo de construção do objeto de estudo no Formep pelas egressas e olhamos para os questionamentos levantados acerca da importância do PEA. No percurso da pesquisa, aconteceram ressignificações do olhar para o Projeto, como será abordado a seguir.

4.1.2 As ressignificações do olhar para o PEA

Foi possível perceber, nas narrativas das entrevistadas, um novo olhar para o espaço e tempo do PEA, durante o processo de construção de suas pesquisas, por meio das histórias de vida de seu grupo de professores. Destacamos o quão valioso é considerar as trajetórias pessoais dos sujeitos – e não apenas as profissionais –, as relações interpessoais que permeiam o grupo, a formação para além do formador. A discussão desses pontos destaca-se na literatura acerca da formação contínua dos professores no contexto educacional. Para iniciarmos o diálogo sobre esse aspecto, pensamos ser fundamental apresentar o relato de Girassol:

E, quando eu comecei a estudar a fundo a história das professoras no PEA, eu fui percebendo que, pra elas, o PEA era uma luta. A escola onde eu trabalho tem uma característica de ter professoras muito antigas, da época da Erundina, da época do Maluf. Então, a história delas foi me mostrando que não, o PEA pra elas não era só um momento de não fazer nada, era uma luta que elas tinham conquistado, que elas tinham ido pra muita greve. (Girassol)

Então, elas foram me contando essas narrativas delas com a história com o PEA e eu fui percebendo que o PEA fazia parte da história delas, porque era naquele momento que elas se conheciam, naquele momento que elas trocavam sobre os filhos, sobre a família; isso também era formativo. Eu fui percebendo que, sim, elas estudavam. (Girassol)

Girassol, ao ter uma escuta atenta para seu grupo de professoras, ao interagir com as histórias de vida narradas por elas, nas quais as experiências individuais estão imbricadas no contexto formativo, viu um novo sentido para a formação que acontecia. Podemos perceber a ressignificação de sua experiência no PEA.

As falas de Girassol dialogam com o que Almeida (2017) aponta em relação à escola ser espaço de aprender, no sentido de aprender a conviver, não apenas com as teorias, mas com as pessoas envolvidas na unidade e com o próprio espaço educativo.

Nos grupos de formação da escola, temos profissionais com percursos de vida e de formação distintos. Quando chegam à escola, esses profissionais “trazem conhecimentos, sentimentos, valores, sonhos para serem partilhados e confrontados” (ALMEIDA, 2017, p. 31). O espaço e tempo do PEA é um momento formativo construído por cada escola, de acordo com

seu contexto educacional e o PPP, sendo realizado pelo grupo professores e pelo CP, que são pessoas que têm histórias de vidas diferentes e que carregam consigo seus saberes, suas experiências, seus sentimentos. Nas interações com os pares, essas pessoas constroem vínculos profissionais, ampliam seus saberes, e o momento formativo torna-se harmonioso; a formação contínua flui e os envolvidos podem adentrar as teorias com um novo olhar; poderá haver experiências formativas que ampliem suas práticas, como previsto na portaria do PEA.

Com relação ao CP, o capítulo 1 desta pesquisa destaca algumas atribuições direcionadas ao papel formativo desse profissional. Dentre as inúmeras atribuições contidas na legislação específica, há quatro que evidenciam o CP como mediador do trabalho dos diferentes sujeitos inseridos nas unidades educacionais:

- VIII - planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;
- XI - participar, em conjunto com a comunidade educativa, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;
- XIV - participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social;
- XVIII - orientar, acompanhar e promover ações que integrem estagiários, cuidadores e outros profissionais no desenvolvimento das atividades curriculares (SÃO PAULO, 2013).

Como apresentado, é papel do CP relacionar-se com todos os envolvidos no processo educacional. Desta maneira, “é possível desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal que facilitem a convivência na escola e repercutam no clima escolar” (ALMEIDA, 2017, p. 30).

Além do olhar para as histórias de vida dos participantes do PEA, outro ponto que emergiu nas entrevistas refere-se às relações interpessoais, como podemos observar nas narrativas a seguir:

[...] aquele momento de troca pessoal delas também era uma forma de aprendizagem, de desabafo, que era um momento de estudo, mas também era um momento de partilha, sabe, momento de *construir relações, de construir famílias*. (Girassol, grifo nosso)

Aí eu fui percebendo como que no PEA elas iam construindo uma família; fui percebendo aí, com a literatura, que como é importante ter esse clima harmonioso na escola, pra que os projetos fluam. Não adianta estudar lá 300 livros no PEA, assistir 20 vídeos, enquanto elas não se conhecem, não se relacionam, não têm esses vínculos afetivos, tão ali só pra estudar, estudar, estudar. (Girassol)

Então, fui quebrando esses meus preconceitos, até referentes aos assuntos que elas conversavam, a coisa de “Ah!”, às vezes eu ficava incomodada que eu ia começar uma atividade, uma leitura, e primeiro elas estavam contando sobre a escola dos

filhos. Eu fui quebrando isso, falando “Não. É importante essas vivências pra elas, essas trocas”. (Girassol)

É, às vezes estava terminando uma reflexão de um, aí elas transformavam essa reflexão em coisa pessoal, e eu, com meu preconceito, achava “Não, então olha só... Tá vendo? Estão mais preocupadas em discutir a casa delas”. Aí eu fui percebendo que não, que a educação, que o PEA tem que ser esse momento onde elas vão trazer as vivências delas também; não só isso, mas isso é o mais importante. (Girassol)

[...] PEA é um Projeto Especial de Ação, sim, que nós temos que, nós temos que desenvolver projetos pro bem dos alunos, que nós temos que procurar o que é o melhor pra escola, mas tem que ser um espaço pras professoras partilharem, construírem relações e, com essas relações consolidadas, pensarem em um bem comum para a escola. (Girassol)

Girassol passou a ressignificar seu olhar para as relações que ocorrem no espaço e tempo do PEA, apoiando-se nos referenciais teóricos estudados em seu processo de construção da pesquisa. Percebemos nos excertos que as histórias de vida podem ser formativas; que as práticas formativas precisam ser repensadas; que não adianta só estudar e estudar se os participantes não construírem significações. Essas transformações ampliam as práticas pedagógicas dos participantes, tanto dos professores como da equipe gestora.

Os excertos apresentados revelam “que a escola é tanto espaço de conhecimento como espaço de relações” (ALMEIDA, 2012, p. 81). Sua importância se confirma, conforme aponta Almeida (2017, 34): “bons relacionamentos são condições de aprendizagem [...] exigem que as pessoas envolvidas sejam ‘elas mesmas’”. As relações interpessoais permeiam o processo formativo no PEA, tanto entre o formador e os docentes, quanto entre os docentes em si. Tendo um clima harmonioso, com vínculos construídos e relações estabelecidas entre os participantes do grupo, o momento do Projeto tende a ser de responsabilidade de todos os envolvidos e valorizado.

O fragmento da fala de Tulipa, que veremos a seguir, explicita uma ressignificação da concepção do olhar para o formador no PEA, para além do CP. Foi um aspecto importante que surgiu na entrevista:

E na minha concepção antes do Formep, o papel formativo no PEA era do coordenador pedagógico, das coordenadoras. (Tulipa)

O relato de Tulipa indica uma mudança de concepção: o CP é o principal formador da escola, porém ele não é o único, e a equipe gestora pode trabalhar em colaboração no percurso formativo de seus professores. A Portaria nº 901/2014 (SÃO PAULO, 2014a), em seu artigo 4º, estabelece que:

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 específica e na impossibilidade destes, delegando a responsabilidade a outros participantes do projeto.

A Portaria deixa evidente que, na ausência do CP, outros participantes exercerão o papel formativo no PEA. De acordo com as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2018), os gestores escolares da PMSP estão diretamente ligados às finalidades pedagógicas da unidade educacional. Segundo esse documento: “Não faz sentido a ‘dicotomia’, por vezes existente, entre administrativo e pedagógico” (SÃO PAULO, 2018, p. 14). Para tanto, é primordial que a relação de parceria seja construída entre os gestores, e que o trabalho ocorra na perspectiva colaborativa. Assim, a formação dos professores na escola será validada e garantida. A escola como um todo ganha – docentes, equipe gestora, estudantes.

Em contrapartida, alguns gestores veem o CP como o “braço direito” da direção, por realizar inúmeras tarefas, e desconsideram, muitas vezes, a que é primordial, quando não reconhecem o coordenador como formador da unidade (SÃO PAULO, 2018).

As egressas entrevistadas narraram suas experiências vividas no sentido apresentado por Larrosa (2002) e revelaram suas ressignificações dos olhares para o PEA, tanto no aspecto das relações pessoais e interpessoais como no reconhecimento de que os gestores também podem ser formadores da unidade juntamente com o CP. Para Saviani (2013, p. 227), “é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum”. Podemos observar esse movimento nas narrativas apresentadas.

No próximo tópico, serão apresentadas as contribuições da pesquisa realizada no Formep para a formação contínua no momento do PEA.

4.2 Relação dos saberes constituídos na pesquisa com a atuação no PEA

Durante as entrevistas, as egressas narraram sentimentos, atitudes, saberes e cenas que as tocaram, relacionados às contribuições da pesquisa desenvolvida no Formep para atuação e desenvolvimento do PEA, constituídas ao longo de suas pesquisas.

Segundo Larrosa (2002, p. 25-26), experiência é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. As entrevistadas também contaram experiências significativas que marcaram suas histórias e as transformaram e formaram durante a produção acadêmica e o processo formativo no Mestrado Profissional,

que foram diretamente ligados às suas atuações, ou seja, as egressas partiram de suas práticas e voltaram para elas.

Partimos da premissa de que o foco da pesquisa desenvolvida no Formep é a prática do pesquisador. André (2016, p. 33) defende:

[...] a proposta de que no MP [*Mestrado Profissional*] se deva formar o pesquisador prático. Nossa perspectiva é de que a pesquisa visa a constituição de sujeitos autônomos, que tenham opiniões e ideias próprias e que ao fazer uma leitura crítica da realidade, do seu contexto de trabalho, saibam o que e onde buscar referências e recursos, para entender o que se passa, e para delinear caminhos de atuação nessa realidade.

É importante destacar o quão essencial é desenvolver o papel de pesquisador e adquirir habilidades para buscar referenciais, construir questões, analisar dados, expressar seus achados de pesquisa, compreender o contexto e buscar desenhar percursos de atuação em sua prática. Nosso intuito é relacionar os saberes construídos pelas egressas no processo da pesquisa à produção acadêmica, às disciplinas e à atuação no PEA, uma vez que é propósito do Formep a formação do pesquisador da prática.

Nos relatos das entrevistadas, observamos evidências dos diferentes saberes constituídos, a partir dos quais elas passaram a mobilizar o momento do PEA, desenvolvido nas unidades educacionais. Em seu relato, Girassol revela o seguinte:

Eu acho que a pesquisa pra mim foi um divisor de águas, sim, porque, como eu disse, eu tinha muitos preconceitos; eu achava que [...] *as professoras não estavam preocupadas com o estudo*. Eu, na minha cabeça, é assim “Não. Isso aqui precisa revolucionar” [...] “Precisamos revolucionar o PEA, pra que ele seja um momento de estudo”. E o mestrado foi desconstruindo isso, sabe? Acho que as aulas da Laurinda, é, foi me mostrando que não, *não precisa ser tão técnico, pode ser mais informal, e mesmo assim é formativo*. (Girassol, grifos nossos)

[...] eu quebrei um preconceito que era horrível né, de você ficar julgando como as pessoas estão enxergando algo. Eu acho que não só a pesquisa, mas o mestrado inteiro foi me mostrando outras formas de formação. (Girassol)

Esses excertos evidenciam o “divisor de águas” que a pesquisa foi para Girassol. A egressa tomou consciência de que foi impulsionada pela relação com os estudos e com o Mestrado Profissional em si. Compreendeu que a formação das professoras não precisa ser técnica, poderia ser mais informal; que se aprende de muitas maneiras, por meio das diversas relações. Podemos observar, nos fragmentos da fala de Girassol, sua preocupação com a não aprendizagem do professor: “*as professoras não estavam preocupadas com o estudo*”, “*ficar julgando como as pessoas estão enxergando algo*”.

Nesse sentido, a egressa revela indícios da aprendizagem do adulto professor, que estão implicados em sua realidade de atuação na escola, expressando sua subjetividade. É imprescindível, portanto, que se saiba como ocorre a aprendizagem do professor que está sendo formado no momento do PEA. Segundo Placco e Souza (2006), cada docente tem seus saberes e suas experiências, singulares e coletivos, em sua história de vida. Nas palavras das autoras:

[...] a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas [...] Percebemos que há condições necessárias à aprendizagem, como disponibilidade para o novo e para reconhecer-se, domínio da linguagem, flexibilidade e sensibilidade (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 17-18).

Assim, a aprendizagem do professor ocorre, principalmente, no grupo, ou seja, no momento do PEA, considerando-se o contexto da PMSP, quando o grupo de professores se reúne para confrontar e aprofundar as aprendizagens, na construção de sentido e significado, tendo uma aprendizagem significativa e provocadora de transformações (PLACCO; SOUZA, 2006).

O relato de Tulipa, por sua vez, traz a história do PEA. Sabemos que houve, ao longo da trajetória do Projeto, alterações significativas, dentre elas a participação do diretor nesse momento formativo. Assim, de acordo com a Portaria nº 901/2014 (SÃO PAULO, 2014a), na ausência do CP, o diretor torna-se responsável pela coordenação do PEA, como já mencionado. Fica evidente a construção da concepção da participação do diretor no momento formativo do PEA e de sua contribuição na formação dos professores. Há um grande potencial formativo quando a equipe gestora estabelece diálogo reflexivo com os professores (ALCÂNTARA; BORGES, 2019). Quando isso ocorre, ela tem condições de ampliar e proporcionar intencionalidade às práticas de gestão.

Nessa direção, Tulipa comenta que:

[...] quando iniciou o PEA, não havia a participação dos diretores, né, a participação lá dentro. É, eu venho de um período que a discussão era um pouco contrário disso. Como nós tínhamos uma questão muito autoritária no que se refere à direção da escola, então nós tivemos umas, algumas ações, eu venho de uma geração que prezava pelo trabalho do grupo de professores sem as interferências da figura do diretor, né, da equipe gestora, do diretor e do assistente. (Tulipa)

A observação dessa mudança concreta de participação do diretor e do assistente no PEA, para Tulipa, decorreu de seus estudos para a pesquisa e das disciplinas no Formep, ou seja, apesar de constar na Portaria, esse envolvimento na formação dos professores era distante. Essa

transformação e formação da Tulipa ocorreu devido ao processo de construção de sua produção acadêmica. Sua trajetória anterior vinha de uma gestão autoritária, em que era prezada a não interferência do diretor no grupo de professores. Alcântara e Borges (2019, p. 176-177) questionam esse envolvimento:

Isso nos leva a pensar em que medida diretores e coordenadores pedagógicos estão implicados nesse fazer docente, considerando a necessidade de se criar na escola o espaço coletivo, colaborativo, com discussões alicerçadas para além do senso comum, ou seja, lócus da formação continuada em contexto de trabalho [...] Defendemos também a implicação do diretor escolar nas propostas pedagógicas desenvolvidas com as crianças e no crescimento profissional de sua equipe.

A narrativa de Tulipa vai ao encontro do questionamento apresentado pelos autores. Seus saberes foram mobilizados em relação ao papel do diretor no PEA, ao refletir sobre o contexto de sua prática de forma consciente e sobre a valorização e a compreensão do trabalho colaborativo e participativo. Quando o PEA é valorizado, ele gera bons frutos e consegue-se observar os reflexos na qualidade da Educação.

A fala a seguir indica que Tulipa obteve aprendizagens em relação ao trabalho colaborativo:

[...] as questões relacionadas à colaboração, ao trabalho colaborativo, né? Isso foi uma aprendizagem; foram conhecimentos que eu construí no Formep. (Tulipa)

[...] Para o PEA funcionar de maneira, em uma proposta colaborativa e participativa, a partir de categorias freireanas, como diálogo e empoderamento, valorizando, compreendendo o valor do grupo etc. Porque é assim, a partir das orientações de uma diretora que desenvolveu esses estudos não é o ideal. (Tulipa)

Ao longo de sua narrativa, Tulipa pontua várias vezes a questão do trabalho colaborativo e como esse saber constituído foi marcante e importante para o desenvolvimento do PEA, visto que ele é da escola e não acontece de maneira isolada entre os participantes. Para Oliveira, A. (2017, p. 50), “os grupos colaborativos nascem em razão da necessidade de ampliar conhecimentos teóricos e práticos que surgem das principais dificuldades enfrentadas no contexto escolar e, sobretudo, na busca de dar um novo significado à prática profissional”. Para o PEA, essa compreensão é fundamental, pois um de seus princípios é o estudo da prática e a ampliação dela, de acordo com as necessidades da unidade educacional. Vale destacar que, como aponta Oliveira, A. (2017, p. 50), “não estamos nos referindo à prática como um fim em si mesmo, mas ao conhecimento que emana desta prática investigada de maneira sistemática e

intencional, ou seja, da experiência de dentro e fora das Escolas”. Para Tulipa, esses conhecimentos construídos no processo de sua pesquisa deram potência ao PEA.

Imbernón (2010, p. 65) afirma que a colaboração “é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”. Esse trabalho colaborativo deve fazer parte da base do PEA, para oportunizar aparar as ideias, dialogar entre os pares, buscar compreender e atuar nas situações problemáticas que ocorrem no contexto educacional, sendo, de fato, um projeto coletivo, colaborativo e participativo. Assim, romperemos com o individualismo na formação e teremos a colaboração como ideologia – em vez de estratégia ou tecnologia que se ensina –, e o respeito à capacidade de todos os envolvidos (IMBERNÓN, 2010). O PEA é um momento de participação de todos; as pessoas precisam se apropriar dele e ter o sentimento de pertencimento.

As falas transcritas a seguir indicam novos saberes constituídos, relacionados às atribuições e às pertenças, que foram transformadoras de práticas:

Aquela ideia, aqueles conceitos de atribuição e pertença foram muito transformadores pras minhas práticas e pras práticas do grupo de trabalho no qual eu fazia parte. Embora a gente já vinha numa linha de diálogo. (Tulipa)

Então, eu desenvolvi, ao longo da minha aprendizagem profissional como diretora de escola, uma atenção muito específica, não estrita, muito específica à questão legal, às questões legais. E os estudos no Formep disseram, não me fizeram, não me desligaram disso, mas aumentaram meu nível de criticidade em relação a isso, inclusive em relação a posicionamentos legalistas e tal. Embora o cumprimento da legislação esteja claro que não tem como fugir disso [...] essas contribuições teóricas, eu peguei um referencial que foi muito importante pra mim com a professora, foram os estudos com a professora Vera Placco, sobre crise, com o texto de Dubar, né? (Tulipa)

Podemos evidenciar, nas falas de Tulipa, conceitos compreendidos e internalizados na prática, desenvolvidos por Dubar (2005), como “atribuição”, “pertença” e “crise”. O autor denomina “atos de **atribuição** os que visam a definir ‘que tipo de homem (ou de mulher) você é’, ou seja, a identidade para o grupo” e “atos de **pertencimento** os que exprimem ‘que tipo de homem ou de mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si’” (DUBAR, 2005, p. 137 – grifos do autor). O relato de Tulipa, portanto, aponta a crise vivenciada por ela, relacionada ao que era sua atribuição e ao que era sua pertença, ao desenvolver o papel de diretora de escola. Os atos de “atribuição” referem-se a que tipo de gestora Tulipa é, na percepção dos profissionais que trabalham com ela na unidade escolar. Já os atos de “pertencimento” estão relacionados ao tipo de gestora que Tulipa quer ser.

Essa articulação entre os atos de atribuição e de pertença vividos por Tulipa foi intensificada em suas relações com o grupo. No âmago de suas falas, podemos observar uma desconstrução identitária e uma nova constituição identitária. Esses saberes constituídos foram refletidos nas práticas do grupo, principalmente em favorecimento da formação realizada no PEA.

Fundamentando-nos em Josso (2004), podemos apontar que as experiências narradas pelas entrevistadas apresentam potencial para as experiências formadoras, já que foram significativas para elas, na perspectiva da aprendizagem. As egressas relataram “atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2004, p. 48).

Após apresentarmos e discutirmos a relação dos saberes constituídos na pesquisa com a atuação no PEA, seguiremos para as ressignificações do momento formativo do Projeto.

4.2.1 As ressignificações do momento formativo do PEA

As narrativas das egressas do Formep evidenciaram as transformações em suas práticas pedagógicas, ressignificando a compreensão e o desenvolvimento do momento formativo do PEA, até então vivido em suas funções como diretora e coordenadora, ambas formadoras de suas unidades educacionais. Para Passeggi (2011, p. 9), a narrativa é tida como espaço de “reconstrução dos saberes profissionais e identitários”, ou seja, as entrevistadas tiveram experiências formadoras, ao narrarem suas histórias relacionadas à pesquisa realizada no Formep.

As egressas anunciaram a importância do Formep e da produção de suas pesquisas para que repensassem a concepção do PEA, da formação de professores e do papel desempenhado nas unidades educacionais. Essas ressignificações vão ao encontro da proposta do Mestrado Profissional do Formep, que, conforme apresentado por André (2017, p. 823), tem como intuito “criar condições para o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos, analistas simbólicos da realidade e implementadores de mudanças que concorram para uma educação de qualidade destinada às crianças e jovens da escola básica”.

As entrevistadas destacaram essas mudanças no momento formativo, bem como suas reflexões e sua criticidade relacionadas às suas práticas e à consciência da importância de suas atuações, com contribuições para uma educação de qualidade, como evidenciado nos depoimentos a seguir:

[...] todo mundo parar, sabe, para lembrar sua história no PEA. Eu lembro que eu quis saber muito, qual sua história no PEA, o que você enxerga no PEA e fazer as professoras lembrarem isso da primeira vez, do que que elas pensavam e o que elas pensam hoje. Acho que tudo isso foi muito marcante, ouvir a história delas no PEA. (Girassol)

[...] a necessidade de realizar assembleias gerais periódicas, né, sejam mensais ou bimestrais, ou sei lá, né, com a periodicidade necessária, mas é importante que haja o encontro e até a confrontação entre os diferentes grupos de PEA. (Tulipa)

Em relação aos registros, o que ficou muito forte foi a questão da dificuldade de foco na parte teórica, falta de embasamento teórico, então isso a gente coloca também. E aí a gente coloca também essa questão teórica associada à participação, então de que na discussão inicial para elaboração e organização e planejamento o levantamento bibliográfico, [...] vindo dos participantes, né. Cada participante ou cada segmento trazendo contribuições, do que acha interessante, o que acrescentaria aquele tema do PEA, ou que gostaria de ler, ou o que já leu e recomenda. E assim, é, a organização da bibliografia feita dessa forma, é isso. (Tulipa)

Girassol falou da importância de escutar as professoras e suas histórias de vida ao longo da trajetória do PEA, valorizando esses momentos e considerando a experiência de vida como formação. As professoras deram sentido às suas experiências ao narrarem e, nesse caminho, construíram outra representação de si, reinventaram-se (PASSEGGI, 2011). Segundo Almeida (2013), quando são consideradas as experiências de vida de cada participante e a história, a cultura e a identidade da unidade educacional, a possibilidade de o momento ser formativo e transformador é bem maior.

Já Tulipa valorizou o grupo, o encontro entre os grupos do PEA da unidade e a confrontação de ideias, bem como a importância dos registros e do referencial teórico a ser estudado, para pesquisar a prática alinhada à teoria. Machado (2015, p. 48) contribui com essa reflexão sobre a conexão entre teoria e prática pontuando duas questões: “o PEA está chegando às salas de aula? A sala de aula está chegando ao PEA?”. Assim, para o Projeto cumprir sua função formativa, os estudos nele realizados devem refletir nas atuações dos professores com os estudantes, para, assim, provocarem transformações e criarem significações nas aprendizagens.

De acordo com a Portaria nº 901/2014 (SÃO PAULO, 2014a), artigo 5º, espera-se que o referencial bibliográfico a ser estudado e articulado com a prática seja elaborado por todos os envolvidos e que cada encontro seja registrado em livro próprio, tanto para anotar e documentar as discussões realizadas como para propiciar reflexões acerca delas. O espaço e tempo do PEA são ricos para fazer emergir discussões coletivas, visto que sua natureza propicia o pensamento reflexivo, a autoria e o protagonismo dos professores e dos coordenadores (SENSATO, 2017).

Com relação à valorização das histórias de vida dos professores no momento formativo, Kenschikowsky (2020, p. 21) defende que é necessário “dar voz ao professor e reconhecer seus saberes e fazeres com o objetivo de descobrir caminhos efetivos para um ensino de qualidade. Pode-se destacar que a formação continuada ganha espaço na articulação com as práticas pedagógicas e a qualidade do ensino”. Desta forma, partimos das experiências de cada educador para trilharmos o percurso formativo e efetivarmos a qualidade do ensino, por meio do principal momento formativo, o PEA, e seu formador nato, o CP.

Deste modo, as narrativas de vida apresentadas pelo grupo de professoras de Girassol, acerca de seus sujeitos aprendentes, colaboraram com a concepção da formação que construíram. Assim, fica evidenciada a importância das histórias de vida como formação no PEA, e não como um “matar do tempo”, conforme a primeira experiência descrita por Girassol, em que esse fator a impulsionou a buscar seu objeto de estudo no Formep.

Entretanto, precisamos tomar cuidado para não banalizar o uso das experiências de vida como formação, saindo de um espaço formativo, que forma e transforma as identidades e a subjetividade (JOSSO, 2004), para um momento não formativo, sem rigor, sem reflexão, sem compreensão da formação, em que os envolvidos usam o momento para fazer outras tarefas e não valorizam nem se sentem pertencentes ao PEA. Assim, todos os envolvidos, direta ou indiretamente, com a formação contínua dos professores que acontece no espaço e tempo do PEA devem compreender, valorizar e potencializar esse momento, que foi conquistado por lutas da categoria.

Observamos, na narrativa de Girassol, a preocupação em humanizar o PEA, em sair do modo automático, do técnico, da fórmula pronta e percorrer o momento de maneira sensível, cultural, com significações, propiciando uma formação contínua humana e emancipatória:

[...] algo que me preocupa muito é essa questão que nós temos que *humanizar mais o PEA*. Acho que a palavra é essa, “humanizar mais”, sabe, trazer esse momento de estudo, realmente, pra uma parte mais humana, porque acho que se a gente humaniza a formação dos professores teoricamente, a gente tá humanizando a forma de atuação deles com os alunos também. Fico preocupada quando é tudo muito técnico; professor está muito preocupado em passar fórmulas matemáticas, em passar fórmulas químicas, e não que isso não é importante para o aluno, mas que no fundo, às vezes, o aluno precisa ser escutado, ele precisa receber um carinho, ele precisa receber um sorriso. Que o PEA possa ser esse momento mais humanizado pra os professores também, que, às vezes, a mensagem que vai chegar lá, não é só a mensagem de “Olha... Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, Emília Ferreira, Paulo Freire”, mas que chegue de uma forma humanizada. (Girassol, grifo nosso)

Para elucidarmos esse aspecto evidenciado por Girassol em sua narrativa, pensamos ser fundamental citar Freire (2001, p. 80), para quem “a formação permanente dos educadores é

necessária, pois, os mesmos necessitam de uma prática político-pedagógico séria e competente, que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir”. Girassol se preocupa com os estudos dos professores e com a forma como acontecem, uma vez que eles terão reflexo nas atuações docentes. Falamos muito sobre a escuta dos estudantes, sobre dar voz e vez a eles, e isso também é necessário na formação contínua dos professores, no PEA. Que seja uma formação humanizadora, séria e competente, que alinhe os traços das unidades que se almejam, por meio do estudo das práticas pedagógicas.

Para Silva, M. (2019, p. 102):

[...] as formações foram por muitos anos (e ainda continuam sendo) marcadas por uma racionalização técnica, caracterizadas por uma perspectiva transmissiva; vistas como treinamentos, capacitações, receitas a serem aplicadas aos docentes que, por sua vez, iriam aplicar aos seus alunos(as).

Vale lembrar que, ao constituirmos a fundamentação teórica deste estudo, pesquisamos o PEA e compreendemos que sua criação seguiu essa linha de racionalização técnica, transmissiva citada pela autora, de receitas a serem aplicadas aos professores para eles aplicarem aos estudantes. Contudo, temos de apagar essas marcas que ainda permeiam os dias de hoje, vislumbrar e colocar em prática uma formação contínua no tempo e espaço do PEA que tenha caráter humanizador e emancipatório.

Sendo assim, consideramos ser prioritário oportunizar formações nas quais os saberes sejam constituídos a partir de discussões e reflexões críticas das experiências vividas nas práticas realizadas. Na formação que ocorre no PEA, os docentes precisam ser ouvidos e ter temas formativos que considerem suas necessidades formativas, bem como as da unidade educacional.

O excerto da fala de Girassol está fundamentado e potencializado nas palavras de Freire (1996, p. 18), quando o autor diz: “Por isso é 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”. Assim, para conseguirmos ampliar as práticas pedagógicas no contexto educacional, temos de olhar e refletir com criticidade, para alinharmos quais pontos podemos avançar e quais já avançamos e oportunizarmos que os participantes construam significações decorrentes da mudança da formação.

De acordo com Silva, M. (2019, p. 105):

[...] o PEA precisa ser constituído democrática e colaborativamente, compreendendo os anseios docentes, suas histórias, marcas, identidades e sonhos, um ouvir ativo aos desabafos diários, aos gritos silenciosos, aos sussurros barulhentos das frustrações oriundas de cobranças e medos e aos risos leves das conversas rotineiras em momentos de trocas. Para tanto, é preciso ser autêntico para conviver em um espaço em que seja possível divulgar a esperança e transformar a formação docente em um espaço de múltiplas vivências que, sem medo de falar e agir, em que a linguagem seja empregada como instrumento de emancipação.

Desta forma, quando Girassol teve como objeto de estudo o PEA, em sua produção acadêmica no Formep, podemos dizer que ela articulou sua prática com sua pesquisa. Nesse sentido, o PEA teve novas significações para ela, de ser humanizador, de ser construído democraticamente e em colaboração, de abarcar as necessidades formativas, as histórias de vidas e as experiências de cada participante. Constatamos que esse foi o âmago de sua narrativa; sua pesquisa reverberou em sua prática. O relato de Girassol converge com as palavras de Silva, M. (2019), quando a autora aponta o PEA como um espaço de múltiplas vivências, de formação e transformação das práticas pedagógicas e ferramenta de emancipação.

As entrevistadas Tulipa e Girassol indicaram que ter realizado a pesquisa de suas práticas gerou um verdadeiro marco em suas histórias de vida, como constatado nas ressignificações do momento formativo do PEA e nas pesquisas e seu impacto no PEA, conforme abordaremos a seguir.

4.3 As pesquisas e seu impacto no PEA

A proposta curricular do Formep visa a articular a pesquisa e a prática pedagógica, formar profissionais práticos, bem como oferecer oportunidades de reflexão crítica sobre a prática profissional e de investigação sobre o trabalho (ANDRÉ, 2017).

Conforme tratado no tópico 2.4 deste estudo, o Formep adotou a concepção de “pesquisa engajada”, de Gatti (2014, apud ANDRÉ, 2016, p. 34), que “tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada e visa ‘evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas’”. As pesquisas desenvolvidas pelas entrevistadas estão em consonância com essa concepção, visto que os contextos profissionais das egressas foram pesquisados com o intuito de intervir neles, a partir de uma construção colaborativa de planos e propostas para a formação que ocorre no PEA.

Em suas narrativas, as entrevistadas revelaram uma postura reflexiva e investigativa, bem como os impactos da pesquisa em suas práticas, como podemos observar no excerto a seguir:

[...] conversei com uma professora maravilhosa, ela estava no sindicato no momento, nas lutas, quando foi pra conquistar o PEA. A história dela, sabe, contando como aquilo ali é importante pra ela, o como ela se importava, como posso explicar, ela se importou tanto com a pesquisa, do que saísse nessa pesquisa, que fossem coisas que fizessem com que as pessoas entendessem que o PEA é uma luta [...] ela contando pra mim os detalhes de como foi, de como que era na época do Maluf, e aí quando a Erundina entrou [...] esse percurso foi importante pra eu refletir isso, o como precisamos humanizar os momentos de formação, se é momento pra olhar no olho do professor, pra deixar ele sorrir, pra deixar ele chorar. (Girassol)

Diante dessa narrativa, podemos concluir que o PEA que temos hoje é uma conquista da classe do magistério da PMSP, obtida por meio de lutas pela formação permanente do professor. Ele perpassou diferentes gestões políticas e ideológicas, começando a ter traços na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), promotora de uma administração aberta, que valorizava e acreditava em políticas públicas para a formação do professor e defendia o horário coletivo remunerado (SILVA, M., 2019).

Após a gestão autoritária de Jânio Quadros (1986-1988), tivemos como Secretários da Educação do município o professor Paulo Freire (1989-1991) e o professor Mario Sérgio Cortella (1991-1993), que estruturaram a base para o horário formativo em contexto de trabalho (SILVA, M., 2019). Contudo, o PEA foi criado na administração de Paulo Maluf (1993-1996), com a implementação do conceito de qualidade total na Educação, seguindo parâmetros do modelo gerencial, na perspectiva de avaliação e controle, contrapondo a administração anterior, que valorizava a política de formação reflexiva e investigativa.

Quando conhecemos a história do PEA e a luta da classe do magistério por políticas para a formação de professores, valorizamos, defendemos e humanizamos esse momento formativo.

A entrevistada Tulipa traz em seu relato a preocupação com a construção do percurso formativo de seu grupo de professores, no sentido de que ela aconteça de maneira colaborativa, com relevância em todos os momentos, desde a seleção da bibliografia a ser estudada até os registros do Projeto, como podemos observar a seguir:

O resultado da minha pesquisa foi uma proposta de um percurso formativo para ser realizado no PEA, de forma colaborativa. Construir com o grupo a bibliografia, a organização, o planejamento e o tema, inclusive os registros do PEA. (Tulipa)

Nesse excerto, identificamos a fundamentação no trabalho colaborativo. Quando os participantes do Projeto se reúnem para estruturar a formação, pensar, sugerir e organizar a bibliografia, rever os registros formativos, eles podem ser críticos e reflexivos e compartilhar

saberes, fazendo com que a aprendizagem aconteça de maneira colaborativa (PASSOS, 2016). Assim, são construídas significações para o momento formativo.

Para Tulipa, além do trabalho colaborativo, o sentimento de pertencimento do grupo de professores em relação à escola constitui-se fator determinante na formação dos professores, conforme revelam as falas a seguir:

[...] a questão do grupo de discussão mesmo, que eu disse que todos quiseram participar [...]. Quer dizer, o que estava atribuído na questão social aí, na questão de identidade, de papéis sociais. O que estava atribuído, que seriam os participantes. A quem estava atribuído a ser participante, aquelas professoras que faziam parte do PEA, que se referiam à alfabetização, ao grupo de alfabetização, né. Agora, qual foi, o que esse grupo, o grande grupo, tinha como pertença, né, que eles faziam parte do PEA, todos, e que faziam parte da escola. Então, que eles tinham coisas a dizer e a contribuir naquelas sessões sobre o desenvolvimento do PEA que não fosse porque, é qual era a pertença aí, qual era a discussão deles, que é embora eles não participassem daquele grupo, o PEA não era um PEA específico pra aquele grupo, o PEA era da escola, né. Então, essa pertença foi muito significativa. (Tulipa)

O grupo era forte, o grupo tinha história, e as pessoas que chegavam são novas naquele contexto, e tinham que se apropriar dessa história pra conseguir participar e dar continuidade né, embora o grupo fosse acolhedor [...] uma coisa que chamou muita atenção foi o quanto eles tinham esse interesse na participação [...] Quanto eles gostavam de ter voz [...] O quanto pra eles era importante, isso num geral, viu; não era o professor a, b ou c. Porque existem características individuais, mas o grupo, o quanto eles queriam contribuir. (Tulipa)

Os excertos das narrativas evidenciam aspectos que vão além das histórias contadas e vividas; eles dizem respeito, sobretudo, ao impacto que a pesquisa trouxe para o PEA, objeto de estudo das egressas.

Podemos elucidar, portanto, quatro grandes pontos extraídos das entrevistas, que já foram discutidos neste trabalho: a história do PEA, a formação humanizada, a formação colaborativa e o sentimento de pertença ao grupo.

No fluxograma a seguir (Figura 1), buscamos identificar e sistematizar esses quatro pontos marcantes para o momento formativo do PEA:

Figura 1 - Articulação entre o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep) e o Projeto Especial de Ação (PEA)



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

É interessante observar que, a partir de suas pesquisas, as egressas encontraram proposições para o PEA e repensaram conceitos. Mais uma vez, os objetivos do Formep de desenvolver pesquisas científicas, difundir o conhecimento produzido e tornar os profissionais práticos foi alcançado.

Para Demo (1997, p. 34):

[...] a pesquisa é fundamental para descobrir e criar. É o processo de pesquisa que, na descoberta, questionando o saber vigente, acerta relações novas no dado e estabelece conhecimento novo. É a pesquisa que, na criação, questionando a situação vigente, sugere, pede, força o surgimento de alternativas.

O autor evidencia os impactos da pesquisa para o PEA, pelo valor que a produção acadêmica apresenta e por ser uma ferramenta que fortalece as aprendizagens. A fala de Demo (1997) converge para o propósito do Formep, quando apresenta que a pesquisa pode oportunizar transformações na prática, ao questionar os saberes vigentes e estabelecer conhecimentos novos.

Para as entrevistadas Girassol e Tulipa, o PEA foi impactado com a pesquisa produzida. Ambas repensaram suas práticas e seus papéis na formação dos professores, refletiram sobre a história do Projeto e dos participantes envolvidos e vislumbraram a questão do grupo, o sentimento de pertença dos docentes. Estes foram os impactos trazidos para o PEA a partir das pesquisas realizadas. Abordaremos, a seguir, o impacto da orientação de pesquisa para além do PEA.

4.4 O impacto da orientação de pesquisa para além do PEA

Em virtude dos dados recorrentes acerca da orientação realizada no Formep, não poderíamos deixar de abordar esse aspecto, pois ele coloca em evidência a Profa. Dra. Marli André, idealizadora e responsável pela experiência do Programa, o primeiro, no Brasil, a oferecer formação ao formador de professores em nível de Mestrado Profissional, como já tratado no capítulo 1 desta pesquisa.

Na narrativa de Tulipa, destacou-se a importância de sua orientadora, a professora Marli André, em seu processo de pesquisa e fortalecimento de seu papel de pesquisadora. Em vários momentos da entrevista, a egressa destacou a orientação e seu *modus operandi* como fonte de inspiração e estímulo. Para a egressa, essa parceria com a orientadora foi impactante em sua vida profissional e acadêmica, a partir da qual ela adentrou em estudos mais profundos, ingressando no doutorado e investigando mais intensamente a questão metodológica, em especial, a produção de categorias, como podemos observar nos trechos a seguir:

Com relação à pesquisa, eu fui orientanda da professora Marli André. Então, eu tive um aporte de metodologia muito forte. A professora Marli André é uma grande metodóloga, para além do trabalho que ela desenvolve a respeito de formação de professores, ela é, acho que podemos considerar a mãe da pesquisa qualitativa no Brasil em educação. Ela traz isso lá do, dos estudos dela na Universidade de Wisconsin, então ela traz e vem adaptando, conversando com a realidade da educação brasileira e desenvolve aí todas as propostas. Então, essa orientação foi muito forte. Então, as questões metodológicas foram muito importantes no desenvolvimento da minha pesquisa. Foi uma pesquisa muito colaborativa. (Tulipa)

[...] o desenvolvimento da pesquisa foi com caráter bastante colaborativo, tanto é que, entrevista, eu só fiz com a coordenadora pedagógica. Inclusive foi feito um ajuste, eu fiz, realizei essa entrevista no período que eu estava em férias, pra chegar como pesquisadora, e não como diretora. Isso tinha sido muito conversado antes, porque a professora Marli explicou que tudo dependia do preparo. Então, isso foi encaminhado assim. (Tulipa)

Mas aquela experiência e o que eu havia estudado no Formep contribuíram grandemente pra fazer esse desenvolvimento e também pra prosseguir nos estudos de doutorado. É a própria, toda elaboração do projeto do doutorado, a própria entrevista, início dos estudos, enfim. Também isso me encaminhou a pesquisa de doutorado, a vivência lá no Formep me ajudou a desenvolver essas condições. (Tulipa)

Isso ficou muito forte pra mim mesmo e, assim, a questão, as questões de metodologia também me são apoio muito sério, muito importante, além de citar muito a professora Marli, a formação [...], no meu pensamento e das minhas práticas de pesquisa ficou muito, ficaram muito claros, são muito presentes. (Tulipa)

Para Tulipa, a orientação da professora Marli André propiciou transformações na vida profissional e acadêmica da egressa do Formep, isto é, a experiência da orientação tocou-a e marcou-a fortemente, principalmente em relação às questões metodológicas, ao processo de orientação da produção acadêmica e às práticas de pesquisa. Os relatos também evidenciam a construção coletiva da pesquisa de Tulipa com a orientadora, as marcas da aproximação da academia com a realidade da escola, os diálogos e as trocas, além da inspiração e do estímulo em continuar nos estudos, ingressando no doutorado. Assim como nos fala Larrosa (2002), que a experiência é algo que nos acontece, que nos passa, que nos toca, a orientação vivenciada por Tulipa formou-a e transformou-a. Nas palavras do autor, a experiência requer:

[...] um gesto de interrupção [...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar [...] demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo [...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção [...] abrir os olhos e os ouvidos [...] (Larrosa, 2002, p. 24).

Essa citação e as narrativas de Tulipa fazem-nos olhar e pensar no legado que a professora Marli André deixou para o Formep; seu compromisso com os estudos e as pesquisas, especialmente as referentes à formação do professor da Educação Básica. As considerações eram cultivadas por ela, assim como traz Larrosa (2002), ao destacar o gesto de demorar-se nos detalhes, do mesmo modo quando pontua o sair do automatismo, o parar e pensar na produção e cultivá-la. As considerações que Tulipa recebia da professora Marli André em relação à escrita de sua pesquisa foram cultivadas pela egressa.

É importante destacar que Tulipa também rememora as falas da professora Marli nas aulas, relacionadas ao rigor metodológico, à boa pesquisa, ao rigor da pesquisa no Mestrado

Profissional. Segundo a egressa, era bom ouvi-la e sair das aulas com o sentimento de saber mais e buscar mais; o “abrir os olhos e os ouvidos” de Larrosa (2002).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em nota de pesar pelo falecimento da professora Marli André, em janeiro de 2021, declarou que ela:

Foi uma das responsáveis pelas discussões e inserção no Brasil das pesquisas em Educação de abordagem qualitativa [...] sua contribuição sempre foi marcante em relação às pesquisas do campo da formação de professores. Uma pesquisadora dedicada, responsável, estudiosa, generosa com a formação dos seus alunos de doutorado, mestrado, graduação e, na educação básica, nas escolas públicas de São Paulo [...] Uma pesquisadora, professora e mulher notável (NOTA, 2021, s/p).

Esse trecho da nota de pesar da Anped dialoga com a narrativa de Tulipa, quando a egressa relata que vivenciou a dedicação, a generosidade e a responsabilidade da professora Marli André como sua orientadora. Tulipa fez uso de seus estudos e de suas pesquisas de abordagem qualitativa em Educação e destaca que a contribuição da professora foi marcante; que suas orientações proporcionaram impactos que foram além da pesquisa realizada.

O trecho da nota aponta, ainda, que a professora Marli André foi pesquisadora, orientadora, professora e mulher notável, que deixou marcas em sua trajetória como educadora e pesquisadora, as quais jamais serão esquecidas.

Nesta pesquisa, a professora Marli André fez-se presente no aporte teórico e metodológico. Suas pesquisas foram nossas referências; suas aulas, nossa inspiração.

Para finalizar, cabe dizer que, embora este estudo tenha se iniciado um pouco antes da pandemia de Covid-19, o próximo tópico de análise foi acrescentado durante o processo de construção desta dissertação, em razão do atual contexto que vivemos. Assim, após termos tratado do impacto da orientação de pesquisa para além do PEA, finalizaremos este capítulo apresentando e discutindo dados sobre o Projeto em tempos de crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19.

4.5 O PEA em tempos de crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19

Em março de 2020, foi publicado o Decreto nº 59.283 (SÃO PAULO, 2020b), declarando a situação de emergência no município de São Paulo e definindo medidas de enfrentamento da pandemia causada pela Covid-19. Foram implementadas medidas de controle da pandemia pelo estado de São Paulo e pela PMSP, entre elas, a suspensão das aulas

presenciais, a antecipação do recesso educacional e a realização do trabalho dos professores das unidades educacionais de maneira remota.

A formação contínua dos professores da PMSP sofreu adaptações em razão do novo contexto social. Por esse motivo, em 2020, não foi possível dar andamento ao PEA, uma vez que, em 26 de maio do referido ano, as DREs receberam da SME uma circular com orientações relativas ao calendário educacional de 2020 e às ações a serem tomadas pelas escolas durante o tempo em que a situação de emergência no município de São Paulo estivesse decretada e não houvesse a reorganização do calendário educacional (SINPEEM, 2020, s/p).

Embora o PEA tenha sido suspenso, Girassol preocupou-se com a formação de seus professores nesse contexto tão complexo de pandemia, fator relevante que nos chamou atenção na narrativa da entrevistada, como segue:

[...] esse ano, a gente tem tentado fazer a formação, mas é tudo muito complicado por conta de estar à distância e tal [...] É, a gente tentou trazer momentos, agora nesse período da pandemia, trazer momentos, por exemplo: trazer pessoa para tocar música pra elas, a gente trouxe um rapaz pra recitar poesias. A gente tem tentado mesclar essa formação, essa formação nesse período de pandemia, pra tentar ser uma formação mais animadora, de mais força. A gente tem tentado trazer pessoas, por exemplo, semana, acho que retrasada, a gente trouxe uma pessoa para tentar ensinar usar as ferramentas do Zoom; a gente ficava apanhando lá no Zoom. (Girassol)

É, a gente tá pelo menos uma vez por semana; a gente tenta marcar um horário pra gente se reunir, nem que seja pra ler uma poesia, nem que seja pra cada uma falar como tá a semana [...] por conta dos professores, assim, como é uma escola de professoras um pouco mais velhas, a tecnologia tem sido um tabu. A gente tem procurado fazer formação pra realmente aquelas coisas bem práticas, de “Vamos gravar, tenta gravar na vertical, na horizontal, tal distância, tal tonalidade de voz” [...] A gente tem se preocupado em tentar dar essa formação pra ficar um pouco mais fácil esse período, que não tá fácil pra elas. (Girassol)

Essas falas vão ao encontro do que aponta Souza (2001, p. 27) em relação à formação: “sabemos que a formação contínua é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que frequentam a escola”.

Nesse contexto de pandemia, de trabalho e ensino remoto, Girassol procurou preparar formações para acolher seus professores; levou em consideração suas necessidades formativas em relação ao uso das ferramentas tecnológicas, escutou as histórias e os sentimentos dos docentes. Ao disponibilizar esse espaço para o professor, Girassol propiciou uma pausa, um distanciamento, um momento de reflexão acerca de seu contexto profissional, sua percepção e seus sentimentos experienciados a partir das reconfigurações decorrentes do ensino remoto (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020).

Mesmo diante da suspensão do principal momento formativo dos docentes que é o PEA, Girassol oportunizou a formação contínua no contexto de pandemia de Covid-19, não deixando seu grupo “órfão” de formação. Além de ficar evidente o engajamento profissional de Girassol, podemos observar que um dos objetivos do Formep, formar profissionais engajados e práticos, foi atingido, pois a pesquisa da egressa ampliou suas práticas e ressaltou a valorização da formação. Apesar de o PEA ter sido suspenso temporariamente, Girassol preocupou-se com a formação de seus professores, que continuou em sua unidade educacional, de forma remota emergencial, ganhando campo, na medida em que foi utilizada nas práticas formativas.

Em 29 de janeiro de 2021, a SME publicou a Instrução Normativa nº 01 (SÃO PAULO, 2021), que dispõe sobre os procedimentos para a organização das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, nos quais consta a permanência da suspensão do PEA, em seu artigo 25: “Excepcionalmente, no ano de 2021, ficam suspensos os projetos desenvolvidos nos termos do Programa Mais Educação São Paulo e Projetos Especiais de Ação – PEA”. Trata-se de um fator preocupante, tendo em vista toda a história e a luta de classe que ocorreu para garantir esse momento formativo na carreira do magistério municipal.

Girassol trouxe em seu relato a preocupação com a continuidade da formação dos professores. A SME poderia ter alterado a Portaria do PEA, visto que já havia procedido dessa forma inúmeras vezes, como apresentado no capítulo 1, fazendo-o vigorar em conformidade com o momento atual, não deixando de lado uma conquista importante, que reverbera na qualidade da Educação. Almejamos que seja uma suspensão provisória, em virtude do contexto atual, pois, como vimos, o PEA é o principal momento formativo dos professores em contexto de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.*
Alberto Caieiro, in Rubem Alves (2011, s/p)

Iniciamos as considerações finais desta pesquisa com as palavras de Alberto Caieiro, citado por Rubem Alves (2011, s/p), pois, com esta dissertação, pudemos “desencaixotar” sentidos formativos e recuperar histórias do coordenador pedagógico e do Projeto Especial de Ação, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, bem como experiências vividas por egressas do Formep. Desaprendemos para reaprendermos conceitos e saberes; recuperamos sentidos para a formação na escola e a atuação do CP; identificamos e analisamos contribuições de pesquisas realizadas no Formep que tomaram o PEA como objeto de estudo e cotejamos a presença de mudanças no momento formativo. A escrita desta dissertação nos fez parar e refletir sobre pensamentos antes impensáveis, compreensões mais profundas da formação, do próprio PEA, do trabalho do CP e dos reflexos das pesquisas realizadas no Formep.

Neste trabalho, apresentamos e analisamos contribuições de pesquisas realizadas no Formep, da PUC-SP, entre os anos de 2015 e 2020, para a formação contínua no momento do PEA. Após realizarmos o mapeamento das produções do Formep no período mencionado, selecionamos sete dissertações identificadas como estudos correlatos, das quais escolhemos duas, que apresentaram o PEA como objeto de estudo. As autoras desses trabalhos, egressas do Formep – uma, da terceira turma, ingressante em 2015, e outra, da sétima turma, ingressante em 2018 – foram os sujeitos desta pesquisa. Os relatos dessas participantes foram ouvidos por meio de entrevistas narrativas.

Também apresentamos e analisamos documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e outros estudos, para conhecermos e acompanharmos o processo de criação e constituição do cargo de CP e do PEA, nas unidades educacionais. Igualmente, apresentamos estudos acerca da criação do Formep, na PUC-SP.

Pensamos em cada etapa deste estudo a partir do aporte teórico-metodológico – iniciado com os estudos correlatos –, da questão norteadora e dos objetivos propostos (Quadro 3):

Quadro 3 – Questão norteadora e objetivos da pesquisa

Questão norteadora	Quais contribuições as pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUC-SP, trouxeram para a formação contínua no momento do Projeto Especial de Ação?
Objetivo geral	Analisar as contribuições das pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP, entre os anos de 2015 e 2020, relacionadas ao Projeto Especial de Ação, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para a formação contínua dos professores.
Objetivos específicos	- Analisar as pesquisas desenvolvidas no Formep que abordaram a temática do PEA; - Identificar as contribuições da pesquisa para a prática do formador no PEA, na visão das pesquisadoras estudadas; - Cotejar a presença de mudanças na organização e na formação realizada no PEA, incluindo o período da crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19, na visão das pesquisadoras estudadas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O primeiro e o segundo objetivos específicos foram contemplados na análise dos trabalhos produzidos no Formep.

O terceiro objetivo foi alcançado na análise dos dados obtidos nas entrevistas narrativas, nas quais os sujeitos da pesquisa relataram suas experiências em relação à pesquisa e ao PEA. Esses dados foram analisados à luz da Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983).

Desta forma, podemos afirmar que os objetivos propostos neste trabalho foram atingidos, como veremos ao longo destas considerações.

A escolha pela entrevista narrativa como um dos procedimentos de coleta de dados trouxe-nos mais do que relatos de experiências de vida, confirmando o pensamento de Nóvoa (2004, p. 12): “Mais do que o passado, as histórias de vida pensam o futuro”. As histórias narradas revelaram as mudanças na organização e na formação realizada no PEA, incluindo o período de pandemia de Covid-19, quando o Projeto foi suspenso temporariamente.

As histórias também validaram a relação e a importância da orientação para a construção da pesquisa, bem como o legado deixado pela Profa. Dra. Marli André. Esses achados, embora tenham superado os objetivos desta pesquisa, estão interligados ao processo de ampliação das práticas formativas e reverberação na qualidade da Educação Básica.

Por meio da legislação e dos documentos municipais analisados, pudemos compreender e refletir acerca da constituição do cargo de CP na Rede Municipal de Ensino de São Paulo,

que passou por transformações, no contexto dessa rede, tornando-se o principal formador na unidade educacional e o articulador do PEA, dentre as inúmeras atribuições que lhe competem.

Evidenciamos que esse momento de formação, muitas vezes, apresentou-se organizado de forma rígida e a serviço da SME, para implementar propostas e programas de governo. Para que as transformações aconteçam no cotidiano da escola, o PEA, que é considerado o principal momento formativo da rede, precisa ser construído pelos envolvidos na formação, com autonomia, considerando as necessidades formativas dos professores, bem como o PPP e o contexto de cada espaço educativo. Assim sendo, os profissionais podem refletir sobre suas práticas e ampliá-las, com possibilidades de reverberarem na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Compreendemos que o Mestrado Profissional do Formep revigora e fortalece a ação formativa, no contexto do PEA, bem como o desenvolvimento profissional e a aproximação entre universidade e sociedade. Pudemos observar como as pesquisas realizadas pelas egressas contribuíram para suas formações e para os momentos formativos que acontecem nesse espaço e tempo, nas unidades educacionais em que atuam.

Além de observarmos a relação da universidade com a prática, percebemos que a construção da pesquisa potencializou essa relação. Os problemas investigados pelas egressas partiram de seus cotidianos, revelando que, “quando se pesquisa a prática pedagógica no contexto escolar, colabora-se para a constituição de um trabalho mais qualificado na escola” (ANDRADE; APARÍCIO, 2020, s/p). As narrativas evidenciaram o quanto as egressas pensaram na prática e na teoria. Sendo assim, a prática pedagógica foi estudada no contexto de trabalho, e a atuação profissional das pesquisadoras foi ampliada.

Desde o início do trabalho, o intuito e a expectativa estavam relacionados às contribuições das pesquisas realizadas no Formep para a formação contínua que acontece no espaço e tempo do PEA, com vistas a apresentar uma devolutiva ao Formep e contribuir com a formação que acontece no Projeto. Nesse sentido, podemos evidenciar os aspectos que foram levantados ao longo da pesquisa:

- A história da criação e da constituição do cargo de Coordenador Pedagógico (CP) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que derivou de dois cargos anteriores: o de Assistente Pedagógico (AP) e do Orientador Educacional (OE). Além disso, suas atribuições, com destaque ao seu papel de formador de professores.

- O PEA e suas transformações, desde 1993 até os tempos atuais (2021). O Projeto é considerado o principal momento formativo nas unidades educacionais da PMSP, porém está suspenso devido à pandemia de Covid-19.
- O Formep, da PUC-SP, é visto como um “divisor de águas” à prática educativa. O Mestrado Profissional do Programa tem sido considerado um movimento que tem afetado a qualidade da Educação Básica, por meio da formação e da transformação de seus mestrands, proporcionando impacto em seu desenvolvimento profissional e pessoal.

O PEA, espaço formativo, colaborativo, humanizador, emancipatório e transformador, só acontece se planejado e desenvolvido para tal. Cada unidade educacional, de acordo com seu contexto, seu PPP e as necessidades formativas dos professores, constrói o PEA de maneira colaborativa, desde a bibliografia a ser estudada até as estratégias formativas.

O Formep e a construção da “pesquisa engajada” (GATTI, 2014, apud ANDRÉ, 2016, p. 34) transformaram os saberes das egressas entrevistadas. Seus olhares foram redimensionados em relação à formação contínua dos professores que acontece no momento do PEA e à participação do diretor e do assistente de diretor como colaboradores e facilitadores desse momento.

A pesquisa salientou a constituição do grupo e os papéis desenvolvidos pelos participantes, o pertencimento ao grupo, a formação colaborativa e humanizada, a importância do orientador para a pesquisa e a valorização da formação dos professores em tempos de suspensão do Projeto formativo nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

As histórias de vida dos participantes do PEA ganharam valor e perspectiva formativa, bem como a história do Projeto e a formação realizada em tempos de crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19. Por meio desses apontamentos, podemos evidenciar as contribuições da pesquisa para a prática formativa que acontece na atuação dos envolvidos e no desenvolvimento do Projeto.

No processo de construção e finalização desta pesquisa, surgiram as seguintes indagações: o que está por trás da suspensão do PEA? Os participantes (CP e professores) não teriam condições de realizá-lo de maneira remota, a exemplo do que está ocorrendo com outras ações formativas? Essas questões emergiram também ao constatarmos em um dos relatos que a preocupação e o compromisso com a formação contínua dos professores prosseguem, mesmo com o momento do PEA suspenso.

Os achados deste estudo evidenciaram que o processo de construção das pesquisas das egressas mobilizou saberes e contribuiu não só para o desenvolvimento profissional delas, como também para uma atuação que tem reflexos diretos no trabalho junto aos bebês, às crianças, aos jovens e aos adultos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O estudo também permitiu que os sujeitos da pesquisa, Girassol e Tulipa, olhassem para suas histórias, reconstruíssem acontecimentos sociais e subjetivos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, apud PASSEGGI; SOUZA, 2018) e desenvolvessem posturas investigativas que as levaram a questionar e a refletir acerca de suas práticas, sendo este um dos objetivos do Formep.

Podemos constatar que o Formep propicia potencialidades para o mestrando ressignificar sua prática, em seu contexto de atuação. Também ficou evidenciada a importância da orientação teórica e do rigor acadêmico para a atuação na prática formativa dos professores da escola.

Pelas narrativas contadas, ressaltamos os impactos que a pesquisa trouxe para o PEA, reverberando nos estudantes e na qualidade da Educação.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, C. **Coordenação pedagógica na infância: a gestão dialogada com os registros**. São Paulo: Phorte, 2020.

_____.; BORGES, A. L. O papel da gestão escolar em face da documentação pedagógica produzida por professores da educação infantil. In: ALCÂNTARA, C. R.; VERCELLI, L. C. A. (Orgs.). **Fazeres de professores e de gestores da escola da infância: reflexões sobre cenas do cotidiano**. São Paulo: Paco Editorial, 2019, p. 165-180.

ALMEIDA, L. R. Contribuições de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 81-102.

_____. Formação centrada na escola: das intervenções às ações. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 9-24.

_____. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 29-48.

_____.; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, v. 12, n. 142, p. 7-11, fev. 2009.

ALVES, M. A. B.; SIQUELLI, S. A. Cefam paulista: um estudo a partir de fontes históricas. In: X Seminário Nacional do HISTEDBR. 2016, Campinas/SP. **Anais...** p. 1-25. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/993-2697-1-pb.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

ALVES, R. **O amor que acende a lua**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. Esquecer para saber. In: **Folha de São Paulo – Cotidiano**. São Paulo, 17 maio 2011. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1705201104.htm>>. Acesso em: 03 jul. 2021.

ANDRADE, M. F. R.; APARÍCIO, A. S. M. Universidade e educação básica: contribuições do Mestrado Profissional em Educação. In: **XX Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** – Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. Caderno do congressista. 2020, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/481021454/Caderno-do-Congressista-XX-ENDIPE-Rio-2020-pdf>>. Acesso em: 29 out. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

_____. Professores do PED criam Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 35, p. 2015-220, 2º sem. 2012.

_____. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais**, Salvador, v.1, n.1, p. 30-41, jan./abr. 2016.

_____. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.

_____.; PRÍNCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, 2017.

ARAÚJO, M. M. A pedagogia da qualidade total: o novo modo (empresarial) de organização da educação escolar. **Revista Educação em Questão**, n. 8, v. 1, p. 33-45, jan./jun. 1998.

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.

BORGES, N. M. **A coordenação pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo**. 1999. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CINTRA, F. B. M.; ALMEIDA, L. R. Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no ensino fundamental. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 205-214, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200205&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2021.

CONCEIÇÃO, C. P. F.; PASSOS, L. F. Experiências formadoras de coordenadoras pedagógicas no Mestrado Profissional em Educação e o papel da pesquisa da prática In: **XX Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** – Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. Caderno do congressista. 2020, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/481021454/Caderno-do-Congressista-XX-ENDIPE-Rio-2020-pdf>>. Acesso em: 29 out. 2020.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DUBAR, C. **A socialização**: a construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDUCAÇÃO: Formação de Formadores. PUC-SP. s/d. Disponível em: <https://www.pucsp.br/en/node/308#breve_apresentacao>. Acesso em: 27 fev. 2020.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora**: significações psiconeurológicas dos fatores psicomotores. Wak: Rio de Janeiro, 2012.

FORNAZARI, G. **Formação de professores em serviço ou controle?** Problemática a partir da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de ensino fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo. 2009. 152 f. Tese (Doutorado em Educação: Fundamentos da Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 14).

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

KENSCHIKOWSKY, L. **O coordenador pedagógico**: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

MACHADO, V. A. T. **A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) de São Paulo**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARIE GABRIELLA. **Gratidão (Eu agradeço)**. 2018. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/marie-gabriella-pandovan-cattenne/gratidao-eu-agradeco/>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MENEZES, E. T. Verbete CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério). In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/cefams-centros-especificos-de-formacao-e-aperfeicoamento-para-o-magisterio/>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MIRANDA, H. P.; REIS, A. T. A tutoria acadêmica no Mestrado Profissional em Educação: uma experiência formadora. In: **XX Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Caderno do congressista. 2020, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/481021454/Caderno-do-Congressista-XX-ENDIPE-Rio-2020-pdf>>. Acesso em: 29 out. 2020.

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, ano 1, n. 1, p. 19-30, 2º sem. 2004. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis__o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient_fico.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MOURA, T. Q. P. **Experiências formadoras de coordenadoras pedagógicas no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP**. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

NOTA de pesar pelo falecimento da professora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (USP). In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**. 2021. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/nota-de-pesar-pelo-falecimento-da-professora-marli-eliza-dalmazo-afonso-de-andre-usp>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Prefácio. In: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004, p. 11-17.

OLIVEIRA, A. B. **Grupo colaborativo como estratégia formativa de articulação da educação infantil com o Ensino Fundamental I**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

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, F. S. P. A. Análise de uma narrativa tipicamente laboviana e do processo de construção de identidade da narradora. In: BAALBAKI, A. et al. (Orgs.). **Linguagem: teoria, análise e aplicações**. Rio de Janeiro: UERJ/Programa de Pós-graduação em Letras, 2015, p. 528-545. Disponível em: <http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a35.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

PACITTI, M. F. **Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores (PUC-SP)**: contribuições para coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.

_____. Conversa em três pontos: 1) Formação de professores; 2) Quem é o professor como sujeito da formação e como sujeito em formação e 3) Noção de pesquisa ação, pesquisa intervenção, pesquisa formação e pesquisa formação-ação. In: BRAGANÇA, I. F. S. et al. **Experiência vivida, experiência narrada**: potencialidades da pesquisa-formação. 1 Webinar (2h29min21s). Faculdade de Educação – Unicamp, 2020. Disponível em: <<https://fe-old.fe.unicamp.br/ead/galerias/7711/8005>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

_____.; SOUZA, P. C. (Auto)Biografias, narrativas digitais, história, literatura e artes: videobiografias como dispositivos de educação social de agentes penitenciários. In: VIII CIPA – Congresso Internacional de Pesquisas (Auto)biográficas: Biograph. UNICID: Universidade Cidade de São Paulo. 2018, São Paulo. **Anais...** Disponível em: <https://viiiicipa.biograph.org.br/wpcontent/uploads/2019/02/23E4COMU_COMP_Cristo%CC%81va%CC%83o-Pereira-Souza.pdf>. Acesso em: 06 maio 2021.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 165-188.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. Trad. Marco Aurélio Fernandes Velloso e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIZZIMENTI, C. **Uma pitada de encanto**. 2013. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 47-60.

_____.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLATAFORMA Sucupira. Capes. s/d. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?p_opup=true&cd_programa=33005010037P3>. Acesso em: 27 fev. 2020.

RAMOS, C. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RAVAGNOLI, N. C. S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Especialist**, v. 39, n. 3, p. 1-14, 2018.

REIS, A. T.; SIGALLA, L. A. A.; PENTEADO, M. E. L. Sobre as origens do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), da PUC-SP – tecendo memórias... In: Educere. XII Congresso Nacional de Educação. 2015, Curitiba/PR. **Anais...** p. 7058-7071. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17497_9133.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

RIOS, T. A. Coordenador pedagógico: o co-organizador do ensino. **Revista Gestão Escolar**, São Paulo, 01 jul. 2011. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/454/coordenador-pedagogico-o-co-organizador-do-ensino>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SANTOS, E.; LIMA, I. S.; SOUSA, N. J. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 29 dez. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178>>. Acesso em: 18 maio 2021.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura de São Paulo. Decreto-Lei nº 360, de 14 de setembro de 1946. Dispõe sobre organização administrativa da Secretaria de Cultura e Higiene. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 14 set. 1946, p. 24.

_____. Prefeitura de São Paulo. Decreto-Lei nº 430, de 08 de julho de 1947. Reorganiza a estrutura administrativa da Prefeitura, com o desdobramento da Secretaria de Cultura e Higiene, criada pelo Decreto-lei nº 333, de 27 de dezembro de 1945, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 09 jul. 1947, p. 23.

_____. Prefeitura de São Paulo. Decreto nº 3.069, de 04 de fevereiro de 1956. Dispõe sobre a criação de Grupo Municipal de Ensino Primário do “Jaçanã”, situado no 23º Subdistrito, Tucuruvi, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 05 fev. 1956. (1956a)

_____. Prefeitura de São Paulo. Decreto nº 3.070, de 07 de fevereiro de 1956. Dispõe sobre a criação de unidades de ensino primário, no Município da Capital. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 08 fev. 1956. (1956b)

_____. Câmara Municipal. Lei nº 8.209, de 04 de março de 1975. Organiza o quadro do ensino municipal, institui a carreira do magistério municipal, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 05 mar. 1975, p. 1. (1975a)

_____. Prefeitura de São Paulo. Decreto nº 12.115, de 29 de julho de 1975. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 8.209, de 4 de março de 1975, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 30 jul. 1975, p. 1. (1975b)

_____. Câmara Municipal. Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 30 out. 1979, p. 1.

_____. Câmara Municipal. Lei nº 9.874, de 18 de janeiro de 1985. Reestrutura a carreira do magistério municipal, institui a evolução funcional e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 19 jan. 1985, p. 1. (1985a)

_____. Prefeitura de São Paulo. Decreto nº 21.811, de 27 de dezembro de 1985. Institui o regimento comum das escolas municipais e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 28 dez. 1985, p. 14-26. (1985b)

_____. Prefeitura de São Paulo. Decreto nº 32.892, de 23 de dezembro de 1992. Dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 24 dez. 1992, p. 3.

_____. 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. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 14 abr. 1994, p. 21.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 3.826, de 9 de julho de 1997. Projetos Especiais de Ação PEA's – Instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades escolares e projeto escola obrigatória voltados para a melhoria do ensino-aprendizagem. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 09 jul. 1997, p. 13.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 1.654, de 6 de março de 2004. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 06 mar. 2004, p. 15.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 654, de 4 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 04 fev. 2006, p. 16.

_____. 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. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 19 mar. 2008, p. 18.

_____. Prefeitura de São Paulo. Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 11 out. 2013, p. 1.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 25 jan. 2014, p. 14. (2014a)

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 1.299, de 13 de fevereiro de 2014. Alteração da Portaria nº 901, de 24/01/14, que dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs

e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 14 fev. 2014, p. 23. (2014b)

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 4.548, de 19 de maio de 2017. Estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil – CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 20 maio 2017, p. 15.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: coordenação pedagógica. São Paulo: SME/COPED, 2018. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/od-cc-coordenacao-pedagogica.pdf> . Acesso em: 13 fev. 2021.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa nº 001, 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. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 25 jan. 2020, p. 36. (2020a)

_____. Prefeitura de São Paulo. Decreto nº 59.283, de 16 de março de 2020. Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 20 mar. 2020, p. 1. (2020b)

_____. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa nº 1, 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.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SENSATO, M. G. **Contribuições do projeto especial de ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação *stricto-sensu***: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 252 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, J. M. S. **Diferentes caminhos para formação docente**: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, M. D. C. **Projeto Especial de Ação – PEA**: significações construídas e compartilhadas por um grupo de professoras. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SINPEEM reivindica o apontamento e pagamento de TEX, HTE e a manutenção da pontuação por participação no PEA. 2020. Disponível em: <https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=12685&friurl=_-27052020--SINPEEM-reivindica-o-apontamento-e-pagamento-de-TEX-HTE-e-a-manutenAAao-da-pontuaAAao-por-participaAAao-no-PEA-_->. Acesso em: 18 maio 2021.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, B. C. M. S.; PASSOS, L. F. (Orgs.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 27-34.

TOQUETÃO, S. C. **Narrativas digitais multimodais na formação de professores da educação infantil**. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VIOLA, P. **Foi um rio que passou em minha vida**. 1969. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra69220/foi-um-rio-que-passou-em-minha-vida>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2020**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep)

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) tem por objetivo informá-lo(a) sobre a pesquisa do trabalho final para obtenção do título de Mestre em Educação para a qual você foi convidado(a) a participar, bem como ter sua autorização explícita para realizá-la e publicar seus resultados. Sua participação é anônima e voluntária. Este trabalho tem como objetivo geral analisar as possíveis contribuições das pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) relacionadas ao Projeto Especial de Ação (PEA), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para a formação contínua dos professores. Sua participação consistirá em participar de uma entrevista narrativa. Para garantir a precisão dos registros, a entrevista será filmada e gravada em áudio. Qualquer elemento que permita sua identificação será omitido nos registros da pesquisa.

Pesquisadora: Elizete Gomes

RG: 43.857.292-0

CPF: 341.505.518-39

Solicito que assine o documento declarando, desta forma, que está adequadamente informado(a) sobre a pesquisa e que concorda em participar do estudo e colaborar com a pesquisadora supramencionada.

Eu, _____,

RG nº _____ CPF nº _____

compreendo todos os aspectos envolvidos em minha participação e concordo em fazê-la de forma voluntária.

Assinatura: _____