

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Marisa Garbellini Sensato

**CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2017

Marisa Garbellini Sensato

**CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Professora Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

SÃO PAULO

2017

ERRATA

SENSATO, Marisa Garbellini. Contribuições do Projeto Especial de Ação para a Formação de Professores do Ciclo de Alfabetização. 2017. 119f. Trabalho Final de Curso. Mestrado Profissional em Educação – FORMEP. PUC/SP. 2017

Considerar as seguintes referências bibliográficas que foram citadas neste trabalho final de curso e não constaram na lista elaborada. As mesmas deveriam ter sido inseridas nas páginas 107 a 110.

ALONSO, L.H. La mirada cualitativa em sociologia. Madrid: Fundamentos, 1998.

CASTILHO, Edimilson Peres. A Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo (COHAB-SP): o principal agente da política de habitação popular da ditadura militar brasileira. XIII Simpósio Nacional de História: Florianópolis, 2015

HARGREAVES, A. Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HERCULANO, S. C. ; ALMEIDA, L.R. . A Formação Continuada de Professores como um dos Espaços de Aprendizagem do Coordenador Pedagógico. In:XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) ?Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas?. Águas de Lindoya: Unesp, 2016.

PASSOS, Laurizete; ANDRÉ, Marli E.D.A. (org.) Práticas Inovadoras na Formação de Professores. Campinas, SP: Papirus,2016.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. Educ. Pesqui, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

Pag.59 a 61

Onde se lê “Os alunos que haviam ingressado no sistema do ensino municipal em 2009, no primeiro ano do Ciclo I, permaneceram no Ensino Fundamental de 8 anos, que só será encerrado em dezembro de 2016” , leia-se o ensino fundamental de nove anos foi implantado na RMESP em 2010, em coexistência com o ensino fundamental de oito anos. Foram abertas turmas de 1º e 2º anos para ingresso dos alunos nas escolas de ensino fundamental, considerando a adequação à idade. Desta forma houve ingresso de crianças que completam sete anos em 2010 que ingressaram diretamente no 2º ano. Em 2014, passou a existir apenas o ensino fundamental de 9 anos na RMESP.

Pag. 94

Onde se lê impacto leia-se influência, pois o termo utilizado não se aplica ao contexto.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marisa Garbellini Sensato

Contribuições do Projeto Especial de Ação para a Formação de Professores do
Ciclo de Alfabetização

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Professora Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Marli E.D.A. André

Prof^ª Dr^ª Vera M. N. S. Placco

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves

Para Maria Salete e Mário, meus pais,
que com seu exemplo me ensinaram o
verdadeiro valor da busca pelo saber.

Para Caroline e Jaqueline, minhas filhas,
que trazem luz ao meu caminhar, me
revigoram e fortalecem.

Para Gilberto, meu companheiro de vida
e incentivador, por estar sempre comigo.

Para Maíra, Maurício e Solange, meus
irmãos, parceiros de todas as horas,
sempre crescendo juntos.

AGRADECIMENTOS

Às professoras e coordenadora da escola pesquisada pelo acolhimento e pela atenção que me foram concedidos.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pela qualidade de ensino oferecida, que oportunizou a proximidade com grandes mentes que iluminam nosso caminho acadêmico e pessoal.

À Professora Vera Placco por compartilhar seus saberes e nos oferecer inspiração, apoio e vontade de continuar.

À Professora Ana Maria Saul por nos possibilitar reflexões sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire, nos inspirar com seu exemplo e nos orientar em todos os momentos.

À minha orientadora, Professora Doutora Marli André, pelo incentivo e apoio e, especialmente por ensinar a buscar os caminhos. Sua presença marcante, clareza e objetividade possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho e abriu perspectivas para novos trabalhos que ainda virão.

Às alunas e alunos que estiveram presentes ao longo de minha carreira e que me deram a certeza de que a educação pode e deve ser concretizada e que todas e todos têm condições de aprender, desde que tenham oportunidades de acesso à uma educação de qualidade, que se refere à corresponsabilidade escola e aluno na construção do conhecimento.

“ Todo ato de pesquisa é um ato político”.

Rubem Alves (1984)

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

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a formação permanente de professores do Ciclo de Alfabetização, proposta no Projeto Especial de Ação (PEA) de uma escola da rede municipal de São Paulo. Na legislação pertinente, a formação de professores em serviço está vinculada à construção do Projeto Político Pedagógico das escolas e visa à melhoria da qualidade da educação, considerando a realidade da escola e do entorno. O foco principal desse trabalho é a análise do processo de formação em contexto e suas contribuições na mudança das práticas realizadas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização, que compreende os três primeiros anos e atende a faixa etária entre seis a oito anos. Para o desenvolvimento do trabalho, optamos por um enfoque qualitativo, utilizando como procedimentos metodológicos a análise documental, entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica e grupos de discussão com as professoras. O cenário é composto por uma escola municipal de ensino fundamental da região sudeste de São Paulo. Os participantes da pesquisa são oito professoras alfabetizadoras com mais de cinco anos de experiência, titulares de cargo efetivo de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I com provimento por concurso público de provas e de títulos, com lotação na escola há cinco anos, pelo menos. Também foi sujeito da pesquisa, a coordenadora pedagógica da escola. O contexto em que a escola está inserida é um bairro que apresenta contrastes socioeconômicos, compreendendo três áreas de conjuntos de habitações populares e moradias de classe média. O material empírico coletado foi analisado a partir dos referenciais teóricos do campo teórico da formação continuada de professores. A análise dos dados evidenciou que o PEA apresenta-se como 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. O papel da coordenadora pedagógica é de grande importância para as ações formativas, de apoio, orientação e acompanhamento do grupo de professoras na escola. Os dados apontaram ainda a necessidade de fortalecimento dos fundamentos teóricos e de aprofundamento dos estudos indicados no material bibliográfico disponível na escola. As constatações da pesquisa forneceram subsídios para a proposição de um plano de formação colaborativo para ser desenvolvido no PEA.

Palavras-chave: Formação de professores em contexto, Projeto Especial de Ação, Projeto Político Pedagógico, Ciclo de Alfabetização

ABSTRACT

This research aims at investigating an in-service teacher education proposal which occurs through a Special Project of Action (PEA) in a municipal public elementary school of São Paulo. In the legal material which guide and standardize the training actions for all schools, the in-service teacher education is linked to the construction of the Pedagogical Political Project of schools and aims at improving the quality of education taking into account the real situation of the school and the community. The main focus of analysis in this research is the teacher education process, which is developed in the school and its potential contribution to improve practices carried out by the teachers of the Literacy Cycle, which covers the first three years of schooling and includes the age group between six and eight years. For the development of the study, we chose a qualitative approach, using the methodological procedures of document analysis, a semi-structured interview with the pedagogical school coordinator and focal groups with the teachers. The scenario is composed of a municipal elementary school in the region of São Paulo. The actors are eight literacy teachers with more than five years of teaching experience, certificated to hold an effective teacher position in Early Childhood Education and Elementary School Education, who passed exams and titles to work in public schools. Moreover, they should be working in this school for at least five years. The context in which the school is inserted is a neighborhood that presents socioeconomic contrasts, comprising three areas of popular education and middle class housing. The collected empirical material was analyzed under the theoretical framework of the field of teacher education. The analysis of the data showed that the PEA is a powerful space for the training of teachers of the Literacy Cycle, since it promotes collective work, assuring time and space for studies, discussions, changing experiences and gradually constitution of a group. The role of the pedagogical coordinator is relevant for the training actions, and to give support, guidance and follow-up to the group of teachers in the school. The data also pointed out a need to strengthen theoretical basis and to deeply study the references indicated in the written material available in the school. The results of the analysis provided support for the design of a collaborative teacher education plan to be developed in the PEA.

Keywords: In-service teacher education, Special Action Project, Political Educational Project, Literacy Cycle.

Lista de Quadros

Quadro nº 1 – Organização das Turmas	31
Quadro nº 2 – Objetivos do PEA	49
Quadro nº 3 – Equivalência entre Anos e Ciclos.....	60
Quadro nº 4 – Diagnóstico da Necessidades Formativas	99
Quadro nº 5 – Planejamento Participativo.....	100
Quadro nº 6 – Organização Formal do Grupo.....	102
Quadro nº 7 - Organização dos Encontros.....	102

Lista de Siglas e Abreviaturas

CP – Coordenador Pedagógico

DO – Diário Oficial

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

DRE – Diretoria Regional de Educação

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação de Infantil

GAAE – Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa

HA – Hora Atividade

HC – Horário Coletivo

HI – Horário Individual

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JB – Jornada Básica

JBD – Jornada Básica Docente

JEI – Jornada Especial Integral

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

JTI – Jornada de Tempo Integral

JTP – Jornada de Tempo Parcial

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAE – Núcleo de Ação Educativa

PEA – Projeto Especial de Ação

PNAIC – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPP – Projeto Político Pedagógico

RALR – Referencial Analítico da Realidade Local

RMESP – Rede Municipal de Educação de São Paulo

SME – Secretaria Municipal de Educação

SINPEEM – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo

UE – Unidade Educacional

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Origens do problema.....	13
1.1 – Objetivos.....	21
1.2 – Estudos Correlatos.....	22
Capítulo 2 – Metodologia.....	30
2.1 – Contexto da Pesquisa.....	30
2.2 – Os Sujeitos da Pesquisa.....	32
2.3 – Os Procedimentos Metodológicos.....	33
Capítulo 3 – O PEA em Diferentes Gestões da Secretaria Municipal de Educação	37
3.1 – O PEA e os Programas Educacionais.....	45
3.2 – O PEA e o Projeto Político Pedagógico.....	51
3.3 – O PEA e a Formação Permanente.....	53
Capítulo 4 – O Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Educação de São Paulo	58
4.1 – O PNAIC e a Rede Municipal de Educação de São Paulo.....	61
4.2 – Conceitos Fundamentais de Alfabetização e Letramento.....	66
4.3 – O Ciclo de Alfabetização e os Direitos de Aprendizagens.....	67
Capítulo 5 – O PEA no Cotidiano da Escola.....	70
5.1 – O PEA na Construção do Grupo.....	70
5.2 – O PEA na Formação do Professor Alfabetizador.....	82
5.3 – O Papel do Coordenador Pedagógico no PEA.....	88
Capítulo 6 – Considerações Finais.....	93
Capítulo 7 – Plano de Formação	98
7.1 – Diagnóstico.....	99
7.2 – Planejamento Participativo.....	100
7.3 – Organização Formal do Grupo.....	101
7.4 – Organização do tempo e Espaço.....	103
7.5 – Recursos Materiais.....	104
7.6 – Avaliação.....	104
Referências	106
Anexos	111

Capítulo 1 Origens do Problema

O presente estudo tem como tema a formação permanente de professores da rede municipal da cidade de São Paulo. Pretende investigar a formação em serviço proposta no Projeto Especial de Ação de uma escola.

Tenho muito interesse no tema por tê-lo vivenciado ao longo de minha carreira na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, onde atuo há vinte e nove anos, tendo acompanhado a proposição e desenvolvimento de variadas iniciativas de formação docente.

Posso afirmar que o processo pedagógico da rede evoluiu muito nas duas últimas décadas, diante dos desafios decorrentes da expansão do acesso e permanência dos alunos e da inclusão de alunos com deficiências.

Minha formação inicial para ser professora foi realizada no curso Magistério realizado em uma escola de rede estadual de educação de São Paulo, com grande tradição na formação de professores. Começou como Escola Normal em 1950.

De acordo com Saviani (2009), o objetivo da Escola Normal, a partir das reformas educacionais dos anos 30 do século XX, era formar regentes do ensino primário. A formação de professores estava centrada no preparo profissional e estava fundamentada no modelo cultural-cognitivo, que consistia em estudos dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, incorporando o aspecto pedagógico-didático que deveria ocupar a centralidade na formação de professores.

Saviani (2009) evidencia que, a substituição da Escola Normal pela Habilitação em Magistério, aconteceu em decorrência da Lei 5692/71, que fez as adequações na educação que se fizeram necessárias pelo militarismo, desencadeado pelo golpe militar de 1964.

O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.(SAVIANI, 2009, p.147)

A partir da explicação de Saviani, pude compreender que a formação oferecida pelo curso Magistério, ainda estava organizada sob uma lógica de controle da formação de professores pelo Estado. O currículo mínimo desse curso não oferecia condições para o ingresso em universidades de prestígio e muitas das professoras egressas desse tipo de formação tornaram-se reféns da falta de preparo para continuidade e aprofundamento de estudos. Confesso que tal lógica, complicou muito o meu processo de formação e acabei buscando a formação superior possível, em lugar da almejada.

Na formação superior cursei Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Inglesa e suas Literaturas e, posteriormente Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, como se designava na época. Concluí minha formação superior em 1991.

Iniciei na docência em um colégio israelita na região de Pinheiros, onde atuei como professora de pré-escola com alunos oriundos das elites, com acesso a todo tipo de bens de consumo e excelente qualidade de vida. Ao longo do período em que trabalhei naquela instituição pude perceber que não era o tipo de trabalho que almejava para mim pois parecia que, para aquela comunidade, a educação era mais um bem de consumo e minhas preocupações estavam mais voltadas para as contribuições da escola na formação da autonomia intelectual do indivíduo e desenvolvimento de suas potencialidades.

Minha formação inicial no curso de Magistério havia sido toda pautada na concepção freireana, pois, embora ainda não se designasse assim, o projeto pedagógico do curso estava voltado para a problematização da realidade enfrentada na educação brasileira e para a conscientização da grandeza e importância da educação para o povo, como o único caminho para o desenvolvimento do país e da sociedade, por meio da reflexão e do pensamento crítico. As palavras de Freire (1999) ilustram muito bem esta perspectiva:

"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa."(FREIRE,P.1999)

Parti em busca de um trabalho que se aproximasse mais das minhas convicções profissionais e minha formação. Ingressei na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo e ali me deparei com uma realidade radicalmente diferente, onde as condições

eram as mais precárias, desde a estrutura física do prédio até a insuficiência de material pedagógico e de formação para os professores. Estávamos no final da década de 1980 e ingressei como professora substituta de Nível I em uma escola localizada na zona leste da cidade de São Paulo, cujo entorno era composto por conjuntos de apartamentos da Companhia Metropolitana da Habitação (COHAB), conjuntos de casas populares do Conjunto Habitacional PROMORAR e habitações construídas em terrenos ocupados pela população. A região possuía uma população em idade escolar extremamente numerosa, o conjunto habitacional havia sido entregue aos moradores em 1982 sem oferecer vagas escolares suficientes e a Secretaria Municipal de Educação foi construindo escolas após a total ocupação do bairro. A escola em que trabalhei foi inaugurada em 1984, portanto dois anos após a chegada dos moradores e só tinha quatro anos de atividade quando nela ingressei. O contexto desse início da docência está bem expresso no excerto abaixo:

A Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo – COHAB-SP foi criada em 1965 com a finalidade de favorecer o acesso à habitação digna à população de menor renda, obedecendo às normas e critérios estabelecidos pelo Governo Municipal e pela legislação federal. Nossa missão é promover soluções de habitação popular na região metropolitana de São Paulo e para isso desenvolvemos programas habitacionais, promovemos a construção de novas moradias, por meio de aquisição e comercialização de terrenos e glebas. Esse objetivo começa dentro da empresa com o comprometimento de todos os servidores em atender bem nossos clientes com uma equipe de profissionais preocupados em melhorar a qualidade de vida da população. (COHAB SÃO PAULO,2016)

Castilho (2015) nos chama a atenção ao afirmar que “na cidade de São Paulo, a maioria dos conjuntos habitacionais da COHAB-SP estão concentrados principalmente na região leste da cidade, englobando vinte e nove conjuntos habitacionais para atender a uma população estimada em mais de 440 mil pessoas”. Tal fato está relacionado à presença marcante dos movimentos sociais de moradia nessa região que mobilizaram a população e pressionaram o poder público para a aquisição dos terrenos, de maneira especial pela proximidade dessa região com o parque industrial das cidades do ABC paulistano onde eram empregados parte considerável dos moradores da COHAB-SP, que passou a acomodar “o exército industrial de reserva” visando a redução dos custos com transporte da força de trabalho.

Ao ingressar na rede de ensino municipal de São Paulo, passei a atuar com alunos oriundos de famílias de baixa renda e com grande vulnerabilidade social. A região não

possuía os recursos fundamentais para a garantia da qualidade de vida da população, quais sejam, serviços médicos, lazer, comércio, sendo dotada apenas de escolas e comércio informal, constituído por barraquinhas que comercializavam gêneros alimentícios e outros produtos indispensáveis ao cotidiano das famílias que ali residiam.

No início da década de 1990, ocorreram grandes mudanças na rede municipal de ensino de São Paulo, foi instituído o Estatuto do Magistério Municipal (EMM) que criou as jornadas de professores e a formação em serviço, atendendo às demandas sociais da época, que consistiam na ampla expansão do acesso à escola pública, atendia ainda às necessidades dos professores e às exigências da conjuntura educacional nacional quanto à urgência de implementação de medidas voltadas à formação continuada de professores, também preconizadas pelos organismos internacionais, quais sejam, UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura) e Banco Mundial.

As jornadas criadas na época foram: Jornada de Tempo Integral (JTI), que era composta por vinte e cinco horas-aulas na docência, oito horas de trabalho coletivo (HC) a serem cumpridas em grupos de trabalho para formação em serviço, elaboração de projetos, planejamento e discussões, e três horas de trabalho individual (HI), para preparo de atividades e correção, totalizando trinta e seis horas de trabalho; Jornada de Tempo Parcial (JTP) com vinte e cinco horas-aula na docência e três horas atividade (HA) para preparo de atividades e correção; e a Jornada Básica, com dezoito horas-aula na docência e duas horas atividade (HA) para preparo e correção de atividades. Note-se que a formação em serviço só ficou garantida para os professores optantes pela JTI. Foi estabelecido que a opção de jornada deveria ser feita de forma expressa, através de assinatura de documento próprio e seus devidos encaminhamentos, anualmente. Fazia-se necessário ter vinte e cinco aulas atribuídas para fazer parte da JTI. Desta forma, a formação em serviço não foi estendida a todos os professores das escolas municipais.

A legislação estabeleceu a Jornada de Tempo Integral, na época, na seguinte conformidade:

Art. 41 - As horas-aula adicionais constituem o tempo remunerado de que dispõe o profissional de Educação em Jornada Especial Integral, para desenvolver atividades extraclasse, dentre outras:

I - trabalho coletivo da equipe escolar, inclusive o de formação permanente e reuniões pedagógicas;

II - preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógico e correção de avaliações;

III - atividades com a comunidade, e pais de alunos, exceto as de reforço, de recuperação e de reposição de aulas.

Parágrafo Único - O tempo destinado às horas-adicionais será cumprido:

a) 11 (onze) horas-aula semanais na própria escola;

b) 4 (quatro) horas-aula semanais em local de livre escolha. (Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993).

Atualmente, as jornadas possuem outra denominação, mas mantém a mesma configuração, com exceção da JB, que foi extinta. As jornadas, hoje, em 2016, são denominadas como segue: Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e Jornada Básica Docente (JBD) (LEI Nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007).

Vale sublinhar que a prefeita, no período de 1989 a 1992, era Luiza Erundina e o Secretário da Educação Paulo Freire. Todo o processo de elaboração do EMM foi realizado por meio do diálogo com os professores da rede, problematizando a realidade das escolas e construindo a legislação embasada nos relatórios dessas reuniões. Participar desse movimento representou para mim a verdadeira entrada na educação, pois era desta forma que eu acreditava que a educação deveria ser realizada, no trabalho coletivo, com tomadas de decisões por meio do diálogo e ampla participação da categoria profissional nas mudanças necessárias. Mas o trabalho era intenso e o nível de comprometimento com o grupo de trabalho, com os alunos e a escola era muito alto, tendo uma repercussão em meu percurso pessoal e profissional que transformou minhas perspectivas profissionais definitivamente. A possibilidade de interagir com os colegas, discutir as situações vivenciadas, fazer o estudo do meio, realizar as avaliações diagnósticas, pensar juntos os projetos, vinha ao encontro de minhas expectativas profissionais e deu um novo significado ao ato de educar para mim. As palavras, do então Secretário da Educação expressam bem o “clima” em que se desenvolvia a educação:

No começo de março, estaremos, através das diferentes instâncias da Secretaria, estabelecendo diálogo franco, aberto com diretoras, coordenadoras, supervisoras, professoras, zeladores, merendeiras, alunos, famílias, lideranças populares. (FREIRE, 1991,p.25)

O tema da formação permanente provoca meu interesse de forma mais específica a partir de três aspectos: 1- a formação em serviço foi introduzida na rede municipal de

ensino por legislação específica, elaborada através de discussões com todos os professores da rede em reuniões de trabalho e atendeu às demandas dos docentes da rede municipal da época bem como às necessidades de melhoria da qualidade da educação na rede ; 2- a formação foi delegada aos profissionais da própria escola, coordenadores pedagógicos com conhecimento da realidade da escola e do entorno; 3- os agrupamentos foram organizados a partir das necessidades vivenciadas no cotidiano escolar com vistas à boa organização e otimização dos tempos e espaços da própria escola.

Tais dados evidenciam que o movimento se iniciou com investimentos na realidade e vivência das escolas ao invés de encaminhamentos e propostas verticalizadas, uma vez que a JEIF foi uma conquista da luta dos docentes em busca da melhoria das condições de trabalho nas escolas municipais, bem como na implementação da formação em serviço para melhor atuar frente às novas demandas pedagógicas enfrentadas na época, quando a educação municipal entrou em um movimento de ampliação do atendimento à população na faixa etária do ensino fundamental com grande preocupação com a garantia do acesso e permanência dos alunos na escola.

De acordo com o histórico do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal (SINPEEM) 2016, a campanha pelo Estatuto do Magistério Municipal iniciou em 1990 e em 1992, conseguiu conquistar a aprovação do Estatuto do Magistério, que organizou e assegurou o plano de carreira do magistério; a jornada de tempo integral; investimento em concursos; concurso de acesso; evolução funcional; organização do quadro de ensino; gestão democrática com conselho de escola deliberativo (anteriormente o conselho de escola era apenas consultivo); direito de afastamento sindical para participação da categoria em congressos, reuniões de representantes, entre outros eventos

A conquista da jornada especial integral foi o resultado concreto da defesa e vitória do SINPEEM pela melhoria da qualidade de ensino. A JEI, implantada somente no município de São Paulo, nada mais é que o reconhecimento do trabalho do professor, que envolve a regência e todas as atividades correlatas. Com a medida, o professor passou a cumprir 25 horas em sala de aula e a ter 15 horas para o planejamento de aulas, discussões e desenvolvimento de projetos para melhorar o ensino público.

Durante as duas últimas décadas do século XX, as políticas educacionais sofreram modificações relativas às diferentes administrações municipais que se sucederam e a formação em serviço, realizada nas jornadas dos professores acompanhou todas elas, muitas vezes adquirindo características de educação compensatória, buscando amenizar o empobrecimento da formação inicial de professores, outras vezes doutrina político-partidária, na medida em que privilegiava as políticas educacionais implantadas pelos diferentes governos.

A constituição das horas da jornada de trabalho como tempos e espaços de formação permanente tem demandado contínuas reformulações na legislação da educação municipal, bem como ações formativas para as equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação e, conseqüentemente, das Diretorias Regionais de Educação (DREs) com a finalidade de viabilizar processos formativos voltados aos educadores.

As ações formativas são baseadas nos princípios estruturantes dos currículos desenvolvidos nos espaços educativos, atendendo aos fundamentos da integralidade e interdisciplinaridade, oferecendo também elementos promotores de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, problematização dos currículos e metodologias, permitindo que se abram novas possibilidades, em um movimento de melhoria contínua do ensino e da aprendizagem. (SÃO PAULO,2015)

De acordo com a Portaria número 6771/2013, a formação em serviço realizada em JEIF deve ser fundamentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que deve ser discutido e elaborado no colegiado, pelos diversos segmentos da escola, quais sejam, equipe gestora (diretor, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos), equipe docente, equipe de apoio escolar (secretário de escola, auxiliares técnicos de educação, agentes escolares e vigias), pais ou responsáveis e alunos.

As necessidades e prioridades estabelecidas pela comunidade educacional, expressas no Projeto Político-Pedagógico, deverão ser objeto de estudo dos Projetos Especiais de Ação – PEAs, que definirão as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação. (SÃO PAULO,2013)

O PPP se apoia em legislação específica e deve ser revisitado todos os anos no intuito de implementação de melhorias nas atividades da escola e atualização, podendo até ser totalmente modificado, se houver necessidade.

No Projeto Político-Pedagógico deverão constar as ações para o pleno atendimento à diversidade dos educandos, bem como as condições / recursos físicos, humanos e materiais que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. (SÃO PAULO, 2013)

A partir do PPP é elaborado o Projeto Especial de Ação (PEA) que é definido como:

o instrumento de trabalho elaborado 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 consequente melhoria da qualidade de ensino. (SÃO PAULO, 2014)

Portanto é no PEA que se retratam as necessidades da escola e se estabelecem os recursos formativos para sua realização. Constitui o plano de formação da escola, que deve estar fundamentado na análise da realidade da escola e seu entorno, nos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico da escola, em referenciais teóricos da atualidade, na pesquisa e reflexão do grupo de professores. Como o PEA é o espaço por excelência da formação permanente da rede municipal, será objeto desta pesquisa.

Segundo Garcia (1999), a recente linha de pesquisa sobre a aprendizagem do professor demonstra que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas pelos especialistas. Os professores processam informações, tomam decisões, geram conhecimentos práticos/experienciais, possuem crenças e rotinas que influenciam sua atividade profissional, portanto o professor é um “sujeito epistemológico”, capaz de gerar teorias sobre sua prática.

As considerações de Garcia (1999), permitem afirmar que a formação realizada no PEA deve ser encaminhada para que os professores analisem a realidade e tomem decisões para melhoria da prática pedagógica, considerando a realidade vivenciada na escola.

As mudanças de ordem político-partidária com interferências negativas na estrutura pedagógica das escolas, que acabam por gerar tensões e conflitos nas escolas,

podem ter seus efeitos minimizados através das ações formativas de professores, fundamentadas na compreensão do professor como um “sujeito-epistemológico”, considerando suas potencialidades para construção de novas práticas, as quais partirão da reflexão sobre as práticas desenvolvidas e sobre a realidade enfrentada.

Imbernon 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. (2001 p.48-49).

A formação proposta no PEA se aproxima à afirmação de Imbernon, na medida em que a formação continuada de professores está inserida no cotidiano de trabalho da escola, viabilizando a formação reflexivo-crítica aliada ao trabalho coletivo, e busca transformar a prática docente, no intuito de melhorar a qualidade social da educação.

A amplitude e a complexidade, que circundam a formação de professores na atualidade, demandam ações que possam alterar as trilhas que a educação está seguindo a fim de atingir as metas necessárias para o sucesso, no sentido de melhorar a qualidade da educação, melhorar o desempenho dos estudantes e aprimorar a profissão docente.

Com base nos meus interesses profissionais, considero que a relevância acadêmica do meu tema para a área da Educação e para o campo da formação de professores, reside na validação, por meio da análise da realidade estudada, dos espaços e tempos de formação de professores, incluído na jornada de trabalho, amparado pela legislação vigente.

O presente trabalho pretende evidenciar a formação em serviço realizada na JEIF, por meio do PEA e sua necessária articulação com o PPP da escola, considerando o contexto em que a escola está inserida.

A constatação das contribuições do PEA na formação de professores do Ciclo de Alfabetização é de grande relevância social, pois poderá potencializar tais ações formativas, assim como contribuir para a transformação da cultura profissional dos professores.

A questão norteadora da pesquisa é: quais são as contribuições do PEA para a formação de professoras do Ciclo de Alfabetização diante dos desafios da nova organização curricular da RMESP?

1.1 Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar a formação permanente de professoras do ciclo de alfabetização proposta no Projeto Especial de Ação de uma escola da rede municipal de São Paulo.

São objetivos específicos:

- Conhecer a legislação que orienta a formação em serviço no Projeto Especial de Ação (PEA).
- Conhecer as opiniões das professoras do Ciclo de Alfabetização sobre as contribuições do PEA para seu processo formativo.
- Conhecer as opiniões do Coordenador Pedagógico sobre os aspectos positivos e negativos do PEA.
- Propor um percurso formativo para o PEA.

1.2 Estudos correlatos

Iniciamos o percurso de estudos sobre o tema proposto para a pesquisa, formação permanente de professores da rede municipal de São Paulo, pela vasta literatura que encontramos por meio de pesquisa bibliográfica. Em seguida, realizamos buscas por estudos correlatos, realizados por pesquisadores de diferentes universidades, no intuito de conhecer suas perspectivas.

A busca pelas palavras-chave: formação continuada de professores, projeto especial de ação, jornada especial de formação e formação de professores em serviço, realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, resultou em um número expressivo de pesquisas relacionados ao tema formação continuada, nas diversas áreas do conhecimento. A expressão jornada especial de formação, resultou em apenas uma

tese de doutorado, enquanto o termo projeto especial de ação resultou em uma dissertação de mestrado. Pela leitura e análise dos resumos, sumários e conclusões, pudemos chegar a doze estudos, quatro teses e oito dissertações, realizadas no período entre 2012 e 2015, e uma dissertação datada de 1999, que apresentam significativa relação com o tema que propusemos para a pesquisa.

Pena (1999), em sua dissertação de mestrado, defendida junto à Universidade Federal de Minas Gerais, objetivou conhecer a forma como professoras alfabetizadoras analisam seu próprio processo de formação continuada e a relação desta formação com a prática docente.

A pesquisa foi realizada por meio de análise documental e entrevistas com oito professoras em diferentes fases da carreira, da rede municipal de Ouro Preto. Diretoras e supervisoras também participaram da pesquisa. Os dados da pesquisa evidenciaram que a formação continuada de professores/as é um processo complexo e que os principais fatores desencadeantes de mudanças na prática docente estão relacionados aos desafios colocados pela própria prática e ao apoio da instituição escolar a essas mudanças. Evidenciaram ainda que a prática docente está limitada por vários elementos relacionados à sua inserção no contexto mais amplo da escola e do sistema de ensino. Finalmente, este trabalho aponta alguns desafios a serem enfrentados no campo da formação continuada de professores/as, que estão relacionados a: organização das atividades de formação e revisão do papel dos formadores; garantia de tempo exclusivo para atividades de formação dentro do horário de trabalho dos/as professores/as; necessidade de projetos específicos de formação na escola que garantam a reflexão fundamentada sobre a prática docente; revisão do papel das Secretarias de Educação na implementação de políticas de formação continuada de professores/as.

É possível afirmar que o PEA atende a alguns dos desafios apontados pela autora, no que se refere à organização das atividades de formação e papel de formadores e garantia de tempo exclusivo para atividades de formação dentro do horário de trabalho, que são categorias asseguradas pela legislação pertinente e postas em prática no cotidiano das escolas do município de São Paulo.

Fornazari (2009), em sua tese defendida junto à Universidade Federal de São Carlos, teve como objetivo sistematizar e problematizar o projeto especial de ação realizado em uma escola da rede municipal de São Paulo, entre 1993 e 2007.

A metodologia utilizada incluiu pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas e relatos dos professores sobre as experiências vivenciadas no PEA.

À guisa de conclusão a autora relata que: no projeto de pesquisa foram admitidas as seguintes hipóteses: a) ao longo dos últimos 40 anos, acirraram-se os mecanismos de controle da formação de professores na escola da rede pública municipal por meio do PEA; b) os elementos destes mecanismos estariam associados às imposições do capital internacional. O resultado do estudo confirmou estas hipóteses e mostrou a necessidade de aprofundamentos de inúmeras questões ainda inexploradas no universo da formação de professores em serviço.

Domingues (2009), apresentou uma tese, realizada na Universidade de São Paulo, que teve por objetivo investigar como o coordenador pedagógico organiza e implementa a formação contínua realizada no horário coletivo, considerando a relativa autonomia da escola e seus próprios saberes sobre a realização da formação no espaço escolar.

A metodologia utilizada foi pesquisa empírica de base qualitativa e grupo dialogal organizado por meio de uma ‘bricolage’ metodológica. Os resultados obtidos confirmam a tese de que o trabalho do coordenador pedagógico, de acordo com o foco proposto na pesquisa, é um saber-fazer multideterminado, decorrente de fatores como o desenvolvimento pessoal, a organização institucional e as políticas públicas.

Araújo (2011), em sua dissertação de mestrado realizada na Universidade Federal do Amazonas, teve por objetivo compreender como vem se constituindo a relação entre formação continuada e profissionalização docente no cotidiano da escola pública municipal e sua repercussão para a mudança qualitativa do trabalho pedagógico dos (as) professores(as) dos anos iniciais. Buscou identificar as concepções dos(as) professores(as) dos anos iniciais sobre formação continuada e sobre como esses processos se concretizam no cotidiano da escola; conhecer as percepções dos(as) professores(as) sobre o papel da formação continuada para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e seu processo de profissionalização; entender como estão sendo pensadas as políticas educacionais nacionais e locais para formação continuada e como

acontece a articulação e o envolvimento dos(as) professores(as) e da escola nesse processo.

A pesquisa realizada foi qualitativa de tipo etnográfico, em que foram utilizadas a observação participante e as entrevistas semiestruturadas como procedimentos para a coleta de dados.

Como resultado do estudo realizado, a autora concluiu que as concepções dos(as) professores(as) dos anos iniciais sobre formação continuada estão relacionadas ao aprendizado de conhecimentos que contribuam para melhoria do seu trabalho pedagógico, em sala de aula; a cultura organizacional da escola, em que se observa a possibilidade de gestão democrática e trabalho coletivo, pode estar contribuindo significativamente para forjar tempos e espaços, além do instituído, que contribuam para construção de saberes; embora, haja uma política de envolvimento dos(as) professores(as) para participação nos cursos oferecidos pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, os docentes apontaram que as oportunidades de formação oferecidas estão desestimulantes e repetitivas. A autora apontou ainda que, para os/as professores/as, a formação continuada exerce um papel relevante para o seu processo de qualificação e desenvolvimento profissional, no sentido de melhorar seu fazer pedagógico. No entanto, observou que, para que a formação continuada se torne um instrumento de profissionalização, ainda há um caminho a percorrer no sentido de se perceber a relação intrínseca entre a formação, a condição de vida e de trabalho dos docentes.

Franceschini (2011), em sua dissertação realizada junto à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, definiu como objetivo investigar os saberes necessários ao exercício da função do professor alfabetizador na formação em serviço.

A metodologia utilizada foi empírica, de cunho qualitativo e, como procedimentos para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observação.

As conclusões apresentadas pela autora revelaram a natureza complexa dos saberes docentes, uma vez que explicitaram a estreita relação entre saberes de naturezas distintas, provenientes das dimensões pessoal, escolar, da formação profissional,

disciplinar, curricular e experiencial do professor, de quem são partes constitutivas e, como tal, integradas e mutuamente complementares.

Bauer (2011), em sua tese de doutorado, defendida na Universidade de São Paulo, teve como objetivos avaliar os impactos do Programa Letra e Vida nos resultados de desempenho dos alunos de 1ª série, mensurados por meio do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

A autora utilizou método misto que integra abordagem quantitativa e qualitativa; entrevistas com interpretação baseada em técnica de árvores de decisão e de regressão linear múltipla.

A pesquisa possibilitou concluir que o Letra e Vida influenciou o discurso dos docentes, sobretudo em sua concepção de alfabetização, embora nem sempre se tenham percebido, nas visitas às escolas, evidências da transposição desse discurso para a prática da sala de aula. No que tange aos impactos do Programa sobre o desempenho dos alunos, pode-se afirmar que, em alguns contextos em conjunto com outras características estudadas, o Letra e Vida se destacou na explicação dos resultados, mas sozinho, não teve impactos significativos.

Tamassia (2011), apresentou sua dissertação de mestrado realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o objetivo de analisar a ação do coordenador pedagógico em atividades de formação continuada de professores e sua possível contribuição para a prática pedagógica docente, visando reflexos diretos na sala de aula, impactadores na aprendizagem dos alunos.

Quanto à metodologia utilizada constituiu-se em uma pesquisa qualitativa, com alguma contribuição quantitativa com características de estudo de caso, por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e pesquisa documental e bibliográfica.

Os resultados obtidos se apresentaram como importantes estratégias de ação para o Coordenador Pedagógico e indicam elementos essenciais em sua rotina diária, como o uso de instrumentos de acompanhamento do trabalho em sala de aula, a organização de pautas formativas para as reuniões pedagógicas, a parceria entre a equipe gestora, entre outros, que são facilitadores do seu trabalho como formador na escola, além de

estratégias que podem ajudá-lo no acompanhamento dos resultados do desenvolvimento dos alunos, analisando os impactos dessa formação.

Beltran (2012), em sua dissertação de mestrado, realizada junto à Universidade de São Paulo, teve como objetivo analisar a formação em serviço proposta pela administração do município de São Paulo a seus docentes através dos Projetos Especiais de Ação.

A metodologia utilizada incluiu estudo bibliográfico e documental, entrevistas, relatos escritos e depoimentos (narrativas) e observações de campo.

A autora concluiu que o Projeto Especial de Ação não foi criado estritamente para a formação de professores, mas para disseminação da política educacional do governo, o que causou muitas rupturas no processo formativo dos professores, pois as ações foram dificultadas pelas mudanças constantes na política educacional da cidade. Além disso, afirmou que há um grande descontentamento da parte dos professores por entenderem que não são ouvidos, o que causa um discurso de vítimas. Por outro lado, deixou claro que o Projeto Especial de Ação abre inúmeras possibilidades para formação de professores reflexivos.

Tavano (2012), em sua dissertação de mestrado realizada na Universidade Presbiteriana Mackenzie, teve por objetivo investigar a dinâmica do processo de formação permanente de professores centrada na escola e suas consequências para o desenvolvimento da educação entre os anos 2005/2009.

Nas considerações finais, o autor aponta que as unidades pesquisadas neste trabalho podem ser apontadas como exemplo de que em certo modo, a intervenção pública, por meio de investimentos direcionados à formação dos profissionais de educação, pode ser considerado um dos pontos responsáveis pela melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos.

Lima (2013), em sua dissertação de mestrado, defendida na Universidade Federal de Pernambuco, teve por objetivo compreender os contributos da formação continuada na reconfiguração da personalidade docente em termos do desenvolvimento da prática reflexiva, segundo o que dizem os professores de Camaragibe – PE.

Os dados foram recolhidos, tendo como suporte a abordagem da pesquisa qualitativa, usou questionário e entrevista. Para o tratamento dos dados recorreu à análise temática.

Quanto aos resultados, a autora afirma que os achados confirmam, do ponto de vista de contributos da formação continuada no processo de reconfiguração da profissionalidade docente em geral, a importância do conhecimento formativo como um dos principais elementos que possibilitam alterações na prática, apesar de pouco ter sido feito com referência à questão do diálogo com o cotidiano docente. Nesse contexto, tendo em conta que o desenvolvimento da prática reflexiva tem como suporte a compreensão da formação continuada em suas dimensões (seja em cursos, eventos científicos, troca entre pares, própria sala de aula etc.), este estudo permitiu ratificar a importância do conhecimento formativo, a sala de aula/escola como um espaço privilegiado da formação e a necessidade de se considerar o protagonismo docente, do ponto de vista da responsabilidade individual e coletiva, e a responsabilidade institucional nesse processo.

Tonello (2015), em seu trabalho final do mestrado profissional, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, teve por objetivo elaborar um projeto de formação junto aos docentes, visando promover o uso do portfolio na avaliação da Educação Infantil, portanto trata-se de um projeto de intervenção.

A autora apontou, entre suas considerações finais, que o mais importante a se considerar nas práticas avaliativas na Educação Infantil é a função da avaliação como uma tomada de decisão e que o portfólio precisa estar inserido nas dinâmicas diárias, como um elemento de comunicação, registro e reflexão.

Saul (2015), em sua tese de doutorado, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, teve por objetivo “analisar o processo de construção e desenvolvimento de uma pesquisa-formação, tendo em vista o desvelamento crítico de obstáculos que se interpõem à formação continuada de professores e a investigação de possibilidades de reconstrução da prática pedagógica dos educadores participantes”.

A metodologia utilizada foi a investigação temática, acrescida da construção e utilização de redes temáticas. Foi realizada uma oficina de formação com formadores de professores constituída por doze encontros.

Os resultados obtidos demonstram o valor e a viabilidade da investigação temática como caminho de pesquisa e formação docente, comprometida com a superação de situações-limites apresentadas pelos educadores envolvidos no processo; a ampliação da compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre a formação continuada, na perspectiva da formação permanente freireana e movimentos de transformação de formas de pensar e agir dos participantes, com relação à formação docente, evidenciadas em sua adesão a novos valores e intenções de mudar suas práticas.

É importante revelar que os objetivos dos trabalhos mencionados, relacionam-se com a minha proposta de pesquisa, pois referem-se à formação de professores em serviço em diferentes redes de ensino.

Os estudos que mais se aproximam de minha pesquisa são os de Domingues (2009) e Fornazari (2009), Beltran (2012) e Tavano(2012), por tratarem da formação de professores na rede de ensino da cidade de São Paulo, considerando as especificidades desta realidade e sua fundamentação legal.

Ibernon (2011, p.50) destaca cinco grandes eixos de atuação da formação permanente, quais sejam, a reflexão prático-teórica sobre a própria prática; a troca de experiência entre iguais; a união da formação a um projeto de trabalho; a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais e o desenvolvimento profissional da instituição, mediante o trabalho conjunto transformador da prática.

Os eixos propostos por Ibernon, se fazem presentes nas formações, mas não em sua totalidade. Pude observar, que todos os pesquisadores aqui citados, concordam que a formação de professores deve ser permanente e em serviço, porém todos tecem considerações sobre a necessidades de reformulações de ordem prática e conceitual nas formações.

A principal crítica anunciada por alguns pesquisadores ora apresentados reside no caráter impositivo das formações, realizadas atualmente nas escolas estudadas, via de regra os professores não participam da elaboração e planejamento da formação, não são considerados como sujeitos. As propostas formativas não visam a verdadeira autonomia e colegialidade, sem as quais não poderá ocorrer a mudança nas práticas docentes.

Na aula magna do FORMEP- PUCSP (Programa de Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores) , de 2015, Maria do Ceu Roldão, proferiu a palestra Formação em Contexto – a Construção do Conhecimento Profissional e afirmou que “ ensinar requer teorizar a ação, pensar sobre ela, para agir de novo numa circularidade permanente” e disse que “a pedra fundamental da formação é a circularidade virtuosa”.

Ao fazer alusão à palestra, quero considerar a centralidade do papel da formação na superação de paradigmas educacionais ultrapassados, bem como a necessidade de fortalecer o coletivo dos professores, na defesa de políticas com perspectivas transformadoras, que possibilitem a formação de uma cultura profissional constituída dentro da profissão e oportunizem condições de trabalho adequadas ao desenvolvimento pedagógico.

A relação entre a formação em serviço e a mudança nas práticas de alfabetização se fizeram presentes, sob vários enfoques nas pesquisas abordadas e possibilitaram a ampliação do repertório a respeito.

Capítulo 2 Metodologia

Optamos pela adoção da abordagem qualitativa de pesquisa para a realização do presente estudo, pois, segundo André (2008):

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. (ANDRÉ, 2008, p. 47)

A perspectiva dos sujeitos da pesquisa ofereceu grandes contribuições para o desenvolvimento do presente estudo, pois, considerando diferentes pontos de vista, pudemos evidenciar a percepção das professoras e coordenadora pedagógica sobre as questões propostas.

O dinamismo e a complexidade encontrados no cotidiano da escola, nos levaram a buscar procedimentos metodológicos diversificados, considerando que “as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo”. (ANDRÉ E LUDKE, 2015)

2.1 - Contexto da Pesquisa

O contexto da pesquisa é uma escola de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, localizada na região do Sacomã, zona sul e está subordinada à Diretoria Regional de Educação Ipiranga.

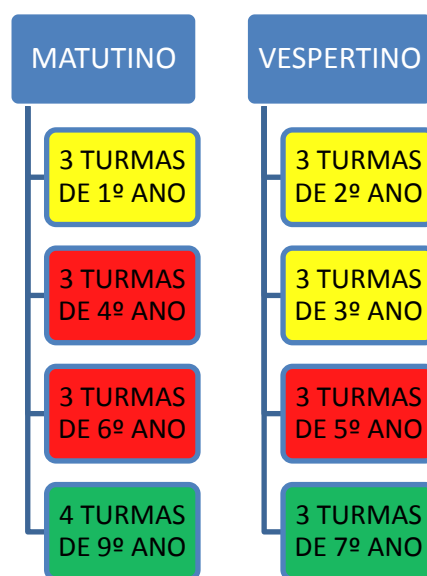
A escola foi inaugurada no início do ensino primário municipal em 1957, com o nome Escola Mista do Jardim Maria Estela e atendia alunos do primeiro ao quarto ano do ensino primário e funcionava em um barracão de madeira construído pelos moradores do bairro em terrenos particulares, cedidos para a Prefeitura de São Paulo para este fim. Consta do histórico da Associação de Moradores do Bairro que houve

grande mobilização da população local para a instalação de uma escola, pois a população infantil estava aumentando e a demanda escolar era grande.

A escola passou pelas modificações estabelecidas na educação básica, expandindo o atendimento para estudantes do ensino de primeiro grau, de primeira à quarta série e de quinta à oitava série, recebendo a denominação de Escola Municipal de Primeiro Grau Joaquim Nabuco que foi modificado para o nome atual, à partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que instituiu o ensino fundamental I e II.

No ano de 2016 a escola conta com setecentos e trinta e um alunos matriculados e frequentes, na faixa etária de seis a quatorze anos, distribuídos em 25 turmas, das quais 13 turmas no período matutino e 12 no período vespertino, conforme figura abaixo:

Quadro nº 1 - Organização das turmas



Vale salientar que a escola não tem os turnos organizados por ciclo, as turmas são distribuídas de maneira que haja a coexistência entre os ciclos, buscando valorizar a convivência entre alunos de idades e séries diferentes e possibilitar a integração dos diferentes anos e ciclos.

2.2 - Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 8 professoras regentes das turmas do Ciclo de Alfabetização, optantes por JEIF, participantes do PEA e lecionam nas seguintes turmas, anos do ciclo de alfabetização: 3 professoras do primeiro ano, 3 do segundo ano e 2 do terceiro ano, assim como a coordenadora pedagógica responsável pela formação das professoras do Ciclo de Alfabetização.

Todas as professoras participantes detêm cargo efetivo de Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no qual ingressaram por concurso público de provas e títulos. Para ingresso no cargo é exigida licenciatura em pedagogia, e contam como títulos, outros cursos relacionados à educação e à experiência profissional na docência.

A faixa etária das professoras está entre 25 e 60 anos e o tempo de experiência profissional no magistério é proporcional à faixa etária. Duas professoras atuam há mais de 25 anos no ensino fundamental (32 e 28 anos), 4 professoras entre 15 e 20 anos (17, 16, 15 anos) e 2 possuem menos de 10 anos de experiência (9 e 4 anos). Notamos que o grupo tem um quadro de professoras experientes, havendo apenas 1 professora que pode ser considerada iniciante.

Quanto à formação acadêmica, observamos que, todas possuem licenciatura em pedagogia, que é uma exigência para o cargo. Três professoras possuem duas graduações: licenciatura em Letras, licenciatura em Artes Plásticas e Bacharelado em Direito. Cinco participantes fizeram pós-graduação em educação em cursos de educação inclusiva, gênero e diversidade na escola, deficiências múltiplas, supervisão e gestão escolar. Todas são egressas do ensino superior privado.

Todas as participantes já participaram de cursos/formação continuada oferecidos pela RME e continuam participando.

2.3 - Os Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos de coleta de dados incluíram análise documental, entrevista e grupo de discussão. A pesquisa foi realizada a partir da análise do PEA em desenvolvimento no presente ano letivo (2016) objetivando articulação entre os dados encontrados.

Os documentos analisados foram: documentos retrospectivos (PÁDUA, 2012) – leis, decretos, portarias, orientações normativas da Secretaria Municipal de Educação sobre o PEA, do período entre 1989 a 2013; histórico do SINPEEM; histórico do ensino municipal de São Paulo e documentos contemporâneos – PEA 2016 da escola pesquisada, avaliações do PEA do 1º semestre de 2016 e livros de registro do PEA.

Pádua (2012,p.69) explica que o conceito de documento, em sentido mais amplo “é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova”.

A autora salienta que a análise documental é realizada a partir de “documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos”. Os documentos analisados para a coleta de dados são de fontes fidedignas e retratam a realidade da RME e da escola estudada.

Os documentos foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: relatar a origem e o desenvolvimento do PEA ao longo de vinte e quatro anos de existência; descrever as atividades do PEA na escola estudada, com ênfase na atuação da coordenadora. A análise do PEA, dos registros dos encontros realizados e das avaliações do PEA feitas pelo grupo de professoras, possibilitou ampliar a compreensão do percurso do grupo.

Inicialmente, diante da diversidade de documentos encontrados para estudo, procedemos à seleção daqueles que oferecessem informações pertinentes e relevantes aos objetivos da pesquisa e iniciamos a análise dos documentos selecionados, buscando classificar e organizar as informações.

A partir das informações obtidas e sistematizadas, procuramos estabelecer relações entre os dados obtidos pela análise dos documentos, localizando pontos de divergência, pontos de convergência, tendências, regularidades e possibilidades de generalização.

Gomes (2015) ressalta que :

Para fazermos interpretação, além de termos como base as inferências que conseguimos realizar com os resultados da nossa pesquisa, precisamos também de uma forte fundamentação teórica acerca do que estamos investigando (GOMES, 2015, p.91).

A partir do arcabouço teórico estruturado pelo estudo bibliográfico, buscamos compreender, por meio da análise documental, de que maneiras o PEA pode contribuir para a formação permanente de professores.

De acordo com Ludke e André (2015, p.45):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE E ANDRÉ, 2015, p.45)

A entrevista semiestruturada, de acordo com May (2004, p. 149) tem por característica central, o seu caráter aberto, ou seja, o entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção, mas, não se trata de deixá-lo falar livremente. O pesquisador não deve perder de vista o seu foco. Gil (1999, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Percebe-se que nesta técnica, o pesquisador não pode se utilizar de outros entrevistadores para realizar a entrevista mesmo porque, faz-se necessário um bom conhecimento do assunto.

Tal procedimento atendeu à necessidade do presente estudo, pois a entrevista foi utilizada para coletar a opinião da Coordenadora Pedagógica, considerando que a coordenadora entrevistada tem amplo conhecimento do tema e foi convidada a refletir sobre as contribuições do PEA para as ações em sala de aula. A entrevista semiestruturada foi realizada na própria escola, mediante o termo de consentimento livre e esclarecido, gravada em áudio e transcritas para análise posterior.

O roteiro da entrevista levou em consideração os aspectos relacionados à formação acadêmica da coordenadora, por entendermos que o bom desempenho do papel de formadora depende de um conjunto de elementos, dentre os quais merece destaque a formação.

Mereceu destaque, também, a experiência profissional e as percepções da coordenadora sobre o PEA como está proposto pela RME e as condições de desenvolvimento do percurso formativo na escola, quanto aos desafios e possibilidades. Foram propostas questões sobre a participação das professoras e o papel do grupo no desenvolvimento do PEA.

Optamos pela realização de grupo de discussão com as professoras do grupo de alfabetização do PEA da escola pesquisada por considerarmos de grande importância a participação ativa de todas na discussão das questões relacionadas ao tema estudado.

Grupo de discussão é uma prática grupal de pesquisa qualitativa, Alonso (1998) descreve que o Grupo de Discussão é um grupo artificial, convocado em função dos objetivos da pesquisa e controlado pelo pesquisador. Noutros termos, a finalidade do grupo reside em recuperar a participação ativa do sujeito na pesquisa, outorgando-se a liberdade para expressar sua opinião sobre o sentido de suas ações relacionadas à sua vida cotidiana. O tema da pesquisa, objeto da reunião do grupo, só adquire sentido a partir do moderador, uma vez que este que é este que o apresenta (Callejo, 2001). O moderador, em geral, é o próprio pesquisador, no entanto a literatura indica que pode ser também alguma pessoa que conheça o que se busca na pesquisa. No caso desta pesquisa, o moderador foi o próprio pesquisador.

Os encontros para realização do Grupo de Discussão foram realizados na própria escola com as professoras participantes do PEA. Foram realizados quatro encontros, abordando aspectos relativos ao papel do PEA na escola e às contribuições do PEA para a formação continuada dos professores do Ciclo de Alfabetização, conforme cronograma apresentado no apêndice.

O espaço para realização dos encontros foi a Sala de Leitura por ser um ambiente acolhedor e possuir uma organização espacial, com mesas redondas que favorecem o trabalho em grupo, além de ser um espaço destinado ao letramento.

Nos encontros do grupo de discussão buscamos estimular a participação de todas as professoras, utilizando recursos que fazem parte do repertório do ciclo de alfabetização, tais como músicas, textos, livros, fotos, matérias para desenho. Entendemos que dessa forma, poderíamos facilitar a interação do grupo, apoiando a discussão em elementos que possibilitassem um melhor acolhimento e um melhor entrosamento do grupo.

Capítulo 3 O PEA em Diferentes Gestões da Secretaria Municipal da Educação

Na última década do século XX, mais precisamente em 1992, com a gestão da prefeita Luiza Erundina, que foi um momento político de grande envergadura para a democracia brasileira, foi instituído o Estatuto do Magistério Municipal (EMM), com a Lei nº 11.229/92. A partir do EMM foram regulamentadas as jornadas de trabalho e a formação permanente como uma das atividades a serem realizadas no horário de trabalho dos professores.

O Estatuto representou um dos produtos do Movimento de Reorientação Curricular, que previa três grandes momentos:

[...] a problematização (fala dos educadores, educando e pais); a organização das falas problematizadas (pelas equipes da Secretaria Municipal e pelos especialistas da Universidade) e o retorno organizado das falas, reorientando os rumos do trabalho educativo nas escolas. (SÃO PAULO,1992).

De acordo com o Estatuto, a JTI (Jornada de Tempo Integral) , a JEA (Jornada Especial Ampliada) e a JB (Jornada Básica) constituíam as opções de jornada docente, que incluíam horas-adicionais destinadas ao desenvolvimento de atividades extraclasse dentre outras:

- I – Trabalho coletivo da equipe escolar, inclusive grupos de formação permanente e reuniões pedagógicas;
- II – Preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógico e correção de avaliações;
- III – Atividades com comunidade, pais e alunos, exceto as de recuperação, de reposição e reforço de aulas. (SÃO PAULO,1992)

As horas adicionais não se constituíam tempo de formação em serviço. O artigo 64 do EMM determinava que 80% dessas horas fossem dedicadas ao trabalho coletivo, que incluía os grupos de formação permanente e previa possibilidades para outras modalidades de atividades coletivas.

Abriu-se um tempo-espaço para a formação de professores em serviço, mas não houve uma regulamentação que definisse a organização dos processos desenvolvidos nas unidades educacionais.

A implantação da proposta educacional foi realizada por meio do Movimento de Reorientação Curricular a partir de um trabalho de formação permanente dos educadores, denominados grupos de formação, com assessoria interna (funcionários de DOT – Diretoria de Orientação Técnica e dos NAES – Núcleos de Ação Educativa) e com assessoria externa das Universidades (USP, PUC e UNICAMP). A formação de professores visava buscar, por meio da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a superação dos problemas enfrentados e a reinvenção das práticas.

O Movimento de Reorientação Curricular foi definido pela via da interdisciplinaridade e foi estruturado a partir de conhecimentos significativos para os educandos, como um processo de produção coletiva por todos os envolvidos, ou seja, pela escola, comunidade e por especialistas nas diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres (2001), na definição dos cargos de primeiro escalão do município, era evidente quem seria o Secretário Municipal de Educação: Paulo Freire, por ser ele um dos membros fundadores do partido dos trabalhadores, por compor a comissão de educação do partido e por ser “um verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica”. (Gadotti; Torres, 2001, p.12).

Paulo Freire assumiu a secretaria após um governo autoritário, do prefeito Jânio Quadros, cujo Secretário da Educação havia sido o senhor Paulo Zingg. (1997). A estrutura da Secretaria Municipal de Educação estava organizada na hierarquia da administração central por meio de ações muito autoritárias.

Para exercer a gestão democrática, que sempre defendeu, Paulo Freire discutiu com sua equipe de trabalho e com as universidades, a proposta de política educacional que idealizava implementar nas escolas municipais. Empreendeu esforços juntamente com a equipe da secretaria para percorrer as escolas em todo o município e falar com professores, funcionários, gestores, supervisores e também com estudantes e familiares.

Para a construção da educação pública popular na cidade de São Paulo foi consolidado um processo de discussão e debate nunca antes visto na história da

educação paulistana. A reorganização da estrutura da gestão da secretaria buscou romper “ com uma estrutura hierárquica de tomada de decisões tomadas de cima para baixo, e substituída por instâncias de assistência, acompanhamento e planejamento participativo das atividades pedagógicas (SME/SP, 1989, p.5). ”

O Movimento de Reorientação Curricular foi uma das etapas do processo de construção coletiva da educação municipal, como explica Saul:

Mudar a cara da escola, como nos dizia Freire, em uma perspectiva democrática e participativa, implicou em viabilizar o projeto pedagógico de sua gestão por meio de duas linhas de ação: a reorientação curricular e a formação permanente dos educadores. (SAUL;2012, p.4)

Com pertinência, observa Saul, que o Movimento de Reorganização Curricular, caracterizou-se por:

um amplo processo de construção coletiva, da qual participaram diferentes grupos em constante diálogo. Esse movimento buscou garantir a autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas e, ao mesmo tempo estimulando a criação e a recriação de experiências curriculares que favoreçam a diversidade na unidade. (SAUL, 2012, p.6)

Para que a mudança de práticas consolidadas por uma lógica instalada há mais de 60 anos na rede, caracterizada por relações verticais, fez-se necessário investir em uma proposta de formação de professores que invertesse essa lógica.

Muitas ações foram realizadas com o objetivo de valorizar o magistério e demais funcionários da educação municipal, como constam do Estatuto do Magistério Municipal:

- Concursos públicos para professores, diretores e coordenadores pedagógicos.
- Formação das equipes das escolas e organização dos horários de formação permanente.
- Jornadas de trabalho dos professores: Jornada de Tempo Parcial (JTP) e Jornada de Tempo Integral (JTI). Nessa última, garantia-se a formação permanente por meio de projetos.
- Plano de carreiras para o funcionalismo da educação.

Neste contexto político foram implementadas as jornadas docentes que viabilizaram a realização da formação continuada de professores dentro da jornada de trabalho.

Vale salientar, que todo o movimento de democratização da educação pública municipal vivenciado no período da administração Luiza Erundina, foi permeado por tensões e conflitos, com forte atuação dos sindicatos representando os anseios e necessidades da categoria.

A gestão Luiza Erundina foi sucedida por Paulo Maluf (1993-1996) cujo secretário da educação era o Professor Sólon Borges dos Reis.

A proposta educacional da administração, estava pautada nos princípios da qualidade total, com ideias importadas do modelo gerencial utilizado nas empresas. A prática escolar deveria embasar-se nos conceitos de controle, gerenciamento, rotina e padronização, para atingir a qualidade de todas as atividades desenvolvidas. De acordo com o documento analisado (CODOT-G AS 083/93,p.07), a qualidade de uma organização está associada à sua sobrevivência que deve estar associada à produtividade e à competitividade, porque o “cliente está em primeiro lugar”, frase que é uma premissa fundamental da Gerência da Qualidade Total.

A Lei 11.434 de 12 de novembro de 1993 alterou a Lei 11.229/92 (Estatuto do Magistério Municipal) modificando a nomenclatura da Jornada de Tempo Integral (JTI) para Jornada Especial Integral (JEI), manteve a mesma redação para as atividades a serem desenvolvidas nas horas adicionais de trabalho dos professores optantes pela JEI e definiu que as ações seriam desenvolvidas por meio de projetos pedagógicos cuja forma seria estabelecida em regulamento próprio.

As atividades a serem cumpridas pelos docentes na JEI foram estabelecidas pela Portaria 2083, de 13 de abril de 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 as necessidades reais e imediatas da Escola em coerência com sua proposta pedagógica. (SÃO PAULO, 1994)

A legislação define as modalidades de Projeto Estratégico de Ação, quais sejam projetos que tenham por objetivo: a - o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem; b – o

aperfeiçoamento da formação dos profissionais da educação; c – a conjugação dos objetivos a e b; c – a melhoria das relações humanas; d – a formação envolvendo membros da escola e comunidade.

Dessa maneira, ficou evidenciado que o PEA não foi criado especificamente para a formação de professores que consistiu em uma das modalidades previstas. O PEA foi proposto para a construção de um projeto escolar, em consonância com a visão de Qualidade Total da Educação, embasada em técnicas administrativas de aplicação universal.

Um relatório produzido pela Diretoria de Orientação Técnica, em 1983, apresentava as expectativas da Secretaria Municipal de Educação em relação ao PEA e indicava os pressupostos que deveriam orientá-lo. De acordo com esse relatório,

Os Projetos Estratégicos de Ação – PEA – opção metodológica que pressupõe busca de qualidade total na Escola – qualidade no 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. (SÃO PAULO, 1993, p.16)

As premissas revelam preocupação com os resultados e estabelecem que a responsabilidade de levar a termo as melhorias se deve às pessoas envolvidas diretamente na realidade escolar. A exatidão da fórmula indicada pela administração municipal era : “ a qualidade do produto é diretamente proporcional à precisão dos procedimentos, à retomada e à reflexão constantes (acompanhamento) e ao envolvimento efetivo de todos os elementos”. (SÃO PAULO, 1993, p. 17).

Embora tenha sido considerada uma modalidade, a formação de professores representou o objetivo da maioria das ações propostas pelas escolas nos Projetos Especiais de Ação entre os anos 1994 e 1995.

O conteúdo das ações propostas para formação docente nos PEAs era composto pela atualização de conteúdo didático, teorias educacionais e metodologias de ensino, Inicialmente, os grandes alvos das propostas dos PEAs eram os professores, como executores das tarefas relacionadas à qualidade total na educação.

A nova gestão do prefeito Celso Pitta (1997-2000), determinou os princípios da educação municipal no início de sua gestão, quando o secretário era Régis de Oliveira.

Tais princípios foram anunciados na forma de Portaria, o que evidencia a intenção de melhorar a educação por medidas normativas.

De acordo com a Portaria nº 1401 de 11 de março de 1997:

A educação escolar municipal será ministrada com base nos seguintes princípios;

- Respeito aos princípios universais de solidariedade, liberdade de pensamento, ensino e demais direitos fundamentais do ser humano.
- Oferta de ensino público de qualidade vinculado ao trabalho e às práticas sociais, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento da e seu preparo para o exercício da cidadania.
- Incentivo à construção coletiva do Projeto Pedagógico que considere as peculiaridades da comunidade na qual está inserida com progressivos graus de autonomia administrativa e da gestão financeira na forma da lei.
- Garantia de acesso e igualdade de condições para a permanência na escola.
- Valorização do profissional da educação e da experiência extraescolar do aluno. (SÃO PAULO, 1997)

Os princípios da educação anunciados estavam fundamentados na LDB 9394/96, no Relatório Delors, Educação: Um Tesouro a Descobrir, da UNESCO, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Declaração dos Direitos Humanos.

Nessa gestão foram realizadas várias mudanças na forma do PEA, iniciando pela nomenclatura. O termo “estratégico” deu lugar a “especial”, deixou de ser vinculado ao Referencial Analítico da Realidade Local (RARL) e foram definidos quais dados deveriam constar no projeto, passando a ter um modelo para o PEA.

A Portaria 3826 de 8 de julho de 1997 determinava que:

Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Escolares em consonância com o Projeto da Escola, obrigatoriamente voltados para a melhoria do processo ensino-aprendizagem compreendendo ações de natureza pedagógica e institucional. (SÃO PAULO, 1997)

Beltran (2012, p.34) afirma que a formação continuou sendo considerada como uma modalidade de PEA e “restringiam-se, assim, as ações formativas ao aprimoramento do conhecimento didático e de suas finalidades para a prática em sala de aula”.

Somente no final da gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004), sete anos após sua regulamentação, o PEA passou a ser um instrumento integrante da política de formação de professores do município de São Paulo. É importante ressaltar que esta administração realizou algumas iniciativas de oferta de formação superior para os

professores da rede. No período de 2004 a 2006 foi realizado o Programa Especial de Formação Pedagógica em Nível Superior - PEC Formação Universitária que formou 4.572 professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental na rede. O programa estava respaldado no artigo 87 da LDB que instituiu a Década da Educação:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, 1996)

Considerando-se que a década da educação iniciou em 1997 e foi finalizada em 2007, podemos notar que a RME levou sete anos para dar cumprimento à lei e isto ocorreu na gestão Marta Suplicy. Havia um número alarmante de professores em exercício sem formação universitária, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, nas escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) e na educação infantil. Nas escolas municipais de educação infantil (EMEI) era exigida a formação em magistério, em nível de segundo grau, atual ensino médio, enquanto nas creches, atualmente chamadas centro de desenvolvimento infantil (CEI), as educadoras não possuíam nenhum tipo de formação específica para atuar como professoras e o cargo que ocupavam era intitulado “auxiliar de desenvolvimento infantil” (ADI).

Em relação à formação continuada de professores em serviço, o PEA passa a ser considerado um instrumento de trabalho, a ser desenvolvido de maneira articulada com o PPP, com objetivo de transformação das práticas educativas.

De acordo com a Portaria nº 1654, de 5 de março de 2004:

Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que devem ser articulados com o Projeto Político Pedagógico, promovendo efetivamente a reflexão sobre o cotidiano vivido - que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ ou institucional. (SÃO PAULO, 2004)

O termo Projeto Político Pedagógico passou a fazer parte da legislação do PEA, ganhando relevo a reflexão sobre a realidade da escola e do seu entorno para desencadear as transformações nas práticas.

O PEA deveria estar em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação que eram: Democratização do Acesso e Garantia da Permanência; Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação (SÃO PAULO, 2004). Beltran (2012) esclarece que a Secretaria Municipal de Educação assumiu, em 2004, oficialmente o PEA como instrumento destinado à formação em serviço dos professores.

Embora tenha proposto que o PEA estivesse articulado com o PPP da escola, a SME estabeleceu os referenciais teóricos, o enquadramento das ações curriculares e as concepções sobre os elementos escolares, limitando as possibilidades de escolha das unidades escolares.

Ainda neste período foi criado o Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAEE), composto pela equipe da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e por supervisores escolares, ambos capacitados por meio de assessorias de universidades, com a função de análise, acompanhamento e aprovação dos PEAs das unidades educacionais.

Vale ressaltar que a terminologia utilizada para identificar as escolas foi modificada de “unidades escolares” para “unidades educacionais”, o que demonstra que houve mudança na concepção de ação pedagógica, que não estava mais restrita às ações escolares, o que ficou evidenciado na criação dos Centros de Educação Unificados – CEUs, que consistiram em projetos de integração entre educação, esporte e cultura em um único espaço.

Foram também instituídos parâmetros específicos para a avaliação do PEA que estavam relacionados a critérios objetivos: frequência e pontualidade dos participantes; cumprimento do cronograma apresentado; obtenção dos resultados esperados descritos como atingidos totalmente, parcialmente atingidos ou não atingidos; aproveitamento e pertinência das referências bibliográficas; registro detalhado das atividades.

De acordo com Beltran (2012), “a Portaria nº 1654, portanto acomodou o discurso educacional renovado em uma fórmula para a condução do trabalho coletivo, que sofreu poucas alterações”, o que levou ao estabelecimento de fronteiras para as reflexões realizadas nas escolas, à instituição do PEA como instrumento de implantação dos

programas e diretrizes da educação municipal por meio da formação de professores e sofisticou os aparatos de controle através dos GAEE.

3.1 O PEA e os Programas Educacionais

A partir de 2006, com a gestão Serra/Kassab, os discursos associados à Qualidade Social da Educação deram lugar aos programas educacionais com o objetivo de aumentar os índices de alfabetização dos alunos das escolas da rede municipal de ensino de São Paulo.

A Portaria nº 654/2006 ampliou a definição do PEA :

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

Sob a gestão de José Serra, sucedido por Gilberto Kassab, cujos secretários de educação foram, respectivamente, José Aristodemo Pinotti e Alexandre Schneider, a legislação revela a concepção do PEA como “território favorável para a implantação dos programas municipais” (BELTRAN, 2012, p. 39), apresentando o detalhamento de procedimentos prescritos para atingir a melhoria dos índices de alfabetização, por meio de guias didáticos, avaliações externas e materiais pedagógicos. O foco da formação de professores em serviço passa a ser a adesão a um programa de ensino.

As orientações estão claramente definidas na Portaria do PEA, quando se refere à configuração das modalidades, às ações voltadas a “implementação dos Projetos e Programas específicos da Secretaria Municipal de Educação, tais como: Programa "Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal", Programa "São Paulo é uma Escola" e outros. ” (SÃO PAULO, 2006).

A política educacional da gestão José Serra (2005-2007) teve como epígrafe o documento “Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão”, que pode ser resumida:

Fortalecer o papel social da escola para que ela possa efetivamente oferecer uma educação escolar que contribua para o desenvolvimento pessoal de cada um de nossos alunos e permita a construção de seus projetos de vida na complexidade social em que vivemos (SÃO PAULO,2005).

Dentre os programas implantados pela SME, o Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, de acordo com Fornazari, envolveu as escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF), de ensino médio (EMEFM) e as de ensino especial (EMEE), com o objetivo de modificar o panorama dos dados relativos à alfabetização dos alunos da rede municipal de ensino.

O Programa Ler e Escrever, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, teve como objetivo a formação de coordenadores pedagógicos, de todos os professores regentes do 1º ano do Ciclo I, e dos demais professores das escolas interessados em participar. Constava de um guia de orientações didáticas para os professores, convênios com Universidades ou Institutos Superiores de Educação para apoio pedagógico ao 1º ano, referenciais para a construção da competência leitora e escritora nas áreas do conhecimento, reestruturação da recuperação paralela e critérios para atribuição de classes e turnos.

Com o Programa Ler e Escrever, o PEA passa a ter por objetivo principal “o atendimento às necessidades dos educandos, em especial, o desenvolvimento da competência leitora e escritora. ” Desta forma, todos os PEA obrigatoriamente desenvolvidos nos horários coletivos deveriam estar de acordo com o Projeto Pedagógico da Escola e com os Projetos e Programas que compunham a Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação.

As denominações das jornadas de trabalho docente foram alteradas, passando a ser chamadas de:

- JBD – Jornada Básica Docente
- JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

Além dessa mudança de denominação, a SME propôs, segundo Fornazari:

além do trabalho coletivo na escola, também a realização de cursos e grandes eventos, intencionando ajustar o discurso dos profissionais responsáveis pela elaboração da política educacional com a prática dos educadores na escola. (FORNAZARI,2009)

As modalidades do PEA foram definidas pela Portaria nº 654/04, que estabeleceu que as propostas de ação deveriam estar voltadas para;

- a tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos;
- a articulação das diferentes atividades e/ou projetos/programas com as diversas instituições auxiliares e o Conselho de Escola que integram o projeto pedagógico ;
- a implementação dos projetos e Programas específicos da Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO,2006)

A concepção do PEA neste período é de espaço para formação continuada em serviço para atendimento às demandas educacionais da rede e para execução dos projetos e programas propostos pela secretaria.

A administração municipal dá continuidade à organização do PEA, havendo a publicação de uma nova portaria em 2008, idêntica à portaria anterior, fazendo apenas os ajustes na nomenclatura das jornadas.

A partir de 2013, a administração municipal foi assumida por Fernando Haddad e a Secretaria Municipal de Educação ficou inicialmente sob a gestão de César Callegari, quase que coincidentemente com o lançamento do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Posteriormente o secretário da Educação foi substituído por Gabriel Chalita.

O PNAIC foi criado em 2012, com o desafio de garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos estivessem alfabetizadas plenamente. Para isso, ele contempla a participação da União, estados, municípios e instituições de todo o país.

Com a adesão ao PNAIC, a Secretaria Municipal de Educação, passa a articular o PEA ao PNAIC.

A Portaria nº 901/2014 define o PEA de acordo com as especificidades dos níveis de ensino existentes na rede:

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 consequente melhoria da qualidade social da educação atendendo as seguintes especificidades: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (SÃO PAULO,2014).

De acordo com a Portaria, a discussão curricular deve envolver as temáticas relacionadas à organização em Ciclos de Aprendizagem no Ensino Fundamental. Apresenta considerações específicas sobre os direitos e objetivos de aprendizagem e a construção/apropriação do conhecimento, a organização dos tempos e espaços e das interações entre os diferentes sujeitos e objetos do conhecimento.

Foram previstas também a organização de ações pedagógicas avaliativas, como parte do processo de ensino e aprendizagem e a Área de Integração / Projetos que contemplem em cada Ciclo, a mediação de uma Equipe Integradora formada por Professores de Arte, Educação Física, e Língua Inglesa, e ainda, o Professor Orientador de Sala de Leitura e o Professor Orientador de Informática Educativa com o objetivo de, mediante um planejamento conjunto realizarem um trabalho que contribua com a formação progressiva dos educandos para o exercício da autoria, que é o objetivo precípua do ensino fundamental na RME.

São apresentadas na Portaria o que deve ser considerado no PEA em cada Ciclo de Aprendizagem:

I - No Ciclo de Alfabetização - do 1º ao 3º ano:

a) a promoção de ações pedagógicas que considerem as especificidades das crianças em suas vivências de múltiplas infâncias como sujeitos produtores de cultura e contemplem atividades lúdicas, de modo que a cognição e ludicidade caminhem juntas e integradas para garantir espaços de apropriação e produção de conhecimentos;

b) o ensino sistemático e problematizador do Sistema de Escrita Alfabética, além dos conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, implicando no desenvolvimento de um trabalho com todos os componentes curriculares;

c) o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos durante todo o processo de escolarização, garantindo acesso a gêneros

discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

d) a importância de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do ciclo de alfabetização;

e) o respeito e o direito à diferença, observando as condições próprias de cada educando, em especial, para com os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (SÃO PAULO,2014).

Configuram-se modalidades do PEA as ações de formação voltadas para a tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos; a articulação das diferentes atividades e/ou projetos/programas que integram o Projeto Pedagógico; a implementação dos Projetos e Programas específicos da Secretaria Municipal de Educação e a implementação de projetos específicos para superação das defasagens de aprendizagem detectadas na Prova São Paulo e em outras avaliações realizadas pela Unidade Educacional.

Podemos salientar que a configuração das modalidades do PEA, cria a possibilidade de desenvolvimento de diferentes percursos formativos nos grupos de professores, pois propõe ações de formação que tomam como ponto de partida o estudo da realidade da escola e a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), onde devem estar contempladas as questões a serem priorizadas na ação pedagógica que deve ser a base para estruturar a formação de professores. As prioridades e necessidades de mudanças na prática docente, deverão então, ser discutidas pelo coletivo da escola envolvendo todos os segmentos, a fim de consolidar uma base forte para as ações formativas, estabelecendo a corresponsabilidade pela realização de um trabalho que resulte na melhoria da aprendizagem dos alunos.

A evolução do PEA, como espaço de formação permanente de professores na jornada de trabalho, no contexto em que as ações pedagógicas ocorrem, pode ser observado nas figuras abaixo, que apresentam as sucessivas gestões municipais, as reformulações na legislação e os objetivos dos PEAs.

Quadro nº 2 - Linha do Tempo – Administração Municipal de 1989 a 2016 – Prefeitos e Secretários Municipais de Educação

Quadro2 - OBJETIVOS DO PEA – PROJETOS ESPECIAIS DE AÇÃO (Legislação da Prefeitura do Município de São Paulo)	
Comunicado 126/1993 Portaria nº 2083/1994	Resolução de problemas imediatos por meio das propostas do Referencial Analítico da Realidade Local (RARL) em concordância com o Projeto da Escola.
Portaria nº 3826/1997	Melhoria do processo ensino aprendizagem a partir da articulação entre teoria, prática, metodologia e currículo.
Portaria nº 1654/2004	Promover a reflexão sobre o cotidiano vivido – incluindo a apropriação dos espaços internos e externos, com o objetivo da transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ou institucional.
Portaria nº 654/2006	Aprimoramento das práticas educativas para a melhoria da qualidade de ensino com a participação cidadã – voltadas essencialmente às necessidades de desenvolvimento dos educandos - de acordo com as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico.
Portaria nº 4057/2006	Aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino – voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, em especial ao desenvolvimento das competências leitora e escritora – de acordo com as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico.
Portaria nº 1566/2008	Aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino atendendo as especificidades abaixo e de acordo com o Projeto Pedagógico: <ul style="list-style-type: none"> • na Educação Infantil: assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais de linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências. • No Ensino Fundamental e Médio: atender a necessidade de desenvolvimento das competências leitora e escritora, como responsabilidade de todas as áreas do conhecimento/disciplinas.
Portaria nº 901/2014	Aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino atendendo as especificidades abaixo e de acordo com o Projeto Político Pedagógico: <ul style="list-style-type: none"> • Na Educação Infantil a discussão curricular deve envolver as temáticas relacionadas a um currículo integrador para a primeira infância. • No Ensino Fundamental a discussão curricular deve envolver as temáticas relacionadas à organização em Ciclos de Aprendizagem, considerando: a) os direitos e objetivos de aprendizagem e a construção/ apropriação do conhecimento de forma a assegurar a formação básica e o respeito ao desenvolvimento de valores socioculturais e ético.

As ações formativas em contexto, a partir da criação do PEA, encontram-se em processo de consolidação. Ainda serão necessários muitos investimentos, de várias ordens, quais sejam, pesquisa, formação específica de coordenadores e gestores, fortalecimento das equipes de trabalho das escolas, por meio da gestão participativa e condições de trabalho.

De acordo com André e Passos (2016), “tem-se hoje uma visão mais alargada da formação docente, reconcebendo-a como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, em que as dimensões pessoal, profissional e organizacional estão estreitamente articuladas”. As contribuições do PEA para a formação de professores em contexto, visando o aprimoramento das práticas e a melhoria da qualidade de ensino, pode ser melhor compreendida se estiver apoiada nesta perspectiva.

As autoras argumentam que “os processos formativos têm de estar centrados na instituição e possibilitar a troca de saberes e a aprendizagem coletiva”. É nessa ótica que a proposição da articulação do PEA ao PPP da escola, para a realização da formação de professores, apresenta grande potencial para o desenvolvimento de propostas que atendam à realidade da escola, no contexto sócio histórico, que favoreçam a mudança nas práticas educativas, na ressignificação do espaço escolar e na cultura docente.

André e Passos (2016) esclarecem que:

Esta outra forma de pensar a formação, enraizada nos contextos de trabalho, remete a uma nova reconfiguração profissional do professor, que, de acordo com Canário (1998), significa conceber o professor como analista simbólico, como artesão, como um profissional da relação e como construtor de sentido.

A análise da legislação sobre o PEA, em seus vinte e quatro anos de existência, revelou que, sucederam-se sete prefeitos, de diferentes partidos, com orientações políticas diferentes, em um momento histórico de grandes transformações no Brasil e no mundo. Embora se trate de um curto período de tempo, as mudanças ocorreram de forma muito rápida e geraram desafios a serem enfrentados no contexto escolar.

Encontramos na proposição do PEA, a possibilidade de responder as questões ora apresentadas, por meio de trabalhos que valorizem a voz dos professores e seus conhecimentos e a problematização das situações vividas na escola.

3.2 O Projeto Especial de Ação e o Projeto Político Pedagógico

De acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação, em consonância com o que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Projeto Político Pedagógico é:

expressão do compromisso assumido pela comunidade escolar com o objetivo de alcançar uma nova realidade possível e desejável, a partir das necessidades e expectativas locais, inspirando e norteando os demais documentos que definem e regulamentam as atividades escolares próprias.(SÃO PAULO, 2003).

As orientações contidas na Portaria nº 5390/2013, esclarecem que devem constar no Projeto Político-Pedagógico os aspectos institucionais: histórico da escola, fins e objetivos do ensino fundamental, organização didático-administrativa; quadro de recursos humanos, recursos físicos e materiais, plano de ação das equipes, Regimento Escolar, plano de ação do grêmio estudantil, plano de ação da Associação de Pais e Mestres, caracterização da comunidade e do entorno da escola e os aspectos educacionais: pressupostos filosóficos e princípios gerais, calendário escolar, plano de metas, planos de ensino, Projetos Especiais de Ação, formas de registro do desenvolvimento da ação educativa, realizada no cotidiano escolar, processo de avaliação e projetos educacionais.

De acordo como Portal da Secretaria Municipal de Educação, o Projeto Político Pedagógico deve ser elaborado anualmente por cada unidade educacional e visa declarar suas convicções, apresentar a identidade da escola e indicar o caminho que pretende seguir ao longo do ano letivo.

É responsabilidade de cada escola elaborar o seu Projeto Político Pedagógico, considerando o contexto em que está inserida, a legislação e diretrizes em vigor. A escola tem garantida a autonomia para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, que

é um documento norteador da ação educativa da escola e deve ter como ponto de partida a realidade e o contexto real em que vivem os alunos.

A Secretaria Municipal de Educação orienta para que seja elaborado por meio de trabalho coletivo, com a participação de toda a comunidade educativa, deve apresentar objetivos, metas e prioridades claramente definidas e com focos nos alunos, visando à melhoria da qualidade de ensino e do processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de atividades de formação dos educadores e realizando intervenções na ação curricular e na organização do espaço e tempo escolares.

Embora o PPP seja continuamente revisto ao longo do processo educativo, as unidades educacionais devem prever, ao final de cada ano letivo, sua avaliação a fim de redimensioná-lo e definir as prioridades para o ano seguinte. O supervisor escolar deve orientar a elaboração, acompanhamento, execução e avaliação do Projeto.

Da maneira como está posto, o Projeto Político Pedagógico pode ser burocratizado e ser considerado apenas mais uma tarefa que as escolas devem cumprir no início de cada ano letivo. Isto vai depender da articulação da escola com a comunidade e da consistência do trabalho coletivo realizado na escola. A cultura escolar é revelada nas ações da escola e não apenas no ato pedagógico.

Considerando-se que a escola conte com um trabalho coletivo embasado nos princípios da dialogicidade e da construção coletiva do conhecimento, o Projeto Político Pedagógico fundamenta as ações desenvolvidas por todos os envolvidos.

É indispensável ressaltar que o PPP deve estar em consonância com a legislação e diretrizes da administração municipal, sem deixar de ser também um instrumento da escola a ser concretizado no cotidiano escolar.

Apoiando-se nas ideias de que, a partir do conhecimento da realidade da escola e do entorno, a ação pedagógica adquire identidade e significado, não há como negar que o Projeto Especial de Ação deve estar articulado ao PPP e servir como meio para sua concretização. Além de fazer parte do PPP, o PEA tem a função de operacionalizar as necessidades formativas e de organização referidas no Projeto Político Pedagógico.

3.3 O Projeto Especial de Ação e a Formação Permanente

A proposta formativa do PEA está imbricada com as disposições legais e diretrizes da rede municipal de educação de São Paulo, porém a mesma legislação garante a autonomia das escolas e, portanto, há que se considerar a formação permanente de professores.

A categoria formação permanente, na perspectiva freireana, é um instrumento para gerar a autonomia docente, a partir da concepção de professor como sujeito de sua prática, que constrói conhecimentos na interação com o outro, por meio da reflexão sobre a ação. É indispensável afirmar que o sujeito, na concepção freireana, é constituído nas relações sociais, no “encontro com o outro” mediado pelo diálogo.

O fundamento da formação permanente no pensamento de Freire (2005,p.67) é que o homem é um ser inconcluso e inacabado e está em permanente movimento de busca de novos conhecimentos, pois não nasce pronto, é na prática social de que toma parte, que vai se fazendo aos poucos.

Freire (1995) amplia essa discussão afirmando:

O diálogo se dará em torno da prática da professora. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam emergirá a teoria que iluminará a prática. A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço formador. (FREIRE, 1995, p.39)

É importante destacar a práxis, que consiste no movimento de ação/reflexão/ação, que possibilita a problematização das situações vivenciadas, contextualizadas no cotidiano dos docentes, recorrendo à indagação, à busca e à pesquisa como meios para embasar a tomada de decisão e intervenção prática em tais situações.

Diante da concepção da incompletude do ser humano, torna-se evidente que ninguém nasce professor, a docência não é um dom natural, faz-se necessário formar-se professor, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática, tomando as experiências como parte integrante da formação do sujeito, que tem o lugar de produtor de conhecimentos.

A concepção de Freire apresenta uma proposta de formação crítica, que toma a prática como ponto de partida para a reflexão, em um movimento de ação-reflexão-ação, que torna educadores e educandos protagonistas de sua própria ação.

A importância da formação reside em tornar a ação docente transformadora da realidade, no tempo e espaço em que está inserida. A busca por soluções de problemas enfrentados e por respostas às indagações provocadas pelas situações vivenciadas mobilizam a transformação não apenas das práticas pedagógicas, mas de todos os envolvidos.

Paulo Freire chama a atenção para

que não há prática, não importa em que domínio, que não esteja submetida a certos limites. A prática que é social e histórica, mesmo que tenha uma dimensão individual, se dá num certo contexto tempo-espacial e não na intimidade das cabeças das gentes. É por isso que o voluntarismo é idealista, pois se funda precisamente na compreensão ingênua de que a prática e a sua eficácia dependem apenas do sujeito, de sua vontade e de sua coragem. E por isso, por outro lado, que o espontaneísmo é irresponsável, porque implica a anulação do intelectual como organizador, não necessariamente autoritário, mas organizador sempre, de espaços para o que é indispensável sua intervenção..(FREIRE,1993)

Esta citação permite assumir que, a formação permanente está diretamente relacionada à reflexão sobre a realidade, mas não poderá ficar restrita à discussão e à crítica, é necessário que as reflexões sejam o ponto de partida dos percursos formativos, seguidas pela busca de referenciais teóricos que iluminem as questões levantadas, que permitam aprofundar essas questões e tomar decisões fundamentadas no arcabouço teórico adquirido.

Ao referir-se ao voluntarismo e espontaneísmo, Freire revela a necessidade de reconhecimento do potencial transformador do trabalho coletivo e colaborativo, considerando que o voluntarismo está ligado à crença nas ações individuais e descontextualizadas e o espontaneísmo desvaloriza a necessidade de intervenções por parte do formador.

A formação voltada para o desenvolvimento da reflexão e da criticidade está fundamentada na concepção democrática de educação que reage à domesticação dos educadores por meio da formação, apostando na formação científica, pedagógica e política do educador e da educadora.

Saviani (2009, p. 159) chama a atenção para o fato de que “a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. ”

A afirmação de Saviani ressalta que a formação deve fazer parte da jornada de trabalho dos professores e compõe o conjunto de condições de trabalho necessárias ao bom desempenho da profissão, quais sejam, tempo remunerado para as reuniões de formação, salário digno e valorização profissional. Desta forma, posso considerar que o PEA está de acordo com tal proposição e a fundamentação teórica a partir de Saviani ilumina este foco na pesquisa.

No artigo “A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental”, Fusari aponta que:

discutir a formação dos profissionais da educação escolar, no cotidiano da Escola fundamental, significa, portanto, colocar realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da própria sociedade brasileira. Isto significa assumir a formação do educador em serviço, como um meio e não como um fim em si. Contudo, vale registrar que a formação do educador em serviço não vai resolver, por si só, a questão da democratização do ensino, mas, certamente, terá uma função importante no processo de construção da Escola Pública brasileira. Uma nova Escola (não confundir com "escola nova"), democrática, necessita de educadores mais competentes para que cumpra, de maneira diferenciada, para melhor, a sua função social.

Não há como negar que a formação de professores é uma questão de grande destaque na contemporaneidade, principalmente no que se refere ao papel social do professor, que não se restringe mais à lógica racionalista, como transmissor de conhecimentos.

A função do professor, hodiernamente, está diretamente relacionada com a formação cidadã, considerando-se os direitos de aprendizagem e a concepção de infância cidadã, pela qual compreendemos que a educação está imbricada aos direitos humanos.

Portanto, podemos concordar com Fusari, em sua abordagem da formação de professores como constituinte da democratização do ensino, que está diretamente relacionada à competência profissional dos professores.

Em Alarcão (2001,.), encontramos a necessidade urgente que a escola mude, que rompa com velhos paradigmas, que se enquadre na atualidade e para tanto é necessário que se mude o pensamento sobre a escola, que se acredite na possibilidade de encontrar caminhos melhores e mais adequados para os problemas vivenciados na atualidade. A autora destaca que: “todos, sem exceção, precisam reavaliar seus conceitos, suas crenças e sua prática para irem em busca da renovação”.

Podemos depreender que a reavaliação de conceitos, crenças e práticas é de fundamental importância na formação de professores em serviço no PEA, uma vez que, as questões trabalhadas nesse cronotopo formativo necessitam de um tratamento teórico, conceitual com o intuito de serem solucionadas.

Candau (2007), apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. Isto significa que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor, valorizar o saber docente, ou seja, aquilo que o professor traz em sua bagagem de conhecimentos, incluindo suas práticas; e considerar a fase profissional em que o professor se encontra.

No presente trabalho, utilizei referenciais de autores que explicitam o conceito de formação continuada de professores e formação permanente de professores; a legislação específica da rede municipal de ensino de São Paulo, sobre a JEIF e o PEA; os documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de Orientação Técnica sobre o Ciclo de Alfabetização e formação de professores; e documentos do MEC que possam compor o aporte teórico para articular com a pesquisa realizada na escola escolhida.

Podemos inferir que o PEA é a abertura da escola para a formação permanente de professores no próprio ambiente escolar, que possibilita a articulação dos conteúdos culturais-cognitivos ao aspecto didático-pedagógico, por meio do diálogo permanente de todos os envolvidos, da análise e reflexão sobre as situações vividas no cotidiano escolar e proposição de novas intervenções e práticas pedagógicas contextualizadas e criadas a partir do desenvolvimento da autoria dos professores.

Capítulo 4 O Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

A seguir passo a apresentar a configuração do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Municipal de São Paulo, com foco principal no Ciclo de Alfabetização que é objeto da pesquisa, que trata da formação permanente de professores do Ciclo de Alfabetização.

O objetivo é apresentar a forma como se deu a reorganização curricular na RME, os desafios enfrentados pelos professores e estudantes no decorrer do processo de implantação e as concepções que perpassam toda a estrutura curricular do processo de alfabetização.

É indispensável citar que a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo é o maior sistema de ensino do país, com quase 1 milhão de alunos, 8,2% dos 11,3 milhões de habitantes da cidade. Somados aos pais e familiares, envolve quase cinco milhões de pessoas, ultrapassando, e muito, a população da maioria das capitais brasileiras. Com mais de 83,8 mil funcionários, entre educadores e pessoal de apoio, a rede tem 1.459 escolas espalhadas por todos os cantos da cidade, administradas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação. Acrescentam-se a elas as 343 creches indiretas, operadas por entidades conveniadas, e os 1.171 convênios assinados com creches particulares e entidades alfabetizadoras.

As escolas da rede municipal de São Paulo vêm passando por mudanças sucessivas quanto à organização curricular, as quais estão causando grande mobilização por parte dos professores e equipes gestoras das escolas da rede, permeadas por tensões e conflitos relacionados às práticas docentes e aos objetivos da instituição. Dentre as mudanças ocorridas recentemente, destacam-se a transição do ensino fundamental de oito para nove anos e a reorganização de dois para três ciclos.

A secretaria municipal de educação optou por fazer a transição para o ensino fundamental de nove anos gradativamente, ocorrendo a coexistência das duas realidades na mesma escola. Desta forma, os alunos que estão matriculados nos anos finais do

ciclo, ainda estão no sistema de oito anos, embora a nomenclatura tenha sido modificada. Tal coexistência só deixará de existir em dois mil e dezoito, quando as últimas turmas desta modalidade tiverem concluído o ensino fundamental.

Dentre as dificuldades enfrentadas, posso salientar o comprometimento das diretrizes que estão no Projeto Político Pedagógico da escola, que necessita ser revisto e reelaborado de maneira muito apressada e sem as devidas análises e reflexões, o que pode levar à construção de um PPP contaminado pelo excesso de mudanças, afastando-o da realidade da escola e de seu entorno.

O sistema de ciclos, recém implantado na rede (2014) constitui-se de três ciclos de três anos, quais sejam, Ciclo de Alfabetização, Ciclo Intermediário e Ciclo Autoral.

Vale salientar que a rede se encontra perante a necessidade de mudanças urgentes nas práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do currículo integrador. Tal necessidade tem sua origem na antecipação do ingresso das crianças no primeiro ano do ensino fundamental, que trouxe a discussão sobre o desenvolvimento da criança desta faixa etária e das práticas que possam melhor atendê-la.

De acordo com a SME - DOT Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio, a teoria pedagógica que orienta esta proposta de currículo integrador tem base na abordagem histórico-cultural, que entende o desenvolvimento humano como condicionado pelas experiências concretas de vida e educação e, portanto, percebe a inteligência e a personalidade como neoformações, condicionadas pelas vivências a partir do nascimento. (SME, 2015).

A RME de São Paulo garante formação continuada nas jornadas de trabalho dos professores, a ser realizada em horários de trabalho coletivo, em grupos de trabalho, nas dependências da própria escola, sob a orientação dos coordenadores pedagógicos.

O processo de implantação do Ensino Fundamental com duração de nove anos foi iniciado a partir de 2010 na rede municipal de ensino de São Paulo, “de maneira progressiva, ano a ano” (SÃO PAULO, 2009). Desta forma, o processo de implantação se dá na coexistência com o Ensino Fundamental de oito anos, pois não ocorre a transformação de maneira automática, modificando todos os anos ao mesmo tempo. A necessidade de manter o ensino de oito anos ocorreu devido à necessidade de atender à

legislação municipal que trata das matrículas, considerando a data de nascimento dos alunos. Os estudantes que já estavam no sistema do ensino municipal não poderiam ter suas matrículas modificadas de maneira automática, fazendo-se necessárias as adequações ano a ano.

O processo de implantação inicia-se com a criação do primeiro ano no Ciclo I para alunos que completavam seis anos até o mês de fevereiro de 2010, medida que antecipa o ingresso das crianças no Ensino Fundamental e que traz a necessidade de adequação curricular urgente, considerando-se que até o ano anterior (2009) , as crianças ingressavam no primeiro ano completando sete anos.

As turmas de segundo ano do Ciclo I também passaram por mudanças significativas, sendo “exclusivamente, para os alunos egressos da Educação infantil, nascidos em janeiro e fevereiro de 2003” (SÃO PAULO,2009), constituindo turmas de alunos que completariam sete anos até fevereiro de 2010. Tal medida também revela a redução da faixa etária dos alunos, o que demandou adequações curriculares muito importantes.

Os alunos que haviam ingressado no sistema do ensino municipal em 2009, no primeiro ano do Ciclo I, permaneceram no Ensino Fundamental de 8 anos, que só será encerrado em dezembro de 2016. A partir de 2017 só será oferecido o Ensino Fundamental de 9 anos.

A seguir apresento o quadro de equivalência entre os anos e ciclos:

Quadro nº 3 – Equivalência entre os anos e ciclos

Ensino Fundamental de 8 anos	Ensino Fundamental de 9 anos
Ciclo I	Ciclo I
	1º ano
1º ano	2º ano
2º ano	3º ano
3º ano	4º ano

4º ano	5º ano
Ciclo II	Ciclo II
1º ano	6º ano
2º ano	7º ano
3º ano	8º ano
4º ano	9º ano

A Portaria 5285, de 04 de dezembro de 2009, que dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental com duração de nove anos nas escolas da Rede Municipal de Ensino, definiu:

Considerando o ano de implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e visando evitar a distorção idade/ano do Ciclo, as classes aludidas no inciso II deste artigo, serão organizadas com proposta curricular diferenciada que atenda às necessidades pedagógicas dos educandos envolvidos (SÃO PAULO,2009).

As mudanças implantadas com a reorganização dos Ciclos e a consequente coexistência entre as configurações do Ensino Fundamental, geraram novas necessidades formativas, especialmente dos professores do Ciclo I, que deveriam ser realizadas no próprio cotidiano das escolas, pois as implantações deveriam ser cumpridas de imediato, não havendo tempo para a realização de formação antes do início do ano letivo. Note-se que a Portaria foi publicada em dezembro de 2009, que corresponde ao período de encerramento do ano letivo, seguido de férias dos professores, cujo retorno se daria em fevereiro de 2010, quando já estariam implantadas as mudanças.

Neste cenário, o Projeto Especial de Ação, adquire uma posição de grande importância na adequação da ação pedagógica na escola.

A organização curricular apresentada tem curta duração, passa por novas modificações no início de 2013, com a adesão do município de São Paulo ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

4.1 O PNAIC e a Rede Municipal de Ensino de São Paulo

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012, é “um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade”, idade que corresponde ao terceiro ano do ensino fundamental.

No PNAIC considera-se que as crianças precisam compreender o funcionamento do sistema de escrita, ter o domínio das correspondências grafofônicas e adquirir fluência de leitura e domínio de metodologias de compreensão e de produção de textos escritos.

Foram indicados quatro princípios centrais a serem considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

As Ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação, quais sejam, formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, mobilização e controle social.

A formação continuada de professores foi realizada por meio de curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia inclui estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores são conduzidos por orientadores de estudo, que são professores das redes, que passaram por formação em um curso com duração de 200 horas, ministrado por universidades públicas. A

Universidade responsável pela formação dos formadores de estudo, do município de São Paulo, foi a Universidade Federal de São Carlos.

As ações desenvolvidas visavam contribuir para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

O eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos é composto por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como:

- livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor;
- obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD);
- jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE);
- obras de apoio pedagógico aos professores;
- jogos e softwares de apoio à alfabetização.

O terceiro eixo, Avaliação possui três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos, os professores terão acesso a um sistema informatizado onde deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do segundo ano com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno e fazer as intervenções necessárias, ao final do terceiro ano, todos os alunos deverão fazer uma avaliação coordenada pelo INEP, com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo .

O MEC disponibilizou o caderno “Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões” para subsidiar a formação de professores no que se refere à avaliação durante a alfabetização.

Quanto ao quarto e último eixo de atuação, a Gestão do Pacto foi definida em quatro instâncias: um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Além das instâncias mencionadas, foi criado também o sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, para oferecer apoio às redes e assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. O MEC deu ênfase ao fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios, com o intuito de garantir que as ações sejam implementadas na prática pedagógica cotidiana das escolas.

O Ministério da Educação criou critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças.

A formação de professores no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa foi estruturada a partir de princípios e estratégias formativas. Os princípios gerais da formação, considerada como “tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade” (BRASIL,2016), compreendem a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração.

Segundo as orientações para a formação de professores alfabetizadores proposta pelo PNAIC, a importância da diversificação de estratégias formativas reside no fato de que a partir de diferentes estratégias formativas, os professores serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão implementar mudanças na prática pedagógica.

No intuito de vencer o desafio de o docente integrar-se a um programa de formação continuada é importante a escola demonstrar que a decisão pela participação nas ações formativas está relacionada à ideia de que esse processo tem o objetivo precípuo de contribuir tanto para o seu crescimento pessoal, como profissional e não

deve ser compreendido apenas como uma exigência ou formalidade institucional a ser cumprida.

As estratégias formativas propostas visam a concretização dos princípios apresentados, consistindo em sugestões e não prescrições, podendo ser reinventadas e adaptadas ao contexto de cada grupo de professores em formação, quais sejam:

- Leitura Deleite
- Tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior
- Estudo dirigido de textos
- Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro.
- Socialização de memórias
- Vídeo em debate
- Análise de atividades de alunos
- Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aulas
- Análise de recursos didáticos
- Exposição dialogada
- Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados
- Avaliação da formação

O material de apoio à formação de professores alfabetizadores foi composto por Cadernos de Formação, elaborados por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores, e professores da Educação Básica, contendo textos com sugestões de atividades e reflexões sobre o que pode ser feito em uma sala de aula.

4.2 Conceitos Fundamentais na Alfabetização e Letramento

A aprendizagem da leitura e da escrita é um direito prioritário assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a fim de assegurar as normatizações foi apresentado, pelo Ministério da Educação, o documento Uma Proposta de Direitos e

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo da Alfabetização, que faz uma abordagem de conceitos fundamentais que estruturam a aprendizagem: língua, texto, gêneros textuais, letramento, alfabetização.

Bakhtin (1895-1975), critica as posições empíricas e idealistas do fenômeno linguístico e propõe, em sua perspectiva dialógica, o estudo da língua em sua natureza viva e articulada com o social pela interação verbal. Luria (1983), companheiro de Vygotsky, apresentou também uma preocupação em encontrar um método de pesquisa compatível com este homem concreto e social.

A concepção ora apresentada sobre a Língua a fim de nortear os conceitos fundamentais para sua aprendizagem, fundamenta-se na perspectiva sócio histórica entendendo a Língua “como um fenômeno social da interação verbal, realizado por meio de enunciados concretos que emergem nos espaços de interlocução” (BRASIL, 2012, p. 26). À luz desse conceito, evidencia-se que o ensino da língua deve ser pautado pelo seu uso real na interação social, levando-se em consideração seus usos e funções, partindo da concepção do caráter situado, histórico e variável, passível de mudanças de acordo com os diferentes contextos sociais que possuem exigências de diferentes modos de interlocução, que resultam na materialização de gêneros textuais diversificados, de acordo com a esfera discursiva.

Os gêneros textuais podem ser compreendidos como “instrumentos culturais, que se manifestam em textos que são produzidos, oralmente ou por escrito, para interagir na sociedade bem como nas situações de aprendizagem na escola” (BRASIL, 2012, p.26). Nas diferentes esferas (sociais, da mídia, científica, artística) emergem os gêneros textuais, que circulam em diferentes suportes textuais, como os jornais, livros, internet, revistas. As influências do meio social sobre a definição dos gêneros textuais são muito relevantes e, conseqüentemente, o ensino pautado no trabalho com gêneros textuais, está inserido na proposta de letramento por considerar os usos sociais da leitura e escrita, fazendo-se necessário que o trabalho seja realizado com os mais variados gêneros textuais e suportes de texto.

O documento Uma Proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo da Alfabetização, define texto como “a materialização em sequência linguística (texto verbal) ou por meio de diferentes formas de expressão,

como as imagens ou melodias (texto não verbal), do que se quer comunicar”.(BRASIL,2012, p.26). Entende-se que o texto é o elemento mediador em situações específicas de comunicação. As situações de leitura de textos orais e escritos de diferentes gêneros viabiliza a apropriação e construção dos conhecimentos sobre eles e possibilita o desenvolvimento das capacidades necessárias para atingir diferentes propósitos de comunicação.

O conceito de letramento é utilizado para indicar a inserção dos indivíduos nos diversos espaços sociais. Não há como considerar que existem indivíduos iletrados em uma sociedade em que a escrita se faz presente nas relações sociais.

Ainda de acordo com o mesmo documento, a alfabetização possui dois sentidos principais: *stricto* e *lato*. O *stricto* consiste no processo de apropriação do sistema de escrita alfabético, pela compreensão dos princípios do sistema alfabético, por meio de reflexões e atividades sobre as relações sonoras e gráficas das palavras, seu reconhecimento e posterior automatização. Portanto, para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, o professor precisa trabalhar com as relações existentes entre grafemas e fonemas, porém esse aprendizado revela ser insuficiente, sendo necessário avançar para o sentido *lato* da alfabetização, que deve avançar rumo à compreensão das práticas, usos e funções da leitura e da escrita, que constituem as práticas do “letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas”. (BRASIL,2012,p.28)

Revisitando o artigo “Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos” de Magda Soares (2004), parece interessante referir a perspectiva da autora acerca de alfabetização e letramento por enriquecer os conceitos a que aludimos anteriormente:

Por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

4.3 O Ciclo de Alfabetização e os Direitos de Aprendizagem

Pela Portaria nº 5930, de 14 de outubro de 2013, a organização curricular do ensino fundamental de nove anos passou a ter nova configuração, considerando-se a adesão do município ao PNAIC e a realização de consulta pública sobre a minuta do PRCAAF RME, realizada pela Secretaria Municipal de Educação em agosto de 2013.

No Ensino Fundamental regular, o currículo terá duração de 9(nove) anos e deverá organizar-se em 3(três) Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento, assim especificados:

- Ciclo de Alfabetização: 1º ao 3º ano
- Ciclo Interdisciplinar: 4º ao 6º ano
- Ciclo autoral: 7º ao 9º ano

De acordo com a legislação, o Ciclo de Alfabetização, compreendendo do 1º ao 3º ano inicial do Ensino Fundamental, tem por finalidade:

promover o sistema de escrita e de resolução de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, assegurando que, ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas. (SÃO PAULO, 2013)

Quanto à docência ficou instituído que o Ciclo de Alfabetização continua a ser ministrado pelos professores ocupantes do cargo de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, de acordo com a sua jornada de trabalho, que pode ser Jornada Básica Docente (JBD) ou Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), determinada pela opção de jornada do professor, acrescido de aulas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa, que deverão ser ministradas por professor especialista de cada área, e aulas de Enriquecimento Curricular de Laboratório de Informática Educativa e de Sala de Leitura, ministradas por professores designados para cada função. As aulas de Língua Inglesa serão ministradas em docência compartilhada entre o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e o Professor de Ensino Fundamental II e Médio, especialista da área.

O Ciclo de Alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo atende às crianças de 6 a 8 anos. A Secretaria Municipal de educação recomenda que as práticas

educativas deste Ciclo levem em consideração “as potencialidades das crianças, seus diferentes modos e ritmos de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento”.

A fim de garantir o atendimento integral dos direitos de aprendizagem das crianças neste período, faz-se necessário que sejam oferecidas possibilidades diversificadas para oportunizar a todas as crianças a construção de “conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua, dialógica e progressiva ao longo dos três anos”.

As culturas da infância, manifestadas pelas diferentes e múltiplas linguagens como o brincar, as linguagens corporais, artísticas e tecnológicas devem fazer parte do repertório da escola, na inserção da criança no processo de alfabetização e letramento, fundamentado em premissas que considerem as crianças como autoras e produtoras de culturas infantis. Pressupõem a integração do trabalho do professor alfabetizador às ações dos docentes de Arte, Educação Física, Inglês, Sala de Leitura e Tecnologias para a Aprendizagem (Laboratório de Informática Educativa). “Esta integração mais profícua será embasada na escuta e observação atentas, na dialogicidade e na participação de todos os envolvidos no processo”.(SÃO PAULO, 2015)

Capítulo 5 O PEA no Cotidiano da Escola

Após a coleta e apreciação de dados obtidos por meio da entrevista com a coordenadora pedagógica e grupos de discussão com as professoras da escola e, considerando a articulação com as temáticas relacionadas a esta pesquisa, quais sejam: formação permanente de professores, Projeto Especial de Ação, Ciclo de Alfabetização e direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, foram criadas três categorias que emergiram na análise dos dados, as quais serão apresentadas a seguir.

5.1 O PEA na construção do grupo

A maioria das professoras trabalha na escola e participa do PEA há mais de cinco anos. No decorrer dos anos em que trabalham na escola, houve mudanças na coordenação pedagógica, a atual coordenadora está na escola há três anos.

A permanência das professoras na escola possibilitou a constituição de um grupo potente de trabalho, por meio da interação constante entre elas, tanto na realização do trabalho pedagógico, quanto na participação da formação permanente, proporcionada pelo PEA. Podemos considerar que não se trata da simples permanência no local de trabalho, mas da qualificação dessa equipe ao longo do tempo, bem como a atribuição de significado ao percurso formativo ali desenvolvido.

Diante do que dispõe a legislação municipal, podemos constatar que as professoras do Ciclo de Alfabetização são efetivas no cargo, o que lhes confere estabilidade e, permanecem na escola por escolha própria, considerando o interesse individual e profissional.

De acordo com Biasi (2009):

Como mediador do processo educativo, o professor atinge o padrão de qualidade necessário para tal, por meio de boas condições de formação e de trabalho. Para tanto, é importante que se garanta formação inicial e continuada aos profissionais e também outras condições, tais como: estabilidade do corpo docente, tempo para estudos e realização do trabalho

coletivo, uma adequada relação entre o número de professores e o número de alunos, carreira e salários condizentes com a importância do trabalho.

A estabilidade, nesse caso é um fator que favorece a constituição do grupo das professoras do Ciclo de Alfabetização no espaço viabilizado pelo PEA, considerando-se que o grupo tem quatro horas semanais de trabalho coletivo dedicadas ao desenvolvimento da formação em serviço. A permanência das professoras na escola tem possibilitado a continuidade do trabalho coletivo e de estudos ao longo de, pelo menos cinco anos, em sua maioria.

Durante a entrevista, a coordenadora pedagógica (C.P.) revela que as professoras do ciclo de alfabetização constituem um grupo de fato e não apenas estão agrupadas para a participação no PEA. Segue um trecho da entrevista: *“Eu percebo que elas constituem um grupo de fato. A vivência na JEIF e no PEA favorece a formação de grupo e a realização de trabalho coletivo.”*(C.P.)

Outra observação da C.P. reafirma a consolidação do grupo: *“Nesse ano letivo, tenho notado que o grupo está em um momento em que a confiança está mais evidente e isso possibilita que haja mais trocas de experiências e as relações interpessoais sejam melhores.”*

As professoras também reconhecem a existência de um grupo, com liberdade de decisão: *“Posso apontar como um ponto positivo do PEA : grupo unido.”*(prof^a do 3^o ano). Outra professora diz: *“Nosso grupo tem liberdade para decidir sobre os conteúdos da formação juntamente com a coordenação.”*(prof^a 1^o ano); *“No PEA temos oportunidade de afinar as ideias por meio do diálogo.”*(prof^a 2^o ano)

Os depoimentos das professoras, nos grupos de discussão, e da coordenadora, na entrevista são reveladoras da presença de elementos que caracterizam um grupo. Segundo Pichon-Rivière (2000), podemos considerar um grupo, quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes, se reúnem em torno de uma tarefa específica. No desenvolvimento das tarefas, constitui-se como grupo, a partir do momento em que cada indivíduo se assume como participante de um grupo com objetivo mútuo. Isto evidencia que cada participante exercitou sua fala, sua opinião, defendendo sua maneira de ver a realidade, garantindo a pluralidade dos participantes e suas identidades.

O PEA desta escola está voltado para a leitura, escrita, vida e convivência como competências necessárias para o exercício da cidadania e está em desenvolvimento há três anos. Os participantes do grupo de discussão revelam que a necessidade de continuidade foi uma decisão dos grupos que participam do PEA na escola, frente às demandas educacionais da escola, que estão relacionadas às temáticas propostas para o PEA.

A possibilidade do PEA se constituir em um espaço para a formação de um grupo foi revelada como concreta e viável no grupo de discussão e na entrevista com a coordenadora pedagógica e, também ficou evidenciada nos registros escritos dos encontros formativos. Chamou a atenção o sistema utilizado pelo grupo para fazer os registros dos encontros: todas as participantes têm oportunidade de fazer o registro e para isso, foi organizado um cronograma onde está definido quem é o responsável pelo registro em cada encontro e em caso de faltas ou licenças médicas, a próxima no cronograma assume o registro e assim se sucede até o retorno da professora que faltou.

Tal prática revela que todas as participantes deste grupo do PEA assumem como pertença a responsabilidade pelo registro que lhes foi atribuída pela organização do grupo. A partir dos conceitos desenvolvidos por Dubar (2005), podemos notar que assumir como pertença o papel e a responsabilidade de cada participante, é fator de grande relevância na construção da identidade docente, que na situação analisada ocorre na dinâmica do grupo.

Salientamos que registrar também é produzir conhecimento, pois além de manter viva a memória do grupo e do trabalho realizado, possibilita a reflexão, a compreensão das situações analisadas e a proposição de novas maneiras de abordar os problemas.

Dialogar com a coordenadora pedagógica e as professoras do Ciclo de Alfabetização permitiu uma melhor compreensão sobre a constituição de um grupo no PEA e sua contribuição para o desenvolvimento da formação proposta para o grupo, cujo objetivo maior é a transformação das práticas e a consequente “transformação da realidade”, que pressupõe diálogo e reflexão crítica sobre a realidade.

Freire (1987) destaca a importância do diálogo, do pensar junto como um passo importante na transformação da realidade:

Nós, seres humanos, sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e o que não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

A partir da análise das falas das professoras e coordenadoras, à luz da afirmação de Paulo Freire, compreendemos que o PEA é um espaço potente para formação de um grupo e sua concretização é fator de relevância para a transformação das práticas, avanço do trabalho pedagógico e sua conseqüente reverberação no desenvolvimento dos alunos.

Placco e Souza (2006) também reafirmam a força do grupo:

a aprendizagem do “adulto professor se dá, primordialmente, no grupo, no confronto e aprofundamento de ideias, pela escolha comprometida com o evento a ser conhecido, que se apresenta em sua multiplicidade, se ancora na experiência do aprendiz, significada pela linguagem.

A constituição de um grupo no espaço do PEA revela a existência de um “processo de aprendizagem coletiva” voltado à superação dos problemas vivenciados na escola e a criação de práticas pedagógicas humanizadoras.

De acordo com Placco (2003), a formação de professores é um processo que envolve multidimensionalidades, dentre as quais cabe citar, à guisa de ampliação da compreensão teórica desta categoria, a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do trabalho pedagógico:

Ficam cada dia mais evidentes a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado. É em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores, diretores e outros profissionais da Educação devem se congregar para um trabalho significativo junto aos alunos. E trabalhar em cooperação, integradamente, não é uma ação espontânea, mas nasce de processos de formação intencionalmente desenvolvidos.

Fazendo o acercamento à questão, uma das professoras que participou dos encontros do grupo de discussão resumiu os depoimentos das colegas:

Esse ano realizamos as discussões, tomadas de decisões e planejamento de atividades no coletivo. Posso citar como exemplo a Festa Junina e a Semana Literária. Todos puderam opinar, trazer sugestões e contribuições, assim como fizemos a divisão de tarefas de maneira democrática e participativa.(Profª 2º ano)

A coordenadora pedagógica também destacou o trabalho coletivo: “ *As professoras me vêm como uma parceira e trazem questões para pensarmos juntas.*”(C.P.)

O termo discussão é amplamente utilizado nos registros escritos dos encontros do PEA, elaborados pelas professoras. Entendemos que esta escolha explicita o movimento do grupo, que está envolvido em discutir as questões para melhor analisá-las e buscar alternativas transformadoras.

Os registros também revelam que o espaço do PEA é permeado por socialização de informações, que são tratadas pelo grupo como informes, o que nos leva a deduzir que a comunicação é um fator de grande relevância no grupo, e denota envolvimento de todas nas ações da escola como um todo e, não simplesmente, no segmento em que atuam, qual seja, o Ciclo de Alfabetização.

No registro do encontro de 08/03/2016 encontra-se o seguinte: *“Informes gerais; discussão sobre o planejamento das atividades a serem desenvolvidas na Semana do Meio Ambiente”*.

No encontro do dia 16/03/2016, foi registrado: *“Leitura e análise de documento sobre direitos de aprendizagem, discussão e preenchimento da consulta pública encaminhada pela SME com o objetivo de conhecer as opiniões dos educadores”*.

No encontro de 17/05/2016 está registrado: *“Organização de comissões para organização da Festa Junina; todos opinaram; finalizamos com a sistematização das ações para organização da FJ”*.

Em 31/05/2016, o registro aponta: *“Leitura e discussão do 1º capítulo do livro Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário, de Délia Lerner”*.

O registro de 07/06/2016 revela: *“Discussão sobre o Plano Municipal de Educação – 13 Metas”*.

A partir de tais constatações, podemos inferir que se trata de um grupo engajado nas questões gerais da escola, assim como envolvido nos assuntos relacionados ao contexto em que estão inseridas.

Apontamos como fundamental a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico da escola, que está diretamente relacionada à proposição de percursos formativos que oportunizem este desenvolvimento, considerando-se que, conforme indica Placco, tais práticas não são espontâneas, mas desenvolvidas por meio de formação com tal intencionalidade.

O espaço do PEA é fecundo para a realização de discussões coletivas, pela sua própria natureza e pelas atividades propostas, voltadas ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e da autoria dos professores.

Nota-se que alguns fatores interferem na constituição do PEA como espaço de discussão coletiva: nem todos os professores participam do PEA, por questões institucionais (a legislação prevê que, só podem permanecer na JEIF, os professores que detém a carga horária completa de aulas, que corresponde a vinte e cinco aulas

semanais e nem todos os professores conseguem esse número de aulas, devido à posição que ocupam na escala de classificação para atribuição/escolha de aula), questões relacionadas a acúmulo de cargos e questões de ordem pessoal; as interrupções das discussões de temas propostos na escola por solicitações da SME, para colocar outros temas emergentes em pauta, como foi o caso, recentemente do Plano Municipal de Educação; faltas dos professores, licenças médicas e outros problemas, que comprometem o andamento das discussões; ausências da coordenadora pedagógica por solicitação da DRE, SME, Secretaria da Saúde e outras convocações que não são planejadas e surgem no decorrer do ano.

As possibilidades de superação de tais inconvenientes no funcionamento do PEA têm ocorrido por conta da responsabilidade e criatividade dos professores participantes da escola estudada.

No diálogo com a coordenadora pedagógica surgiu a ideia de criação de tutoria no PEA. Os tutores poderiam ser escolhidos pelo grupo, por características que lhes conferissem credibilidade, organização, articulação e liderança e sua função seria de “par avançado”, ou seja, o tutor teria o papel de colaborar com o grupo para dar continuidade às atividades desenvolvidas, evitando rupturas desnecessárias, nas ausências da coordenadora ou de algum participante, auxiliando também no retorno dessas pessoas ao grupo.

Fusari (1992) reforça o papel da importância e a importância do grupo na solução dos problemas cotidianos:

As respostas aos problemas não serão encontradas nos textos e sim na reflexão grupal, na qual a experiência dos professores, aliada ao estudo, oferecerá alternativas de como lidar com os problemas vivenciados no cotidiano escolar. A fundamentação teórica deve ser encarada como a possibilidade, de os autores selecionados para estudo propiciarem ao corpo docente uma reflexão acerca do cotidiano escolar e seus problemas.

A reflexão coletiva é de extrema importância no processo de formação de professores, mas é necessário que sejam tomadas as devidas precauções para não manter as discussões presas ao senso comum, perder de vista o contexto ou deixar que se encaminhem para o âmbito das queixas e da culpabilização, seja do sistema, dos pais ou da gestão.

Para que haja discussões coletivas que contribuam com as mudanças necessárias, é de extrema importância o planejamento do percurso formativo, por meio de um plano

de formação, que contenha temáticas prioritárias e sugestões bibliográficas, que seja flexível, mas ofereça fundamentação para as discussões.

A coordenadora pedagógica tem papel preponderante no atendimento a essa questão, pois além de pensar junto com a equipe gestora e o grupo de professores para fazer as escolhas de temas e referenciais teóricos, precisa desenvolver uma escuta sensível para identificar as necessidades dos professores e da escola e para que contribuam para a formação realizada no PEA.

Freire (2006), explica como se dá a reflexão crítica:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (2006, p. 30)

Constatamos na entrevista realizada com a coordenadora pedagógica, que a leitura de textos teóricos não faz parte dos interesses da maioria das professoras, que se manifestam interessadas em leituras de textos que contenham conteúdos mais voltados às práticas, bem como vídeos com propostas de reflexão e sugestões de atividades.

Cumprir analisar tal posicionamento por parte das professoras e buscar alternativas para a inserção de materiais que possam oferecer aprofundamento teórico, sem os quais o percurso formativo poderá se estabelecer sobre uma racionalidade técnica, que coloca em evidência o treinamento, ou sobre bases muito superficiais. Embora ainda seja um pensamento utópico, faz-se necessário criar um ambiente formativo com uma proposição crítico-reflexiva, que só é possível a partir do pensamento fundamentado em conhecimentos teóricos, com rigor epistemológico.

A compreensão de que o estudo teórico não é limitador do pensamento, mas ao contrário, instrumentaliza o pensamento e amplia a capacidade de autoria e proposições, é indispensável na formação de professores.

Placco (2003), propõe outra dimensão da formação de professores, que contribui significativamente com esta questão, a dimensão dos saberes para ensinar:

Esta dimensão abrange diferentes ângulos, dentre os quais o conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos, o conhecimento sobre finalidades e utilização dos procedimentos didáticos, os conhecimentos sobre os aspectos afetivo-emocionais, o conhecimento sobre os objetivos educacionais e seus compromissos como cidadão e profissional.

O exame dos registros produzidos pelas professoras participantes do PEA revela que, os estudos teóricos não têm destaque no andamento da formação, o que nos leva a propor a implementação de atividades diversificadas apoiadas no estudo teórico, que

possam fundamentar as discussões e argumentações das professoras e auxiliar na proposição de alternativas de mudanças para as situações vivenciadas. Essas atividades devem envolver o coletivo dos docentes.

Os desafios enfrentados pelas professoras do Ciclo de Alfabetização, considerando-se a diversidade e a pluralidade dos alunos, demandam ações conjuntas. É necessário reconhecer que os momentos individuais são importantes no que se refere ao aprofundamento de estudos ou o registro (documentação pedagógica), mas a complexidade das questões a serem enfrentadas demandam o trabalho conjunto, a união de esforços, o pensar coletivo.

Dentre as justificativas do PEA/2016, encontramos:

O planejamento coletivo de Projetos, Sequências Didáticas ou Atividades Permanentes que valorizem o protagonismo juvenil que aproximem as famílias para que essas possam conhecer melhor o trabalho pedagógico realizado na U.E.

A análise desta justificativa nos remete à conclusão de que a ideia de realizar um trabalho conjunto no PEA está anunciada desde a sua criação e as participantes estão envolvidas na realização do trabalho pedagógico desta forma, por acreditarem que é enriquecedor do ponto de vista pedagógico e articulador na questão das práticas.

As professoras e a coordenadora explicitam a sua posição sobre o trabalho conjunto:

“No primeiro semestre, trabalhamos com foco nos projetos que estamos desenvolvendo na escola. A maior parte do tempo foi destinada à organização das ações propostas dentro do PEA. Por exemplo, para a realização da Mostra Cultural e da Semana Literária, o foco das atividades do PEA foram estruturadas para pensar, fazer as escolhas e organizar juntos .”(CP)

“Fizemos todo o planejamento da Leitura Simultânea para a Semana Literária, aqui no PEA. Cada professora apresentou os livros que escolheu.”(Prof^a 2º ano)

“Foi tudo feito aqui na sala de leitura, escolhemos os livros, discutimos o porque das escolhas de cada livro e sua

adequação. Ficamos sabendo tudo o que as colegas escolheram. Foi um trabalho feito de maneira conjunta pelo coletivo.”(Prof^a 3º ano)

Na análise das falas das professoras e da coordenadora pode-se notar que a realização de um trabalho colaborativo contribui para a mudança das práticas e para a realização de ações pedagógicas mais elaboradas, com um maior detalhamento, oportunizado pela participação de todas, pois cada uma tem um ponto de vista diferente que, na medida em que é apresentado, enriquece a proposta em que todas estão envolvidas.

De acordo com Imbernón (2009,p. 61-62), a formação deve ocorrer no coletivo, ou seja:

- Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo: propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa.
- Aprender num ambiente de colaboração, de diálogo profissional de interação social: compartilhar problemas, fracassos, êxitos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação.
- Elaborar projetos de trabalho conjunto.

O autor argumenta que a “formação personalista e isolada pode gerar experiências de inovação”, porém sem repercussão no coletivo, sem a possibilidade de ser incorporada à cultura profissional e aos processos educativos.

Observa-se que o PEA da escola estudada, ao anunciar em suas justificativas, a necessidade de desenvolver ações conjuntas na formação permanente, está comprometido com a participação ativa das professoras alfabetizadoras, cujos saberes são valorizados e evidenciados na construção de propostas que possam favorecer a melhora da alfabetização realizada na escola.

Pudemos notar que na escola, cenário da pesquisa, a formação realizada apresenta consonância com a metodologia enunciada por Imbernón (2009, p.63):

A metodologia deveria ser decantada na formação por um processo de participação inerente a situações problemáticas que não pode ser executado apenas através de uma análise teórica da situação em si, mas a situação deve ser reinterpretada no sentido de que necessita de uma solução, ou seja uma modificação da realidade.

Na escola há uma forte intenção de mudança e melhora nas práticas docentes, assumidas pelas professoras do ciclo de alfabetização, que expressam ter como pertença, o papel a elas atribuído pela sociedade e pela instituição, de atuar no triângulo

didático professor, aluno, conteúdo, para formar todos os alunos como “praticantes da cultura escrita”, como chamou Délia Lerner (2002, p.17).

Diante da realidade da escola, considerando a realidade local e o plano de metas da própria escola, o PEA está direcionado para o fortalecimento do trabalho conjunto, de maneira a atender às especificidades das ações planejadas e sua forma de execução. O principal objetivo anunciado no PEA é o fortalecimento da autoria e coautoria das professoras, na perspectiva de que a realização de atividades significativas pelo grupo, contribua para o desenvolvimento de propostas fundamentadas nos conhecimentos proporcionados pela experiência das professoras.

Podemos considerar que deve ser dada uma atenção maior aos fundamentos teóricos e que sejam incluídas orientações de estudo nos encontros do PEA a fim de fortalecer as tomadas de decisões das professoras, aspecto que se revelou um tanto frágil.

A partir da vivência no ambiente escolar, reconhece-se a dificuldade de articulação teoria-prática. A dinâmica da atividade docente exige uma grande mobilização dos professores para que o atendimento aos alunos seja eficiente, especialmente no ciclo de alfabetização, que deve incluir “atividades e intervenções que tornem possível a formação de leitores e escritores competentes” (LERNER,2002,P.38).

Diante do desafio, proposto nos objetivos do PEA de: “subsidiar os professores para que eles planejem e executem projetos e ações pedagógicas que desenvolvam a competência leitora e escritora dos alunos nas múltiplas linguagens com foco nas diversas culturas e nas questões ambientais”, pode-se concluir que foram feitos pelas professoras juntamente com a coordenadora, porém não tiveram lugar de destaque no plano de formação das professoras do ciclo de alfabetização.

A coordenadora pedagógica relatou que: *“Como o PEA está bastante voltado para a prática, a gente discute algum tema, seleciona alguma atividade relacionada e a metodologia para desenvolvê-la e, posteriormente, analisamos se os objetivos foram atingidos e elaboramos novas propostas e sugestões”*.(C.P.)

O depoimento indica que fornecer subsídios aos professores está entre os objetivos do PEA, mas não no sentido de aprofundamento de estudos, na verdade o que

está estabelecido é a discussão de temas voltados à construção de práticas a serem utilizadas de imediato nas salas de aula, com os alunos.

O depoimento de uma professora no grupo de discussão: “ *Quando organizamos a leitura simultânea, trabalhamos a teoria primeiro, então foi o momento em que começamos a pensar juntas sobre quais livros seriam lidos com as crianças.*” (Profª 3º ano)

O relato da professora ratifica a fala da coordenadora pedagógica e o que está proposto no PEA e sugere separação entre teoria e prática e preocupação com aplicação imediata, que pode levar o grupo ao senso comum pedagógico. É necessária maior ênfase nos textos dos autores selecionados, pela coordenadora pedagógica, que constam na bibliografia do PEA, para criar condições para reflexões mais aprofundadas.

Verificamos que os livros selecionados para compor a bibliografia do PEA fazem parte do acervo da escola, adquirido pela SME, alguns já estão disponíveis na escola há vários anos. As referências bibliográficas que cumprem a função de fundamentar o PEA, não foram escolhidas para estudo do grupo de professoras, mas poderiam contribuir, e muito, para o aprimoramento das práticas docentes.

Nos apontamentos feitos nos registros dos encontros do PEA, feitos pelas professoras, ao longo do primeiro semestre, encontramos poucas referências a leituras e estudo de textos para fundamentar as discussões. Dos dezesseis livros que constam da bibliografia do PEA, foram citados apenas três, dos quais foram realizadas leituras e discussão de um ou dois capítulos. Os registros revelam que os livros trabalhados no PEA ficaram à disposição das professoras para leitura posterior.

Há necessidade de mais ênfase nos estudos teóricos. Na avaliação do PEA, feita pelas professoras do ciclo de alfabetização, no primeiro semestre, diante da pergunta se a metodologia utilizada para a condução do PEA tem sido proveitosa, encontramos o seguinte:

“O tempo utilizado para execução do PEA poderia ser mais dinâmico com momentos de estudo e momentos de trocas de ideias/experiências, ou seja, retomada dos encontros das segundas-feiras para o planejamento coletivo, garantindo espaço e tempo para incorporar os assuntos estudados no PEA.*

Podemos afirmar que a articulação teoria-prática é o foco principal do PEA, as atividades são organizadas de maneira que favoreçam essa articulação, porém entendemos que precisa haver maior aprofundamento na teoria.

Freire (1993) traz importante reflexão sobre a priorização da prática educativa:

não há prática, não importa em que domínio, que não seja submetida a certos limites. A prática que é social e histórica, mesmo que tenha uma dimensão individual, se dá em um certo contexto tempo-espacial e não na intimidade das cabeças das gentes. É por isso que o voluntarismo é idealista, pois se funda na compreensão ingênua de que a prática e a sua eficácia dependem apenas do sujeito, de sua vontade e de sua coragem. E por isso, o espontaneísmo é irresponsável porque implica a anulação do intelectual como organizador, não necessariamente autoritário, mas organizador sempre, de espaços para o que é indispensável sua intervenção.

É fundamental a reflexão de Freire para pensar as questões relativas à necessidade de articulação teoria/prática, enunciadas pelas vozes das professoras e da coordenadora pedagógica. Há uma lógica na instituição que promove a “domesticação do tempo” (FREIRE, 1993), ou seja, a escola está estruturada de maneira que o imediatismo é imperativo e compromete as condições de desenvolvimento de um trabalho pedagógico consistente em que os participantes se desenvolvam. A figura “trocar o pneu com o carro em movimento” representa muito bem a forma como são desenvolvidos os processos na escola pública em geral.

A “domesticação do tempo” diante do panorama apresentado, que se refere à organização do tempo para a realização da formação das professoras por meio do PEA, compromete o desenvolvimento de um olhar crítico das professoras, que seria formulado no espaço de formação a partir de estudo teórico, diálogo e da troca de saberes. Neste sentido é necessário um plano para orientar a formação realizada no PEA, pois o Projeto especial de Ação é um plano amplo de atendimento às demandas da escola que deixa lacunas a serem preenchidas. Consideramos que se fazem necessários apontamentos específicos referentes à metodologia e desenvolvimento de atividades para compor um percurso formativo que, embora deva ser flexível, procure atender às necessidades formativas evidenciadas no contexto da escola.

As professoras revelaram a importância do estudo teórico para o embasamento das ações desenvolvidas nos projetos com os alunos:

Participando do PEA aprendi muita coisa: as leituras e discussões me levaram a planejar mais, a pensar mais sobre as dificuldades encontradas no trabalho com os alunos. Aplico

*muitos conhecimentos que adquiri no PEA na sala de aula.
(Profª do 2º ano)*

Ressaltamos que a ausência de um plano de formação pode comprometer o percurso formativo, por oportunizar o caráter emergencial nas ações formativas, o que pode esvaziar o sentido da formação.

5.2 O PEA na Formação do Professor Alfabetizador

As professoras revelaram que se sentem diretamente envolvidas com a necessidade de mudanças na conjuntura da educação brasileira, no que se refere aos dados referentes à alfabetização. Tal preocupação é compartilhada por todas as participantes.

Os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) 2011-2012, revelam que, no Brasil, somente 5% das crianças que concluíram o Ensino Fundamental I e 15% das crianças que concluíram o Ensino Fundamental II alcançaram a alfabetização plena esperada para esse nível de educação.

Os dados do Inaf corroboram as preocupações das professoras alfabetizadoras, que os interpretam como falha da sociedade em geral, e não apenas das professoras e da escola. Consideram também, que para desenvolver o trabalho como alfabetizadoras, é necessário que haja formação permanente de professoras e que este trabalho seja desenvolvido de maneira colaborativa.

O processo de alfabetização se inicia antes do ingresso da criança no Ensino Fundamental, é necessário considerar que a criança interage com a leitura e a escrita no cotidiano. Portanto podemos afirmar que o processo de letramento, nas práticas sociais, ocorre independentemente da educação formal.

O ciclo de alfabetização deve atender integralmente aos direitos de aprendizagem das crianças, por meio de “inúmeras possibilidades para que toda criança possa

construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua, dialógica e progressiva ao longo dos três anos” (SÃO PAULO, 2014).

A formação de professoras do ciclo de alfabetização realizada pela escola pesquisada, no PEA, propõe a problematização das situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula, por meio do diálogo e reflexão, com a finalidade de oportunizar a construção de conhecimentos pelo grupo, para criar práticas inovadoras para serem utilizadas em sala de aula visando o melhor desempenho dos alunos.

Soares (2014) apresenta como acontecem as reuniões de formação realizadas em Lagoa Santa onde tem realizado, desde 2007, um trabalho de desenvolvimento profissional de professores e de busca da melhoria da qualidade da educação no município:

Nas reuniões, discutimos as questões que surgem na prática; ficou logo a princípio evidente que o que é considerado problema de aprendizagem dos alunos resulta, na verdade, de faltarem às professoras conhecimentos sobre os processos cognitivos e os fundamentos linguísticos de aprendizagem da língua escrita. Ao mesmo tempo que esses processos vão sendo esclarecidos, novos procedimentos de ensino são sugeridos e experimentados.(SOARES,2014,p.157)

A experiência de Soares vem obtendo sucesso ao longo de seu desenvolvimento. As escolas de Lagoa Santa estão apresentando um grande salto qualitativo na alfabetização e letramento dos alunos. “O projeto se denomina Alfalettrar porque entende a aprendizagem da língua escrita como uma articulação entre alfabetizar e letrar”.(SOARES, 2014,p.153) Todas as escolas do município participam do projeto, que compreende escolas de educação infantil, que atendem crianças de 0 a 5 anos e escolas de ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

A autora afirma que a concepção de formação no projeto é colaborativa, Soares não se considera a formadora das professoras, esclarece que o que tem vivenciado no projeto a levou a perceber que ela própria está sendo formada pelas professoras.

Os encontros formativos são realizados com uma professora de cada escola escolhida pelas colegas para representar a escola no núcleo de formação. A opção pela formação de professoras e não de coordenadoras se justifica pela proposição de que a liderança nas atividades de cada escola seja exercida pela profissional que está na prática e nas escolas atuam como apoio permanente às professoras.

De acordo com Soares, o objetivo e o fundamento do projeto desenvolvido em Lagoa Santa é:

aprender a tecnologia da escrita para ter condições de desenvolver habilidades de seu uso, desenvolver habilidades de uso para ampliar o domínio da tecnologia. A concretização desse objetivo se faz por meio do desenvolvimento profissional de todas as professoras da rede municipal de ensino, na área de alfabetização e letramento, incluindo desde as professoras que atuam na creche até as que atuam no 5º ano. (SOARES, 2014,p.154)

A experiência do município de Lagoa Santa é muito inspiradora e possibilitou enxergar a potência na formação de professoras do ciclo de alfabetização realizada no PEA da escola estudada, na medida em que a equipe gestora e o grupo de professoras estão empenhadas na realização de uma formação colaborativa com o objetivo de mudança nas práticas de alfabetização realizadas.

A análise do PPP da escola estudada revelou que, um problema que foi considerado importante no processo de revisar e reelaborar o PPP, na transição do ano de 2015 para 2016, foi o confronto de ideias, as tensões e conflitos desencadeados. Notamos que a escola optou pelo “enfrentamento de conflitos” (DUGNANI E SOUZA, 2016, p. 143) e que a prioridade do trabalho de 2016 foi a busca da superação dos desafios, por meio de ações para fortalecimento do grupo e integração dos segmentos envolvidos.

O PPP evidencia que as ações formativas realizadas na escola, estão voltadas para o desenvolvimento da coletividade, entendendo que coletividade é o nível mais alto do desenvolvimento de uma equipe.

Nossas ações devem priorizar a perspectiva freireana de que “ninguém educa ninguém, os homens aprendem comunitariamente” e proporcionar meios para transformar o cotidiano da escola em um ambiente ativo de aprendizagem em suas mais variadas formas de expressão. (PPP,2016)

O PPP deixa muito clara a proposta de trabalho da escola e nos leva a compreender que o PEA tem os mesmos pressupostos, considerando-se que o PEA é o instrumento de formação de professores em serviço.

A formação de professoras do ciclo de alfabetização da escola pesquisada tem como foco principal, buscar práticas inovadoras que possam melhorar a qualidade da alfabetização na perspectiva do letramento, por meio da análise e problematização da realidade da sala de aula, da escola como um todo e do entorno, bem como realizando as adequações à política educacional vigente.

É importante ressaltar que, a partir de 2014, foi realizada uma reorganização curricular na RME-SP, que consistiu na implantação de três ciclos de aprendizagem, quais sejam Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral, que constituem o ensino fundamental de nove anos. De acordo com a legislação vigente, o aluno ingressa no ensino fundamental no ano em que completa seis anos, o que trouxe novas características ao ciclo de alfabetização, devido à antecipação do ingresso do aluno no primeiro ano.

Os problemas desencadeados na escola no período de transição, geraram a necessidade de mudanças nas práticas escolares para enfrentar o desafio, por meio da problematização, reflexão e construção de um espaço coletivo para o planejamento das ações do grupo.

Devemos considerar que o grupo não é homogêneo e que há divergências de opiniões e de interesses, que geram tensões e conflitos, principalmente no que se refere às resistências causadas pelos problemas referentes às relações interpessoais.

Reiteramos que há necessidade que seja elaborado um plano de formação, pois observamos que o PEA não propõe um percurso formativo para o grupo, pois não é sua função. Placco e Souza oferecem contribuições para a elaboração de um plano de formação.

Placco (2008, p. 185) afirma que “a formação deve ser olhada em sua multiplicidade e precisa desencadear o desenvolvimento profissional do professor em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo”.

A contribuição de Placco sobre a existência de um processo multidimensional na formação de professores é muito importante para a construção de percursos formativos que atendam as reais necessidades das professoras, que vivenciam a prática na sala de aula.

A partir da entrevista com a coordenadora pedagógica foi possível compreender que há situações em que o grupo apresenta necessidades latentes, que precisam ser ouvidas e compreendidas, sob o risco de comprometer o andamento do PEA, se a coordenadora forçar a continuidade da formação como foi prevista no planejamento. É necessário que a coordenadora esteja atenta ao momento que o grupo vivencia, para buscar junto com o grupo, os melhores caminhos para dar continuidade ao processo.

Os princípios norteadores da aprendizagem do adulto professor, apresentados por Placco e Trevisan (2015, p.23), que muito tem a contribuir nas reflexões para a elaboração de um plano de formação:

- A aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal.
- A aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias.
- O processo de aprendizagem é singular e envolve escolha deliberada.
- O processo de aprendizagem envolve compromisso e implicação com o objeto ou o evento a ser conhecido e com os outros da aprendizagem.
- O ato de conhecer é permanente e dialético.
- O ponto de partida para o conhecimento é a experiência que acumulamos.
- A base da aprendizagem está na linguagem, na atribuição de significados e sentidos.

Tais princípios esclarecem que é necessário que o grupo de professoras seja encarado como é de fato, composto por profissionais adultas, com experiências que podem contribuir de maneira significativa no desenvolvimento do PEA. Podemos depreender que o ponto de partida da formação de professoras do ciclo de alfabetização no PEA deve ser a experiência que elas possuem.

Podemos também observar os apontamentos do documento Caderno de Apresentação – Formação do Professor Alfabetizador, do PNAIC quanto à metodologia proposta, alicerçada nos três pilares fundamentais da formação continuada propostos por Andréa Ferreira (2012, p. 11):

- conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e reconstrutor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais, como afirmou Paulo Freire (1983, p. 47);

- propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar suas ações;

- levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos, cujo objetivo seja não apenas alcançar suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social.

A coordenadora pedagógica aponta como um ponto positivo do PEA, a garantia do tempo e espaço para a formação e salienta que a possibilidade das professoras estarem juntas sistematicamente é um fator potencializador de mudança nas práticas com o objetivo de melhorar o desenvolvimento dos alunos na alfabetização e letramento.

Ainda sobre a elaboração de um plano de formação específico para o grupo de professoras do ciclo de alfabetização, podemos propor as contribuições de Terzi (2006), que nos leva a considerar como importantes, os itens a seguir:

- Periodicidade dos encontros
- Calendário: discutido com os participantes a partir do primeiro encontro
- Duração
- Sala dos encontros: importante que os encontros sejam realizados em espaço previamente organizado

- Pautas dos encontros: contém previsões de questões a serem abordadas a partir das referências de prática e subsídios de leitura. A pauta tem flexibilidade, permitindo inclusões e redimensionamentos com base nas necessidades e sugestões trazidas pelo grupo.

- Registro: todos os participantes do grupo fazem anotações durante os encontros e um elemento do grupo fica responsável por fazer o registro e a síntese que será lida no início da próxima reunião.

- Leitura da síntese: realizada sempre no início da reunião.
- Roda de discussão/estudo
- Tarefa/leituras/preparo de materiais
- Fechamento
- Lembretes por e-mail entre os encontros
- Replanejamento ao longo do percurso formativo
- Síntese das sínteses

- Alimento estético: tapete de imagens, textos, livros, artigos, propaganda de eventos educacionais, letras de música etc.
- Partilha de alimentos: a ser discutida com o grupo se é viável

Parte das proposições de Terzi estão presentes na formação realizada na escola estudadas, podemos propor que sejam utilizadas de maneira a imprimir um caráter mais estruturado à formação, contribuindo de maneira mais significativa para aprimorar as práticas formativas realizadas na escola.

Dentre as considerações feitas pelas professoras do ciclo de alfabetização, no grupo de discussão, podemos destacar:

Cada escola tem a sua clientela diversificada e o PEA é uma formação voltada para a realidade da escola, para o aluno real, enquanto que a formação da faculdade estava voltada para o aluno ideal. No PEA, a formação é realizada para aquela realidade específica, o aluno que você tem na escola, as condições reais, é muito adequado. (Profª 3º ano)

Todas as professoras tem convicção de que a troca de experiências, o encontro sistemático com as colegas, os estudos, as discussões, as reflexões e a criação de atividades e novas práticas são muito importantes para o desenvolvimento profissional de todas as participantes e de que haja reverberação no processo de desenvolvimento dos alunos.

Os estudos de Dario e Crecci esclarecem:

O conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) foi introduzido para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés de seu processo de formação. O DPD surge, portanto, para demarcar uma diferenciação com a ideia de formação docente baseada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais (FIORNETINI E CRECCI, 2013)

Compreendemos que o movimento que está se consolidando na formação de professores no PEA corresponde ao conceito de desenvolvimento profissional docente, por atender às novas necessidades formativas dos professores no contexto de trabalho.

5.3 O Papel da Coordenadora Pedagógica no PEA

As considerações apresentadas pela coordenadora pedagógica, na entrevista semiestruturada, revelaram que não há formação permanente específica para a coordenação pedagógica. Ela afirmou que as formações oferecidas pela SME não contemplam a realidade do cotidiano da coordenação e por isso, tem buscado formação em cursos de especialização. Declarou que a aprendizagem decorre muito da prática e que falta tempo para estudo e aprofundamento teórico. Declarou ainda que se inspira muito na atuação de uma coordenadora, que foi sua formadora, no período em que era professora de Educação Infantil – CEI. Repete-se aqui o que acontece na prática das professoras: imitação de antigos professores e falta de preparo para a prática.

De acordo com o edital de abertura do concurso para coordenador pedagógico, realizado em 2011, para exercer o cargo é exigida : licenciatura plena em pedagogia; ou pós-graduação stricto sensu em Educação; ou pós-graduação lato sensu em Educação, de no mínimo 800 horas e experiência mínima de 3 anos no magistério.

A formação exigida para participar do concurso, bem como os temas selecionados para compor os conhecimentos para a seleção de coordenadores, evidenciam as expectativas da RMESP quanto aos conhecimentos necessários para o exercício do cargo. A exigência de experiência na docência denota a importância atribuída à prática docente para o desenvolvimento de ações na coordenação pedagógica.

Já os temas selecionados enfatizam os múltiplos âmbitos de ação da coordenação pedagógica, seja na gestão do projeto pedagógico, da formação continuada, da avaliação, das tecnologias, seja no acompanhamento do currículo e dos programas da escola.

A SME dá grande importância ao processo seletivo, via concurso público, o que deveria implicar que os candidatos aprovados tivessem os conhecimentos para o exercício na coordenação pedagógica. Porém o cotidiano da escola é muito mais complexo e desafiador, sofre constantes mudanças e por isso a coordenadora pedagógica precisa de formação permanente, considerando seu papel na escola. Formação que inclua orientações de estudos, discussões, análises e reflexões com outros coordenadores, obedecendo ao princípio da homologia de processos, que consiste na busca da coerência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que

será desenvolvida com os alunos, da mesma forma devem ser considerados os processos formativos da CP, que deveriam ser realizados pela SME e DREs.

O que chama a atenção é que a condição em que se encontra a formação permanente da coordenadora, reverbera na formação realizada no PEA. As necessidades formativas que precisam ser melhor elaboradas e atendidas no PEA coincidem com as necessidades formativas dos coordenadores pedagógico.

Cabe esclarecer que, neste ano (2016), a SME em parceria com a PUC – SP está oferecendo bolsas de estudo para coordenadores pedagógicos realizarem o Mestrado Profissional, Formação de Formadores – FORMEP, com horário de estudante, com dispensa das horas para realização do curso.

Entendemos que esta ação deverá fortalecer a ação formativa dos coordenadores que poderão implementar percursos formativos mais qualificados nos PEAs das escolas onde atuam, além de se desenvolverem profissionalmente.

A CP da escola estudada revelou que assume como pertença o papel de formadora e de articuladora, e que este papel só pode ser desempenhado por meio do acompanhamento das atividades realizadas nos espaços formativos da escola, da parceria na resolução de problemas e da escuta sensível, pois as professoras possuem informações importantes para a formação, adquiridas pela experiência na docência.

Podemos afirmar que o papel articulador da coordenação pedagógica pode ser decisivo para o fortalecimento do grupo. Os estudos de Herculano e Almeida (2016) esclarecem que

uma das competências do coordenador pedagógico é estabelecer relações afetivas que proporcionem empatia, disponibilidade para ouvir e auxiliar o outro, colocar-se no lugar do outro em uma atitude favorecedora de relações de troca, orientação e aprendizagem.(HERCULANO E ALMEIDA, 2016,p.122)

Embora a formação permanente para CP não seja prioridade na RME, não há como negar que acontece, na interação com o grupo de professoras, como afirmou Soares (2014), que também se forma na vivência do percurso formativos com o grupo de professoras do núcleo.

A partir das análises da entrevista realizada com a CP e dos encontros do grupo de discussão com as professoras, compreendemos que o grupo já estava consolidado antes da chegada da CP atual, mas que as ações dela possibilitaram o fortalecimento do grupo e o compromisso com o trabalho foi muito mais desenvolvido.

As professoras consideram o PEA um espaço de aprendizagem vivenciado na escola em que trabalham, onde contam com apoio, orientações e acompanhamento, assim como também desempenham esses papéis.

Um relato destacado, feito por uma professora em um encontro do grupo de discussão, merecedor de análise, refere-se ao período anterior à criação das jornadas:

“Falando em tempo de carreira... antes de existir o PEA, não havia horários coletivos, portanto a escola tinha que criar outras alternativas para oportunizar algumas trocas, trabalhávamos de forma totalmente isolada.”(Profª do 1º ano)

A fala da professora evidencia a importância que o PEA tomou no contexto da escola, considerando-se que a professora já está na rede há vinte e oito anos e vivenciou todo o processo de estruturação do PEA. A professora está convicta que a participação no PEA é importante para a formação permanente de professores e que esta possibilidade tem que ser otimizada pelos profissionais de educação, que intencionam imprimir uma melhor qualidade à ação docente.

O grupo faz questão de deixar muito claro que o espaço é muito fortalecido e revigorado pelo compartilhamento de experiências e, pela possibilidade de ampliação da visão do desenvolvimento do aluno no ciclo. As participantes do grupo consideram de grande importância o trabalho que têm realizado, de acompanhamento dos alunos ao longo do ciclo, em colaboração com a coordenadora:

“Quando o aluno chega no final do ciclo, a gente conhece a história dele desde o 1º ano, dá para perceber os avanços que o aluno atingiu. Na conversa durante o PEA, você consegue se apropriar de tudo isso.”(Profª do 2º ano)

No documento Nota Técnica número quatro do Programa Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2013), encontramos:

Um dos grandes desafios na implementação do Ciclo da Alfabetização é a exigência de um trabalho focado, conjunto e integrado, pautado em meios diferenciados de gestão, coletivos e participativos, que envolvam verdadeiramente todos os sujeitos da comunidade escolar nesse mesmo propósito.

O PEA desta escola está enfrentando o desafio apresentado e está avançando na construção de uma formação articulada às questões relacionadas à comunidade escolar e do seu entorno, por meio da criação de projetos diferenciados, visando maior participação de alunos e comunidade no espaço escolar.

Observamos que ainda não foi possível compartilhar a visão de continuidade do trabalho pedagógico da escola, entre todos os ciclos, devido às especificidades que apresentam, mas há uma proposta em andamento para a superação deste dilema, por meio de encontros interciclos, quinzenalmente, nos horários coletivos, às segundas-feiras com o intuito de melhorar o entrosamento de professores das áreas complementares do Ciclo de Alfabetização e Intermediário, quais sejam Educação Física, Artes, Sala de Leitura e Informática e professora do Projeto de Recuperação Paralela (PRP).

Notamos que esta ação não será incluída no PEA por motivos de tempo e espaço, mas será um esforço conjunto dos professores optantes pela JEIF, coordenadoras pedagógicas, diretora e assistente de direção e deverá incluir também a equipe de apoio à educação, que compreende os seguintes profissionais: auxiliar técnico de educação (equipe de secretaria e inspetoria de alunos), agentes escolares, agentes de apoio vigilantes, professores readaptados e equipes das empresas terceirizadas, responsáveis pela merenda, limpeza e vigilância, quando necessário.

De acordo com Hargreaves (2002,p.115), “uma inovação bem sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando.”

Esta concepção, de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos pelas professoras, de maneira integrada ao longo do ciclo possui grande importância no

desenvolvimento do PEA da escola e propicia a articulação entre os anos do ciclo, buscando uma visão ampliada da aprendizagem dos alunos bem como a busca de alternativas e intervenções para solucionar as dificuldades enfrentadas. Revela o grau de engajamento do grupo com as questões da alfabetização e do desenvolvimento dos alunos e o papel fortalecedor do grupo nas ações formativas.

Capítulo 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou ampliar a compreensão da complexidade da formação em serviço e analisar o impacto da participação dos professores do ciclo de alfabetização no Projeto Especial de Ação, para a melhoria das práticas docentes. O exame da legislação da educação municipal e a pesquisa de campo realizada em uma escola da rede municipal de São Paulo, foram as fontes de dados desta investigação.

A pesquisa partiu da seguinte questão norteadora: O Projeto Especial de Ação contribui com a formação permanente de professores do Ciclo de Alfabetização?

O estudo da legislação da RMESP, permitiu acompanhar o processo de desenvolvimento da formação de professores na rede. Pudemos constatar que, ao longo da história, a formação docente foi considerada necessária e foram delineadas propostas formativas para professores e outros profissionais da educação.

A RMESP buscou, ao longo do tempo, disponibilizar recursos financeiros e humanos para a formação dos docentes, revelando considerá-la prioritária e reservando às questões relacionadas à formação, lugar de destaque e importância na Secretaria Municipal de Educação.

Ao longo do período pesquisado, percebemos que os momentos de participação democrática dos professores, contribuíram significativamente para a definição e melhoria dos espaços formativos. Vale salientar que a formação não pode se desenvolver somente a partir de determinação e de decisões da instituição, pois desta forma pode tornar-se obrigatória e arbitrária. As necessidades formativas dos professores, assim como as condições para a realização do conjunto de ações formativas voltadas para a prática docente, são elementares na construção de processos formativos.

Por meio do estudo do histórico de lutas da categoria, revelado nos documentos do SINPEEM, notamos que a criação de jornadas de trabalho que incluem formação permanente foi uma conquista da categoria, buscando melhores condições de trabalho e formação em contexto.

As reflexões, sobre as questões relacionadas à história da formação de professores da RMESP, possibilitaram a compreensão de que há grandes riscos de a formação ser utilizada como meio de manipulação e controle sobre as escolas e o processo educativo nelas desenvolvido. Concluímos, acerca desta questão, que a instituição tem o papel de assumir a responsabilidade dos processos formativos, garantindo as condições para sua realização e continuidade, porém é imprescindível que os professores sejam incluídos na construção desse processo.

Considerando que o espaço para a realização da formação no contexto de trabalho do professor, hoje desenvolvido no PEA carrega toda a influência da trajetória da formação na RMESP, das últimas três décadas, observamos que a coordenadora, que se encontra no início de sua carreira, pois está há quatro anos neste cargo, está contribuindo com a criação de práticas formativas que afirmam os conceitos apresentados nos documentos.

O grupo de professoras, que participaram da pesquisa possui características de um grupo que foi construindo sua autonomia e, portanto, são sujeitos de sua formação. A coordenadora pedagógica revelou conhecer a história do grupo, da qual foi se apropriando por meio da escuta sensível e do registro.

A história vivida pelo grupo possibilitou o seu empoderamento, no sentido ricamente definido por Freire. Embora a palavra *Empowerment* já existisse na Língua Inglesa, significando “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem precisar da permissão de outras pessoas, o conceito de Empoderamento em Paulo Freire segue uma lógica diferente. Para o educador, a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer.

Encontramos este conceito, bastante evidenciado nas falas das professoras, quando revelam que, as decisões tomadas pelo grupo, sobre as mudanças e intervenções propostas no PEA são fundamentadas nas indagações sobre a prática vivenciada por todas em sala de aula.

A coordenadora pedagógica revelou esta dimensão do grupo em suas falas, durante a entrevista semiestruturada, afirmando que se trata de um grupo coeso e fortalecido pelas relações de diálogo e colaboração e que o desenvolvimento do trabalho de formação, no PEA, é estruturado sobre as relações horizontais e a parceria.

Considera-se uma parceira das professoras e realiza um trabalho de orientação, proposição e acompanhamento do grupo, respeitando sua trajetória e dando apoio ao seu desenvolvimento profissional.

Entendemos que o PEA contribui para a formação de professoras do ciclo de alfabetização, na medida em que é um espaço, garantido pela instituição, para constituição do percurso formativo das professoras, considerando-se as dimensões da formação de professores, as características da aprendizagem do adulto professor, a experiência das professoras, os contributos teóricos disponíveis e adequados, o trabalho coletivo, a constituição do grupo de trabalho, o desenvolvimento da autonomia e autoria das professoras e o seu consequente empoderamento.

Consideramos que, o PEA é um espaço potente para realização da formação de professoras do ciclo de alfabetização, que pode dar grandes contribuições para a mudança nas práticas docentes realizadas na escola, por meio do trabalho coletivo, oportunizada pelas condições oferecidas pela agência formadora, que neste trabalho é a escola.

Os estudos realizados permitem afirmar que o PEA pode contribuir para a formação das professoras do ciclo de alfabetização, a partir das seguintes condições:

- Criação de ambiente favorável ao trabalho coletivo;
- Existência de relações horizontais;
- Presença de diálogo;
- Existência de trocas de experiências;
- Oportunização do desenvolvimento da autoria das professoras;
- Conhecimento da realidade da escola e do entorno;
- Conhecimento dos fundamentos da organização do ensino em ciclos;
- Conhecimento e compreensão dos processos de alfabetização e letramento;
- Conhecimento das culturas das infâncias;
- Estabelecimento de vínculos com o grupo e com a escola;
- Corresponsabilidade professoras/escola/comunidade no processo educativo.
- Participantes do grupo com clareza dos objetivos do PEA.

Os dados da pesquisa indicaram que a escola implementou ações que favorecem a formação permanente de professoras do ciclo de alfabetização no PEA, pela articulação entre o PPP e o PEA, com o objetivo declarado de construir um trabalho colaborativo para transformar as relações interpessoais e as práticas educativas no intuito de melhorar a qualidade do ensino e possibilitar aprendizagens significativas para todos os envolvidos no trabalho da escola.

A leitura crítica dos dados sugeriu maior ênfase aos estudos teóricos, de maneira flexível e ampla, para iluminar as situações problematizadas e fundamentar a criação de propostas de intervenções para solucionar os problemas enfrentados na escola. É importante que os referenciais teóricos sejam levantados, a partir da trama conceitual da formação, que deve ser elaborada a partir da escuta das necessidades formativas do grupo. A literatura pedagógica deve ser selecionada de maneira colaborativa, as professoras devem ser convidadas a opinar e apresentar referenciais que façam parte de seu repertório.

Sob nosso ponto de vista a formação poderá ser dinamizada com a criação de espaços de aprendizagem diferenciados, como minigrupos, para estudo e posterior socialização com o grupo todo. A realização de plenárias, que aqui chamaremos de “grupão”, nas quais todos os professores de todos os ciclos participem, poderá ser implementada e realizada mensalmente. Desta forma, além de dinamizar o percurso formativo, a integração do grupo e o fortalecimento do coletivo da escola poderão ser desenvolvidos no decorrer do ano.

Pode-se sugerir também a criação de tutoria nos grupos do PEA. Os professores poderão estabelecer o perfil esperado para um tutor e os tutores poderão ser eleitos pelo grupo de professores. A função dos tutores será de colaborar com a organização, acompanhamento e desenvolvimento da formação, procurando garantir uma maior articulação entre todos os participantes.

A formação também poderá ser compartilhada, os próprios professores podem ocupar o papel de formadores em diversas situações, como por exemplo, ao finalizar um curso, especialização, pós-graduação, participar de um congresso, simpósio, palestra socializando o que foi aprendido e contribuindo para o desenvolvimento do grupo.

Observou-se que a escola propôs para o ano de 2016, a realização de encontros com professores de universidades, pesquisadores, profissionais de instituições voltadas para inclusão de alunos com deficiência e problemas de aprendizagem, para dialogar sobre diferentes temas como, avaliação, adaptação curricular, relações interpessoais e diversidade. A proposta foi aceita com muito empenho e deve trazer importante contribuição para a formação de professores.

A realização de seminário de práticas em que os professores podem apresentar suas experiências pode ser muito interessante e pertinente, constituindo a coroação do processo formativo vivenciado durante o ano.

Pode-se sugerir a inclusão de atividades diversificadas no PEA, que envolvam diferentes linguagens, como as linguagens corporal, plástica, musical, cênica, brincadeiras, poesia. Entende-se que tais atividades oferecem oportunidade de ampliação do repertório das professoras, ao mesmo tempo em que potencializam o desenvolvimento profissional.

As conclusões deste estudo sugerem o delineamento de um plano de formação para professoras do ciclo de alfabetização para ser desenvolvido no PEA, que será apresentado a seguir.

Capítulo 7 Plano de Formação

Para pensar um plano de formação é necessário lembrar que a dimensão humana é fator de grande importância, pois é nesse espaço formativo que os participantes do PEA vão se “constituindo como pessoas e como profissionais”.(PASSOS, 2016, p. 168)

O plano de formação não pode ser pensado de maneira unilateral, considerando apenas as necessidades da escola e da rede, é necessário considerar outras dimensões da formação de professores a ser desenvolvida no PEA, como o ponto de vista dos professores, alunos, pais e da comunidade escolar. Esses aspectos são evidenciados pela participação dos segmentos mencionados, de maneira especial pela escuta dos professores, que são os profissionais que se relacionam diretamente com os alunos e, portanto, conhecem profundamente a realidade da sala de aula.

Um bom plano de formação deve procurar superar a prática, que faz parte da cultura da formação de professores, de ignorar o que as professoras já sabem. Para conhecer o que as professoras já sabem é necessário que seja disponibilizado tempo e espaço para que elas possam se expressar. O diálogo com as professoras e a escuta de suas opiniões é uma fonte muito enriquecedora para construção de um plano de formação.

Esse plano apoia-se na concepção de grupos colaborativos proposta por Passos (2016):

Grupos colaborativos e reflexivos como espaços formativos que qualificam a trajetória profissional dos professores e que permitem colocá-los em constante aprendizagem docente decorrente do desenvolvimento da reflexão e da crítica sobre si mesmos e sobre suas práticas.(PASSOS, 2016, p. 165)

Os componentes do Plano de Formação serão descritos a seguir.

A metodologia proposta está alicerçada nos três pilares fundamentais da formação continuada: (BRASIL, 2013)

- conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e reconstrutor de suas práticas e não mero reprodutor de orientações oficiais;
- propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar suas ações;
- levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos, cujo objetivo seja não apenas alcançar suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social.

7.1. Diagnóstico das necessidades formativas

As necessidades formativas do grupo são reveladas a partir da análise da avaliação do PEA, realizada pelos professores, no final de cada semestre. Os problemas apresentados nas avaliações se constituem em material para problematização com o grupo com o objetivo de levantar as necessidades formativas específicas do ciclo de alfabetização. É fundamental incentivar a participação de todas, garantindo que todas tenham voz. A problematização realizada por meio de diálogo com as professoras deve ser seguida pelo levantamento das expectativas das professoras sobre a formação para o ciclo de alfabetização.

Quadro nº 4 – Diagnóstico das necessidades formativas



Todas as ações formativas devem ser registradas, por meio de diferentes recursos: gravações em áudio e/ou vídeo, fotografias, anotações ou registros escritos.

A partir dos registros da etapa de diagnóstico das necessidades formativas, propõe-se que o grupo passe para a etapa seguinte que consiste no planejamento participativo.

7.2. Planejamento participativo

No intuito de desenvolver um plano de formação colaborativo, é evidente a necessidade de que as ações formativas bem como as escolhas metodológicas sejam planejadas de forma participativa. O planejamento pode ser desdobrado em quatro momentos, quais sejam, elaboração da trama conceitual, a partir dos registros da etapa

número 1; seleção de temas para serem trabalhados no PEA; pesquisa e seleção de referenciais teóricos e escolhas metodológicas.

A diversidade de opiniões e de conhecimentos é enriquecedora e possibilita que o grupo busque ampliar as propostas a serem desenvolvidas. É importante que todas as professoras sejam incentivadas a trazer contribuições para o planejamento do percurso formativo do grupo.

Vale ressaltar que é necessário que o planejamento não seja rígido e que possa ser flexibilizado ao longo do processo, novas possibilidades devem ser sempre bem-vindas, sem perder o foco da formação.

Quadro nº 5 – Planejamento Participativo



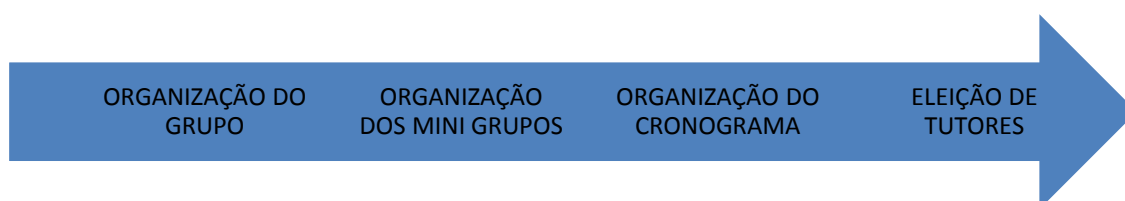
7.3. Organização formal do grupo

O PEA é um instrumento que demanda formalização, daí a necessidade que o plano de formação siga a mesma linha, com o objetivo de realizar a formação com o grupo de professoras alfabetizadoras em consonância com o PEA. A organização deve

ser feita de forma compartilhada e colaborativa para que todas possam se sentir pertencentes ao grupo.

A proposta de tutoria nos grupos do PEA e outras propostas para dinamizar as ações formativas também devem ser discutidas e decididas nos momentos do planejamento. É necessário que sejam previstos momentos para socialização das ações desenvolvidas no PEA e para apresentação dos trabalhos criados no PEA, a fim de comunicar aos outros grupos de professores e demais segmentos da escola, a produção do grupo.

Quadro nº 6 – Organização formal do grupo



A realização de um planejamento participativo deve oportunizar a articulação entre o cronograma, as ações desenvolvidas e as formas de registro, de maneira que fique assegurado o cumprimento do planejamento ao longo do ano letivo.

Quadro nº 7 – Organização dos Encontros



É interessante propor a escrita de memoriais de formação ou diários reflexivos, que possam ser desenvolvidos individualmente e compartilhados com o grupo. Os memoriais ou diários reflexivos consistem na narrativa da trajetória de vida pessoal e profissional, com relevância para a prática docente de maneira a revelar as mudanças desencadeadas pelo processo formativo.

7.4. Organização do tempo e espaço:

A organização do grupo está pautada na proposta de Cleide Terzi, de maneira a não levar a proposta formativa fechada para os professores, o que não cabe na proposta de grupo colaborativo. Os professores serão convidados a fazer parte do grupo.

- Periodicidade dos encontros: quatro horas semanais
- Calendário: semestral, discutido com os participantes a partir do primeiro encontro
- Duração: duas horas cada encontro
- Sala dos encontros: importante que os encontros sejam realizados em espaço previamente organizado
- Pautas dos encontros: contém previsões de questões a serem abordadas a partir das referências de prática e subsídios de leitura. A pauta tem flexibilidade, permitindo inclusões e redimensionamentos com base nas necessidades e sugestões trazidas pelo grupo.
- Registro: todos os participantes do grupo fazem anotações durante os encontros e um elemento do grupo fica responsável por fazer o registro e a síntese que será lida no início da próxima reunião.
- Leitura da síntese: realizada sempre no início da reunião.
- Roda de discussão/estudo
- Tarefa
- Fechamento
- Lembretes por e-mail entre os encontros

- Replanejamento ao longo do percurso formativo
- Síntese das sínteses
- Materialidades mediadoras: tapete de imagens, textos, livros, artigos, propaganda de eventos educacionais, letras de música etc.

7.5. Recursos materiais:

Para o funcionamento do grupo, serão necessários materiais e recursos como:

- Livros
- Textos
- Computador
- Projetor
- Gravador
- Câmera digital ou celular
- Materiais para escrita: papéis, canetões etc
- Outros que se façam necessários

7.6. Avaliação

Propõe-se que todos os encontros sejam avaliados de diferentes formas, por meio de uma palavra, uma cor, um número, um gesto ou outras ideias que possam surgir. Destaca-se também a necessidade de realização de auto-avaliação por todos os membros do grupo.

A proposta para avaliação do coletivo sobre o processo formativo do grupo é que seja realizada semestralmente, por meio de diálogo entre todos os participantes, com o objetivo de identificar os pontos positivos e aqueles que precisam ser melhorados.

As avaliações devem ser utilizadas como um recurso para promover a reflexão sobre o percurso formativo e criação de propostas de intervenção para favorecer o questionamento do cotidiano escolar, com a finalidade de contribuir para o fortalecimento dos professores para a realização da ação docente.

Em sua participação na série Grandes Diálogos, promovida pela Nova Escola, Delia Lerner, entrevistada por Regina Scarpa, publicado em 23 de setembro de 2014,

afirma que os processos formativos que conseguem que os professores apropriem-se de certos conhecimentos que potencializem a transformação de sua prática, são processos prolongados. Os processos formativos que têm resultados na prática envolvem o acompanhamento e a reflexão do trabalho na escola.

A partir da afirmação de Delia Lerner, entende-se que a necessidade de criação de um plano de formação a ser desenvolvida no PEA está ligada ao processo de desenvolvimento profissional dos professores, que deve ser considerado como uma construção e, portanto, demanda tempo, espaço e trabalho coletivo.

A necessidade de estudo, análise da realidade escolar, reflexão e proposição de práticas que sejam mais adequadas ao contexto de trabalho podem ser tratadas pelo coletivo da escola por meio de discussões, planejamento conjunto e formação que possibilitem a criação de uma cultura colaborativa no trabalho pedagógico, que tenha por objetivo precípuo o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, oferecendo condições para o avanço da autoria e do protagonismo de alunos e professores.

Referências

ALARCÃO, Isabel (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli E.D.A. Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional, Brasília: Liberlivros, 2008, p. 47.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 13, p. 51-64, julho/2001.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE, Menga. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 2ª edição, Rio de Janeiro: EPU, 2015.

ANDRÉ, Marli E. D. A. (org.); PASSOS, Laurizete. Práticas Inovadoras na Formação de Professores. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BIASI, Simoni Vilant de. O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná. Jornal de Políticas Educacionais. Nº 6, julho- dezembro/ 2009, p. 33-41.

CALLEJO, J. El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In REALI, Maria de Medeiros; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 2007. p. 139-152.

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

_____ A Crise das Identidades: A Interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. 14 edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 5, nº 8, junho-agosto/ 2013. Campinas: Autêntica. 2013.

FUSARI, José Cerchi. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. In Série Ideias nº 12, São Paulo: FDE, 1992, p. 25-33.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 25ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____ À Sombra desta Mangueira. São Paulo, Olho D'Água, 2001.

_____ Conscientização teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 2013.

GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na secretaria municipal de educação da cidade de São Paulo [1989-1991] in Freire, P. A Educação na Cidade. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001, p. 11-17.

GATTI, Bernadete (org.). O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, 5ª edição, São Paulo: Atlas, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Permanente do professorado: novas tendências; tradução Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza; tradução Silvana Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco. (org.) Pensando o futuro da educação: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário; tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAY, Tim. Pesquisa Social: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, Maria C. S. (org.), GOMES, Suely F.D.R. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 34ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PÁDUA, Elisabete M.M. Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática. 17ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola; tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PICHON-RIVIERE, E. Diccionario de Terminos y Conceptos de Psicología Social. Buenos Aires: Nueva Vision, 2000.

PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola. 4ª edição. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera M. N. S.; TREVISAN, Vera Lúcia (orgs.). Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Loyola, 2015

PLACCO, Vera M. N. S. ; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho . O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola. São Paulo: Loyola, 2015.

SACRISTAN, José Gimeno. Compreender e Transformar o Ensino; tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Campinas: v.14, jan./abr. 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

VAILLANT, Denise. Formação de formadores: estado da prática. [S.1.]: PREAL, 2003. Disp. http://www.oei.es/dpcentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaiillant_portugues.pdf. Acesso em 27/03/2016.

ZEICHNER, Keneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Teses e Dissertações

ARAÚJO, Cristina Carvalho de. Formação Continuada no Cotidiano dos Professores do 1º e 2º Anos Iniciais: Desafios e Possibilidades. 2011. 142 f. Dissertação. Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

BAUER, Paulo. Avaliação de Impacto de Formação Docente em Serviço: O Programa Letra e Vida. 2011. 230 f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, Biblioteca Depositária: FEUSP

BELTRAN, Ana Carolina. Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo. 2012. 278 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DOMINGUES, Isaneide. O Coordenador Pedagógico e o Desafio da Formação Contínua do Docente na Escola. 2009. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FORNAZARI, Gláucia. Formação de Professores em Serviço ou Controle? Problematização a partir da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola da rede municipal de ensino da rede educacional da cidade de São Paulo. 2009. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

FRANCESCHINI, Luciana. O Professor Alfabetizador em Formação: Os Saberes Necessários ao Exercício da Sua Profissão. São Paulo:2011, 184p., Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade de São Paulo, 2011.

LIMA, Danielli Rolim. Reconfiguração da Profissionalidade Docente e Prática Reflexiva: O Que Dizem Professores de Camarigibe - PE Sobre Contributos da Formação Continuar, .Recife, 2013. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Pernambuco.

PENA, Geralda A. de Carvalho. A Formação Continuada de Professoras e suas Relações com a Prática Docente. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 190p.,1999 . Belo Horizonte.

SAUL, Alexandre. Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. 207f. Doutorado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TAMASSIA, Silvana Aparecida Santana. Ação da Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental I: Desafios e Possibilidades. 2011, 225 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TAVANO, Vinícius. Formação em Serviço de Professores em Escolas Municipais do Extremo Leste da Capital Paulista. 2012, 218 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

TONELLO, Denise M. Milan. Portfólios na Educação Infantil Um Projeto de Intervenção Fundamentado na Ação Formativa. 2015, 156f. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.

Legislação Municipal

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Lei nº 11229, de 26 de junho de 1992. Estatuto do Magistério Municipal: Legislação Municipal. São Paulo, SÃO PAULO

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Lei nº 11434, de 12 de novembro de 1993. Organização dos Quadros da Prefeitura do Município de São Paulo. São Paulo, SÃO PAULO

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Lei nº 14660, de 26 de dezembro de 2007. Reorganização dos Quadros da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, SÃO PAULO

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Decreto nº 54452, de 10 de outubro de 2013. Programa de Reorganização Curricular. São Paulo, SÃO PAULO

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Constituição (2014). Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014. Projeto Especial de Ação. São Paulo, SÃO PAULO

Documentos

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. São Paulo (SP). Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação. São Paulo: SME / DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Agir: Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Agir: Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Mais Educação São Paulo: programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME, 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação do Programa Mais Educação São Paulo. São Paulo: SME/DPT, 2014.

Anexos

Anexo 1 – Grupo de Discussão

PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS

1° ENCONTRO	<p>Acolhida informal com música ambiente da dupla Palavra Cantada – Planta Bambolê e exposição de obras da literatura infantil para sensibilização às questões da alfabetização e letramento.</p> <p>Leitura do texto “Entre Doras e Carmosinas” de Fernanda Montenegro por ex-aluno da escola, participante do Projeto “Contadores de Histórias”.</p> <p>Apresentação do tema para discussão e esclarecimentos sobre a pesquisa.</p> <p>Início da discussão a partir da proposta de falar sobre formação no sentido amplo da palavra.</p>
2° ENCONTRO	<p>Acolhida informal com música ambiente da dupla Palavra Cantada – Pot Pourri Parlandas e exposição de livros para formação de professores.</p> <p>Discussão – Percepção sobre o PEA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- O que vocês entendem por PEA? 2- Qual é o papel do PEA na escola? 3- Qual é o PEA deste ano letivo? 4- Como é a participação do grupo no PEA quanto à criação, organização, registro, avaliação?
3° ENCONTRO	<p>Acolhida informal com música ambiente da dupla Palavra Cantada Oskindo le le e materiais para desenho distribuídos pelas mesas.</p> <p>Discussão – Contribuições do PEA para a Formação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são as expectativas do grupo em relação ao PEA? Elas estão sendo atendidas? 2. Em relação às práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, ocorreram mudanças significativas provocadas pelo PEA? 3. Quais são as facilidades e dificuldades percebidas sobre o PEA?
4° ENCONTRO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apontem as principais contribuições do PEA para a formação continuada das professoras do Ciclo de Alfabetização desta escola. 2. Considerações finais. 3. Deixem um recado sobre a experiência de participar de um grupo de discussão para uma pesquisa acadêmica, utilizando os materiais que estão sobre as mesas. <p>Agradecimentos</p>

Anexo 2 – Entrevista com a Coordenadora

Bloco 1 – Formação Acadêmica/ Experiência Profissional/Formação Continuada

1. Qual é sua idade?
2. Fale sobre sua formação acadêmica.
3. Fale sobre sua experiência profissional.
4. Quais fatores influenciaram sua escolha profissional?
5. Você está satisfeita com sua escolha profissional? Faria alguma mudança? Qual?
6. O que você poderia relatar sobre a formação continuada oferecida para os coordenadores pedagógicos pela rede municipal de São Paulo?
7. No que se refere à alfabetização, você tem alguma experiência de formação continuada que considere profícua?

Bloco 2 – Projeto Especial de Ação – PEA

1. Em que consiste o PEA?
2. Qual é a proposição do PEA na rede municipal de São Paulo atualmente?
3. Você participou do PEA como professora?
4. Como é elaborado o PEA na escola que você trabalha?
5. Qual é o seu papel no PEA?
6. Como são organizados os grupos do PEA?
7. Fale um pouco sobre o PEA 2016 da escola onde você atua.
8. Quais são as formas de registro, avaliação e acompanhamento do PEA utilizadas na escola?

Bloco 3 – Contribuições do PEA na formação de professores do Ciclo de Alfabetização

1. Fale um pouco sobre o Ciclo de Alfabetização.
2. Você poderia apontar conteúdos específicos sobre alfabetização e letramento trabalhados no PEA?
3. A tematização da prática é utilizada no PEA?
4. Como é a participação das professoras no PEA?
5. Como é o interesse das professoras pela fundamentação teórica?
6. Quanto ao letramento das professoras: como você considera o nível de letramento das professoras do Ciclo de Alfabetização?
7. Você acredita que o tempo de experiência na docência está relacionado ao nível de interesse das professoras pelos referenciais teóricos? De que maneira?
8. Na sua opinião a participação no PEA potencializa a mudança nas práticas?
9. A Secretaria Municipal de Educação, através das instâncias que respondem pelo andamento pedagógico da rede (DIPED, CEFAl, Supervisão) faz sugestões de referenciais teóricos para serem estudados no PEA?

10. Aponte pontos positivos no PEA.
11. Aponte as principais dificuldades do PEA.
12. Que contribuições do PEA você poderia apontar na formação de professores do Ciclo de Alfabetização?
13. Com relação à formação de grupo, você acha que as professoras formam um grupo ou constituem apenas um grupo do PEA?
14. Você poderia fazer considerações sobre as influências do PEA na avaliação realizada na escola?
15. Considerações finais.

Anexo 3 – Transcrição da Entrevista com a Coordenadora Pedagógica

Apresentação da pesquisa, da justificativa e objetivos.

Apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido.

1ºBloco

Idade – 39 anos

Form. Acad. – Mag.

Lic. Letras

Pós Gestão

Pós Educação Infantil

Def. Intelectual

Auto formação

sem PMSP



Exp. Prof. – Edç. Infantil (CEI)

F II e Ensino Médio (Estado)

1 – Edç. Inf. Part.

2 – CEI conv.

3 – CEI PMSP // F II e Ensino Médio Estado

4 – CP + Ens. Médio Est.

Decidiu ser professora porque a mãe era professora. Na verdade, nunca saiu de dentro da escola.

Minha mãe trabalhava com educação infantil. Eu me lembro que quando era criança, estudava de manhã e depois ficava na escola com a minha mãe e acredito que é por isso que eu gosto, ficava sempre ajudando e acho que por isso que acabei gostando.

- Na coordenação estou há 4 anos, iniciei em 2012 e ainda acumulo com Estado/ Ensino Médio.

- Eu estou satisfeita com minha escolha profissional, não faria nenhuma mudança, mas a coordenação apresenta alguns desafios, que não consigo atingir ainda, acho que falta muita coisa na questão estrutural e isso gera insatisfação.

- Se você fosse fazer alguma mudança na sua vida profissional, qual seria?

Permaneceria na docência e na coordenação pedagógica.

- Em relação à formação continuada, acho que para a coordenação está faltando muita coisa. A gente presta o concurso e vai para escola e lá a gente vai aprendendo no dia-a-dia.

Estrutural/ falta tempo para estudo e aperfeiçoamento. As formações que recebemos de SME não contemplam, não trazem nada de contribuição. O que você aprende é buscando na prática e por você mesmo.

- No que se refere ao proc. de alf. teve o PNAIC em 2014 que no começo até estava contemplando e trouxe muita coisa, mas no 3º encontro já mudou de formador. A partir daí perdeu em qualidade e não trouxe contribuição.

Bloco 2 – PEA

Em que consiste o PEA?

Desde quando entrei, o PEA era “Ler e Escrever Comp. para a Cidadania”. Ele consiste em que os alunos avancem nessa competência. Desde que eu entrei nessa escola, a linha do PEA tem sido essa.

Quanto à proposição da RME, para que se presta o PEA?

Para melhorar a qualidade do ensino na sala de aula e no geral.

Eu acho que o que a prefeitura propõe com a abertura do desenvolvimento do PEA é isso mesmo, desenvolvimento de projetos mesmo e o que eles podem modificar na sala de aula.

O PEA como uma porta de entrada mesmo, de tudo que pode ser trabalhado, para refletir lá (na sala de aula).

- Você como professora participou de PEA?

Sim e eu tive a sorte de pegar uma excelente coordenadora, só que foi na educação infantil.

A experiência que eu tenho com aquela formadora foi maravilhosa. Fiquei uns 4 anos com ela. Tanto que toda minha bagagem que eu trouxe, inclusive para ser coordenadora, veio das formações dela.

- Como é elaborado o PEA na escola que você trabalha?

Através das demandas dos professores, da avaliação, a gente vê se continua, o que tem que modificar, aperfeiçoar. São mesmo dessas avaliações e discussões com eles.

- Quanto à forma de elaboração? Ele é feito no coletivo?

Acho que participa todo mundo, mas em séries, analisamos as av., realizamos a discussão na eq. gestora depois também com os professores.

A gente não reúne a escola inteira para fazer, mas os segmentos vão opinando e vamos construindo o PEA.

Qual a sua função no PEA?

O meu papel é de formadora e de articular mesmo o que está sendo feito, vendo o que está acontecendo na sala de aula, se está alcançando os objetivos e há melhoras...

- Como são organizados os grupos do PEA?

Como só tem 2 C.P., eu acho que o ideal seria por ciclo, porque temos 3 ciclos, mas na verdade o c. alf. e o Interd. quebra. (1º ao 5º) (6º ao 9º)

Isso eu percebo um pouco de dificuldade, mas também entram coisas boas, porque, por exemplo, quando penso no planejamento do PEA, porque muitas vezes eu acabo ficando focado na alfabetização e os 4º e 5º anos acabam ficando e aí eles em alguns modos manifestam que eles precisam de mais coisas além disso.

Eu acho que isso dificulta um pouquinho.

Às vezes eu dou mais atenção para os 4º e 5º anos e o C.Alf. acaba ficando um pouco sem atenção.

- PEA 2016

Eu percebi que esse ano teve uma mudança na questão o foco mesmo nos projetos que estão acontecendo na escola.

Então a gente acaba...se eu pensar o PEA no 1º semestre, grande parte dele, acho que a maior parte, foi na organização mesmo das coisas que são desenvolvidas ao longo do ano, então esteve muito direcionado à prática.

Por exemplo, houve a Mostra Cultural, o PEA foi para essa estruturação, pensando nas práticas de leitura, que já iniciamos no 2º bimestre para fazer a Semana Literária, escolhemos as coisas, para fazer as atividades. Acho que o PEA está muito mais voltado para a prática.

- Então ele está potencializando mais uma formação voltada para a prática?

No que está acontecendo, isso mesmo.

- Quais são as formas de registro, acompanhamento e avaliação utilizados no PEA?

Registro – através da ata de registro que os professores elaboram, que cada um tem o seu dia, fizemos uma escala. E tem também o registro que eu faço pessoal, que eu estou fazendo um registro reflexivo mesmo, para ver como está andando, então além de colocar o que está sendo tratado eu coloco as falas dos professores para eu saber, para eu ver o que eu preciso modificar para dar prosseguimento ao PEA.

Na verdade, comecei a fazer o registro reflexivo, a partir desse ano.

Acompanhamento – como o PEA está voltado bastante para a prática, a gente discute alguma coisa no PEA, seleciona alguma atividade e a metodologia para desenvolvê-la, o acompanhamento consiste em ver quais os materiais, a adequação, os professores me trazem as dúvidas e discutimos as possibilidades.

Por exemplo, os 2º anos tem muitos casos de inclusão, que demandam a adaptação curricular, então analisamos as propostas e como fazer na prática e posteriormente pensamos se deu certo ou não e elaboramos novas propostas e sugestões.

O acompanhamento no sentido de implementação de práticas inovadoras e não de controle.

As professoras me veem como uma parceira e trazem as questões para pensarmos juntas.

Avaliação – Fazemos semestralmente.

É uma avaliação do grupo.

O grupo avalia o PEA.

Aqui notei que fica faltando a auto avaliação e a avaliação da formadora.

Bloco 3 – As Cont. do PEA para a Formação dos Professores do Ciclo de Alfabetização

- Fale sobre o Ciclo de Alfabetização.

O Ciclo de Alfabetização é do 1º ao 3º ano, como o nome já diz ele é um ciclo, onde o aluno no final desses 3 anos, tem algumas competências para atingir, tanto que a RME apresenta os direitos de aprendizagem que são: ler com fluência, interpretar etc e esses direitos eles vão sendo conquistados ao longo do ciclo.

Então eu tenho 3 legendas, vamos supor: identificar os tipos de letras, no 1º ano ele inicia, no 2º ano ele avança e no 3º ele consolida, então as habilidades vão sendo trabalhadas ao longo dos 3 anos, a cada ano vão se tornando mais complexas, até a consolidação