

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO  
PAULO PUC-SP

Vivian de Andrade Torres Machado

A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das  
Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Vivian de Andrade Torres Machado

A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

São Paulo

2015

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

Ao meu companheiro Renato e ao meu filho Leonardo, meus amores, com orgulho e gratidão por estarem sempre presentes, e por fazerem minha vida mais feliz.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ter me fortalecido nos momentos difíceis e pelas boas inspirações que me sustentaram durante esse importante momento da minha vida, proporcionando mais esta conquista.

Especialmente agradeço a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, pela escuta experiente e confiança no meu trabalho, com disponibilidade, rigorosidade e vasto conhecimento científico.

Às Professoras Doutoras Laurinda Ramalho de Almeida e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira pelo olhar atento e crítico do meu trabalho, pelas valiosas e afetivas contribuições realizadas no exame de qualificação, tornando esse momento, formativo.

Aos professores do Programa Formação de Formadores da PUC-SP que me acolheram com tanto carinho e que compartilharam seus conhecimentos sempre de forma tão generosa.

Aos colegas de classe, pelo compartilhamento de ideias e experiências.

Agradeço ao meu querido e amado companheiro Renato que sempre apostou nesse percurso e o incentivou, pela compreensão e apoio em tudo o que precisei.

Ao meu filho Leonardo, por dividir um olhar curioso sobre as coisas, que me impulsiona a querer fazer sempre o melhor, se mostrando orgulhoso de ver a mãe no papel de estudante.

À minha mãe Arleti pelo seu exemplo de força, coragem e determinação perante a vida.

Ao meu pai Mário, sogros Maria e Cláudio, e meu cunhado Alexandre pelo incentivo e apoio.

À minha amada irmã Simone pelos ensinamentos, apoio e trocas constantes.

Às amigas e professores do CEFAM Tucuruvi, com as quais compartilhei uma parte importante da minha formação como professora e coordenadora.

Às queridas Ana Cristina, por ter me ensinado tanto no início da minha docência; Márcia e Waldete por terem compartilhado suas experiências no início da minha atividade como coordenadora.

À Alessandra, minha querida amiga e grande parceira de trabalho.

À Elisa que esteve comigo desde o início dessa empreitada, sempre me apoiando.

À minha amiga Talita companheira de todas as horas, angústias e risadas.

Aos colegas e amigos da EMEF Prof.<sup>a</sup> Nilce Cruz Figueiredo que acreditam na escola pública e trabalham em prol da mesma. Juntos, desfrutamos conquistas, expectativas e inquietações frente às demandas dos alunos. E pela boa parceria da equipe gestora Sandra, Vivian, Elisandra e Margarete. Sem dúvida alguma, aprendemos juntos!

Às queridas Coordenadoras que participaram desta pesquisa, que prontamente se dispuseram a me auxiliar neste estudo e contribuíram com muito empenho para viabilizar essa pesquisa, proporcionando-me um crescimento profissional.

Às crianças com as quais convivi nas EMElS que tanto me ensinaram, foram a razão e a inspiração para esta dissertação.

“Nesta vida pode-se aprender  
três coisas de uma criança:  
Estar sempre alegre;  
Nunca ficar inativo;  
E, chorar com força por tudo aquilo que se quer”.

Paulo Leminski

## RESUMO

MACHADO, Vivian A. T. **A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo.** 2015. 153 f. Dissertação- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar como o coordenador pedagógico planeja e desenvolve a formação dos professores que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo (E.M.E.I.s). Um dos maiores desafios impostos à função do Coordenador Pedagógico é manter o foco no seu objeto de trabalho, que é a formação continuada de professores. Busca-se por meio deste trabalho, discutir a tarefa do Coordenador Pedagógico e as condições necessárias para que este profissional atue de modo a favorecer a articulação do Projeto Político Pedagógico da escola, os movimentos coletivos de reflexão, a troca de experiência e as demandas relacionadas ao acompanhamento da ação pedagógica. A partir de estudos correlatos realizados no site do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES, percebe-se que há mais estudos em nível de mestrado do que no nível de doutorado e que, a partir do ano de 2012, houve um aumento nos estudos com esta temática. As pesquisas analisadas apontam para o papel fundamental do coordenador pedagógico como formador nas escolas, demonstrando que eles têm a consciência dessa atribuição, mas têm muita dificuldade em concretizar esse papel, devido aos fatores burocráticos, disciplinares e cotidianos. A abordagem da pesquisa foi qualitativa tendo como procedimento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistadas 3 coordenadoras pedagógicas que estão atuando em EMEIs que atendem crianças de 4 e 5 anos, e que consideram conseguir ter o foco de seus trabalhos na formação continuada dos professores. Os dados coletados foram analisados à luz dos trabalhos de André (1986), Placco (2011), Almeida (2011), Oliveira (2013), Campos (2006), Weiz (2007), Lerner (2007), Marcelo (2012), Imbernón (2010), por acreditar que seus estudos sobre o coordenador pedagógico são fundamentais para esta reflexão proposta. Os resultados obtidos por meio da entrevista revelaram que o currículo de Educação Infantil vem sendo discutido nas EMEIs, permeado pela concepção de protagonismo e escutas infantis. Os fatores que facilitam o trabalho do coordenador como formador são sentir-se parte da equipe gestora e que esta valorize o trabalho de formação, e a utilização de estratégias formativas como tematização da prática, dupla conceitualização, observação da sala de aula, com devolutivas que permitam um avanço nas práticas dos professores.

**Palavras-chave:** Coordenador Pedagógico. Educação Infantil. Formação Continuada de Professores.



## ABSTRACT

MACHADO, Vivian A. T. **The role of the pedagogical coordinator in the formation of teachers of municipal schools of child education (E.M.E.I.s) of Sao Paulo.** 2015. 153 f. Dissertation - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

This research aims to investigate how the pedagogical coordinator plans and develops the formation of Municipal School kindergarten teachers (E.M.E.I.s). One of the main Pedagogical Coordinator challenges is to keep focus on their work goal, which is the continuous formation of teachers. This work tries to discuss the task of the Pedagogical Coordinator and the conditions required for this professional activity in order to facilitate the articulation of the school's political pedagogical project, the collective movements of reflection, the exchange of experiences and the demands related to monitoring the pedagogical action. Based on related studies from the Bank of Theses of Higher Education Personnel Improvement Coordination –CAPES – website, it is possible to notice that there are more Mastering studies than Doctoral level and from 2012 on, there was an increase in studies concerning such theme. The analyzed researches indicate the crucial role of the pedagogical coordinator as a trainer in schools, demonstrating that they are aware of such assignment, although they have been facing a hard time achieving it, due to bureaucratic, disciplinary and daily factors. The research approach was qualitative and semi-structured interview as data collection procedure. Three pedagogical coordinators who work in EMEIs serving children aged 4 and 5 years old were interviewed and they consider to be able to the focus their work on the continued formation of teachers. The collected data were analyzed in the light of André (1986), Placco (2011), Almeida (2011), Oliveira (2013), Campos (2006), Weiz (2007), Lerner (2007), Marcelo (2012) and Imbernón's works (2010), believing their studies regarding pedagogical coordinator will be critical to this reflection proposal. The findings obtained through the interviews revealed that the early childhood education curriculum has been discussed in EMEIs, permeated by the concept of leadership and children's listening. The factors that facilitate the work of the coordinator as a trainer are to feel they are part of the management team and that this enhances educational work, the use of training strategies as practice theming, double conceptualization, classroom observation with feedbacks to allow a breakthrough in teachers' practices.

**Keywords:** Pedagogical Coordinator. Childhood Education. Kindergarten. Continuing education of teachers.

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	105
Apêndice B - Autorização para realização da pesquisa .....	106
Apêndice C - Roteiro de entrevista com os coordenadores pedagógicos.....	107
Apêndice D - Transcrição da entrevista realizada com a CP 1.....	108
Apêndice E - Transcrição da entrevista realizada com a CP 2.....	117
Apêndice F - Transcrição da entrevista realizada com a CP 3.....	133

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A: Registro fotográfico de atividades realizadas na EMEI – CP 1.....	142
Anexo B: Registro fotográfico de atividades realizadas na EMEI – CP 2.....	147
Anexo C: Registro fotográfico de atividades realizadas na EMEI – CP 3.....	152

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Painel em que os alunos se inscrevem para as oficinas.....	88
Figura 2: Quadro elaborado pelos professores no horário coletivo.....	91
Figura 3: Pauta da formação do horário coletivo, elaborada pela CP.....	142
Figura 4: Pauta elaborada pela CP .....	143
Figura 5: Pauta elaborada pela CP.....	143
Figura 6: Registro da formação elaborado pelo grupo de professores 1.....	144
Figura 7: Registro da formação elaborado pelo grupo de professores 2.....	145
Figura 8: Registro elaborado por uma professora, no campo “comentários do professor”, no planejamento quinzenal .....	146
Figura 9: Relatório com algumas alterações sugeridas pela CP.....	147
Figura 10: Relatório de uma garota que está no grupo 5D.....	148
Figura 11: Relatório de um garoto que está no grupo 5A.....	149
Figura 12: Caixa de matemática. ....	150
Figura 13: Jogo de boliche confeccionado pelas professoras.....	150
Figura 14: Produção coletiva dos alunos do grupo 4, que foi exposta na DRE. ....	151
Figura 15: Devolutiva realizada pela CP para uma professora.....	152

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Comparação entre os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Nacional e Paulistana .....	58
Tabela 2- Número de CPs por área de atuação - RME-SP.....	67

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEI	Diretriz Curricular Nacional de Educação Infantil
DOT-P	Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	Projeto Especial de Ação
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RME-SP	Rede Municipal de Educação de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....</b>	<b>22</b>
2.1 Objetivos.....	27
<b>3. ESTUDOS CORRELATOS.....</b>	<b>28</b>
<b>4. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>35</b>
4.1 A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO PEDAGÓGICA PARA O SUCESSO DA APRENDIZAGEM.....	35
4.2 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS.....	40
4.3 FORMAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	41
4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO.....	43
4.5 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
4.6 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA/ CRIANÇA.....	50
4.7 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	52
4.8 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL- DOCUMENTOS OFICIAIS.....	57
4.9 ESTRATÉGIAS FORMATIVAS.....	60
4.9.1 Observação da sala de aula.....	61
4.9.2 A devolutiva e o processo reflexivo.....	61
4.9.3 Tematização da prática.....	63
4.9.4 Dupla conceitualização.....	63
<b>5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>65</b>
5.1 SUJEITOS DA PESQUISA.....	66
5.2 AS ESCOLAS DAS COORDENADORAS.....	67
<b>6. ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>69</b>
6.1 A ROTINA DE TRABALHO DAS CPs E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.....	70
6.2 HORÁRIO COLETIVO E OS EFEITOS DA FORMAÇÃO.....	73
6.3 USO DE ESTRATÉGIAS FORMATIVAS.....	76
6.4 A ARTICULAÇÃO DA EQUIPE GESTORA COMO FACILITADORA DO TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	84

6.5 CONTEÚDOS DAS FORMAÇÕES E AS AÇÕES PEDAGÓGICAS.....	85
<b>7. AÇÕES VISANDO AO PROTAGONISMO INFANTIL.....</b>	<b>88</b>
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>142</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Minha participação no mestrado é um sonho que se realiza muito antes do que eu imaginava. O interesse pelo tema da dissertação é fruto das minhas vivências pessoais e profissionais.

Pela trajetória que percorri, percebo que a maior influência em minha escolha profissional foi a minha mãe, professora das redes Estadual e Municipal. Algumas vezes, ia à escola com ela e admirava sua postura comprometida. Os alunos me tratavam de uma forma muito carinhosa, afinal eu era a "filha da professora".

Também recorro que brincava com algumas amigas de escolinha, no quintal de casa, onde havia uma lousa pendurada e ocupava o papel de professora.

Estudei na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Arthur Etzel, que também foi uma grande influência na escolha da profissão, eu adorava aquela rotina de aprender e brincar naquele parque maravilhoso. No meu último ano como professora, trabalhei nessa escola, e foi um ano muito feliz, observava algumas brincadeiras dos meus alunos que eu também fazia e muitas vezes me permiti brincar com eles.

Outra influência forte na minha escolha profissional foi fazer o ensino médio no C.E.F.A.M. (Centro de Formação e Acompanhamento ao Magistério) onde tive a oportunidade de refletir sobre o ofício de professor, podendo vivenciar inúmeras atividades culturais e as amizades que permanecem em minha vida. Mesmo tomando conhecimento das dificuldades da profissão, como baixos salários, falta de recursos e de valorização profissional, os professores dessa escola me fizeram acreditar que a educação é uma utopia possível.

Em agosto de 2002 iniciei no cargo de Professor Titular de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo, em uma escola localizada na comunidade de Tiquatira, na região da Penha. Foram dois anos intensos. A maioria dos professores eram ingressantes e extremamente motivados a aprender e compartilhar. Minha colega, professora Ana Cristina vinha de uma experiência em uma escola construtivista e fizemos um projeto de artes com as obras da Tarsila do Amaral, que foi extremamente significativo para os alunos e para a

comunidade, colocando a criança como protagonista, e fazedora de arte. Alguns alunos diziam que seriam pintores.

Eu sentia que mesmo estando realizada em sala de aula eu desejaria em breve novos desafios. Em 2005 participei de um curso de extensão na PUC: O Papel do Coordenador Pedagógico. No ano seguinte, conclui a Licenciatura em Pedagogia.

Em 2008 acessei ao Cargo de Coordenador Pedagógico (CP), em uma escola de educação especial para alunos surdos EMEBS<sup>1</sup>, pude contar com a parceria da diretora, que tinha um olhar efetivo para as questões pedagógicas.

A forma como os alunos me acolheram mesmo sem eu saber LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), me ensinando os sinais, não desistindo de se fazerem entender, foram muito marcantes. Pude perceber o quanto ainda faltam condições em nossa cidade para que de fato haja a inclusão.

Em 2011 me removi para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) em que estou até os dias atuais (2015). Com uma ótima parceira na coordenação, pudemos juntas diariamente, ir constituindo nossa profissionalidade e o nosso papel na escola, embora saibamos que o caminho é longo, necessitando de estudos e reflexões permanentes.

Um dos maiores desafios impostos à função de coordenador pedagógico é manter o foco naquilo que deveria ser seu principal objeto de trabalho, a formação continuada do professor, havendo uma mistura de papéis na escola, devido a falta de clareza de todos os atores envolvidos.

Daí surge a pergunta: como o Coordenador pode centrar sua atuação na formação de professores, sem dar tanta abertura para outras questões que ocorrem na escola e que podem ser resolvidas por outros profissionais?

Na Prefeitura de São Paulo, os professores com turmas atribuídas podem optar por uma Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), em que ficam 1 hora e meia, 4 vezes por semana, estudando coletivamente e é atribuição do Coordenador Pedagógico organizar, programar e orientar essa formação, sendo, portanto, imprescindível que tenha conhecimento e tempo de preparação para que ofereça momentos produtivos e de boa qualidade aos professores. No entanto, quando o Coordenador está estudando, é visto, constantemente como se

---

<sup>1</sup> EMEBS- Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos

não estivesse realizando algo importante, portanto, podendo ser interrompido a qualquer momento, o que prejudica o planejamento dos momentos de formação.

Há um conflito entre as atribuições cobradas pelos funcionários da escola e as atribuições definidas pela própria legislação. Domingues (2013) questiona se a formação contínua, tão diretamente ligada à escola e a seus problemas educativos específicos, pode converter-se num reducionismo formativo que acaba por gerar projetos do tipo “apaga-fogo” (situação localizada e imediata) e que pode se revelar frustrante por estar desvinculada de uma visão ampla dos problemas educacionais e da sua contextualização social.

Placco (2004) reforça essa visão ao descrever o trabalho diário do coordenador:

O cotidiano do Coordenador Pedagógico [...] é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética. Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder a situações do momento. (p. 47)

Essa atuação imediatista, e muitas vezes a falta de uma formação específica para o coordenador, em que seu formador seja um par avançado, pode gerar uma formação continuada para os professores mais informativa do que formativa. Frequentemente, o espaço coletivo da escola se reduz à realização de oficinas e experiências de assistência técnica, concebidas, em muitos casos, como mera passagem de informações, sem animar processos de reflexão mais profundos e permanentes. (VAILLANT, 2003)

Precisamos pensar a tarefa do Coordenador Pedagógico e as condições necessárias para que este profissional atue de modo a favorecer a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os movimentos coletivos de reflexão, a troca de experiência e as demandas relacionadas ao acompanhamento da ação pedagógica, instrumentalizando o professor para o aprimoramento do seu trabalho com as crianças.

Esse é o desafio que me intriga, por isso pergunto: como o coordenador pode contribuir para a mudança desse cenário de resolver tarefas imediatistas e transformar o Horário Coletivo, em um espaço formativo?

Diversos estudos apontam uma dificuldade do Coordenador Pedagógico em manter seu foco de trabalho na formação continuada do professor, muitas vezes por uma confusão de papéis entre os gestores, que fica mais evidente quando há

indisciplina dos alunos ou necessidade de atendimento aos pais, em que o Coordenador espera que a Direção tome iniciativas ou tenha atitudes de mediação frente aos conflitos e vice-versa.

Percebe-se que muitas dessas questões poderiam ser resolvidas se fossem discutidas com os professores, juntamente com suas práticas de sala de aula, ou que se elaborassem projetos para que as atitudes de indisciplina fossem problematizadas com os alunos. Mas no momento em que uma situação limite ocorre, há uma expectativa de que o coordenador deixe o que estiver fazendo para exercer a mediação.

Christov (2004) em seu artigo “Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada” enfatiza o sentimento de impotência que muitos coordenadores sentem diante da interrupção de sua função, desvalorizando sua ação formativa. A autora relata que uma das possibilidades para essas interrupções, pode ser a relação de poder entre o diretor e coordenador, em que o primeiro pode não dispor do auxílio de um vice-diretor, ou pode não valorizar o papel do CP em sua ação formadora junto aos professores. Outra possibilidade apresentada pela pesquisadora diz respeito a própria compreensão dos professores sobre o papel do CP, “ em geral os professores valorizam os coordenadores como profissionais que podem auxiliar na gestão da disciplina junto aos alunos”. (p.68)

Acreditamos que para reverter essa situação, de o coordenador sentir-se sozinho e desvalorizado nessa tarefa formativa, a equipe gestora, composta pelo diretor de escola, assistente de diretor e coordenador pedagógico precisa estabelecer diretrizes e ações que promovam a formação continuada de fato, buscando superar a burocratização desses espaços coletivos que algumas vezes se transformam em espaços de recados e informes. Nesse caso é fundamental a articulação da equipe gestora para que o Coordenador consiga atuar como formador e não como “bombeiro”, resolvendo questões do cotidiano em detrimento de realizar uma formação de boa qualidade.

De acordo com a pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011) intitulada “O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições”, entre os problemas de formação comuns a diferentes países:

[...] não podemos deixar de observar que a maioria dos CPs não desenvolve seu trabalho na coordenação tendo como princípio a

formação de professores, ainda que a considere parte de suas atribuições. O eixo articulação prevalece nos seus diversos âmbitos de atuação, e o rendimento e as atitudes dos alunos e o atendimento a pais são as atividades mais citadas por quase todos os CPs. (p. 267)

Essa pesquisa mostra ainda que as maiores dificuldades no trabalho do Coordenador Pedagógico encontram-se no estabelecimento de relações diretas com os professores, bem como o excesso de tempo dispendido com as questões burocráticas e com os problemas do cotidiano.

As autoras mencionam que os coordenadores gostariam de ter melhores condições para trabalhar com a formação dos professores, mostram ainda que há uma tensão permanente entre o que o CP toma para si como tarefas da sua função, versus o que lhe é demandado pelas diversas esferas da escola: pais, comunidade, professores, alunos, inspetores e direção, havendo uma falta de clareza sobre suas atribuições, o que o leva a focar suas atividades em resposta às demandas, principalmente no atendimento às famílias e aos educandos individualmente. Os resultados dessa pesquisa apontam que são necessários mais recursos humanos na escola para haver maior dedicação do Coordenador

Dutra (2014) considera que o Coordenador Pedagógico como formador de formadores, é um importante articulador e transformador da realidade educacional, tendo a sua atuação incidência direta na qualidade do ensino.

Os estudos correlatos realizados no site do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apontam para o papel fundamental do coordenador pedagógico como formador nas escolas, demonstrando que ele tem a consciência dessa atribuição, mas têm muita dificuldade em concretizar esse papel, devido a fatores burocráticos, disciplinares e cotidianos.

Para desenvolver esse trabalho de formação dos professores, é vital que haja estudo pessoal do Coordenador, para que possa atuar no espaço do horário coletivo, de forma a potencializar os saberes dos docentes de forma que possam superar as dificuldades encontradas em sua prática.

A questão que surge é como o trabalho do coordenador pode ter o foco nas ações formativas?

Diante dos resultados de pesquisas, que apontam as dificuldades na atuação do coordenador na formação continuada dos educadores, em escolas em

que não há uma equipe de gestão comprometida com essa formação, precisamos ir além e refletir sobre como o coordenador poderia exercer seu papel formativo, e quais as condições necessárias para que isso ocorra.

## 2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Voltando-me concretamente à educação infantil, meu campo de trabalho, procurei algumas referências para pensar o papel formativo do coordenador pedagógico neste espaço.

Zabalza (2007) nos remete a alguns desafios que as escolas de educação infantil espanholas enfrentam, como o desenvolvimento institucional; um novo conceito de criança pequena como “sujeito” da educação; a organização do currículo da Educação Infantil, o perfil desejado do professor de escola infantil e as necessidades de formação inicial e permanente. Ressalta a especificidade do profissionalismo docente na educação infantil, em que o estabelecimento dos vínculos de relação positivos com vistas às aprendizagens é fundamental. Enfatiza que as características pessoais do professor de educação infantil influem na definição de seu perfil profissional, tendo maior peso as que se direcionam para o estabelecimento da relação adulto-criança.

Acredito que podemos fazer uma transposição da realidade das escolas espanholas para as brasileiras. Temos diversos pesquisadores brasileiros discutindo concepções a respeito de infância, escola, currículo e a necessidade de autonomia das instituições de ensino, tais como Oliveira (2014), Kramer (2013), Barbosa (2006), Rosseti-Ferreira (2009) e Campos (2006). O discurso presente entre os profissionais de ensino é o de que as práticas das escolas de Educação Infantil de São Paulo estão avançadas em relação às práticas do Ensino Fundamental, tendo como eixo o trabalho com projetos, rompendo com a rigidez dos conteúdos, das disciplinas, e das grades curriculares. Embora tenhamos esse avanço nas práticas de educação infantil, ainda temos como desafios a formação dos professores nas escolas e o aprofundamento de discussões sobre protagonismo infantil, currículo, a dicotomia entre cuidar e educar, o desenvolvimento profissional do educador, entre tantos outros temas.

Quanto à profissionalização dos educadores de educação infantil, Oliveira (2013) nos dá um panorama histórico, que deixa evidente o quanto a educação para as crianças foi concebida como assistencialista, ou seja, bastava que o professor tivesse experiência com crianças em suas famílias para poder atuar nas escolas, não havendo exigência de profissionalização. Hoje, no entanto, a luta é

para que o profissional da educação infantil se qualifique para melhor desenvolver o seu trabalho, e o coordenador pedagógico pode ter um importante papel ao propiciar as condições para essa qualificação.

Optamos por realizar um estudo em escolas públicas de educação infantil, visto a sua relevância na vida de milhares de crianças e familiares. Desejamos que essa etapa educativa avance continuamente em prol de uma educação com melhores condições e de boa qualidade, uma vez que a questão do acesso já está sendo superada, com práticas condizentes com uma concepção de criança como produtora de cultura e protagonista de seu processo de aprendizagem.

De acordo com a publicação “Orientação normativa nº 01: avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”, a Educação Infantil em São Paulo teve início em 1935:

[...] com a criação dos Parques Infantis e no ano de 1975 passam a ser denominados Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Naquela época exercia uma função compensatória/ preparatória da criança para o 1º grau, que objetivava “compensar” as privações culturais sofridas pelas crianças das classes populares, levando a criança a realizar exercícios com lápis e papel numa produção excessiva que enfatizava o treino e a mecanização. Nessa concepção avaliar ficava restrito a verificação e registro do que foi transmitido à criança. (SÃO PAULO, 2014, p. 21)

Percebemos que essa concepção de compensação das carências dos alunos permaneceu por muitas décadas em nossas escolas, com práticas que visavam treinamentos, desconsiderando o repertório trazido pelas crianças.

Essa publicação traz como desafio atual para a Rede Municipal na educação infantil:

[...] fazer das Unidades de Educação Infantil um oásis: um local para ser criança; para se viver a infância; onde se brinca; onde as falas, expressões e choros são considerados; onde se corre; se pinta; se dança; se canta; se fotografa; se desenha; se cozinha; se escreve; se lê; na relação com o espaço/tempo/materiais, com os adultos e especialmente com outras crianças e bebês. (SÃO PAULO, 2014, p. 12)

Para que esse desejo de oásis que temos para as EMEIs, vá se tornando realidade, não podemos deixar que esse espaço seja destinado à pré escolarização da criança, nem como fase preparatória para o ensino fundamental.

Nesse sentido, Faria e Mello (2005) denunciam uma contaminação do ensino fundamental na educação infantil com relação a aquisição da escrita, visto que a escrita é apresentada de forma mecânica, como um conjunto de conhecimentos artificiais, quando deveria acontecer o contrário, a educação



infantil contaminar o fundamental com modelagem, desenho, pintura, brincadeiras, jogos, entre outras atividades.

As autoras defendem o uso de instrumentos como o desenho e o faz de conta, que são formas de a criança expressar aquilo que conhece do mundo, da cultura e da natureza, conceitos importantes para que ela se aproprie efetivamente da escrita. De acordo com a teoria histórico-cultural, a criança se apropria daquilo que tem significado para ela, portanto precisa compreender a função social da escrita.

Para fazer frente a esse panorama e buscar contribuir para a construção de um currículo onde se valorizem as produções infantis, conferindo um protagonismo a essas crianças, o currículo está sendo rediscutido e propostas didáticas renovadas sobre o cotidiano das escolas de educação infantil têm se apresentado nos encontros de profissionais da área, resultando em novas reflexões sobre o trabalho realizado. (OLIVEIRA, 2010, p.1)

Embora possamos perceber que já existam práticas condizentes com as concepções desejadas, o documento “Programa Mais Educação São Paulo” (2014), da Secretaria Municipal de Educação aponta que ainda:

- A criança não é vista como um sujeito de direitos, revelando uma concepção adultocêntrica. Isto equivale a dizer que sua voz não é escutada na organização e condução do processo de aprendizagem, ou, quando o é, não é levada efetivamente em consideração.
- As Unidades Educacionais têm deixado de lado o protagonismo infantil. As crianças são vistas como consumidoras de cultura e não como produtoras.
- Ainda existe a visão de uma infância única a partir da visão padronizada pelo adulto: rotina das Unidades Educacionais pensadas pelo e para o adulto. Essa visão se concretiza em uma escolarização da infância. Exemplifica-se esse entendimento pelo fato de a maioria das atividades realizadas terem como suporte o papel. O brincar é um direito e é fundamental ao desenvolvimento integral das crianças. (p.42)

Esse documento traz a seguinte questão: quais práticas podem ser propostas no sentido de mudar a situação vigente e concretizar outra concepção nas Unidades Educacionais da Rede?

Acreditamos que as práticas poderão ser ressignificadas se forem desenvolvidos processos efetivos de formação dos educadores, considerando as especificidades desse nível de educação, de modo que não se percam nas generalidades dos outros níveis de ensino.

Machado (2000) nos alerta que a trajetória histórica da educação infantil passa por um momento de transição no qual se deverá reivindicar uma formação

própria para os profissionais captando as especificidades do trabalho com crianças.

Com vistas a efetivar esse processo, o mesmo documento inclui uma proposta de reorganização curricular, em que o currículo é compreendido como um movimento em processo permanente de reorientação a partir de uma perspectiva dialógica.

Oliveira (2010) explica que os educadores de educação infantil têm preferido chamar de “projeto pedagógico”, em vez de currículo, preocupados com a escolarização e com a ideia de divisão das disciplinas das outras modalidades de ensino. De acordo com a autora, o currículo é organizado nas instituições de educação infantil com vistas ao alcance das metas propostas em seu projeto pedagógico.

Um Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil precisa ser construído de modo a oportunizar a escuta das crianças, integrando as dimensões do cuidar e do educar, do brincar, valorizando as produções infantis e as interações, construindo assim uma cultura da infância.

Acreditamos que uma das dificuldades da educação infantil seja a falta de conhecimento e construção de um currículo que contemple as especificidades dessa faixa etária. A formação dos educadores dessa etapa precisa ser organizada de forma a levá-los a traduzirem coletivamente essas questões, transformando a visão curricular de todos, para que essa concepção preparatória e compensatória das crianças para o ensino fundamental, com base em treinamentos, seja abolida das práticas pedagógicas.

Concluimos que é fundamental a formação continuada, como nos ensina Oliveira:

O dinamismo hoje presente na área de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que tem criado esperanças, invoca a necessidade de ampliação dos processos de formação continuada para qualificar as práticas pedagógicas existentes na direção proposta. Muitas instituições encontram-se presas a modelos que já foram avaliados e julgados inadequados como instrumentos de educar e cuidar e promover o desenvolvimento das crianças. (2010, p. 14)

Diante do reconhecimento de que a educação infantil é um espaço educacional com formas específicas de ser professor, acreditamos que a formação continuada em que se possibilite a reflexão crítica sobre a situação

apontada pela autora pode contribuir com o sucesso das práticas pedagógicas, visando à construção de culturas infantis.

A equipe de gestão, docentes e funcionários, precisam ter uma visão aprofundada sobre infância, currículo, brincadeiras, organização dos tempos e dos espaços, valorização das interações das crianças, avaliação, procedimentos didáticos e práticas pedagógicas, para que possam, enquanto grupo construir um olhar centrado nas crianças. Esses conteúdos devem ser objetos de estudo das formações continuadas.

Observamos que a criança aprende brincando, convivendo, participando, estabelecendo relações, atribuindo significados e lidando com frustrações. Para garantir esse trabalho conta-se com o coordenador pedagógico que realiza a integração e articulação desses princípios não só com os docentes, mas no envolvimento com as famílias e com outros funcionários da unidade.

Gastaldi (2013) realizou um estudo a respeito da formação de formadores da educação infantil, e constatou junto aos formadores uma dificuldade de mudar o olhar dos educadores para as novas perspectivas e conteúdos específicos da educação infantil. O desconhecimento das propostas apresentadas no Referencial Curricular para a Educação Infantil de 1998, que apresentavam os conteúdos a serem trabalhados, era o que mais preocupava esses formadores. (p. 88)

O coordenador pedagógico da educação infantil precisa ter sempre um olhar atento para essas especificidades, considerando-as em seu plano de formação.

A conclusão que podemos chegar a partir da leitura desses materiais é a de que estamos vivendo um momento de transição entre uma concepção mais tradicional, autoritária e assistencial de atendimento à criança pequena, para uma concepção mais contemporânea, participativa e democrática, que entende a criança como sujeito produtor de cultura.

A atuação do Coordenador como formador de professores é imprescindível neste momento de transição que está posto, para concepções em que o protagonismo infantil tenha vez e voz.

Há coordenadores pedagógicos na RME-SP que conseguem atuar na formação de professores, em especial na discussão das questões curriculares? Quais os elementos que favorecem esse trabalho e quais os que dificultam?

A partir das considerações apresentadas, algumas questões se tornam essenciais:

- Quais estratégias são utilizadas no horário coletivo visando atender às especificidades da educação infantil?
- Como a rotina do coordenador pode organizar o trabalho para ter o foco nas ações formativas?
- Qual a importância de incluir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) no conteúdo de formação?

## 2.1 OBJETIVOS

Essa pesquisa tem por objetivo central investigar como o coordenador pedagógico planeja e desenvolve a formação dos professores que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo (E.M.E.I.s). Como orienta o desenvolvimento do currículo, acompanhando e dando suporte ao professor na elaboração dos planos de ensino e das práticas pedagógicas, de modo a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Como objetivos específicos, pretendemos:

- descrever a rotina de trabalho do coordenador pedagógico;
- investigar se a articulação da Equipe Gestora favorece o trabalho da coordenação pedagógica;
- conhecer as estratégias produtivas no trabalho formativo;
- analisar o modo como o Currículo da educação infantil aparece nos conteúdos de formação;
- discutir como as intencionalidades formativas dos CP se efetivam na prática.

### 3 ESTUDOS CORRELATOS

Para ampliar e aprofundar os estudos sobre as ações formativas do coordenador pedagógico na educação infantil realizei um levantamento das dissertações, teses e artigos que abordavam essa temática, no site do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados na busca foram: coordenação pedagógica; coordenador pedagógico; coordenador pedagógico e a educação infantil; coordenador pedagógico como formador.

A pesquisa foi baseada nos objetivos que pretendo alcançar com a realização deste trabalho. A maioria das pesquisas não especifica o nível de ensino em que o coordenador está atuando, discute o papel do coordenador de forma geral.

Fiz a leitura dos resumos de 37 dissertações de mestrado, 9 teses de doutorado e 16 artigos publicados no período de 1999 a 2013.

Após a leitura dos resumos, selecionei seis trabalhos que se debruçavam sobre o papel do coordenador como formador, para aprofundar os estudos e buscar uma conexão com a minha pesquisa, analisando em que poderiam esclarecer as questões que formulei e o que eu ainda precisava saber.

Percebe-se que há mais estudos correlacionados em nível de mestrado do que no nível de doutorado e a partir do ano de 2012 houve um aumento nos estudos sobre essa temática. Acredito que esse aumento seja em virtude dos índices não satisfatórios das avaliações externas realizadas com os alunos e nesta busca por avanços, o papel da formação do professor ocupa um lugar central.

Farei uma exposição de algumas dessas pesquisas e algumas delas serão retomadas para a análise dos resultados.

Domingues (2013) em seu artigo “O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas” buscou captar a percepção dos coordenadores sobre o trabalho de formação docente desenvolvido nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Como resultados revelou a importância de os coordenadores pedagógicos envolverem os professores no

processo formativo, assentada na concepção de protagonismo desses profissionais, frente às políticas públicas de formação. A educação é um objeto de estudo com múltiplas facetas, em que cada situação é única, sendo diversas as variáveis. A autora reflete sobre a importância da formação continuada centrada nas escolas:

Ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação. Isso significa que ela se desenvolverá para responder às “ansiedades” formativas de um determinado grupo de educadores comprometidos com o trabalho pedagógico num tempo/espaço determinado. (DOMINGUES, 2013, p.184)

A autora propõe a formação continuada voltada às questões da prática pedagógica, cabendo ao coordenador a mediação desse processo.

Giovani (2013), em sua Dissertação de Mestrado, estudou como a formação dos coordenadores pode contribuir para o exercício de sua função. A autora defende a importância do registro, como potencializador na mobilização dos saberes, mudança nas práticas, favorecimento da identidade profissional e de troca de experiências. Tais registros possibilitam uma maior sistematização do processo de reflexão para a reelaboração de novas práticas e ações formativas.

A atuação do CP na formação continuada de professores exige o domínio de saberes específicos e estratégias formativas, assim como a coordenação do trabalho coletivo como: manter o grupo dentro do assunto, fazendo voltar ao tema em discussão; dinamizar o processo de comunicação, o diálogo, a troca a fim de construir novos significados; propor estratégias de escuta, distribuição de tarefas, responsabilidades; trazer temas para estudos; discutir questões do trabalho em sala de aula.

O levantamento de estudos correlatos mostrou experiências de coordenadores que não conseguiram realizar a formação continuada. Pretendo encontrar experiências bem-sucedidas, para que possamos refletir sobre as atitudes e procedimentos adotados pelo coordenador da educação infantil que lhe possibilitem realizar a formação contínua, uma vez que estamos na mesma rede de ensino.

Tamassia (2012) em sua Dissertação de Mestrado buscou verificar como o trabalho do coordenador pedagógico pode contribuir para a formação

continuada dos professores e, conseqüentemente, para o avanço das aprendizagens dos alunos. Os resultados obtidos indicam elementos essenciais na rotina diária do coordenador pedagógico, das quais destaco:

1. Fazer um diagnóstico inicial da escola a fim de conhecer os alunos, os projetos em desenvolvimento e as demandas formativas;
2. Discutir com a equipe gestora e definir o papel de cada membro dentro da equipe e, após essa ação, montar uma rotina de trabalho que contemple as ações da coordenação na escola;
3. Fazer observação em sala de aula como estratégia formativa, garantindo o retorno desta ação para o professor a partir de registros escritos e de conversas individuais;
4. Ler os planejamentos e outros registros dos professores e fazer a devolutiva;
5. Organizar um instrumento único de levantamento dos saberes dos alunos construído com os professores com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos das crianças de cada ciclo;
6. Elaborar registros de acompanhamento dos alunos;
7. Organizar as metas de aprendizagem para cada ano/ciclo desde o início do ano letivo junto com os professores;
8. Estabelecer em sua rotina momentos de leitura e estudo que possam contribuir com sua autoformação, ampliando seu repertório e sua segurança para o trabalho com o grupo nas formações planejadas; (p. 191-193)

Essa pesquisa contribuiu com os meus estudos, porque os resultados indicam algumas ações que são fundamentais para a prática do coordenador pedagógico como formador e gestor dos resultados das aprendizagens dos alunos.

Precisamos entender como os conflitos e tensões, relações de poder, confiança, liderança e trabalho de equipe, podem ser conduzidos para potencializar o trabalho do coordenador pedagógico e garantir uma formação de qualidade visando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Em pesquisa realizada por Campos (2006), em parceria com a Fundação Carlos Chagas, os Coordenadores de educação infantil afirmam não terem sido formados para fazer o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem nem desenvolvido competências para realização de programa de capacitação interno nas escolas.

A autora relata que em recente trabalho realizado, junto a um grupo de 45 gestores, a maioria considerou que o dia a dia atribulado e uma legislação confusa, contribuem para que os coordenadores pedagógicos funcionem mais como “bombeiros”, ao apagar incêndios associados a diversos atendimentos

cotidianos institucionais, principalmente em relação às famílias e aos estudantes individualmente.

Esse artigo colaborou para uma reflexão sobre a precariedade das condições de trabalho dos Coordenadores Pedagógicos.

A tese “Formação continuada em uma concepção crítico- reflexiva: desafio aos coordenadores formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís-MA”, realizada por Vituriano (2008), procurou investigar a formação na escola para entender melhor o papel de um formador nesse contexto. A pesquisadora defende a escola como um local privilegiado da formação docente, considerando que, neste espaço, é possível consolidar uma formação reflexiva sobre a prática.

Esse trabalho valoriza a escola como lócus da formação e revela condições importantes para uma boa formação de professores, tais como:

- (i) A formação de professores apesar de estar em pauta nos discursos e documentos oficiais há algum tempo, ainda requer maior atenção por parte daqueles que concebem as políticas nessa área; (ii) É fundamental atrelar às discussões sobre a formação docente alguns elementos fundamentais como as condições para sua realização e ainda as concepções norteadoras de cada espaço e sua função; (iii) Dar a devida atenção aos formadores de professores, já que são estes profissionais que assegurarão em grande parte a qualidade da formação. (p. 87)

A pesquisadora conclui que é preciso dar mais atenção aos formadores de professores, já que são esses profissionais que podem assegurar a qualidade da formação.

Soligo (2007) em sua dissertação “Quem forma quem? – Instituição dos sujeitos” após a análise de algumas evidências reveladas por 32 memoriais de sujeitos que trabalham principalmente na área da educação, apresenta uma série de 16 recomendações para os que pensam e fazem as políticas de educação e formação de educadores.

Destaco, a seguir, apenas aquelas recomendações que conversam diretamente com a minha problemática, embora avalie que todas elas sejam coerentes e importantes para o debate sobre as políticas de formação. Portanto, destaco as seguintes recomendações: que a formação profissional é um meio para garantir o necessário conhecimento dos alunos; que a Secretaria de Educação planeje as ações de formação de modo sistêmico, e não isolado; que



as metodologias de formação tomem de fato os profissionais da educação como sujeitos e protagonistas de seu processo formativo e se pautem principalmente na tematização da prática, na reflexão sobre situações- problemas reais e/ou simuladas; e por fim, não esquecer que um grupo representa um contexto favorável para a aprendizagem e pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de seus membros quando há interesses compartilhados, respeito real pelo outro, aceitação das diferenças, solidariedade em atos, acolhimento, escuta e crença na possibilidade da construção coletiva de conhecimento. (SOLIGO, 2007, p.146).

Esse estudo ratifica a formação continuada nas escolas como lócus privilegiado para a constituição de um grupo de professores que problematizem as práticas pedagógicas.

Com o foco no CP da educação infantil, Palliães (2010) em sua Dissertação “Sou CP na Educação Infantil, e agora?: um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores”, tratou do papel do coordenador pedagógico como formador de professores nas EMEIs de São Paulo.

A pesquisa teve como eixo norteador a seguinte questão: quais dificuldades o coordenador pedagógico tem encontrado, no processo de construção de sua identidade como formador de professores de educação Infantil, tanto do ponto de vista individual, como institucional? Quanto as atividades do coordenador pedagógico:

As entrevistas mostraram que, do ponto de vista institucional, os serviços de caráter burocrático são um grande entrave no cotidiano dos coordenadores pedagógicos [...]. Percebe-se falta de diálogo entre a coordenação e a direção da escola, o que impede a eventual e possível divisão de tarefas [...] fica prejudicada a construção da identidade do coordenador pedagógico, uma vez que este não consegue distinguir suas atribuições das atribuições do diretor. (p. 83)

Esse estudo corrobora a necessidade de articulação entre os membros da equipe gestora, para favorecer o trabalho do coordenador como formador de professores.

A autora aponta ainda a elaboração de uma rotina semanal com o planejamento das atividades diárias como um caminho para o CP conseguir administrar melhor o seu tempo, traduzindo em momentos de formação. Como

resultados, percebeu que os coordenadores pedagógicos ainda não estabelecem uma ligação entre a formação do professor e a sua atuação em sala de aula, sugerindo que esse tempo precisa ser construído pelo CP, por exemplo, partilhando a coordenação de alguns horários coletivos, que ocupam bastante o seu tempo, com os professores, para poder visitar as salas de aula e “observar se o que foi discutido na formação está sendo colocado em prática e se as atividades elaboradas estão sendo utilizadas”. (p. 83-84)

Outro estudo que contribuiu com as minhas reflexões a respeito do currículo na educação infantil foi a dissertação “Educação Infantil: com quantas datas se faz um currículo? realizada por Maia (2011). A autora estudou a influência das datas comemorativas nos planejamentos dos professores, e mostrou que muitas vezes essas comemorações são descontextualizadas das outras atividades. Apresenta a concepção de currículo da Educação Infantil e ainda presente nas escolas:

Os profissionais pesquisados apresentam em relação à Educação Infantil a expectativa de que prepare as crianças para a fase posterior de ensino, inculcando-lhes também valores sociais, principalmente os da obediência e do bom comportamento, ainda que com sopros de alguma margem de alegria e liberdade. [...] Assim, ensina-se e espera-se que as crianças aprendam números, cores, formas, letras e a associação destas a palavras, como também que aprendam a se comportar, não fazer bagunça, conviver sem conflito, realizar o que lhe é proposto. (2011a, p.131)

Pelo que é descrito pela autora, o repertório trazido pelas crianças não é considerado na elaboração das propostas pedagógicas. A autora encontrou apenas um evento não relacionado às datas comemorativas que foi os aniversários das crianças, afirmando que essa sim é uma data que merece ser comemorada.

A autora pondera que “a escola solidifica um currículo monocultural, ideologicamente dominante”, sem problematizar as “verdades” no cotidiano da escola, com essa organização de currículo em torno de datas comemorativas. Maia não é contra haver comemorações na escola, ou contra a confecção de fantasias e lembrancinhas, mas afirma que a escola precisa refletir sobre quais comemorações devem ser trabalhadas, como trabalhá-las e qual o seu papel no currículo. Sugere outras comemorações como “o aniversário das crianças, o nascimento de um irmãozinho, o retorno de um colega que adoecera, fazer

fantasia do gatinho da história ouvida ou criada pela turma”. (2011b, 137-138). Dessa forma as ações pedagógicas terão muito mais sentido para as crianças, respeitando suas necessidades, interesses e repertórios.

As pesquisas revistas apontam para a importância do papel do coordenador como formador, porém relatam as dificuldades em viabilizar essa função na prática, onde as atividades administrativas se sobrepõem às pedagógicas. Reafirmam o papel da escola como local privilegiado da formação docente e ressaltam que esse espaço precisa ser planejado, para que haja mudança nas práticas, favorecendo a identidade dos professores e avanço na aprendizagem dos alunos.

Nas pesquisas estudadas, não encontrei relatos de práticas de formação de professores bem-sucedidas na coordenação pedagógica, portanto, este trabalho dará visibilidade a essas atuações de sucesso.

## **4. REFERENCIAL TEÓRICO**

Esse capítulo objetiva trazer alguns elementos para se pensar conceitos amplos, como equipe gestora, currículo, formação, e ao mesmo tempo, pensar nas especificidades dessas questões considerando a RME-SP e a educação infantil.

Iniciaremos pelo estudo da equipe gestora, de modo a apontar a importância desse trio para que a formação de professores ocorra de forma significativa. Seguiremos com a discussão dos conceitos de formação, formação continuada e formação continuada na educação infantil. Faremos uma contextualização da educação infantil paulistana, e a partir dessas discussões, apresentaremos a concepção de criança que defendemos, bem como o currículo e avaliação específica para essa faixa etária.

A partir dessa fundamentação, apresentaremos alguns elementos para se refletir sobre a possibilidade do coordenador pedagógico atuar como formador de educadores da infância.

### **4.1 A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO PEDAGÓGICA PARA O SUCESSO DA APRENDIZAGEM**

[...] as práticas de organização e gestão não são assuntos meramente administrativo ou burocrático, mas práticas socioeducativas, que influenciam nos motivos e nas formas de aprendizagem de alunos e professores, fazendo parte do ambiente organizado para promover as condições de aprendizagem e desenvolvimento” (LIBÂNEO, 2013, p. 9).

Conforme atesta o autor acima citado, não podemos nos esquecer de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central da educação, e não os documentos burocráticos. Percebemos a importância de o diretor de escola, assistente de diretor e coordenador pedagógico trabalharem formando uma verdadeira equipe gestora, onde o desenvolvimento dos alunos e professores esteja em primeiro plano.

Na rede Estadual de ensino de São Paulo, o “Programa Ler e Escrever” foi institucionalizado por meio da Resolução SE Nº 86/2007, e foi por meio desse documento que se estabelece o termo “trio Gestor”, que é composto pelo Supervisor de Ensino, Diretor de Escola e ATP (Assistente Técnico Pedagógico), função substituída pelo PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico).

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), utiliza-se o termo Equipe Gestora, para se referir ao trio composto pelo Diretor de Escola, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico, diferenciando-se da rede estadual, na medida em que troca o Supervisor, pelo Coordenador.

O decreto nº 54.453 (2013) que fixa diretrizes gerais para a elaboração dos regimentos educacionais das unidades, traz a definição dos participantes da Equipe Escolar, da RME-SP:

- I – Equipe Gestora, compreendendo os seguintes profissionais: diretor de escola, assistente de diretor de escola e coordenador pedagógico;
- II – Equipe Docente: professores que compõem o módulo da unidade, professores com laudo de readaptação funcional e, no que couber, professores designados para outras funções...;
- III – Equipe de Apoio à Educação: auxiliares de desenvolvimento infantil, agentes escolares, agentes de apoio, auxiliares técnicos de educação, assistentes de gestão de políticas públicas, profissionais com laudo de readaptação funcional...

Como função da equipe gestora:

- Art. 3º A Equipe Gestora é responsável pela administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional.

Em outras palavras, podemos afirmar que o manejo do currículo é de responsabilidade desse trio gestor, e é por meio do estudo com os professores dessas diretrizes, que esse currículo será efetivado junto às crianças.

Embora as portarias se dirijam às “equipes gestoras”, cada membro tem suas atribuições definidas, pelo decreto nº 54.453 de 2013. Como atribuições do Diretor de Escola, dentre outras, destaco:

- I – coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- IX – buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;

Nessa perspectiva, a administração escolar está voltada para atender as questões pedagógicas. Já ouvi relatos de diretores que dizem que se o assunto é

pedagógico, é de responsabilidade do coordenador, mostrando uma concepção equivocada, já que tudo o que acontece na escola é pedagógico e deve ser pensado em função da aprendizagem dos alunos.

O Assistente de Diretor de Escola tem a incumbência de substituir o Diretor, em seus impedimentos legais; responder pela gestão da escola, nas ausências do Diretor de Escola e atuar conjuntamente com o Diretor de Escola no desempenho de suas atribuições específicas.

Quanto ao Coordenador Pedagógico, o texto estabelece:

Art. 10. O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor.

Entre as atribuições do Coordenador Pedagógico, destaco algumas mais relevantes à pesquisa:

II – elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da Equipe Gestora;

III – coordenar a elaboração, implementação e integração dos *planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes*, em consonância com o projeto político pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;

VIII – planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;

IX – participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional;

X - *acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico;*

XV – promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhar avanços, dificuldades e necessidades de adequação;

XVI – participar das diferentes instâncias de discussão para a tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais, humanos e financeiros, inclusive a verba do Programa de Transferência de Recursos Financeiros - PTRF e do Programa Dinheiro

Direto na Escola - PDDE da unidade educacional;

XIX – participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e centrais da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa. (grifo meu)

Percebemos que em diversos tópicos, há uma responsabilidade que deve ser exercida em conjunto com os demais membros da equipe gestora. Inclusive, o plano de trabalho da coordenação deverá estar em consonância com o plano de

direção da escola, e a formação continuada deve ser planejada e avaliada no coletivo.

Outro aspecto a destacar é o trabalho conjunto da equipe gestora para articular os planos de ensino dos professores com as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação (SME), que define que a participação em encontros de formação continuada é uma prerrogativa do cargo de professor, bem como a tomada de decisões em uma gestão democrática.

Entendemos que o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, é fator determinante para um bom funcionamento da escola, e que essa divisão não compromete a gestão participativa, embora se deva evitar uma forma hierarquizada de gestão que subordine o pedagógico ao administrativo.

Um aspecto muito interessante que nos lembra Libâneo (2013), é a influência da gestão nos comportamentos dos professores e alunos, em que estes reproduzem as práticas da gestão, com os alunos, sejam elas autoritárias ou democráticas. Isso nos remete a pensar que a organização da escola é um espaço de múltiplas aprendizagens, que as formas de organização da gestão são decisivas para o desenvolvimento do trabalho na escola.

O Programa Mais Educação São Paulo (2014), divide a gestão em três tópicos: Gestão Pedagógica, Gestão Democrática e Gestão do Conhecimento, que têm o propósito de configurar uma gestão para uma Cidade Educadora.

Esse documento relata que é por meio da Gestão Pedagógica, que se efetivarão noções de interdisciplinaridade, autoria, pedagogia de projetos e avaliação para a aprendizagem, a partir de Projetos Políticos Pedagógicos de fato democráticos e efetivos.

Dessa forma, a gestão pedagógica deverá organizar horários formativos que discutam as questões reais de sala de aula bem como a avaliação, que é parte do currículo, como parte indispensável para o replanejamento das ações pedagógicas.

Sobre a atribuição dos gestores, a publicação expõe que todos os participantes da escola precisam compreender a quem cabe tomar determinadas decisões, para que não se aniquile a função do outro.

Esse conhecimento das atribuições por parte dos funcionários é fundamental para que o trabalho ocorra de forma mais tranquila, sem cobranças de atitudes que precisam ser tomadas por outra pessoa. No caso do coordenador essa

cobrança é bastante estressante, principalmente quando ingressa em uma escola. Cabe ao coordenador mostrar qual é o foco do seu trabalho, para que não haja interrupções quando estiver nos horários coletivos realizando a formação, por exemplo.

O segundo tópico do documento “Mais Educação São Paulo” (2014) aponta que a Gestão Democrática está vinculada ao papel da escola pública, aberta à comunidade, transparente e não isolada. Nessa concepção, o professor é um gestor também. Como desafios estão o fortalecimento dos Conselhos Escolares e a criação de Grêmios Estudantis.

O último tópico, Gestão do Conhecimento, aponta necessidades de formação de educadores vinculadas à visão curricular. A formação deverá ocorrer por meio do estabelecimento de dinâmicas de reconhecimento, problematização, compartilhamento das práticas, relacionando teoria e prática, como campos essencialmente diferentes que ganham sentido quando articulados.

Outro documento que trata da Gestão Escolar como responsável pela formação dos professores “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2010), destaca que os gestores precisam desenvolver programas de formação regular e continuada dos membros da equipe de profissionais que atuam nas instituições de educação infantil para que a ação formativa seja bem-sucedida.

Segundo Paro não há cisão entre as atividades de caráter administrativo e pedagógico “[...] se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim e se o fim é o aluno educado, não há mais nada administrativo do que o projeto pedagógico, ou seja, o processo de educa-lo”. (PARO, 2002, p. 20).

Concluimos com base nos documentos analisados, que uma condição para o coordenador conseguir ter sucesso em seu papel de formação dos docentes, é a existência de uma concepção de escola formativa, em que a equipe gestora esteja com o olhar voltado para essa questão.



## 4.2 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

Esse item foi introduzido antes de tratarmos da formação, devido a necessidade que sentimos de discutirmos que a “formação” não acontece somente quando ingressamos na escola, sendo o termo vivência mais amplo, abrangendo o indivíduo desde o nascimento.

Os termos vivência e experiência são muitas vezes usados como sinônimos, mas há uma diferença. Larrosa (2002) conceitua a palavra experiência como sendo:

“o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece....nunca se passaram tantas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (p. 21)

Temos inúmeras experiências por dia, mas o que vai torná-las vivência, é aquilo que sentimos, que tem significado em nossa vida. Nessa perspectiva, Carvalho e Marques (2014) dizem que para Vigotski, vivência é uma experiência acompanhada por sentimentos e comoções vividas, esclarecendo que essas vivências não têm relação com os acontecimentos imediatos do mundo exterior, mas com o sentido atribuído a elas pelo ator.

“[...] o sujeito jamais se mostra indiferente a uma situação de vivência, ela sempre terá para ele uma conotação emocional forte. O que não pode acontecer quando se tratar de uma situação de experiência, já que estas podem ou não suscitar marcas na vida de uma pessoa, como também podem no máximo evocar uma lembrança... ou seja, o sujeito, ao longo da vida, pode constituir inúmeras experiências, mas só algumas delas se constituem em vivencia”. (2014, p. 43, ).

Quando chegam à escola, os docentes já passaram por inúmeras vivências, que irão influenciar suas percepções e formas de agir sobre o mundo. Essas vivências precisam ser respeitadas e valorizadas na formação continuada, bem como as vivências dos alunos precisam ter espaço nos projetos pedagógicos. De acordo com Gastaldi (2013):

“Aprender com a vivência, podendo pensá-la durante o próprio processo, é um meio poderoso para formar o formador e encantá-lo com o trabalho em questão. Ter participado e vivido a experiência da formação em um programa de formação continuada é apontado como essencial e diferente de ouvir ou ler sobre o assunto, o que se deve não apenas ao valor da experiência, mas ao reconhecimento de que a forma

e o conteúdo da formação são indissociáveis, sendo a forma algo especialmente mais difícil de ser aprendido por outro meio que não a vivência de um contexto formativo” (pág. 90)

Nesse sentido torna-se necessário que as formações se configurem para além das leituras dos textos, em que estejam presentes as diversas linguagens como teatro, música, desenho, jogos e brincadeiras, para que possam fazer emergir as vivências e experiências.

### **4.3 FORMAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Entendemos que a formação assim como a vivência, tem início no nascimento, sendo um processo de desenvolvimento pessoal, como forma de pensar, sentir e agir. Nesse sentido, “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (Ferry, 1991, apud Garcia, 1999, p.83).

Utilizamos o termo formação por entendermos que o professor participa de forma ativa das formações, por meio de suas experiências e significados já construídos, não cabendo os termos como treinamento, atualização e reciclagem.

Para Imbernón (2010) o termo treinamento pressupõe uma concepção de que um especialista transmitirá conhecimentos, solucionando os problemas dos professores. Sabemos que essa fórmula mágica não existe, e que os conteúdos das formações precisam fazer sentido para os professores, na medida em que vão percebendo nas suas ações pedagógicas transformações nas aprendizagens dos alunos.

Acreditamos que a aprendizagem ocorre no contexto da cultura, então ocorre também fora da sala de aula, com as interações sociais, em espaços que podem se tornar educativos.

Nesse sentido, Vaillant e Marcelo (2012), dizem que não podemos mais pensar a formação somente em termos de espaços físicos, visto que os contextos virtuais supõem pensar que a prática profissional de professores se aprende em

diferentes contextos. Precisamos considerar que a formação ultrapassa os muros da escola.

A prerrogativa da formação é a transformação, e no caso das escolas, a formação não ocorre somente nos horários coletivos, mas em qualquer espaço em que tiver uma reflexão qualificada sobre a ação.

O termo formação de professores é utilizado tanto para os cursos de licenciatura que formam professores, como para os programas destinados aos professores que estão em exercício. Já que iremos estudar a atuação do coordenador no horário coletivo de formação, para implementação do currículo da educação infantil, adotaremos o conceito de formação continuada.

Partimos do pressuposto de que a formação continuada não deve servir para superar lacunas na formação dos professores, mas é importante para todos os professores, mesmo para os que são considerados muito “bons”, já que as situações novas vão surgindo constantemente e precisam ser estudadas e refletidas por toda equipe.

Corroborando o nosso pressuposto, o documento “Mais Educação São Paulo” (2014) concebe a formação para sujeitos formadores como um processo permanente, superando a visão de que o sujeito é mal formado, sendo essa uma “visão ingênua, pois o mundo contemporâneo exige a formação continuada de todos”, e o estudo é inseparável da natureza da profissão docente. (p. 12)

Garcia (1999) acredita que por meio da formação, os educadores se implicam em experiências de aprendizagens, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação recebida pelos alunos. (2009, p.26)

Essa reflexão precisa ser constante, dado que as situações sociais, econômicas, tecnológicas e de conhecimentos estão em constantes transformações, e esses estudos vão fazendo com que os professores assumam uma identidade docente.

Ainda quanto à formação continuada, Imbernón (2010) afirma que o contexto social e histórico desencadeará um questionamento das práticas uniformizadoras e potencializará a formação a partir de dentro, na própria instituição onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores. Nessa direção, o papel do coordenador pedagógico é de extrema importância na medida em que

dá ao professor uma perspectiva diferente de como ele atua com os alunos, favorecendo uma mudança em sua prática. O autor defende também que o grupo trabalhe conjuntamente para resolver os problemas e os conflitos.

Um dos principais aspectos da formação continuada é a possibilidade de discussão das questões e necessidades que vão surgindo no cotidiano de cada unidade escolar, em que os professores e equipe gestora podem buscar encaminhamentos para enfrentá-las.

Vaillant e Marcelo (2012) destacam o papel e a competência dos formadores dos professores cuja atuação é fundamental para o sucesso dos programas de formação. Alertam que o formador também precisa de formação adequada.

A Divisão de Orientação Técnica Pedagógica (DOT-P) de educação infantil propõe uma formação mensal para os coordenadores pedagógicos das EMEIs e Centros de Educação Infantil (CEIs).

Nos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista” (2015), há uma dimensão sobre formação e condições de trabalho dos educadores, tendo como público alvo, docentes, equipe gestora e equipe de apoio. Esse item que inclui todos os profissionais é muito pertinente, uma vez que na educação infantil todos são considerados educadores e precisam estar alinhados com as concepções de infância, escola, aprendizagens, tendo uma missão a cumprir com essas crianças.

Sabemos que a atividade formativa ocorre para além dos momentos garantidos de horários coletivos, embora os conteúdos propostos na educação infantil para esse espaço seja o nosso objeto de estudo.

Essa concepção sobre formação continuada que apresentamos, é a que adotaremos em nosso trabalho.

#### **4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

A RME- SP possui 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs): Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia do Ó/ Brasilândia, Guaianazes,

Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel. As EMEIs respondem às DREs, e estas à SME.

Após 80 anos do início dos parques infantis, São Paulo conta com 203.124 alunos matriculados em Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s), sendo a maior rede pública de educação infantil do país, com 535 unidades e 10.431 Professores<sup>2</sup>.

A LDB no artigo 4º (alterado em 2013) estabelece como dever do Estado com a educação escolar pública a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada na pré-escola; ensino fundamental e ensino médio.

A mesma lei, ao tratar especificamente da educação infantil, altera os artigos 29, 30 e 31 da LDBEN, com a seguinte redação:

Art. 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31 – A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Consideramos um avanço a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos, bem como a elaboração de registros que demonstrem os avanços nas aprendizagens, que servirão para uma reflexão dos profissionais das EMEFs, quando essas crianças forem matriculadas no 1º ano, amenizando a fragmentação na mudança de nível de ensino.

---

<sup>2</sup> Dados concedidos por SME DOT-G, em Dezembro de 2014.

As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo têm o funcionamento em dois turnos de seis horas<sup>3</sup>: das 7h00 às 13h00, e das 13h00 às 19h00, podendo a escola se organizar para formar turmas com 8 horas diárias, atendida a demanda.

A educação infantil destina-se a crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, e será oferecida em:

I - Centros de Educação Infantil - CEIs destinados ao atendimento preferencial de crianças dos agrupamentos de Berçário I, Berçário II e Mini-Grupo I e Mini-Grupo II, podendo atender crianças até o Infantil II, se constatada a demanda excedente na região.

II - Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs destinadas ao atendimento dos agrupamentos Infantil I e Infantil II, na faixa etária de 4(quatro) e 5 (cinco) anos completos, podendo atender crianças de Mini Grupo II, se constatada a demanda excedente na região.

III – Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI destinado ao atendimento de crianças de zero a 5(cinco) anos de idade, nos agrupamentos: Berçário I e II, Mini Grupo I e II e Infantil I e II.

IV– CEIIs - Centros de Educação Infantil Indígena, que integram os CECIs - Centros de Educação e Cultura Indígena, e trabalham com crianças de zero a 5 anos e 11 meses; e

V– EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, que cuidam de crianças de 4 a 14 anos.

Nas EMEIs as turmas deverão ser formadas com 29 crianças.

Delchiaro (2009), afirma que o número total de alunos do Município de São Paulo, extrapola mais de 1 milhão de alunos, mais de 7518 mil profissionais da educação e mais de 2 mil unidades educacionais, sendo a maior rede de ensino do país, se tomarmos como referência a população do Estado de São Paulo<sup>4</sup>.

De acordo com a autora, as EMEIs, que vêm se estruturando na cidade de São Paulo desde 1935, com seus antigos Parques Infantis, têm como marca de referência de qualidade: ousadia na formulação de propostas pedagógicas, comprometidas com o atendimento humano em espaços valorizados pela estética e beleza, tendo como principal protagonista a criança.

Os PPPs devem ser elaborados após entrevistas com a comunidade local, para que a escola conheça e compreenda a situação das famílias, seus interesses e necessidades.

---

<sup>3</sup> Portaria Nº 6.572 2014

<sup>4</sup> Documento Educação Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo, 2008.

A Portaria que instituiu o Programa de Reorganização Curricular em 2013<sup>5</sup> define as medidas principais na educação infantil:

- I – ampliação do número de vagas para a Educação Infantil e universalização do atendimento para as crianças de 4(quatro) e 5(cinco) anos de idade;
- II – integração curricular na Educação Infantil;
- IV– ressignificação da avaliação com ênfase no seu caráter formativo para educandos e professores;
- VI – integração entre as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
- VII – incentivo à autonomia e valorização das ações previstas nos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais.
- VIII – fortalecimento da gestão democrática e participativa, com envolvimento das famílias.

Um dos desafios da educação infantil é a criação de vagas, uma vez que a demanda não está acomodada, principalmente nos CEIs, visto que a matrícula nas EMEIs é obrigatória, estando no primeiro tópico das medidas a ampliação do número de vagas.

Quanto á publicações sobre formações na educação infantil, no Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, visitado em dezembro de 2014, constam 18 materiais, 4 dos quais são documentos que têm os Gestores Escolares como público alvo. Os títulos desse material são: relação entre os diferentes atores da unidade educacional; relação com as famílias e comunidade; relação entre os gestores e percursos de aprendizagens; e Material de apoio ao Coordenador Pedagógico.

Assim, percebemos uma preocupação de SME de que os gestores de educação infantil tenham um olhar diferenciado para essa etapa.

O Caderno de Apoio ao Coordenador Pedagógico (2012) conta o percurso realizado no curso de formação “Rede em Rede” que teve como público alvo os professores que atuam na educação infantil. Há o relato da metodologia utilizada nas formações (planejamento de reuniões pedagógicas; sistematização de conhecimentos construídos em grupo; planejamento compartilhado; orientação de registros e devolutiva), e sugestões de atividades que podem ser incluídas na formação com os professores enfocando as diferentes linguagens trabalhadas pela Rede.

---

<sup>5</sup> PORTARIA 5930/13 – SME, de 14 DE OUTUBRO DE 2013, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”.

Nesse Caderno há relatos de como ocorreram as formações com os professores: em cada encontro foi abordada uma linguagem (movimento, desenho, brincadeira, música, teatro, leitura e narrativas infantis), com sugestões de pauta para o coordenador na condução do trabalho junto aos professores, para promover a reflexão ou aprofundamento sobre um campo de experiências ou uma linguagem.

Outro documento que aborda as especificidades da educação infantil é o que tem como título “Relação entre os diferentes atores da unidade educacional” (2010) que defende o modelo de gestão que tem como foco a criança e o pressuposto da democracia compartilhada.

Nas Escolas da Rede Municipal de São Paulo, a formação continuada deve ocorrer por meio da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), em que os professores ficam 11 horas adicionais na escola, sendo 8 horas cumpridas em trabalho coletivo. Nessas 8 horas semanais de formação, as unidades poderão optar por um ou dois Projeto Especial de Ação (PEAs) que deverão ter como objeto de estudo as necessidades e prioridades estabelecidas pela comunidade educacional, expressas no PPP<sup>6</sup>.

De acordo com a publicação “Mais Educação São Paulo” (2014), a formação dos educadores deve ter uma perspectiva investigativa, da relação entre currículo e território, devendo ter como princípios:

- Realizar vivências culturais para ampliar a formação;
- Discutir concepções fundamentais: currículo, papel da Unidade Educacional, quem é o educador, quem são os profissionais (Diretor, Coordenador Pedagógico, Professor, AVE, Supervisor);
- Pautar o conceito de educação integral na formulação curricular, em formações sobre a organização estrutural (tempo, espaço, recursos humanos, acessibilidade);
- Pautar as Diretrizes Curriculares Nacionais como conteúdo de formação. (p.64-65)

Esse mesmo documento estabelece que os horários coletivos de formação e as reuniões pedagógicas devem ser espaço de reflexão e elaboração sobre as experiências reais em sala de aula/ ambiente educativo, e sistematiza que uma reunião requer preparação; rigor na condução com uma pauta preparada e articulada às reuniões anteriores; registro e produção de síntese, para atingir os propósitos formativos. (p.50)

---

<sup>6</sup> Portaria nº 6.572 de 2014, que dispõe sobre a organização das Unidades de São Paulo e normatiza os PEAs.



O documento segue afirmando a importância de se criar um clima de confiança, para que os profissionais se sintam seguros em expor casos e dificuldades, sabendo que não haverá julgamento, mas tudo reverterá em questões de estudo do grupo.

#### **4.5 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Uma vez situada a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, podemos nos aproximar ao objeto de estudo: a formação continuada na educação infantil, cujas especificidades precisam ser contempladas na formação dos professores desse nível de ensino, como nos alerta Oliveira (2010):

O dinamismo hoje presente na área de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que tem criado esperanças, invoca a necessidade de ampliação dos processos de formação continuada para qualificar as práticas pedagógicas existentes na direção proposta. Muitas instituições encontram-se presas a modelos que já foram avaliados e julgados inadequados como instrumentos de educar e cuidar e promover o desenvolvimento das crianças. (p. 14).

Essa necessidade de rediscutir a formação continuada é premente, para que a educação infantil continue avançando para práticas mais contextualizadas, bem como para ampliar essa formação para todos os funcionários da escola, visto que todos os profissionais da Unidade de Educação Infantil são educadores (as) porque contribuem para a formação e crescimento das crianças, cuidando e educando-as. (SÃO PAULO, 2014)

Nesse sentido, Garcia (2009) diz que um conceito importante na teoria da formação é o de ação formativa, que corresponde a um conjunto de condutas, de interações e finalidades, nas quais existe uma intencionalidade de mudança. Portanto a mudança é um pré-requisito para que se considere uma ação como ação de formação.

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

Diante das especificidades da educação infantil e do perfil necessário ao educador, acreditamos que a formação continuada em que se estudem essas características seja fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas, visando à construção de culturas infantis. A “Orientação Normativa nº 1 (2014) considera que a docência nesta etapa da educação básica é um ofício em construção:

[...] com saberes singulares, sobretudo, marcados pelo fato da Educação Infantil ser um espaço educacional com formas específicas de ser professor, de elaborar o planejamento, os registros e a avaliação, de realizar a gestão dos tempos e materiais a fim de que as crianças tenham tempo para construir os seus projetos e teorias, relações, etc. (SÃO PAULO, p. 15)

Tais considerações consolidam a necessidade de seguir refletindo para compreender: Como exercer a docência na primeira infância?

Um aspecto a destacar é que a equipe gestora, docentes e funcionários da educação infantil precisam ter uma visão aprofundada sobre infância, currículo, brincadeiras, organização dos tempos e dos espaços, valorizar as interações das crianças, entender a avaliação, conhecer procedimentos didáticos e práticas pedagógicas, para que possam enquanto grupo, construir um olhar centrado nas crianças. Esses conteúdos devem ser objeto de estudo nas formações e no planejamento do Coordenador para realizar suas intervenções.

Gastaldi (2013) aponta as dificuldades do formador (que em geral é o coordenador pedagógico) para levar em conta os conteúdos específicos da educação infantil:

O formador deveria realizar ações que simultaneamente levassem em conta os conteúdos da formação relativos à Educação Infantil e à própria formação, ambos abrangentes, complexos e novos para ele. O desconhecimento das propostas apresentadas no Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), de onde emanavam os conteúdos a serem trabalhados, era ao que parece, o que mais pesava e preocupava os formadores. (p. 88, 2013)

A pesquisa de Gastaldi com os formadores mostra que a falta de conhecimento do currículo da educação infantil, era um dos pontos de maior preocupação dos coordenadores, o que reforça a necessidade de trabalhar esses conteúdos com os professores da educação infantil.

#### 4.6 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA/CRIANÇA

Trabalhar o currículo da educação infantil exige discutir a concepção de infância. Como se observa em um provérbio africano:

*Precisa de uma aldeia inteira para cuidar de uma criança.*

Partimos do pressuposto de que uma concepção de infância, relaciona-se ao momento histórico, e que essa concepção influenciará a proposta pedagógica das escolas.

De acordo com Maia (2011):

Desde um olhar da natureza infantil à condição infantil, a criança foi vista ora como rei a ser paparicada, soberana, ora vítima, infantilizada, quase sempre num vir a ser, na necessidade de ser preenchida e completada pelo adulto. Com um olhar construído a partir da visão do adulto sobre ela, a infância vem sendo definida, interpretada, estudada, mas muito pouco ouvida. (p.29)

De fato, embora se fale e estude a criança, são raros os estudos e as práticas que buscam ouvi-la.

Diversos estudos estão sendo realizados sobre a infância nos dias atuais, incluindo os aspectos sociais e históricos. Nesse sentido, Sarmiento (2005) propõe uma sociologia da infância:

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psychologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (p. 363)

Sabemos que os entendimentos a respeito da infância se modificam, de acordo com as diferentes épocas, povos e culturas. Para o autor, a infância é uma “categoria social do tipo geracional” que está relacionada à estrutura social. O efeito de geração refere-se ao grupo de pessoas da época, expostas aos mesmos acontecimentos sociais, que resulta em uma consciência comum ao longo da vida (SARMENTO, 2005, p. 364). E são as relações entre as gerações que geram mudanças sociais.

As contribuições de Vigotski servem como suporte para essa reflexão sociológica da infância, na medida em que incluem a dimensão sócio histórica da construção da subjetividade do ser humano, constituição que se modifica na interação com o outro.

O documento “Programa Mais Educação São Paulo” (2014) analisa a situação da educação infantil, e conclui que práticas vigentes ainda refletem a concepção de infância, como uma concepção adultocêntrica, em que a criança não é vista como um sujeito de direitos; as crianças são vistas como consumidoras de cultura e não como produtoras.

Diante dessas críticas, o documento indica como deveriam ser conduzidas as práticas para efetivar as concepções que constam nos documentos legais:

- Reconhecer as práticas já existentes na RME que refletem essa concepção, problematizando-as para estudo das dificuldades enfrentadas e as intervenções que foram realizadas e resultaram em sua boa implementação;
- Ofertar às crianças oportunidades de desenvolvimento em múltiplas linguagens, em especial a linguagem corporal, bem como o acesso a diversos materiais, que possibilitem a experimentação;
- Reconhecer a importância e trabalhar com a ludicidade, a expressão corporal e a imaginação como elementos integradores do currículo;
- Fortalecer a identidade do professor da Educação Infantil, valorizando o trabalho com a infância. (p. 45)

Acreditamos que as práticas poderão ser ressignificadas por meio da formação continuada dos educadores. Sendo assim, é fundamental que essa diversidade das infâncias esteja presente nos planejamentos, bem como que haja uma constante reflexão a respeito das diferenças, para que todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas.

Concordamos com o pressuposto de que a criança é um sujeito potente, socialmente competente, com direito à voz, que consegue ressignificar a história individual e social; levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re) ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança”.

A “Orientação Normativa nº 1” (2014) apoiada na concepção de infância, estabelece alguns princípios para uma pedagogia da infância, de modo a favorecer essa concepção, entre eles estão:

- Considerar a criança como principal protagonista da ação educativa;
- A indissociabilidade do cuidar e educar no fazer pedagógico;

- Possibilitar à criança o acesso aos bens culturais, construídos pela humanidade, considerando-a: sujeito de direitos, portadora de história e construtora das culturas infantis;
- Dar destaque ao brincar, a ludicidade e às expressões das crianças na prática pedagógica de construção de todas as dimensões humanas;
- Considerar a organização do espaço físico e tempo como um dos elementos fundamentais na construção dessa pedagogia;
- Efetivar propostas que promovam a autonomia e a multiplicidade de experiências;
- Ter a arte como fundamento na formação dos (as) profissionais da primeira etapa da Educação Básica;
- Buscar continuidade educativa da Educação Infantil na direção do Ensino Fundamental. (p. 15-16)

Esses princípios precisam servir como base para a efetivação de um currículo para a Educação Infantil, bem como a arte como foco na formação dos educadores da infância, para que contemplem as múltiplas linguagens em suas ações educativas.

De acordo com a publicação do MEC “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2010) as crianças são seres competentes, produtoras de cultura, cidadãos de direitos, indivíduos únicos, singulares, seres sociais e históricos. Para se obter uma educação de qualidade, com um olhar para as construções e produções das crianças, é fundamental que as instâncias responsáveis pela gestão respeitem a legislação vigente, tendo os seus papéis definidos e competências delimitadas.

Acreditamos que o currículo da educação infantil precisa ser discutido constantemente nas formações, favorecendo os movimentos coletivos de reflexão, troca de experiências, com ações pedagógicas que visem o protagonismo infantil, sendo coerentes com a concepção de criança/infância defendida pela RME e por nós.

#### **4.7 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O estudo de como a concepção de currículo se faz presente nas atividades da escola se torna imprescindível. Já dizia Paulo Freire que não existe neutralidade no currículo, portanto sempre haverá uma concepção mesmo que os sujeitos da escola não estejam conscientes dela.

Seja qual for a referência teórica com a qual uma proposta curricular esteja identificada, segundo Silva (1999, p.14) ela sempre parte das questões

acerca do que o aluno deve saber, do que é válido ou importante que ele saiba, do que merece fazer parte do currículo. Há compromissos, ainda que não estejam explícitos, com uma perspectiva de mundo, de homem e de sociedade.

Toda proposta curricular estabelece critérios de seleção uma vez que, ainda de acordo com Silva (1999): “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”. (p.15) Então o currículo não corresponde aos conhecimentos, ele corresponde ao conhecimento selecionado, justificado por uma teoria.

Concordamos com Libâneo (2013) que relaciona currículo à cultura, e defende que esse deve possibilitar vivências culturais. Acreditamos em um currículo onde as áreas do conhecimento estejam integradas para propiciar a implementação de atividades e experiências que superem a fragmentação.

Para que as aprendizagens tenham sentido para as crianças, o currículo precisa valorizar o repertório que trazem e integrá-lo aos conteúdos, contribuindo para a construção da identidade e da autonomia.

O currículo vem sendo rediscutido na SME por meio do documento “Programa Mais Educação São Paulo” (2014) que defende que o currículo deve ser integrado, contemplando aspectos culturais e a diversidade viva.

Libâneo (2013), aposta em uma escola organizada de modo a promover interfaces pedagógico-didáticas entre o conhecimento dos conceitos científicos providos pela escola e as formas de conhecimento local e cotidiano trazido das condições de vida, e entende o currículo como uma definição sobre o que ensinar, o para quem ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação, em colaboração com a didática. Ao elaborar o currículo, a escola precisa tentar responder que alunos pretende formar, para depois definir o que ensinar.

Reportando-me especificamente ao currículo na educação infantil, julgo que ele deve fazer parte da formação dos educadores. A escola precisa estar em constante reflexão sobre o currículo, uma vez que esse revela as concepções de criança que se pretende formar.

Maia (2011) investigou em sua Dissertação, o modo como as datas comemorativas, que estão sempre presentes na educação infantil afetam o currículo, embora nem sempre indo ao encontro dos interesses, desejos e

necessidades da criança, que deveriam servir como referência para a elaboração do currículo:

Muitas escolas organizam o currículo no ano letivo começando pelo carnaval, passando pela Páscoa, dia do índio, dia das mães, festa junina, dia dos pais, dia do folclore, dia do soldado, dia da pátria, dia das crianças e Natal. Ano após ano as crianças passam pela escola comemorando estas datas, na maioria das vezes, inclusive, de forma desconectada de outros conhecimentos e atividades. Inconsistentes argumentos como: “Sempre foi assim” e “As famílias gostam” e a dúvida: “Não sendo „isso” o que é para fazer?” nos apontam a pouca reflexão por parte dos professores sobre a Educação Infantil, a infância e a razão de sua ação pedagógica. (MAIA, 2011, p.23)

As datas comemorativas continuam a ser norteadores do currículo, com ensaios e confecção de materiais relacionados aos eventos, sobrepondo-se às atividades que não estão a eles relacionados. Quanto a esses eventos, a autora relata:

Havendo longos tempos de espera aos quais as crianças ficam submetidas aguardando os momentos de ensaio e apresentação, gerando cansaço e agitação, geralmente resolvidos com repreensão por parte dos organizadores. (2011 b, p.26)

Nesse processo de apresentações, ocorre um movimento estereotipado e decidido pelos adultos, que muitas vezes consideram essa atividade como uma diretriz do ensino de música e danças, sendo que na maioria das vezes essas atividades aparecem como organizadoras das rotinas, como entrada, hora do lanche, saída.

No documento “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil” (2007) os conteúdos estão organizados em: experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente; experiências de brincar e imaginar; experiências de exploração da linguagem corporal; experiências de exploração da linguagem verbal; experiências de exploração da natureza e da cultura; experiências de apropriação do conhecimento matemático e experiências com a expressividade das linguagens artísticas.

Como a nossa concepção de criança é de um sujeito ativo e agente de seu desenvolvimento, que se faz a partir das interações que estabelece, em práticas culturais e concretas, por meio do protagonismo, acreditamos que as experiências com a expressividade das linguagens, possibilita uma ampliação de sua sensibilidade, bem como de seu repertório cultural. Essa expressividade

pressupõe muita pesquisa e experimentação, por parte das crianças e professores, sendo que as escolas precisam ser ambientes favoráveis a essa criação. A curiosidade infantil precisa ser incentivada constantemente pelos educadores.

O documento Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (DCNEI, 2009), foi um valioso instrumento para refletirmos sobre os conteúdos e práticas pedagógicas necessárias para um alinhamento com as concepções de criança e educação infantil atuais. Oliveira (2010, p.1), relata que as DCNEIs foram “elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil”, sistematizando um conhecimento consistente que já vinha sendo construído pelos educadores.

Nas DCNEIs o currículo é considerado como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (2010, p.12), e propõe como eixos do currículo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens; recriem relações quantitativas, medidas, formas e orientações temporais; possibilitem vivências éticas e estéticas e que incentivem a curiosidade.

Na Educação Infantil, a ideia de currículo está associada às diversas experiências e interações das crianças, que são planejadas, diferentemente de pensar o currículo dividido em disciplinas, como ainda acontece no Ensino Fundamental. As DCNEIs discutem também a articulação com o Ensino Fundamental, de forma a garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

[...] a vida na Educação Infantil explicita uma concepção curricular, mas a vida não é o currículo, o currículo, enquanto organização e sistematização de intenções educacionais e pedagógicas, não pode dar conta do excesso de sentidos, do invisível que há no viver cotidiano (SÃO PAULO, 2014, p. 57).

Para que as intervenções realizadas pelo professor promovam os avanços das aprendizagens é necessário estudo e reflexão, proporcionado pelo horário



coletivo, onde haja troca de experiências entre os educadores, investigação e elaboração de hipóteses sobre o pensamento infantil.

A nota técnica nº 1, do Programa Mais Educação SP (2014, p.70-72), tem como tema o currículo integrado para a primeira infância; articulação da Educação Infantil com o ensino fundamental, avaliação na educação infantil. Pretende superar a divisão entre faixas etárias, garantindo o atendimento à criança com base na pedagogia da infância, que busque articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças.

Concluimos que os conhecimentos hoje disponíveis sobre a Educação Infantil e as experiências desenvolvidas pelos profissionais atuarão na construção de uma proposta curricular significativa, trazendo novos elementos capazes de orientar o trabalho com as crianças nas diferentes etapas de seu desenvolvimento, por meio de desafios que façam sentido para elas.

Os princípios a serem adotados para a elaboração das propostas pedagógicas de educação sugeridas pelas DCNEIs são éticos, políticos e estéticos:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (2009)

Esses princípios precisam ser explicitados nas rotinas das Unidades Escolares para que possam ser atingidos objetivos nessa perspectiva. Podemos citar como exemplo, o princípio de autonomia que pode ser realizado por meio da adoção de Self Services, de modo que as crianças possam escolher os alimentos, bem como a quantidade, com a orientação dos adultos, com a possibilidade de construir a autonomia.

Como dispõem as DCNEIs (2009), o Projeto Político Pedagógico deve ser um documento dinâmico, possibilitando sempre ser revisitado, apresentando encaminhamentos realizados, dificuldades superadas e outras passíveis de intervenção.

Acreditamos que uma das dificuldades da educação infantil seja a falta de conhecimento e construção de um currículo que contemple as especificidades dessa faixa etária, onde muitas vezes são tratadas de forma fragmentada as dimensões do cuidar e do educar.

Nesse sentido, Libâneo (2013) escreve que a equipe gestora deve favorecer que o currículo seja vivo, real, elaborado por todos os atores, com sentido para os alunos.

Barbosa (2008) nos fala sobre a necessidade de lutarmos por uma educação infantil de qualidade que prime pela formação humana, enfatiza a importância de pensar uma rotina de práticas educativas, na organização dos espaços e na presença do brincar como eixo do trabalho educativo-pedagógico.

A autora defende o trabalho com projetos, uma vez que permitem que a escola seja ativa, tendo como foco a vida em comunidade e a resolução de problemas emergentes.

A “Orientação Normativa nº 1” (2014) defende que todos os atores, incluindo as crianças participem da elaboração do currículo da educação infantil, que deve ter como eixo comum o lúdico, o brincar e a arte e rompa a separação entre níveis e fases da educação escolar.

Cabe, nessa perspectiva, um papel atuante do coordenador pedagógico na orientação do desenvolvimento do currículo, acompanhando e dando suporte ao professor na elaboração dos planos de ensino e das práticas pedagógicas.

#### **4.8 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – DOCUMENTOS OFICIAIS**

Partimos de dois pressupostos que estão no documento “Orientação Normativa nº 1” (2014), o primeiro é o de que toda ação avaliativa demonstra uma apreciação de valor, portanto, está vinculada a concepções; e o segundo é o de que a avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças.

Nessa publicação há uma contextualização da avaliação na Educação Infantil, que relata que em 1975 as EMElS exerciam uma função de preparar as crianças para o 1º grau, e nesse contexto a avaliação era uma verificação do que

era transmitido à criança. Com o passar dos anos, a concepção de Educação Infantil foi se modificando:

Assim, desde agosto de 1992 quando da aprovação do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil foi efetivada através de relatórios descritivos individuais que teve por objetivo descrever as atividades das crianças, sem, contudo, classificá-las nem tampouco servir de critérios para retê-las no prosseguimento de sua vida escolar.

A partir dos anos 2000 tem-se aprimorado esses relatórios e a sua utilização, introduzindo o conceito de documentação pedagógica, entendida como instrumento que auxilia os profissionais da Educação Infantil a historicizar o processo vivido no dia a dia pelas crianças no percurso de suas aprendizagens. (SÃO PAULO, 2014, p. 21-22)

A partir desse relato, percebemos os avanços nas concepções de Educação Infantil de criança, bem como da avaliação. A criança não é mais vista como deficitária, e passa a ser vista como produtora de cultura.

Na LDBEN, o art. 31 aponta que “na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Em 2015, foi publicado o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista”, que diferem dos indicadores publicados pelo MEC em 2006 nos seguintes aspectos:

Tabela 1- Comparação entre os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Nacional e Paulista.

<b>Indicadores da Qualidade da Educação infantil – Nacionais</b>	<b>Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista</b>
1. Planejamento institucional.	1. Planejamento e gestão educacional.
2. Multiplicidade de experiências e linguagens.	2. Multiplicidade de Experiências e Linguagens em contextos lúdicos para as infâncias.
3. Interações.	3. Interações.
4. Promoção da saúde.	4. Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo.
5. Espaços, materiais e mobiliário.	5. Ambientes educativos: espaços, tempos e materiais.
6. Formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais.	6. Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras.

7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.	7. Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional família/ responsáveis, comunidade e cidade.
	8. Relações étnico-raciais e de gênero.
	9. Autoria, participação e escuta de bebês e crianças.

Fonte: Documento “Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana” 2015.

A Secretaria Municipal de Educação, ao subsidiar as unidades educacionais na utilização desses Indicadores como um instrumento de auto avaliação, ratifica o processo participativo e aberto à comunidade, possibilitando um redirecionamento das ações.

Nas DCNEIs (2009), a avaliação do desenvolvimento das crianças aparece como acompanhamento do trabalho pedagógico, observação crítica das atividades, utilização de múltiplos registros e documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças, e os processos de aprendizagem na educação infantil.

Podemos concluir a partir da leitura dos documentos oficiais, que na educação infantil a avaliação não possui um caráter classificatório, incidindo sempre sobre a criança em relação a si mesma, com suas potencialidades, e não comparativamente em relação a outras crianças. A avaliação proposta é o registro das situações e experiências vividas pelas crianças no dia-a-dia, bem como suas hipóteses e descobertas, para compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo, fornecendo uma visão integral da turma e ao mesmo tempo revelando suas individualidades.

A análise desses registros, pode fornecer informações ao professor para melhorar o processo de aprendizagem.

A “Orientação Normativa nº 1” (2014), sugere alguns tópicos que devem conter no relatório descritivo das crianças, de modo que reflita a trajetória percorrida, numa perspectiva de integração e continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

- a) o percurso realizado pelo grupo decorrente dos registros semestrais;
- b) o percurso realizado pela criança individualmente nesse processo;
- c) anotações contendo falas ou outras formas de expressão da criança que reflitam sua autoanálise;
- d) parecer do(a) educador(a) fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo;

- e) parecer da família quanto as suas expectativas e os processos vividos.
- f) observações sobre a frequência da criança na Unidade, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- g) outras informações julgadas pertinentes. (SÃO PAULO, 2014, p.33)

Ainda segundo a publicação, a documentação educacional a ser expedida ao final da etapa de educação infantil deverá expressar os processos de desenvolvimento da criança e o percentual de frequência anual, ficando disponíveis às unidades de Ensino Fundamental e das famílias das crianças. Do ponto de vista da criança, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem.

Podemos perceber, a partir da leitura dos documentos oficiais, que os pressupostos da avaliação na educação infantil se concentram na infraestrutura das escolas, na oferta de vagas e nas condições de aprendizagem que são oferecidas às crianças. Com relação à aprendizagem, a orientação é para que as instituições propiciem diferentes formas de registros para o acompanhamento dos processos de desenvolvimento das aprendizagens, objetivando situar as famílias e as próprias crianças e fornecer instrumentos ao professor, com vistas à reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e projetos, assim como para conhecer melhor as hipóteses e descobertas das crianças para a melhoria da aprendizagem.

Nesse contexto, a avaliação na educação infantil constitui-se um elo entre a prática cotidiana vivenciada pelas crianças e o planejamento do educador.

#### **4.9 ESTRATÉGIAS FORMATIVAS**

Para que o coordenador pedagógico contribua no processo de transformação da prática pedagógica dos professores, precisa conhecer estratégias que lhes permitam o desenvolvimento desse trabalho.

Com esse capítulo, pretendemos investigar alguns procedimentos que favorecem o trabalho formativo do CP, por meio de estratégias de observação da

sala de aula, devolutivas, o processo reflexivo, tematização da prática e dupla conceitualização.

#### **4.9.1 Observação da sala de aula**

Como um dos recursos para o aprimoramento da prática docente, temos a observação, que pode ser realizada a partir de sessões de observações, ou gravações em vídeo. A análise desse material juntamente com o CP, permitirá ao professor conhecer seu próprio processo de ensino.

O processo de gravação possibilita ao professor se distanciar e perceber novos aspectos de sua aula. Depois, o CP e o professor refletirão sobre os possíveis caminhos para as situações apresentadas e o produto dessa análise poderá ser utilizado nas reuniões coletivas, mantendo o anonimato do professor, uma vez que o objetivo é a reflexão crítica sobre a prática.

#### **4.9.2 A devolutiva e o processo reflexivo**

A prática de observação ainda está pouco presente nas escolas, mas a orientação docente também pode ser realizada por um acompanhamento indireto:

(...) por meio da análise de planos de ensino, projetos e sequências didáticas, planos de aula, atividades, produções e cadernos dos alunos, atividades avaliativas e registros. Para tanto, o CP precisa reservar em sua rotina um tempo para avaliar esses documentos e estabelecer o dia da semana em que receberá o material e que o devolverá com as observações. O CP pode tratar disso individualmente com cada professor ou combinar com ele que os registros serão discutidos durante a formação permanente. (Gouveia, Monteiro, Inoue, Amado, 2012, p.88)

Além desses registros apontados, a estratégia da escrita elaborada pelo professor de um recorte de sua prática, possibilita a intervenção do CP, possibilitando uma reflexão crítica sobre suas ações, metodologia, conteúdos e interações.

Ninin (2002) escreve que refletir é o ato de distanciamento de si mesmo, de suas ações e uma volta para olhá-las para interpretá-las como se tivessem sido realizadas por outra pessoa. Aponta que esse exercício é fundamental para conhecer, compreender e reorientar as ações. Sobre a reflexão do professor, a pesquisadora pondera que não podemos restringi-la apenas à questões técnicas, mas uma compreensão constante a respeito dos propósitos do seu ensino e os princípios que fundamentam suas ações educativas, com o objetivo de reorientar e reconstruir sua prática.

Ninin conceitua as diferentes formas de ação no processo reflexivo, baseada nas ideias de Smyth (1992), que caracterizam a reflexão crítica: descrever, informar, confrontar e reconstruir. No ato de descrever o professor faz uma narrativa, que pode ser escrita, sobre as ações que praticou, a partir de um distanciamento delas. No momento seguinte, o informar, o professor busca teorias que sustentem suas ações. No confrontar, o coordenador faz questionamentos visando que o professor detecte suas incoerências e reflita criticamente sobre elas. No último momento de reconstruir, o professor pensa em como pode modificar sua prática, fazendo algo diferente para se aproximar das concepções que acredita serem mais produtivas.

O processo de reflexão possibilita ao professor uma percepção a respeito do papel social de sua aula, adotando uma postura crítica.

Quanto ao papel do CP nessa perspectiva de reflexão crítica, Liberalli (1994) afirma:

Numa proposta de reflexão crítica, no entanto, o papel central do coordenador é visto como o de um parceiro mais desenvolvido, o que lhe possibilita mediar o desenvolvimento do professor e levá-lo a uma postura crítica. Dentro de uma visão vygotskyana, ele será aquele que auxiliará o professor, colocando e retirando andaimes para que este possa atuar em sua Zona de Desenvolvimento Proximal. O coordenador será, portanto, o mediador no processo de aprendizagem do professor. (p.15)

Podemos perceber o papel fundamental do coordenador em promover devolutivas e discussões de modo a promover uma reflexão crítica por parte do professor, sendo essa reflexão a base para uma transformação da prática.

A tematização da prática e dupla conceitualização, são estratégias eficientes para serem usadas na formação dos professores, a fim de ajudá-los na

construção de saberes para o ensino. Sendo assim, o conhecimento didático e a reflexão sobre a prática precisam estar no cerne dessa formação.

#### **4.9.3 Tematização da prática**

Weiz (2007) acredita que para ser tematizada, a prática do professor precisa estar documentada. A tematização da prática é um termo que a autora utiliza por se tratar de um olhar para a prática da sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar.

Percebemos que muitos conhecimentos são mobilizados, com essa prática que faz com que o professor “veja a situação sob outras perspectivas; problematize, levante hipóteses, identifique e nomeie dificuldades para buscar alternativas de ação; elabore propostas de intervenção didática, reflita e discuta sua adequação”. (WEIZ, 2007, p. 103).

A análise de aulas por meio de registros escritos, vídeos, é um momento privilegiado de discussão, e intervenções possíveis que o CP pode realizar a respeito de concepções de educação que as atividades propostas demonstram, e outros inúmeros temas que podem surgir, com o objetivo de possibilitar a construção de conhecimentos didáticos pelos professores, promovendo a transformação de sua prática cotidiana.

#### **4.9.4 Dupla conceitualização**

A dupla conceitualização é uma estratégia que auxilia quando os professores precisam reconstruir um conceito sobre o que irão ensinar. É caracterizada por alguns procedimentos:

11 Elaboração de uma proposta desafiadora. O CP propõe uma situação para ser resolvida pelos professores. Exemplo: se o objetivo da formação é a produção textual, eles serão convidados a vivenciar uma aprendizagem de escrita e identificar, durante o processo, os comportamentos escritores envolvidos (o objeto de ensino) e os procedimentos necessários para ensiná-los (as condições didáticas) (...)



Contudo, a proposta deve ser preparada levando-se em consideração que ela é voltada para profissionais em formação.

2l Debate sobre as condições de ensino. Durante o processo, o formador vai promovendo uma reflexão sobre a organização da sequência e as intervenções realizadas, ajudando o grupo a ter contato com o planejamento e destacando as condições didáticas oferecidas. Dessa forma, o CP vai tornando possível a conceitualização de questões fundamentais do ponto de vista didático.

3l Planejamento de novas atividades. A vivência dessas situações propicia as condições para que sejam elaboradas sequências para ensinar os alunos a produzir textos. Não se trata simplesmente de replicar a atividade, pois é necessário fazer transposições didáticas. Assim como não se pode infantilizar os materiais propostos aos professores, não é possível reproduzir com as crianças pequenas a situação oferecida aos adultos. (Gouveia, Monteiro, Inoue, Amado, 2012, p. 75- 76)

Essa estratégia de formação coloca os professores no papel de alunos, embora o desafio que precisarão resolver é elaborado para adultos. Nesse processo, o CP vai fazendo as intervenções e os professores vão percebendo os desafios que os alunos terão que enfrentar. O professor após essa prática vai fazer uma conceitualização, permitindo a reflexão sobre como ensinar aos alunos. De acordo com Lerner, Torres e Curter (2007):

(...) segundo as necessidades detectadas nos grupos de professores, pode variar a ênfase que se põe na “prática” e na “conceitualização”. Em alguns casos, a leitura e a escrita, exercidas pelo formador e pelos professores, ocupam o primeiro plano da cena; em outros, a prioridade é a conceitualização didática- que se refere tanto ao objeto de ensino quanto às condições de sua realização em sala de aula. (p.73)

Com a estratégia de dupla conceitualização, as situações didáticas são discutidas juntamente com os conteúdos nas formações dos professores.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foram entrevistados três coordenadores pedagógicos que estão atuando em Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, todos efetivos, aprovados em concurso público, com permanência no cargo variando de 19 a 6 anos, e que considerem que consigam ter o foco de seus trabalhos na formação continuada dos professores.

A seleção das entrevistadas foi realizada pela própria pesquisadora, por meio de contatos pessoais e profissionais. Quando entramos em contato convidando para participarem da pesquisa, a aceitação dos sujeitos foi imediata. Para isso foi elaborado um termo de consentimento livre e esclarecido para todos os sujeitos envolvidos

Esta pesquisa integra-se na abordagem qualitativa, pois esta é a que mais se aproxima dos significados que as pessoas atribuem às coisas, visando a articulação entre teoria e prática, fornecendo informações mais descritivas. Chizzotti (2003) afirma que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que só então são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (p. 221).

O procedimento metodológico foi a entrevista, que foi escolhida por entendermos ser a forma mais precisa para investigar o que realmente pensam os sujeitos de cada uma das escolas. Optou-se pela entrevista do tipo semiestruturada, de posse de um roteiro pré-estabelecido. Todas as entrevistas foram realizadas no interior de cada uma das escolas.

De acordo com Ludke e André:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Consideramos que a entrevista foi um instrumento adequado na medida em que nos permitiu esclarecimentos no ato da sua realização e posteriormente por meio de contato telefônico e e-mails para a obtenção de maiores informações.

A partir de entrevistas semiestruturadas, pretendemos possibilitar a análise das variáveis que permitem uma formação continuada voltada para a educação infantil efetiva nas escolas.

A entrevista não totalmente estruturada, é importante visto que:

[...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Outro instrumento da coleta de dados utilizado com os coordenadores pedagógicos foi um questionário, elaborado para subsidiar as entrevistas, considerando aspectos relacionados à atuação do coordenador pedagógico enquanto formador de professores da educação infantil. As questões foram elaboradas com vistas a evidenciar elementos da atuação do coordenador.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas (ver Anexo). Após a transcrição, teve início sua análise, com a elaboração de quadros de perguntas e respostas que forneceram subsídios para o diagnóstico do cotidiano e das competências formativas do CP.

A nossa abordagem é a de que o entrevistado é um expert em sua atuação, sendo detentor do conhecimento produzido, de modo que a pesquisa vem no sentido de compreender os processos de formação continuada por meio de um currículo da educação infantil.

## **5.1 SUJEITOS DA PESQUISA**

O cargo de coordenador pedagógico é provido por meio de concurso de provas e títulos, e na ausência de C.P concursado, a função é designada para um professor, que deverá ser eleito pelo Conselho de Escola.

Esse cargo tem como pré-requisitos: Licenciatura Plena em Pedagogia; ou Pós-graduação *stricto sensu* em Educação; ou Pós-graduação *lato sensu*, de no mínimo 800 horas, nos termos da deliberação CEE, nº. 26/02 e deliberação CEE nº 53/05; e experiência mínima de três anos no Magistério. Os ocupantes do cargo ficam sujeitos a jornada de 40 horas semanais<sup>7</sup>.

Em 2015, o número total de CPs na RME-SP é 1933, distribuídos entre as unidades:

<b>Área de atuação</b>	<b>TIPO/UNIDADE<sup>8</sup></b>	<b>Total</b>
Coordenação Pedagógica	CEI DIRET	303
	CEU CEI	46
	EMEI	463
	CEU EMEI	45
	CEMEI	1
	EMEF	957
	CEU EMEF	87
	EMEFM	18
	EMEBS	11
<b>Coordenação Pedagógica</b>		<b>1933</b>
<b>Total</b>		
<b>Total Geral</b>		<b>1933</b>

Tabela 2- Número de CPs por área de atuação- RME-SP

Fonte de dados – Sistema Escola On-line. Data base- 27/03/2015

Somando os CPs que estão nas EMEIs, CEU EMEI e CEMEI, temos 509 profissionais atuando nesse nível de educação que atende crianças de 4 e 5 anos.

## 5.2 AS ESCOLAS DAS COORDENADORAS

A EMEI onde foi realizada a pesquisa, com o CP 1 fica localizada na Zona Sul de São Paulo, vinculada à Diretoria Regional de Educação do Ipiranga,

<sup>7</sup> Informações retiradas do Edital de concurso para coordenador pedagógico (DOC 22/03/2011, páginas 404 a 407)

<sup>8</sup> CEI DIRET (Centro de Educação Infantil que pertence à RME-SP), CEU (Centro Educacional Unificado), EMEFM (Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio) e CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil).

atende cerca de 140 crianças, de 4-5 anos, em período integral, correspondente a oito horas diárias. Os alunos são provenientes do bairro ou estão na escola devido à proximidade com o local de trabalho dos pais. A escola possui 4 salas de aulas, 8 turmas. Considera-se 280 alunos, visto que eles ficam em período integral, para efeitos de verbas, e atribuição de professores.

Na oportunidade em que o espaço físico da EMEI foi apresentado à pesquisadora, pela Coordenadora Pedagógica, a mesma destacou o processo de transformação dos espaços ao longo dos anos, sinalizando a importância da disponibilização dos brinquedos de forma acessível às crianças e a organização dos cantos.

A EMEI onde foi realizada a pesquisa, com o CP 2 fica localizada na Zona Norte de São Paulo, vinculada à Diretoria Regional de Educação Brasilândia, atende cerca de 420 crianças, de 4-5 anos. Os alunos são provenientes do bairro que fica localizado em uma região carente. São seis salas, com doze turmas, visto que são dois turnos.

A EMEI onde foi realizada a pesquisa, com o CP 3 fica localizada na Zona Norte de São Paulo, vinculada à Diretoria Regional de Educação Jaçanã, atende cerca de 630 crianças, de 4-5 anos. Os alunos são provenientes do bairro que fica localizado em uma região carente. São nove salas, com dezoito turmas, visto que são dois turnos.

O espaço, de forma geral, das três EMEIs é bastante acolhedor; as paredes expressam a vida por meio de fotos que traduzem cenas distintas e atividades e projetos desenvolvidos com as crianças e com professores na formação.

## 6. ANÁLISE DOS DADOS

O Quadro 1 apresenta os coordenadores pedagógicos entrevistados, relacionando seus tempos no cargo e na escola em que atuam como coordenador pedagógico de educação infantil. A CP 1 antes de acessar ao cargo, ingressou na função como designada, em que substituiu um coordenador. Após a aprovação em concurso, há o processo de escolha de vagas para exercer o cargo nas escolas; o aprovado pode optar pelos Centros de Educação Infantis (CEIs), pelas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) ou pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs). Apenas no caso das EMEBS (Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos) é que o candidato à vaga deve apresentar habilitação na área de deficiência auditiva. Nessas condições, muitos coordenadores iniciam sua carreira em EMEFs ou EMEFMs e, mediante a concursos de remoção realizados anualmente, transferem-se para a educação infantil, em CEIs ou EMEIs. Devido a enorme procura pela atuação na educação infantil, muitos CPs, demoram alguns anos para conseguirem essa remoção.

Quadro 1 — Tempo no cargo e na escola- CP e diretor

Coordenador pedagógico	Tempo total		Do diretor nesta EMEI
	Como coordenador pedagógico	Como coordenador pedagógico nesta EMEI	
CP	19 anos	4 anos	3 anos
CP	6 anos	3 anos	2 anos
CP	6 anos	3 anos	3 anos

Percebemos que o tempo de atuação dos CPs nas EMEIs em questão, é pequeno, bem como o tempo em que o diretor está na escola. O tempo geral no cargo, com exceção da CP 1, também é relativamente pequeno.

Quanto à formação acadêmica, a CP 1, possui Pedagogia e Mestrado em Educação, a CP 2 Pedagogia, Mestrado na área de Educação na USP. Atualmente está fazendo especialização em Gestão Pública. A CP 3 fez

Magistério, Letras e especialização em literatura brasileira. Fez Pedagogia, como complementação pedagógica, em administração e supervisão; pós em educação à distância pelo SENAC; Implementação e planejamento de EaD pela Universidade Federal Fluminense; Especialização em Neuroeducação e atualmente está finalizando uma faculdade de produção multimídia e fazendo Mestrado, em uma Universidade à Distância da Espanha.

Podemos identificar o Mestrado na formação dessas CPs, seja cursando, como a CP 3, ou já concluído como as outras duas. Esse critério não foi utilizado na seleção das entrevistadas, mas percebemos essa convergência. Podemos estabelecer uma conexão entre o fato de essas CPs considerarem realizar uma boa formação continuada, e a continuação de seus estudos, com as especializações.

Outro fator que pode colaborar para essa atuação como formador na escola, é o relacionamento com os demais membros da equipe gestora, que é visto como colaborativo e coeso.

## **6.1 A ROTINA DE TRABALHO DAS CPS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES**

Nessa seção pretendemos investigar como a rotina do CP pode favorecer o trabalho com a formação dos professores.

As principais funções dos CPs apontadas pelas entrevistadas são a formação; mediação do processo de ensino e aprendizagem; observação e acompanhamento da rotina escolar, como aponta a CP 1:

“Formação. Formação e mediação do processo de ensino e aprendizagem, esse acompanhamento da evolução das crianças, eu acho que é fundamental, que tem, em minha opinião, relação direta com a formação deles, porque eu não consigo ver a formação desligada desse processo de ensino e aprendizagem da criança”.

A CP 3 relata a necessidade de deixar claro para todos na escola esse seu papel como formadora para obtenção de êxito:

“Então, eu não sei se essa seria a principal, mas é a que eu tenho investido mais que é a formação, então para mim a formação é tudo, mas as outras são complementares, porque se você ficar só na formação e não tiver um olhar, principalmente na nossa Rede que exige muito

esse olhar, as outras atribuições também são importantes. Para mim a primordial é a formação, tanto que quando eu chego logo no começo numa unidade, eu já deixo isso muito claro (...) porque às vezes eu percebo que as pessoas não entendem muito, e com o passar do tempo eu percebo que algumas coisas elas já não me pedem, porque já sabem que isso não é o meu papel, elas vão pedir para quem é de direito, mas eu procuro deixar claro desde o início com muito desafio, acreditar nesse papel é bem desafiante”. CP3

As CPs relataram algumas dificuldades para a realização da formação, como: convocações imprevistas pela DRE; ausências de funcionários; arquitetura da escola; não ter uma sala de JEIF e a disposição das salas não contribuírem com a acústica; a JEIF ser feita na sala dos professores, onde é o local também em que os professores fazem as refeições; as EMEIS terem três grupos de JEIF; alguns professores que escolhem a jornada ampliada por conta da remuneração e evolução funcional, e muitas vezes não entendem que esse é um horário de estudo; sobrecarga de trabalho; o número de CP, 1 por unidade, independente do tamanho da EMEI; não clareza do que a Rede espera do CP, onde muitas vezes o CP faz o papel de orientador educacional com alunos e famílias; relações interpessoais; formação do CP pela SME.

Quanto às dificuldades de estabelecer uma rotina de formação as CPs 3 e 2 relatam:

“Um outro desafio é o próprio desafio da estrutura, quantas vezes você está lá na JEIF, está lá no estudo, na discussão e você tem que parar para resolver uma questão que tem que ser resolvida, porque não dá para esperar, mas que corta aquela discussão que você estava fazendo, isso também é uma grande dificuldade. E você sabe que por outro lado essa EMEI é muito grande, eu costumo falar que essa EMEI, não seria para um coordenador”. CP 3

“Então o coordenador é aquele que faz o encaminhamento de uma criança para algum serviço de saúde, ou atendimento da área social, um CAPSI, um psicólogo, um dentista, sei lá, e ao mesmo tempo como você monitora, se essa criança vai, se essa criança foi, fazer um relatório, então isso também é cansativo, sendo que num dia eu passo quatro horas e meia no mínimo só fazendo formação com os professores, correndo, então fazer todas essas coisas é uma loucura, o sonho de consumo seria de repente ter um assistente de coordenador pedagógico, como o diretor que tem um assistente”. CP 2

Mesmo diante dessas dificuldades as 3 CPs colocam como foco em suas rotinas de trabalho a formação dos professores. Procuram estudar e organizar o planejamento das formações, às segundas e sextas-feiras, uma vez que nesses dias não há o desenvolvimento do PEA.



Quanto ao plano de trabalho do CP, Gouveia, Monteiro, Inoue, Amado (2012) afirmam:

“Para bem desempenhar sua função, o CP deve elaborar um plano de trabalho com a direção da escola, tendo como base as diretrizes do PPP e, no seu bojo, um projeto de formação de professores pautado nas necessidades de aprendizagem dos alunos e dos docentes. Para tanto, é preciso definir objetivos e conteúdos de modo a favorecer a reflexão permanente acerca de tudo o que acontece em sala de aula, prever tempos e espaços para cada ação no cotidiano da escola – a formação, o planejamento e o acompanhamento do trabalho dos professores e das turmas. Para dar conta de tudo isso, o CP deve elaborar um cronograma semanal e outro mensal, articulando bem todas as ações de modo a não fugir dos objetivos delineados. Será no exercício constante dessa organização que um modelo diferente de trabalho dentro da escola será construído”. (p. 86-87)

Os relatos das 3 CPs demonstram que as situações cotidianas e demandas da DRE, muitas vezes desviam o foco das atividades formativas. A CP 3 relatou que já aconteceu de ter que sair da reunião de formação, para atender alguma demanda da DRE, atrapalhando o desenvolvimento do trabalho.

A CP 2 disse que já trabalhou em EMEF e que a rotina na EMEI é ainda um pouco melhor, porque na EMEF o CP é muito requisitado para atender questões de “indisciplina” dos alunos:

“ O CP numa EMEF assume o papel de mediador de conflitos, então você está lá, tentando elaborar um planejamento de algo, daí você tem que resolver uma questão de disciplina e aí depende muito também da equipe gestora que está ali com você, porque se o diretor acha que tem uma escala hierárquica, que tem que passar primeiro pelo CP até chegar nele, você fica com um monte de funções, e infelizmente as concepções da EMEF com relação a isso que existe alguém de fora da relação pedagógica que vai por uma ordem, eu acho que isso na EMEI fica um pouco menor, eu acho que as professoras têm um vínculo, uma relação afetiva mesmo com as crianças, de maior tolerância e envolvimento emocional, muitas vezes do que no ensino fundamental, então elas conseguem conduzir, mediar os conflitos que as crianças tem, sem precisar de um ator externo”.

Como estratégia para conseguir colocar o foco de seu trabalho na formação dos professores, a CP 2 passou a fazer uma agenda semanal:

“Uma coisa que eu passei a me valer, foi de fazer uma agenda semanal, o que eu vou fazer, que dia eu vou fazer, que horas eu vou fazer, de ver os talentos entre os professores e engajá-los em algum tipo de projeto, “me ajuda nessa retrospectiva, vamos gravar esses CDs aqui eu não estou lembrando como é que faz”, e eu gosto da educação infantil, então durante a minha formação inicial eu gostei dessa questão mesmo das linguagens, liberdade, criatividade, sem ter aquela cobrança, aquela verificação ao final de um processo, então te dá margem para você desenvolver projetos para diversos lados”. CP2

Mas mesmo com a elaboração dessa agenda, é difícil conseguir um tempo para realizar as leituras na escola:

“Leitura muito difícil conseguir fazer na escola, mas assim, segunda feira e sexta são os dias mais tranquilos, porque não tem PEA. O que acontece é que de sexta feira às vezes tem reuniões na DRE de formação, às vezes tem muito feriado ou ponte de sexta feira, então às vezes atrapalha um pouco, mas se eu te disser que eu consigo ler, ler, ler e ler bastante, não. A gente acaba fazendo cursos por aí, lendo em outros momentos”. CP 2

Para que o CP consiga elaborar uma rotina de trabalho que privilegie a formação dos professores, precisa perceber esse papel principal de formador. Como afirma Christov (2004) “a ação formadora dos coordenadores na escola requer cuidados que começam pelo reconhecimento do próprio coordenador sobre o valor de seu papel como formador”. (p. 69)

Com esse reconhecimento de seu papel, o CP poderá ir delimitando aos poucos suas funções, e não se deixar interromper frequentemente.

## 6.2 HORÁRIO COLETIVO E EFEITOS DA FORMAÇÃO

Pela fala das nossas CPs entrevistadas, o horário coletivo ainda não é visto como um horário de estudo pelos professores, precisando de estratégias para deixar claro seu papel de formadoras na escola.

Como procedimentos para que o horário coletivo seja de fato formativo, a CP 3 relata:

“Eu penso que os primeiros dias são fundamentais para as pessoas entenderem que esse é um horário de estudo... No primeiro texto que eu trabalhei com elas foi esse aqui, porque o pessoal tem que entender que esse é um horário de estudo, parece óbvio, mas não é. Então uma coisa que eu fui aprendendo como coordenadora é que o óbvio às vezes precisa ser dito. Então nós fomos ler o Paulo Freire, “considerações em torno do ato de estudar” , e para poder pensar esse texto: o que já sabemos sobre o ato de estudar?, daí elas disseram, depois do texto, o que esse texto acrescenta o que sabemos? E a transcendência, o que levamos? (...) Naquele momento eu precisava de alguma coisa que as pessoas entendessem que hora de estudar precisa trazer papel caneta, não é só pegar o texto do coordenador e ler”.

Outro aspecto citado pela CP 1 é o de levantar as necessidades formativas no início do ano, para a definição do tema do PEA:

“Para poder fazer a formação deles, a gente faz uma discussão no início do ano, para ver qual é o tema que vai ser para o ano, qual a questão que está fundamentando o estudo do ano, e a gente vai dissecando esse assunto, trabalhando com eles”. CP1

A discussão das necessidades formativas no início do ano letivo com os professores para que componham os estudos do PEA, bem como a socialização dessa rotina, antecipando as ações de formação, faz com que todos os educadores sintam-se responsáveis pelo sucesso desses estudos. Embora o CP necessite ir além das falas dos professores para perceber as necessidades formativas, que em algumas vezes nem o grupo se deu conta.

A respeito do projeto de formação dos professores, Gouveia, Monteiro, Inoue, Amado (2012) acreditam:

“O projeto de formação de professores é um instrumento de planejamento que o CP elabora observando os saberes já existentes no grupo docente com o qual trabalha em relação aos conteúdos nos quais têm de se aprofundar para poder ensinar (...). Para saber quais devem ser os focos do projeto de formação, é preponderante conhecer a equipe docente e observar as necessidades de aprendizagem de cada um.” (p. 54)

Uma forte preocupação das CPs é que o horário coletivo não seja um espaço apenas de leitura sem contextualização e reflexão sobre a prática. Por isso propõem estudos de caso, trocas de experiências, apresentações em seminários, colocando o professor como protagonista, quando pedem sua colaboração ou o coloca em evidência para fazer um relato de prática ou contribuir com a bibliografia.

(...) no horário coletivo, elas teriam mais tempo para conversar entre elas e mais tempo para documentar, que foi uma coisa que quando eu era professora eu via que não tinha muito esse espaço para fazer esse registro, a documentação da minha prática. Então são quatro dias, na segunda é o dia do planejamento (...) terça, quarta e quinta o PEA. CP2

Ainda a respeito do horário coletivo, a CP 2 aponta a preocupação de tornar esse momento formativo e produtivo para os professores:

“Elas estão na JEIF, no PEA e por mais que estejam de saco cheio, vão lá entram, tem dias em que elas estão mais inspiradas, outros menos, mas elas participam e eu procuro fazer o meu melhor também, para que elas não se sintam, nossa o que eu estou fazendo aqui, só esperando a minha pontuação do PEA”.

Nesse sentido, a CP 1, conseguiu implementar uma formação de um dia para cada grupo, os professores ficam quatro horas aulas, para que o PEA tenha

“um começo, meio e fim”. Esse arranjo foi possível devido a escola funcionar em período integral e os professores não conseguirem acumular cargos, devido a esse horário de aula diferenciado.

“Acho, que tem começo, meio e fim, duas horas eu acho quebrado demais”. CP1

Esses arranjos internos, como fez a CP 1 ao propor que cada grupo estudasse o PEA uma vez por semana, e a CP 2 que reorganiza a rotina para que os dois professores que lecionam para a mesma turma consigam discutir, é fundamental, para o avanço das questões pedagógicas. Temos leis e portarias em comum, mas podemos criar um espaço de autonomia de acordo com as necessidades da escola.

Como efeitos da formação continuada na prática do professor, a CP 3 afirma:

“Muitas vezes eu me surpreendo quando elas trazem os registros, que aí você começa a perceber aquilo que foi estudado, aquilo que foi falado, então, por exemplo, no começo do ano a gente falou bastante da questão da criança, do brincar, aí você começa a ver o resgate das brincadeiras, você começa a ver que isso acontece e uma ou outra produção que as crianças trazem, então a gente percebe que anda. A angústia é porque parece que anda muito devagar, o passo é meio de tartaruga, anda muito devagar, mas que eu consigo perceber eu percebo, tanto nas práticas quando elas começam a propor para as crianças, quanto no discurso, o discurso também começa a mudar um pouco”.

E a CP 1 relata a importância do tempo para a observação de resultados mais profundos nas ações dos professores:

“Olha eu acho que agora, já dá para perceber, agora já dá, mas em todas as escolas que eu passei como coordenadora, foi difícil ver resultado antes de três anos, a gente vê, mas é muito pontual (...) Começa já a se caracterizar um perfil de grupo que começa a ter uma característica mais de estudo, as pessoas já se mobilizam para estudar, para compreender, então você já não precisa mais ficar o tempo todo chamando a pessoa para o grupo, ela já sabe que é o momento do estudo, da formação, já tem aquele compromisso, já sabe que não é hora de ficar com informes só, é hora de formação, e na sala de aula você vê o reflexo disso, porque você vê menos reclamação para implementar um projeto, porque já existe uma compreensão do porquê daquele projeto”. CP 1

A respeito do tempo necessário para as mudanças, Bruno (2004) afirma que “o tempo para a reflexão coletiva e para o estudo individual seria uma condição básica primeira para efetivar o desejo de mudança”. (pg.81)

Nesse sentido o CP precisa ter consciência desse tempo que leva para colher os resultados da formação continuada, de modo que sua angústia não o paralise.

### 6.3 USO DE ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

As estratégias formativas são utilizadas pelas 3 CPs para além dos momentos institucionalizados como formativos:

“Aqui na nossa rotina, nós temos os momentos mais fortes dessa formação é claro que é o momento do PEA na JEIF, esse é o momento institucionalizado, nas reuniões pedagógicas que também é um momento forte, mas também eu sinto que algo que ajuda muito é a reflexão dos registros dos professores. A partir desses registros e com essas devolutivas eu sinto que também é um momento formativo, ou mesmo nos momentos das orientações mais individuais, que são orientações que muitas vezes eu chamo para dar, mas muitas vezes também eles buscam, a gente percebe que perpassa um pouco de tudo”.  
CP3

Como estratégias a CP 1 utiliza e prioriza a discussão da prática do professor por meio da dupla conceitualização e tematização da prática:

“Como eu fiz a opção por modelo de formação que é de dupla conceitualização, então a gente trabalha provocando o professor a pensar na sua prática, então eu trago sempre uma questão para ele pensar e vivenciar o papel de ele pensa enquanto educando, enquanto aprendente, eu acho melhor essa palavra, ele pensa enquanto aprendente daí depois eu trago uma situação para ele tentar sistematizar aquilo, como que ele levaria aquilo enquanto ensinante. Não está sendo tranquilo, porque enquanto aprendente eles colocam as angústias para fora, e aí falar de inclusão para eles, daí colocam todos os casos, inclusive os de indisciplina, se é que se pode chamar indisciplina na pré-escola, né, mas todos os casos difíceis eles colocam”. CP 1

A CP 1 relatou uma formação que realizou com os professores em matemática:

“Eu levei para elas uma situação problema e elas tinham que resolver, mas uma situação problema para a idade delas, não é uma situação simulada de criança para elas se fingirem de criança não, uma situação que implicava um desafio próprio para a idade delas, mas que tinha a ver com a ideia aditiva (...) elas tinham que pensar sobre aquele problema e tentar resolver. E era interessante porque elas buscavam recursos muito parecidos com os das crianças, em forma de desenho e tal, porque eram problemas que eu levava proposadamente, eram problemas de álgebra, por exemplo, que algumas não lembravam, então elas recorriam a desenhos. E depois eu pedia para que elas pensassem em como um problema daquela ordem poderia ser trabalhado com crianças pequenas, lógico que dentro de uma razão numérica própria para crianças

pequenas, e aí elas tinham que pensar, fazer essa vivência e aplicar em sala de aula e trazer o resultado disso para discutir com o grupo, como é que foi a aplicação. Era bem legal porque as crianças respondiam muito parecido com o que elas tinham feito, por meio de desenho e tudo mais, e então a gente discutia qual foi a intervenção que foi feita, porque eu fazia algumas intervenções com elas, e a gente discutia depois quais as intervenções que elas tinham feito, e passava inclusive por algumas que eu já tinha feito com elas”. CP1

Percebemos que dessa forma, a CP 1 garantiu que algumas condições didáticas fossem refletidas pelos professores, a partir da própria experiência.

As CP2 e CP 3, utilizam os registros das professoras como objeto de estudo, com devolutivas, para que tenham cada vez mais, uma escuta qualificada das crianças

Gouveia, Monteiro, Inoue, Amado (2012) reiteram o papel das estratégias formativas:

“As estratégias formativas são os caminhos que os CPs percorrem para realizar a formação permanente dos professores. Dependendo de como esse processo é conduzido, a escola se transformará em um espaço de aprendizagem para todos os seus atores, especialmente para os docentes e os alunos. As opções disponíveis devem favorecer o trabalho colaborativo, colocando no centro de qualquer procedimento a reflexão sobre a prática e criando um senso de responsabilidade coletiva pelos resultados. Portanto, depois de identificar os conteúdos da formação, é imprescindível refletir e definir como eles serão abordados”. (p. 73)

A CP 2 para evitar ser interrompida quando está em atendimento com um professor, coloca uma placa em sua porta, uma vez que a maioria dos assuntos podem ser discutidos em outros momentos ou serem resolvidos por outro membro da equipe gestora.

Pelos relatos das 3 CPs embora acreditem que a observação da sala de aula seja fundamental para a tematização da prática, dizem que ultimamente não têm conseguido realizá-la. Fazem a observação apenas em casos pontuais onde percebem uma dificuldade do professor. A CP 1 aponta a dificuldade na filmagem das aulas e relata estratégias para quebrar as resistências dos professores quanto a observação:

“Assisto sempre que possível, eu já cheguei a filmar, já deu encrenca também, mas não tem sido muito sistemático, isso esse ano não, mas eu entro com tranquilidade na sala, eu combino às vezes e não combino às vezes, às vezes entro. O fato de termos os projetos de oficina, principalmente, a minha entrada fica facilitada para tudo, para registro videográfico e fotográfico e para a intervenção e observação, devolvo na JEIF ou individual para falar eu observei tal coisa, não estava legal, mesmo em reunião pedagógica às vezes eu levo alguma questão, por exemplo, a gente teve reunião pedagógica na semana passada e eu

levei algumas questões que eu tinha visto na oficina que eu não tinha achado legais”. CP1

Conforme os professores vão se apropriando dos projetos, sentindo-se seguros, geralmente chamam a CP para a sala de aula, na medida em que percebem uma perspectiva de colaboração e não de julgamento.

Gouveia, Monteiro, Inoue, Amado (2012) acreditam que podemos criar uma cultura de observação e colaboração na escola:

“Em muitas instituições essa ainda é uma conquista a ser feita. Em um lugar em que está sendo implantado um processo formativo, tanto os docentes iniciantes quanto os mais experientes podem resistir a abrir as portas da sua sala de aula para essa finalidade. Por isso ela precisa ser cuidadosamente encaminhada. É fundamental que, no início, os professores se ofereçam voluntariamente para ter suas aulas observadas. O passo seguinte é fazer o planejamento do conteúdo que será observado com o docente que receberá a visita do CP. Posteriormente, o formador deve ter uma reunião individual com o professor para dar devolutivas orais ou escritas e, juntos, replanejarem as intervenções para a atividade seguinte (...) Uma opção é ter os próprios professores observando uns aos outros. Dessa forma, se constrói uma cultura de observação ética e colaborativa na escola”. (p.87)

A observação da sala de aula precisa ser planejada em conjunto com o professor, e depois a devolutiva é fundamental para os avanços.

Quanto à importância da observação da prática dos professores como estratégia formativa, Gonçalves (2014) aponta:

“Todos sabemos da distância existente entre o que se planeja e o que de fato acontece em sala de aula. Por essa razão, o olhar do outro, do parceiro genuinamente implicado no aperfeiçoamento profissional do professor, é fundamental. Assim como é fundamental que o CP analise as produções dos alunos, discuta com os professores o que avaliar, como avaliar e quando avaliar. Esta é a única forma de conseguir que a formação esteja a serviço da qualidade do ensino e da aprendizagem. Mas, para que os processos sejam de fato acompanhados, avaliados, é preciso que também o Coordenador Pedagógico registre sua prática como formador. Que ele também possa analisar cada etapa do processo criticamente, identificando problemas, necessidades, a fim de buscar novas formas de fazer aquilo que é talvez a mais gratificante de suas atribuições: garantir a seus professores aprendizagens profissionais que elevem a qualidade do ensino promovido na sua escola.” (p. 6-7)

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo precisa avançar nessa questão da observação e gravações das aulas, por parte do CP como instrumento formativo, para que as aulas possam ser tematizadas por meio dos registros.

Nos horários institucionalizados para a formação, é fundamental a elaboração de uma pauta formativa:

“É preciso desenhar boas pautas para os encontros de formação, é preciso fazer constar destas pautas os aspectos que foram discutidos, os acordos a que se chegaram, aquilo que segue sendo problema e objeto de reflexão.

Portanto, as próprias pautas devem servir como memória de um percurso trilhado por toda a equipe pedagógica em relação aos conteúdos da formação. Este tipo de documentação é muito importante, pois permite, de tempos em tempos, voltar atrás para refazer o caminho trilhado, para que se possa recuperar as boas soluções pensadas e evitar equívocos que foram superados à custa de debate e muito estudo”.

(GONÇALVES, 2014, p.6)

O CP não pode ir a um encontro formativo sem levar uma pauta formativa, que é o resultado do planejamento da formação, com base nas necessidades formativas elencadas juntamente com os professores.

Percebemos na pauta elaborada pela CP 1 o uso de algumas dessas estratégias citadas pelas autoras (figura 3). Há uma leitura da síntese do encontro anterior, proposta de reflexão sobre o que é um projeto, e discussão de um texto a respeito do tema:

“Eu acho que ter pauta é fundamental e eu começo tendo uma pauta, deixa eu te mostrar uma pauta, olha, que sempre tem uma epígrafe, tem a leitura da síntese do último encontro, tem uma vivência no caso aqui era um estudo de caso, esse aqui foi de um documento da Prefeitura, das diretrizes, aí tem a problematização do estudo de caso, depois tem uma abordagem teórico prática, eu trago um texto que a gente faz a discussão, tem uma abordagem teórica, e sempre que possível, não foi o caso aqui, eu trago uma tarefa que eu acho fundamental a tarefa, para que eles levem para a sala de aula essa tarefa, e tragam o resultado para o debate, nesse caso não teve, teve só para uma professora, ela ia trazer e ela trouxe um material para discutir sobre autismo com a gente, ficou bem legal o material que ela trouxe, mas geralmente é uma tarefa para fazer com a criança e daí ela traz o debate, mas por enquanto ainda não fiz com o grupo sobre inclusão, mas geralmente tem essa sequência”. CP1

Em uma pauta com o tema Inclusão (figuras 4 e 5), a CP 1 inicia com a leitura da síntese do encontro anterior, faz questões problematizadoras a respeito do tema. Os professores socializam suas reflexões, depois assistem a um vídeo com referenciais teórico práticos e discutem. A CP 1 utiliza procedimentos de tematização de prática e dupla conceitualização, de modo que os professores coloquem em jogo o planejamento de situações didáticas, e utilizem procedimentos para investigar, sistematizar e comunicar o que



aprenderam, proporcionando também a reflexão sobre a sala de aula e as práticas docentes.

Por meio dessas pautas da CP 1 podemos perceber o cuidado em unir os elementos teóricos e práticos nas discussões.

Gouveia, Monteiro, Inoue, Amado (2012) apontam a necessidade de “colocar em ação as escritas profissionais dos professores (registro e análise das práticas, diários de classe e relatórios, entre outros) em lugar daquelas que inviabilizam os processos de autoformação dos docentes”. (p. 67)

As CPs entrevistadas concordam com essa necessidade de os professores fazerem os registros como processo formativo. Os registros dos PEAs são elaborados pelos professores. Nos exemplos de registros elaborados pelos professores, podemos ver que o ato de escrever também é um ato formativo.

O registro reflexivo vem sendo utilizado pelas 3 CPs, sendo que este é um valioso instrumento formativo, como relata Gonçalves:

“Com relação aos registros reflexivos individuais e à documentação produzida coletivamente, às boas práticas que se tornaram referência e que fazem parte desta documentação, é preciso acompanhamento de perto. É preciso que o CP se debruce sobre elas, que se comprometa com a leitura deste material, que contribua com o seu pensar, por escrito, com boas perguntas que possam levar os professores, individualmente e com seus pares a aperfeiçoar seu trabalho e avançar na sua capacidade de analisá-lo criticamente”. (GONÇALVES, 2014, p.6)

As CPs 3 e 1 relatam as dificuldades dos professores na elaboração dos registros:

“Durante a formação você vai percebendo, que elas quando eu cheguei aqui eu percebia que elas pontuavam muito a questão do registro. Então elas encontravam muita dificuldade de fazer esse registro: o que registrar, o que colocar nesse registro, essa era uma dificuldade apontada.” CP 3

“Tem certa resistência e uma dificuldade também com o registro reflexivo, isso tem sido uma dificuldade, porque não é uma prática fácil de implementar e a ausência do registro reflexivo dificulta a implementação de uma proposta bacana, porque eu vejo por aqui, tem o planejamento delas, em um campo do planejamento que elas têm que fazer a consideração delas, e geralmente fica em branco, e faz quatro anos que eu estou provocando o grupo para pensar sobre isso. Esse ano que tem um pouco mais de gente colocando as considerações, e é para elas isso, porque na quinzena seguinte elas vão usufruir desse registro delas próprias, porque na medida em que elas vão olhar esse registro da quinzena anterior, elas vão lembrar o que elas registraram que naquela quinzena anterior, aconteceu assim, assado, mas fica em branco, e aí passou em branco essa quinzena?, então eu acho que essa é uma coisa que dificulta” CP 1

A partir das devolutivas, os professores percebem a função social desses registros e sabem que estão escrevendo para um destinatário real, que no caso é o CP, que o ajudará no avanço de seus registros e práticas.

A CP 2 relata como transforma em um momento formativo a leitura dos relatórios que os professores produzem de cada criança:

“E a própria escrita dos relatórios semestrais e finais que foram o foco de leitura da orientação normativa, foram uma forma que eu consigo ter uma formação, porque nos relatórios aparecem as concepções, a metodologia, a didática das professoras, então eu tenho me dado a insanidade, que algumas coordenadoras falam, de ler os 420 relatórios e às vezes leio duas vezes os 420 relatórios. Então aparecem termos, aparecem questões relativas à criança, então eu falo tudo bem, a criança faz isso e não faz aquilo, que intervenção você propõe aqui?, então esses momentos em que elas escrevem um relatório, que elas fazem um planejamento, porque nos momentos dos muros das lamentações, não dá para dar uma resposta na hora, mas isso me ajuda de alguma forma a pensar em algumas intervenções, mas eu não acho que ainda está bom, eu ainda não achei a mão ainda”. CP 2

Há uma preocupação por parte do CP, para que as devolutivas sejam feitas de forma respeitosa com a prática do professor, e não apenas dizer o que não se poder fazer, mas propor caminhos:

“E de qualquer forma tudo o que eu observo, eu tento conversar com elas de uma maneira bacana, respeitando também esses saberes do professor, não é a minha visão, ou a minha concepção, ou a última pedagogia da infância que está aí em voga, e a gente vai negociando. Eu queria poder, às vezes tem alguma sala ou algum professor que está com alguma questão metodológica mesmo, você vê alguns problemas. Eu consegui fazer esse ano algumas observações pontuais, estar lá na sala observando para fazer essa devolutiva para a professora, não com uma ideia de punição, mas na ideia de ser um par avançado para que a professora pare e pense, para que a gente possa pensar coletivamente”. CP 2

“Eu demorei aqui, porque desde que eu entrei aqui eu tinha ideia de implementar oficinas, mas eu não queria fazer isso por minha conta, eu queria fazer se eles realmente entendessem que isso fosse algo bom, e enquanto eles não vivenciassem isso enquanto algo piloto, e dissessem “é bom vamos tocar, ou, não é bom vamos parar”, eu não quis começar, ai até que depois de um ano e meio que eu estava aqui eu consegui fazer um piloto, depois, ficou mais meio ano na discussão e tal, e depois quando eu estava no terceiro ano aqui, é que consegui colocar como um projeto e agora está realmente valendo a pena”. CP 1

Ainda sobre o cuidado em respeitar as práticas dos professores:

“Eu acho que o grande desafio do formador é nunca desvalorizar, ainda que o professor esteja fazendo um trabalho, desde que não seja com violência, mas um trabalho mais tradicional, você tem que ter uma delicadeza de como fazer essa intervenção, e ao mesmo tempo, falar não vamos fazer isso, mas você ter uma ideia, uma sugestão, um

caminho, porque se a gente fala, você está fazendo errado, e você não tem nada para colocar ali no lugar, é complicado”. CP2

O relato da CP 2 demonstra a importância que atribui às devolutivas dos registros:

“eu pelo menos tenho colocado mais ou menos uma meta para cada professor, uma meta de desenvolvimento profissional para cada um de acordo como ele está hoje e o que eu quero dele. Com os professores que estavam no ano passado eu já puxei mais na questão da escrita dos relatórios, quem não estava aqui no ano passado, eu pensei, eu não posso fazer muitas críticas a esse texto, a forma como foi escrito, às vezes a gente pega um professor que tem um desafio que também é a escrita, que é o próprio processo de escolarização dele que tem algumas questões, então eu procuro utilizar o registro da avaliação, “fulano você não comentou sobre o uso da brinquedoteca, as crianças não brincam?” CP 2

Quanto aos cadernos de registros a CP 3 relata que os professores escrevem a respeito do planejamento, observações das crianças e também apontam as angústias que vão surgindo no cotidiano, e afirma que as devolutivas:

“(…) foram mais intensas nos anos anteriores, em cada bimestre, mas ultimamente ela tem sido até um pouco mais está espaçada, por conta que esse semestre para nós da prefeitura foi um semestre muito, muito corrido na educação infantil, e a gente teve muita coisa extra. E nessas devolutivas eu vou colocando, fora isso algumas professoras, não são todas, no CEI eu conseguia, mas aqui não, a questão da visita as salas de aula, que é tão importante e numa estrutura como essa que a gente tem, isso eu não tenho conseguido muito, então muitas vezes a devolutiva é do trabalho, elas muitas vezes me chamam para ver o que elas estão fazendo, a gente discute muito, e temos muitas coisas também registradas. Elas recebem uma devolutiva no caderno. No ano em que iniciamos o registro, foi um ano de muita devolutiva, porque era o início, precisava de uma coisa muito mais junto”. CP 3

Os registros dos professores são utilizados como estratégias pela CP 3, uma vez que não tem conseguido realizar as observações em sala de aula. A CP 3, elaborou uma devolutiva a um registro, que relatava uma atividade de leitura e vídeo (anexo C), com os seguintes apontamentos:

“ A roda de leitura e a roda de conversa são duas boas situações de aprendizagem, levantar conhecimentos prévios e fazer antecipações são importantes no processo leitor.

Questões:

-Que intervenções/ mediações tem pensado em fazer para que outras crianças, além das relatadas, participem mais desse momento tão importante?

- Como foi o nível de atenção e envolvimento deles na continuidade do filme?

- Será que com livros de textos mais longos pode ser feito a leitura com interrupções como as utilizadas no filme? ”.

Posteriormente a CP3 vai problematizando os demais relatos que aparecem. Quando a professora relata que as meninas são inquietas, ela pergunta se TODAS as meninas são inquietas. Questiona a respeito dos momentos em que ficam inquietas, e se há momentos em que se envolvem mais.

A partir dessas intervenções a CP transforma um discurso que muitas vezes é do senso comum, para um discurso mais reflexivo, a partir de um direcionamento do olhar da professora.

A CP 2 está investindo com os professores na elaboração de um relatório descritivo que situem os pais sobre o percurso realizado no semestre pela turma, bem como as características da criança, em especial seu desenvolvimento, avanços e encaminhamentos para o próximo semestre. A CP 2 problematiza os relatórios dos professores:

“Então quanto a devolutiva, quando eles colocam lição, eu digo mais o que é lição, esse é o foco? aí o professor afirma que a criança não presta atenção durante as lições, eu falo então, onde que está dizendo que é para a gente dar lição, “ah mas eu quero dar”, então o que que são essas lições? são desenhos? então não é da forma que eu queria. Se fosse para dizer o ideal, eu diria que além da hora atividade, dentro da mágica do tempo do coordenador, você ter semanalmente ou quinzenalmente tempo para fazer devolutiva, mas é muito corrido e muitas coisas para fazer ao mesmo tempo, então tem a JEIF, por exemplo, eu me comprometo”.

Devido às inúmeras demandas, a CP 2 relata a dificuldade em realizar as devolutivas, mas que neste ano esse tem sido o seu foco de trabalho. Liberalli (2008) reafirma a importância da argumentação nas atividades de formação crítica de educadores, como mediadora de significados, resultante de um processo de negociação. (p. 90)

Pudemos perceber que as 3 CPs utilizam estratégias formativas, respeitando as trajetórias dos grupos, e que desejam documentar mais as práticas de sala de aula por meio de observação e gravações para que o processo formativo fique mais qualificado.

## 6.4 A ARTICULAÇÃO DA EQUIPE GESTORA COMO FACILITADORA DO TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

As 3 CPs consideram que têm uma boa relação com a direção, em que se sentem parte da Equipe Gestora, embora não tenham reuniões com pautas sistematizadas, conversam quando há necessidade de alinhamentos de atitudes.

“às vezes você tem tantas outras atribuições, porque você é coordenador, mas têm horas que você é orientador educacional, quando você faz um atendimento com uma criança, com uma família, você está mais para um orientador educacional do que coordenador. Aqui não é o caso, a direção, essa parte mais burocrática isso não fica comigo, elas dão conta, mas eu tenho muitos colegas que acabam até esse papel cumprindo também. Esse papel que é mais burocrático, não seria um papel do coordenador”. CP3

Quanto a essa boa parceria e dificuldade de encontros planejados as CPs afirmam:

Nessa escola o trabalho é tranquilo, a gente trabalha enquanto equipe mesmo. Não foi sempre assim em outras escolas por onde eu passei, mas nessa a gente está conseguindo fazer um trabalho de equipe. CP 1

“Então a gente está começando um trabalho (...). No ano passado que ela veio, a gente foi se conhecendo, vendo estilo, princípios, valores, metas, e esse ano, a partir da nova experiência do ano passado, a gente vem trabalhando. Nessa correria de três turnos de professores, dois turnos de crianças, dentro do possível a gente tenta conversar, alinhar. A gente se dá bem, eu fico feliz quando a gente consegue junto com a direção, assistente, pensar em algumas coisas, não que a gente já tenha atingido aos nossos objetivos aqui.” CP 2

“A assistente de diretor já trabalha aqui há muito tempo, nós três acho que a gente tem até uma facilidade boa para conversar, uma equipe muito coesa, a gente consegue trabalhar bem junto. Acho que às vezes falta tempo para fazermos uma coisa mais planejada, sentar junto. Em escola muitas vezes a gente se deixa levar pelo que vai acontecendo, mas a relação é muito boa com elas, então elas são bem parceiras, eu dei muita sorte, porque eu vejo às vezes colegas reclamarem, então eu sei que eu estou numa equipe boa de trabalho”. CP 3

Podemos perceber uma relação entre o fato de as CPs conseguirem realizar uma formação continuada planejada, e o apoio que sentem da direção para essa atividade:

“A plaquinha na porta funciona, de um lado é horário de almoço e do outro é atendimento, então a pessoa só vai entrar se realmente precisar falar comigo, senão poderá procurar por outras pessoas, e nesse ponto a direção é bastante bacana, diz “isso não é de CP”, ela assume

responsabilidades para si. Eu vim de uma EMEF muito, com o cargo muito inflado, era atendimento ao pai, então tudo eu tinha que atender, tudo eu tinha que fazer. Hoje nós planejamos atendimentos juntas, mas não é que vai aparecer uma mãe aí do nada e a diretora vai mandar eu parar tudo para atender, não, ela vai atender e se for o caso ela vai marcar um dia para que a mãe converse comigo, respeitando também a agenda, o que eu tenho planejado”. CP 2

Essa valorização da atividade de formação do CP pelo diretor é fundamental, e os outros funcionários percebem esse movimento e passam a respeitar esses momentos também, de modo a não interromper a rotina de formação desnecessariamente.

## 6.5 CONTEÚDOS DAS FORMAÇÕES E AS AÇÕES PEDAGÓGICAS

De acordo com as CPs entrevistadas, trabalhar com práticas que coloquem a criança como protagonista, exige bastante reflexão e formação da equipe escolar. Os conteúdos presentes nesse ano em suas formações continuadas são: linguagem oral e escrita, linguagem matemática por meio de jogos, natureza e sociedade com experimentos e estudos sobre os fenômenos, (re) construção do PPP, currículo, inclusão, Orientação Normativa nº 1, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, escuta das crianças, artes, brinquedoteca, cuidar de si, do outro e do meio ambiente e rotina escolar que proporcione as múltiplas linguagens e experiências para as crianças.

A CP 1 relatou os conteúdos das formações desde que ingressou nesta unidade, e mostrou o avanço nas discussões:

“Basicamente são conteúdos ligados a prática deles, da atuação deles, questões mais teórico práticas mesmo e didático pedagógicas. Quando eu entrei aqui, o foco maior para eles era a questão da linguagem(...) Eu percebi que ele não tinha muita consciência do que ele estava trabalhando com a criança com aquilo que ele levava para a sala de aula (...) esse ano as questões são um pouco mais, eu não sei se posso chamar de filosóficas, mas eu acho que são um pouco menos didáticas. E começam a ganhar outro caráter, então agora a gente está começando a discutir mais o PPP, currículo e inclusão”. CP 1

Há uma leitura sistemática dos documentos oficiais como a “Orientação Normativa, nº 1”, e “Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, por parte das 3 CPs, visando ações pedagógicas que estejam em consonância com as concepções propostas de criança, infância, educação infantil.

“Esse ano nós focamos até pela obrigatoriedade da portaria, mas também porque achamos importante, na questão da avaliação, mas essa avaliação articulada ao cuidar de si, do outro e do ambiente, pensar também nessa questão da criança, do cuidado da criança, dos educadores pensar nesse educar e cuidar”. CP3

“As diretrizes, como elas foram desmembrando diversos documentos depois, na esfera municipal também, a gente vê a própria orientação normativa que foi feita bem em cima, então a gente usou isso, mas a questão das experiências, vivências, a questão do lúdico, da brincadeira, é o que a gente tem tentado propor às professoras”. CP 2

Apesar da obrigatoriedade das Portarias, as 3 CPs procuram estudá-las e relacioná-las as práticas dos professores, de acordo com as necessidades formativas. Quanto ao conteúdo das formações Gonçalves (2014) acredita:

“Por fim, é preciso que o coletivo dos professores conheça e se reconheça nos conteúdos de formação, nas metas que se planejou alcançar, e que sinta que ele próprio apoia e é apoiado pelo CP e por seus pares. É preciso que o coletivo dos professores veja sentido nos desafios que enfrenta nas situações de formação. Que reconheça que o esforço de se comprometer com ideias, com opiniões, que ler e escrever em contexto de trabalho traz muitas compensações no que diz respeito às aprendizagens que ele próprio realiza. E, como consequência disso, seus alunos também aprendem mais. A escola, como um todo, ensina mais e melhor. E, assim, aquela que é a principal função do professor e da escola enfim se cumpre” (p. 7)

Para a definição dos conteúdos do PEA a CP 3 relata como agiu ao ingressar nessa escola:

“Quando eu entrei aqui (...) pelas falas iniciais com as professoras, nós levantamos que naquela época havia uma necessidade formativa forte com a questão da arte, para o trabalho de artes com as crianças. Naquela época, conversando com as professoras, nós pensamos em um roteiro formativo, então, no PEA de 2013 (...) o nosso percurso era esse, que eram dois pontos fortes: o registro, a questão de como fazer o registro, o que é esse registro, como utilizar esse registro e a questão da arte”. CP 3

Como dificuldades para a discussão do currículo da educação infantil, as CPs apontaram:

- O professor não enxergar as dificuldades dele; ou não perceber a importância da *forma* de se propor as atividades.
- Elaboração do registro reflexivo.
- Distância entre o discurso e a prática
- Crenças e concepções dos professores.
- Promover as múltiplas linguagens com as crianças.
- Cuidar para não antecipar as práticas do ensino fundamental.

Há um reconhecimento dessas novas concepções de criança e escola, e a necessidade de estudos constantes. Os conteúdos das formações são os documentos publicados pela SME-SP e outros temas de acordo com as necessidades presentes nas escolas.



## 7 AÇÕES VISANDO AO PROTAGONISMO INFANTIL

Vimos práticas que promovem o protagonismo infantil, como:

- oficinas, em que o aluno se inscreve, com duas opções semanais:

“As crianças se inscrevem, é uma vez por semana, toda quinta feira, durante a semana elas se inscrevem na oficina. São quatro salas, então tem duas oficinas diferentes. Duas realizam um tipo de oficina e duas realizam outra. Duas professoras realizam um tipo e duas realizam outro tipo. Cada semana são dois tipos diferentes de oficinas. As crianças vão até o painel e se inscrevem onde elas querem participar. Então por exemplo, às vezes tem culinária em duas salas e em outras duas salas têm artes, por exemplo, ou jogos e brincadeiras, ou confecção de jogos tradicionais ou o corpo em movimento, então elas escolhem e se inscrevem. Na hora em que vai começar a oficina a gente faz a permuta de sala, elas vão para a sala aonde vai ter a oficina e depois retornam”. CP1

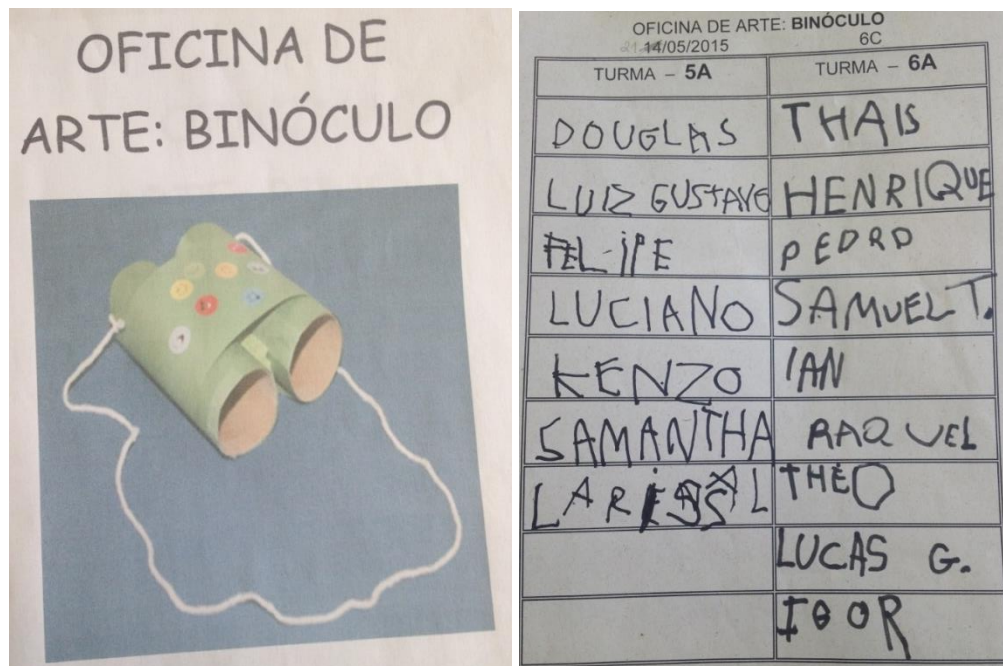


Figura 1 painel em que os alunos se inscrevem para as oficinas  
Fonte - O autor. 10/06/2015

- leituras simultâneas em que a criança opta pela história que quer ouvir.

“O projeto de leitura simultânea (...) que as crianças também se inscrevem para a leitura que elas querem ouvir, são quatro histórias diferentes, quinzenal. Elas se inscrevem para a leitura que elas querem e também permutam de sala e ficam onde elas escolheram”. CP1

Os temas e os desdobramentos dos projetos de oficina e leitura simultânea estão incluídos em práticas sociais concretas com a escolha por parte das crianças.

- empréstimo de livros uma vez por semana. CP 1 e CP3.
- sacola do saber, com materiais para a criança interagir com a família.

“a sacola do saber, que é uma sacola grande que vai sorteada, uma vez por semana, para uma criança de cada sala. O sorteio é feito na sala e a criança leva, lá dentro tem um livro, tem revista, tem revista para adulto, tem fantoche, fantasia, jogo, um brinquedo, um caderno para registrar o que aconteceu com a família no uso disso por escrito, e um caderno para registrar com desenho. No retorno eles fazem roda de conversa e conversam como foi, e tem a biblioteca volante que também é de sexta-feira, mas daí todos levam”. CP1

- painéis dispostos numa altura que a criança consiga ver. CP 2
- planejamento sendo pensado para as crianças e não para os adultos:

“Então fazendo essas questões, pontuando, dizendo que o planejamento tem que ser em função da criança que está aqui, desde às 7 horas, que ela não chegou às 11, ou não vai embora às 11, ter esse diálogo, então às vezes por exemplo, a brinquedoteca começa às 14 horas e termina às 16h, então troca o professor, mas eles permanecem na atividade, e daí a gente falou, essa rotina pensa em quem no professor ou na criança, está pensando na criança porque se a criança for fazer de acordo com o horário do professor, do acúmulo e dos turnos de trabalho, deu 11 horas guarda tudo porque o outro chegou, como se fosse uma troca de aula, então assim, algumas subversões da forma tradicional de se trabalhar, a gente vai conseguindo, e o bacana é que vão assimilando, gostando se apropriando da ideia”. CP 2

Percebemos uma organização interna, quando a CP 2 propõe que os professores que atuam com a mesma turma conversem, pelo menos 45 minutos por semana, organizando com os professores que estão no módulo, o atendimento a turma nesse período. Quando uma brincadeira não é interrompida por conta da troca de professores, percebemos que a escola está com o olhar centrado nas crianças. Com esse planejamento em conjunto, a linha de tempo fica mais diversificada e contextualizada:

“o que eu inventei aqui, que é o semanário (...) um resolveu ler uma história de manhã e o outro acaba de entrar e lê uma história, e aí passam quatro dias e ninguém leu nada. Então a gente criou tipo um planejamento que é um mapa da semana, eu fiz uma agenda onde o professor coloca resumidamente dentro da linha do tempo (...) a atividade que ele vai fazer”. CP 2

- elaboração de portfólios, mostrando para as crianças, professores e pais, os avanços, entre o Infantil I e II. (CP 2)
- escuta da criança

A escuta das crianças está bastante presente nas falas das CPs:

“Uma coisa que nos motivou a ver, achar e perceber que eles têm algo a nos dizer foi que a gente mudou a organização do refeitório, e aí a gente fez tipo um restaurante, para eles se sentarem com toalhas, ter uma coisa menos quartel, e eu sai perguntando para o professor o que ele tinha achado, já com medo de falarem que eu estava fazendo mudança, sem perguntar direito para eles, a gente tinha feito apenas um teste. Eu fui numa mesinha de algumas crianças e falei o que vocês acharam da mesa, e elas disseram nossa ficou chique, eu pensei a gente pergunta para quem não come na mesa, em vez de perguntar para quem come, então o foco do relatório foi esse, escuta das crianças, fazê-los pensar sobre o que eles fazem”. CP2

A CP 3 revela que os professores têm se questionado a respeito da escuta das crianças:

“Hoje elas pontuam a escuta da criança, que é um grande desafio para elas, porque então eu acho que a partir do momento que elas pontuam que é um desafio, já começa a considerar que isso é importante, porque se não fosse importante eu nem vou discutir. Elas colocam um desafio e aí entra sempre a questão estrutural, sempre acabam pontuando, por conta do número de alunos”. CP 3

O maior desafio das escolas que ficam com o aluno no mínimo sete horas por dia é fazer com que as atividades extras não sejam apenas um passatempo. O ensino integral precisa repensar a organização do tempo, dos espaços e das oportunidades educativas.

Essas ações e projetos das escolas demonstram o avanço na concepção do protagonismo infantil.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura 2 Quadro confeccionado no horário coletivo  
- CP1: retrata a alegria dos professores de estar com seus pares em momentos de formação

Elaborar as considerações finais de uma pesquisa implica retomar os pontos principais, levando em conta o que se aprendeu ao fazer a pesquisa bem como atentar para novas questões em função dos achados.

Para dar conta dessa tarefa, retornaremos ao objetivo geral da pesquisa: “como os coordenadores da Rede Municipal de São Paulo que atuam em EMEIs efetivam na prática suas intencionalidades formativas, e os elementos que favorecem ou dificultam essa ação”.

As 3 CPs entrevistadas relatam situações recorrentes:

1- Defendem o seu papel formativo com a direção e com os professores. Evidenciam a intencionalidade formativa nos horários coletivos e para isso, planejam ações específicas, insistindo que no momento de formação é importante trazer o material adequado para esse momento de estudo e aprendizagem. A importância dada aos atendimentos formativos é evidenciada pela CP 2 colocando uma placa na porta de sua sala quando está em atendimento, para que sua rotina formativa não seja muito interrompida. Essa ação está em consonância

com Christov (2004) quando afirma que nessa interrupção do cotidiano os CPs não são somente vítimas, muitas vezes são cúmplices.

2- Contam com o apoio da direção. Os temas que apareceram nas entrevistas a respeito da articulação entre a Equipe Gestora (diretor, assistente de diretor e coordenador pedagógico) atestam que as coordenadoras:

- tentam conversar e alinhar as ideias, mesmo quando essas reuniões não sejam planejadas e sistematizadas;
- sentem-se parte da equipe gestora e mencionam o fato de a direção respeitar e valorizar seu trabalho como formadoras;
- valorizam a importância de ter uma direção que assuma, com elas, o seu papel formativo.

As respostas das 3 CPs revelaram a existência de práticas gestoras voltadas à promoção da formação continuada, e uma valorização do papel do CP nessa ação com os professores.

3- Por priorizarem a formação, encontram espaços para além da formação sistematizada nos encontros coletivos para o trabalho com os professores em atendimentos formativos individualizados, facilitando a formação para os que não podem participar das reuniões coletivas, pois na Rede Municipal essa participação é opcional e, para os professores que estão em complementação de jornada, é vedada a participação.

Acreditam que deve haver momentos de compartilhar experiências com todos os professores da escola. Um exemplo é quando a CP 2, propõe um seminário de relato de práticas para que todos os professores estejam juntos.

Por outro lado, as 3 CPs atestam em seus depoimentos que embora elaborem uma rotina formativa de trabalho, frequentemente essa rotina não é cumprida, pois mesmo contando com o apoio da direção, algumas demandas de órgãos superiores precisam ser atendidas. Isso não as desanima e apesar de aceitarem que o resultado das formações não venha a curto prazo, estão sempre à procura de estratégias formativas que atendam ao princípio de que os CPs da educação infantil precisam cuidar para que os conteúdos de suas formações contemplem as especificidades desse nível de ensino e não propor somente conteúdos que serviriam para qualquer etapa de ensino.

As 3 CPs empregam diferentes estratégias para que outros momentos do cotidiano das escolas se tornem formativos, tais como:

- explicitação dos procedimentos de estudo. (CP3)

-devolutiva dos relatórios das crianças, do plano semanal, com intervenções a respeito da concepção, metodologias. (CP1, CP2 e CP3). As devolutivas já estão incorporadas nas práticas das CPs entrevistadas.

- observação de sala de aula, ainda que de forma não tão sistematizada. As 3 CPs, embora acreditam que a observação da sala de aula é fundamental para a tematização da prática, têm conseguido realizá-la apenas em casos pontuais, em que percebem uma dificuldade do professor. O uso de filmagem foi tentado pela CP 1, mas os professores não acolheram bem.

- discussão da prática do professor por meio da dupla conceitualização e tematização da prática (CP1). A tematização da prática é fundamental para a reflexão crítica das ações do cotidiano da escola. Para chegar a essa tematização é necessário haver um registro da aula, seja escrito ou filmado, e percebemos que esse é um grande desafio para os professores, tanto a dificuldade de escrita, quanto á abertura para ter um recorte de sua aula filmada para depois ser discutida. É necessário primeiro levar os professores a acreditar que terão ganhos, em sua profissionalidade docente, e que esse será um momento formativo.

- investimento nos registros dos professores, embora as 3 CPs relatem uma dificuldade dos professores na escrita; elas vão dando devolutivas de modo a propiciar um avanço nas práticas e tornar os registros mais qualificados.

A importância que as 3 CPs dão à formação se evidencia pelos arranjos que fazem para que essa formação aconteça, alguns deles até “subversivos”, como a CP 1 ao propor que o PEA seja realizado em um só dia (04 horas aulas em um dia) ao para que haja continuidade, e a CP 2 ao promover encontros quinzenais dos dois professores que regem a mesma turma, mas que possuem horários de trabalho diferentes, para que realizem um planejamento em conjunto, respeitando as crianças com atividades diversificadas. Nesses encontros a turma é assumida por algum funcionário por 45 minutos.

Esses arranjos fazem a diferença e vão dando um tom para o trabalho mais adequado às necessidades de cada escola.

As estratégias são fundamentadas em alguns princípios:

- explicitar o papel do CP como formador; (CP1, CP2 e CP3)

- enfatizar que a formação é um momento de estudo; (CP1, CP2 e CP3)

- investigar o que está por trás das demandas dos professores quando apontam suas necessidades formativas. CP3

- valorizar a prática dos professores e suas experiências de trajetória profissional. (CP1, CP2 e CP3)

Como dificuldades para a realização da formação as CPs relataram: convocações imprevistas da DRE; ausências de funcionários; arquitetura da escola; as EMEIS terem três grupos de JEIF; o número de CP, 1 por unidade, independente do tamanho da EMEI; interrupções na JEIF para atendimento de alguma solicitação da DRE; o CP realizar o papel de orientador educacional com alunos e famílias; formação continuada do CP.

Mesmo diante dessas dificuldades as 3 CPs colocam como foco em suas rotinas de trabalho a formação dos professores. Procuram estudar e organizar o planejamento das formações. Relatam que não conseguem estudar ou conseguem ler pouco nas escolas. Realizam essas atividades fora da escola, por meio de cursos ou leituras.

As coordenadoras entrevistadas relatam que estudam constantemente, embora consigam estudar pouco nas escolas; procuram cursos de aperfeiçoamento e especialização.

As 3 CPs se reconhecem como formadoras, percebem a importância da parceria com os professores, e entendem que há uma relação de poder entre eles, mas são cuidadosas para que as intervenções sejam respeitadas, com o propósito de construção de conhecimento e não de fiscalização.

Podemos inferir que os estudos das CPs, que já fizeram ou estão cursando mestrado em educação, bem como as práticas da equipe gestora, levam à promoção de avanços nas aprendizagens dos professores e conseqüentemente dos alunos. Há na fala das CPs um reconhecimento das novas concepções de criança e escola, e que para trabalhar de acordo com elas precisa haver um estudo constante.

As práticas que promovem o protagonismo infantil estão presentes nas escolas, em algumas atividades que possibilitam uma escolha das crianças, como nas oficinas e leituras simultâneas, descritas pela CP 1, ou na linha de tempo que foi elaborada pensando nas crianças e não nos horários dos professores, relatado pela CP 2.

No conteúdo das formações estão os documentos oficiais, “Orientação Normativa nº 1”, “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil”, “Diretrizes Curriculares da Educação Infantil”, mas levando em conta as prioridades da escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) estão presentes no conteúdo de formação, mas embora as CPs considerem as Diretrizes como um avanço, não se debruçam somente nelas, mas as utilizam com outros materiais.

Quanto ao trabalho com a diversidade acreditamos que poderia ser facilitado pela estrutura da RME-SP, com a redução do número de alunos nas turmas que possuem crianças com deficiência, mas de acordo com a CP 2 essa redução não tem mais ocorrido.

Os depoimentos das 3 CPs nos levam a corroborar as recomendações de Soligo (2007, p. 146):

- “Que a formação profissional é um meio para garantir o necessário conhecimento dos alunos”: as 3 CPs acreditam nessa concepção, por isso estão estudando constantemente, para que consigam realizar uma formação com os professores de modo a garantir o avanço das aprendizagens dos alunos.

“Que a Secretaria de Educação planeje as ações de formação de modo sistêmico, e não isolado”: SME por meio das DOT-P, possui um cronograma de formação, com encontros mensais com os CPs. Percebemos que essa formação dos CPs é um avanço extremamente importante, mas o desafio é o de as formadoras terem uma qualificação mais especializada para se constituírem como pares avançados, considerando-se a especificidade do cargo de CP.

- “Que as metodologias de formação tomem de fato os profissionais da educação como sujeitos e protagonistas de seu processo formativo e se pautem principalmente na tematização da prática, na reflexão sobre situações- problema reais e/ou simuladas”: a tematização da prática foi citada pela CP 1, a qual consideramos um valioso instrumento para a reflexão e aprendizagem dos professores.

- “Não esquecer que um grupo representa um contexto favorável para a aprendizagem e pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de seus membros quando há interesses compartilhados, respeito real pelo outro, aceitação das diferenças, solidariedade em atos, acolhimento, escuta e crença na possibilidade da construção coletiva de conhecimento”: percebemos o respeito



que as 3 CPs possuem pelos saberes dos professores, o cuidado que possuem ao darem uma devolutiva ou fazerem intervenções, bem como entendem a importância da construção de um grupo, vendo a formação continuada nas escolas como locus privilegiado para a constituição de um grupo de professores que problematizem as práticas pedagógicas.

Os depoimentos das CPs evidenciam alguns pontos que nos permitem sugerir aos formadores da RME-SP que contemplem e operacionalizem com os coordenadores procedimentos para observação, gravações das aulas e devolutivas de modo formativo. Os CPs embora acreditem na observação da sala de aula o fazem pontualmente, e esse é um desafio que a RME precisa superar.

As entrevistadas indicaram, ainda alguns caminhos para superar dificuldades apontadas para sustentar seu trabalho formador:

- reservar um tempo fora da escola remunerado, uma vez que na escola o CP não consegue estudar, como o professor, que já possui esse direito. CP 2 (esse tempo de estudo realizado fora da escola, dito pela CP 2, está na pauta de solicitações do SINESP - Sindicato dos Especialistas de Educação de São Paulo).
- ter um assistente de coordenador. CP 2.
- ter concurso específico para coordenador de educação infantil, para que o CP já venha com o entendimento das especificidades desse trabalho. CP 3.

A análise dos depoimentos de CP 1, CP 2 e CP 3 reforçou nossa convicção de que na educação infantil a formação continuada precisa favorecer um olhar para as práticas pedagógicas específicas desse segmento, que atendam às ações de um currículo centrado em uma pedagogia da infância, no qual o protagonismo infantil esteja presente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino** - 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB, nº 20 de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006. Volumes 1 e 2.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC/SEB, 1996.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. **Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola. 2ª Ed. São Paulo: Agosto, 2004, p. 71-82. Edições Loyola.

CAMPOS, Maria Malta. **Consulta sobre qualidade da Educação Infantil: relatório técnico final.** São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CARDOSO, Beatriz. (Org.). **Ensinar: Tarefa para profissionais.** Rio e janeiro: Record, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios.** Revista Portuguesa de Educação, volume 16, nº 2. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2003, p. 221-236.

CHRISTOV, Luiza H.S. Garota interrompida; metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo. Edições Loyola, 2004. P.61-72.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Secretaria Estadual de Educação São Paulo. DELIBERAÇÃO CEE Nº 53/2005 **Fixa normas para os Cursos de Especialização que se destinam à formação de profissionais da Educação** previstas no Artigo 64 da LDB. Disponível em [www.unoeste.br/site/ead/Cursos/documentos/delib\\_53\\_estadual.pdf](http://www.unoeste.br/site/ead/Cursos/documentos/delib_53_estadual.pdf). Acesso em 23 abr. 2015.

DELCHIARO, Eliana Chiavone. **Gestão escolar e absenteísmo docente: diferentes olhares e diversas práticas.** Validação de uma experiência na rede municipal de São Paulo. PUC-SP. Mestrado em Educação: Currículo. São Paulo, 2009.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas.** Rev. Educação. PUC-Camp. Campinas, p.181-189, maio/ago. 2013

DUTRA, Priscila Pereira. **O “pulsar pedagógico”: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras.** Dissertação de Mestrado-Campinas: PUC- Campinas, 2014.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vigotsky. IN: **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas: Autores Associados, 2005, p.23-40.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Formadores - Para uma Mudança Educativa.** Porto Editora. Portugal, 1999.

GASTALDI, Maria Virgínia. **Um olhar para a formação de formadores na formação continuada na Educação Infantil.** Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz. ISSN 2236-5729, 2013.

GIOVANI, Priscila. **Coordenador Pedagógico: contribuições para a sua formação.** Dissertação de Mestrado- São Paulo: PUC- São Paulo, 2013.

GONÇALVES, Dayse. **E você, Coordenador Pedagógico, como planeja, documenta e avalia o seu trabalho?** Fundação Victor Civita, 2014.

GOUVEIA, Beatriz; MONTEIRO, Elisabete; INOUE, Ana; AMADO, Cybele; **Coordenador pedagógico: função, rotina e prática.** --1. ed. -- Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. -- (Série Educar em Rede)

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

LAROSSA, Jorge B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade de Barcelona, Espanha. Revista Brasileira de Educação, nº 19, 2002.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia.** São Paulo – SP: Companhia das Letras, 2013.

LERNER, Délia; TORRES, Mirta; CURTER, Maria Elena. A tematização da prática na sala de aula. In: CARDOSO, Beatriz. (Org). **Ensinar: tarefa para profissionais.** Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 103-145.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBERALLI, Fernanda Coelho. **O papel do coordenador no processo reflexivo do professor.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1994.

\_\_\_\_\_. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U, 1986.

MACHADO, Maria Lucia de A. **DESAFIOS IMINENTES PARA PROJETOS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa, nº II, julho/ 2000.

MAIA, Marta Nidia Varella. Gomes. **Educação Infantil: com quantas datas se faz um currículo?** Dissertação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2011.

MARQUES, Eliana de Souza Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Vivencia e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa.** Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n.41, p 41-51, jan. /jun.2014.

NININ, M. Otilia Guimarães. **Instrumentos Investigativos na Formação Contínua**: por uma prática dialógica entre professor e coordenador. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Anais do I seminário nacional currículo em movimento, perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança**. 2.ed. Ed. São Paulo: Setembro, 2002, p.17-26. Edições Loyola.

PALLIARES, Neli Regina. Sou CP na Educação Infantil, e agora?: **um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores**. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: FEUSP, v.28, n. 2, jul/dez. 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e Pesquisas educacionais**. São Paulo, v.1, n. 2. Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011, p. 227- 287.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 47-60.

**Portal de Educação SME SP**. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso Janeiro de 2015.

PORTARIA 5930/13 – SME, de 14 de outubro de 2013, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- **“Mais Educação São Paulo”**.

PORTARIA Nº 6.570, de 25 de novembro de 2014 - Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do **calendário de atividades** – 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 01 jun. 2015.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - São Paulo. Resolução SE - 86, de 19-12-2007. Institui, para o ano de 2008, o **Programa “Ler e Escrever”**, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Disponível em <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86\\_07.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM)>. Acesso em 23 abr. 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. São Paulo. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. SME / DOT, 2007.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil paulistana**. São Paulo: SME / DOT, 2015.

São Paulo (SP). Decreto nº 54.453. **Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino**. Diário Oficial do Município de São Paulo, de 11/10/2013, p. 01-03.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01**: avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME / DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para implantação/ Secretaria Municipal de Educação - São Paulo: SME/DOT, 2014.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Percursos de aprendizagens**: material de apoio ao Coordenador Pedagógico – A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2012.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Relação entre os diferentes atores da unidade educacional - âmbito1**. A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010.

São Paulo (SP). **Educação**: fazer e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



SOLIGO, Rosaura Angélica. **Quem forma quem?** - Instituição de sujeitos. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2007.

TAMASSIA, Silvana Ap. Santana. **A GESTÃO ESCOLAR SOB O PONTO DE VISTA PEDAGÓGICO: A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.** XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas 2012.

VAILLANT, Denise. **Formação de Formadores:** Estado da Prática. PREAL- Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, n.25, outubro de 2003.

VAILLANT, Denise; MARCELO Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

\_\_\_\_\_. **Las Tareas Del formador.** Málaga. Ediciones Aljibe, 2012.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura **Formação Continuada em uma concepção crítico-reflexiva:** desafios aos coordenadores-formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2008.

ZABALZA, Miguel Antônio. **Qualidade em Educação Infantil.** Editora Artmed, 2007.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO- PUC SP  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM  
EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa: “A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo”, realizada por Vivian de Andrade Torres Machado, mestranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, orientada pela professora Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. O objetivo da pesquisa é “a análise da atuação do coordenador pedagógico como formador de educadores da infância e a promoção de reflexões sobre o currículo da infância na formação dos professores”.

As respostas dadas por você aos instrumentos de coleta de dados, neste caso uma entrevista, serão fundamentais para a realização da pesquisa e sua participação se restringirá a responder ao questionário e discutir a temática a partir de algumas questões propostas. Você terá a liberdade de se recusar a comentar os temas abordados caso estes lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, e sua identidade será tratada sigilosamente, ou seja, não haverá identificação nominal. A discussão/entrevista será gravada, ficando o material em poder da pesquisadora, tendo em vista a realização do referido estudo. A sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Caso seja de seu interesse, e, mencionado a pesquisadora, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

#### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_,

acredito ter sido suficiente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Vivian de Andrade Torres Machado

Pesquisadora responsável

## APÊNDICE B

Ao  
Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP-CEP-PUC/SP

### **Autorização para realização de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, diretor da escola \_\_\_\_\_, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Vivian de Andrade Torres Machado, aluna do curso de Mestrado Profissional Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo”, sob orientação da Profa. Dra. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

## APÊNDICE C:

### Roteiro de entrevista com os coordenadores pedagógicos

- 1- Qual a sua formação acadêmica?
- 2- Há quantos anos você é C.P?
- 3- Há quantos anos você está nesta Unidade Educacional? E a Direção?
- 4- Como você trabalha com os demais gestores?
- 5- Em sua opinião, qual é a principal função do CP?
- 6- Como entra a formação do professor na sua rotina de trabalho?
- 7- Que dificuldades existem nas atividades formativas? Quais são os imprevistos que você encontra no seu trabalho formativo?
- 8- Para você o que diferencia o CP da Educação Infantil dos outros CPs?
- 9- Que conteúdos são trabalhados na formação com os professores?
- 10- O que você prioriza na formação? Você utiliza as diretrizes curriculares da Educação Infantil?
- 11- Quais são as dificuldades para discutir as práticas cotidianas de currículo na Ed infantil?
- 12- Do ponto de vista dos professores, do que se queixam eles, e o que você acha que é possível fazer?
- 13- Quais são os efeitos que você percebe da formação continuada na prática do professor?
- 14- Que procedimentos você utiliza no horário coletivo para que seja de fato formativo?
- 15- Qual é a maior dificuldade no Cargo de CP? Como você acredita que ela poderia ser resolvida?

## APÊNDICE D

Transcrição da entrevista realizada com a CP 1

### **1- Qual a sua formação acadêmica?**

Eu fiz Pedagogia, Psicopedagogia e depois o Mestrado em Educação.

### **2- Há quantos anos você é C.P?**

Desde 1998, titular, mas em 1996 eu assumi como designada.

### **3- Há quantos anos você está nesta Unidade Educacional? E a Direção?**

Desde 2011, há 4 anos e a diretora há 3 anos.

### **4- Como você trabalha com os demais gestores?**

Nessa escola o trabalho é tranquilo, a gente trabalha enquanto equipe mesmo. Não foi sempre assim em outras escolas por onde eu passei, mas nessa a gente está conseguindo fazer um trabalho de equipe.

### **5- Em sua opinião, qual é a principal função do CP?**

Formação. Formação e mediação do processo de ensino e aprendizagem, esse acompanhamento da evolução das crianças, eu acho que é fundamental, que tem, em minha opinião, relação direta com a formação deles, porque eu não consigo ver a formação desligada desse processo de ensino e aprendizagem da criança.

### **6- Como entra a formação do professor na sua rotina de trabalho?**

Ela entra na semana, eu faço a formação deles toda a semana, então uma vez por semana com cada grupo, quatro horas, quatro horas aulas por semana, uma vez por semana, então eu tenho um grupo que é as terças e outro às quartas. Para poder fazer a formação deles, a gente faz uma discussão no início do ano, para ver qual é o tema que vai ser para o ano, qual a questão que está fundamentando o estudo do ano, e a gente vai dissecando esse assunto, trabalhando com eles.

**6 a. E o planejamento das formações como entra na sua rotina?**

Geralmente tenho que fazer de sexta feira, mas ao longo da semana eu acabo tendo que também diluir um pouco, porque eu tenho que ler, pesquisar material videográfico, essas coisas eu tenho que fazer ao longo da semana, e querendo ou não a elaboração das ideias vai pintando também na cabeça durante a semana e vão surgindo algumas ideias, na própria avaliação do cotidiano da escola, algumas coisas vão surgindo que vão dando margens para você pensar algumas dinâmicas para o grupo. Passam pela cabeça da gente algumas ideias de como fazer alguns encaminhamentos para poder problematizar alguns conteúdos com eles, só que depois, você precisa ter um momento para sentar e sistematizar essa pauta, e esse momento, eu faço isso de sexta feira.

**7- Que dificuldades existem nas atividades formativas? Quais são os imprevistos que você encontra no seu trabalho formativo?**

Deixa eu pensar. Tem alguns sim. Às vezes as chamadas da DRE, imprevistas que são de última hora às vezes acontecem. Ausência de funcionários, também ocorre e eu acho que desestabiliza a escola de um modo geral porque a gente tem correr para suprir isso, mas como é na terça e na quarta (o PEA), ainda tem a segunda que dá para recuperar um pouco do que foi perdido se preciso for, daí dá tempo ainda de reestruturar.

**8- Você considera produtivo, os grupos de JEIF, fazerem a formação em um dia?**

Acho que tem começo, meio e fim, duas horas eu acho quebrado demais.

**9- Que conteúdos são trabalhados na formação com os professores?**

Olha desde que eu entrei aqui foram vários já, mas basicamente são conteúdos ligados a prática deles, da atuação deles, questões mais teórico práticas mesmo e didático pedagógicas. Quando eu entrei aqui, o foco maior para eles era a questão da linguagem, então a linguagem oral e escrita eles tinham muita dúvida, sobre o que isso tinha a ver com uma criança de Educação Infantil, apesar de em minha opinião isso já estar bem discutido, mesmo na Educação Infantil, mas eles tinham bastante equívocos ainda, e muitas dúvidas. Então nós trabalhamos

exaustivamente com isso e depois a questão do trabalho com a linguagem matemática também, eles tinham bastante dúvida, o uso de jogos eles também usavam muito pouco aqui, então se usava muito o discurso do lúdico, mas não se aplicava isso de um modo muito consciente com a criança, a criança não tinha protagonismo, não tinha uma ação qualificada do professor. Eu percebi que ele não tinha muita consciência do que ele estava trabalhando com a criança com aquilo que ele levava para a sala de aula. Então ele sabia que ele estava levando um material x, mas não sabia no que aquilo implicava. Aí teve até a questão da natureza e sociedade que também entrou, para trabalhar com a questão do conhecimento físico com as crianças, experimentos e tal, mas não para ficar trabalhando a sistematização desse conhecimento, mas para provocar a criança a pensar em fenômenos e tal, então a gente trabalhou isso também no PEA e esse ano as questões são um pouco mais, eu não sei se posso chamar de filosóficas, mas eu acho que são um pouco menos didáticas. E começam a ganhar outro caráter, então agora a gente está começando a discutir mais o PPP, currículo e inclusão. Estamos estudando a inclusão e está bem polêmico, porque discutir inclusão realmente é polêmico, porque o que é inclusão? Já começa por aí o debate, tem diferentes olhares sobre isso, e como eu fiz a opção por modelo de formação que é de dupla conceitualização, então a gente trabalha provocando o professor a pensar na sua prática, então eu trago sempre uma questão para ele pensar e vivenciar o papel de, ele pensa enquanto educando, enquanto aprendiz, eu acho melhor essa palavra, ele pensa enquanto aprendiz, daí depois eu trago uma situação para ele tentar sistematizar aquilo, como que ele levaria aquilo enquanto ensinando. Não está sendo tranquilo, porque enquanto aprendiz eles colocam as angústias para fora, e aí falar de inclusão para eles, daí colocam todos os casos, inclusive os de indisciplina, se é que se pode chamar indisciplina na pré-escola, né, mas todos os casos difíceis eles colocam.

**9.a. Você tem algum exemplo de algum tema que você levou e como foi a discussão?**

Tenho, em ciências, por exemplo, são vários casos, teve de matemática que eu levei para elas uma situação problema e elas tinham que resolver, mas uma situação problema para a idade delas, não é uma situação simulada de criança para elas se fingirem de criança não, uma situação que implicava um desafio

próprio para a idade delas, mas que tinha a ver com a ideia aditiva, mas que era um desafio adequado para elas, aí elas tinham que pensar sobre aquele problema e tentar resolver. E era interessante porque elas buscavam recursos muito parecidos com os das crianças, em forma de desenho e tal, porque eram problemas que eu levava propositadamente, eram problemas de álgebra, por exemplo, que algumas não lembravam, então elas recorriam a desenhos. E depois eu pedia para que elas pensassem em como um problema daquela ordem poderia ser trabalhado com crianças pequenas, lógico que dentro de uma razão numérica própria para crianças pequenas, e aí elas tinham que pensar, fazer essa vivência e aplicar em sala de aula e trazer o resultado disso para discutir com o grupo, como é que foi a aplicação. Era bem legal porque as crianças respondiam muito parecido com o que elas tinham feito, por meio de desenho e tudo mais, e então a gente discutia qual foi a intervenção que foi feita, porque eu fazia algumas intervenções com elas, e a gente discutia depois quais as intervenções que elas tinham feito, e passava inclusive por algumas que eu já tinha feito com elas. E com a inclusão está sendo feito mais ou menos assim também, só que na inclusão eu ainda não cheguei nessa coisa de que elas levassem tarefas para a sala para poder trazer de volta, então a gente ainda está fazendo algumas discussões, nós estamos ainda conceituando algumas coisas, com algumas vivências ainda para elas poderem levar em breve para a sala algumas questões para vivenciarem com as crianças, para trazer para o grupo. Então eu fiz algumas dinâmicas com elas de olhos vendados, e elas tiveram que vivenciar para poder sensibilizá-las para a perda de alguns sentidos, para elas perceberem como é estar na pele do outro e tudo o mais. Tem a questão do autismo que nós estamos com criança autista, então a gente está discutindo um pouco isso e vamos receber mais um caso de autismo, então e aí, como a gente lida com isso?

**10- O que você prioriza na formação? Você utiliza as diretrizes curriculares da Educação Infantil?**

Quando necessário, sempre que necessário eu utilizo e priorizo a discussão da prática do professor, por meio da dupla conceitualização que passa pela tematização da prática.



**11- Quais são as dificuldades para discutir as práticas cotidianas de currículo na Ed infantil?**

Eu acho que a dificuldade é o professor não enxergar as dificuldades dele. Ele não consegue enxergar muitas vezes, ele acha que já realiza aquilo, muitas vezes ele tem um olhar míope, ele entende que ele já está fazendo, é interessante isso, ele fala “mas eu já faço”. Ele não percebe que ele já faz, mas não daquele modo, que uma variavelzinha que mudou, muda tudo, e ele não percebe às vezes, e tem certa resistência e uma dificuldade também com o registro reflexivo, isso tem sido uma dificuldade, porque não é uma prática fácil de implementar e a ausência do registro reflexivo dificulta a implementação de uma proposta bacana, porque eu vejo por aqui, tem o planejamento delas, em um campo do planejamento que elas têm que fazer a consideração delas, e geralmente fica em branco, e faz quatro anos que eu estou provocando o grupo para pensar sobre isso. Esse ano que tem um pouco mais de gente colocando as considerações, e é para elas isso, porque na quinzena seguinte elas vão usufruir desse registro delas próprias, porque na medida em que elas vão olhar esse registro da quinzena anterior, elas vão lembrar o que elas registraram que naquela quinzena anterior, aconteceu assim, assado, mas fica em branco, e aí passou em branco essa quinzena? Então eu acho que essa é uma coisa que dificulta.

**11 a. E como é a devolutiva, você consegue realizá-las?**

Eu dou a devolutiva, tem um campo que são as considerações do coordenador.

**12- Do ponto de vista dos professores, do que se queixam eles, e o que você acha que é possível fazer?**

O professor Júlio Groppa fala que o professor é um ser poliqueixoso, né, se queixa de um monte de coisa, atualmente tem uma queixa que é recorrente de muitos professores que é a falta de valorização da profissionalidade deles, mas eu fico pensando, o que eles estão chamando de profissionalidade porque o que eu entendo por profissionalidade não coloca em detrimento o direito do aluno de aprender, então não pode ser maior do que o direito do aluno tem que estar no mínimo em pé de igualdade, então ser respeitado em sua profissionalidade não pode ter mais direito do que o aluno e hoje a gente vivencia isso na Rede, uma política de direitos exacerbada. Muitas vezes você recebe o sindicato dentro da

escola, e eu sou sindicalizada sempre atuei, mas assim eles querem interromper a JEIF, para poder dizer que é importante algumas colocações que eles fazem, a gente até cede o espaço, mas as colocações são sempre as mesmas né, e a gente fica pensando, poxa vida, eu estou perdendo um momento de discussão tão importante com os professores, para eles ouvirem essa lavagem cerebral, que é igualzinho o que estava no caminhão na paralisação do sindicato, sempre falando a mesma coisa, que não está bom, que não ganha bem, e poucas bandeiras de lutas assim, queremos uma educação de qualidade social.

### **13- Quais são os efeitos que você percebe da formação continuada na prática do professor?**

Olha eu acho que agora, já dá para perceber, agora já dá, mas em todas as escolas que eu passei como coordenadora, foi difícil ver resultado antes de três anos, a gente vê, mas é muito pontual, um resultado aqui outro ali, pontualmente dá para ver, mas assim um resultado mais expressivo você consegue ver após três anos, a partir de três anos, dois anos e meio, três anos, você consegue ver já uma mudança de comportamento. Começa já a se caracterizar um perfil de grupo que começa a ter uma característica mais de estudo, as pessoas já se mobilizam para estudar, para compreender, então você já não precisa mais ficar o tempo todo chamando a pessoa para o grupo, ela já sabe que é o momento do estudo, da formação, já tem aquele compromisso, já sabe que não é hora de ficar com informes só, é hora de formação, e na sala de aula você vê o reflexo disso, porque você vê menos reclamação para implementar um projeto, porque já existe uma compreensão do porquê daquele projeto. Eu demorei aqui, porque desde que eu entrei aqui eu tinha ideia de implementar oficinas, mas eu não queria fazer isso por minha conta, eu queria fazer se eles realmente entendessem que isso fosse algo bom, e enquanto eles não vivenciassem isso enquanto algo piloto, e dissessem “é bom vamos tocar, ou, não é bom vamos parar”, eu não quis começar, aí até que depois de um ano e meio que eu estava aqui eu consegui fazer um piloto, depois, ficou mais meio ano na discussão e tal, e depois quando eu estava no terceiro ano aqui, é que consegui colocar como um projeto e agora está realmente valendo a pena. E agora a gente consegue ter um projeto em que as pessoas saibam o que está acontecendo, mas é assim, com muita dificuldade ainda, com atropelos, com gente reclamando que essa semana não deu certo tal

coisa, mas não existe mais aquela coisa que tinha no começo assim, “não é melhor mudar? não é melhor parar? será que não seria bom pensar em outro projeto?”, mas quem falava isso na realidade falava: será que é melhor não ter?

### **13 a. E como funcionam as oficinas?**

As crianças se inscrevem, é uma vez por semana, toda quinta feira, durante a semana elas se inscrevem na oficina. São quatro salas, então tem duas oficinas diferentes. Duas realizam um tipo de oficina e duas realizam outra. Duas professoras realizam um tipo e duas realizam outro tipo. Cada semana são dois tipos diferentes de oficinas. As crianças vão até o painel e se inscrevem onde elas querem participar. Então por exemplo, às vezes tem culinária em duas salas e em outras duas salas têm artes, por exemplo, ou jogos e brincadeiras, ou confecção de jogos tradicionais ou o corpo em movimento, então elas escolhem e se inscrevem. Na hora em que vai começar a oficina a gente faz a permuta de sala, elas vão para a sala aonde vai ter a oficina e depois retornam.

### **13 b. Em quanto tempo as oficinas são realizadas?**

Em torno de uma hora e meia de oficina e tem o projeto de leitura simultânea que é aquele que a Fundação Victor Civita fazia, que as crianças também se inscrevem para a leitura que elas querem ouvir, são quatro histórias diferentes, quinzenal. Elas se inscrevem para a leitura que elas querem e também permutam de sala e ficam onde elas escolheram.

### **13 c. Quais outros projetos vocês realizam?**

Tem projetos de classe que a turma da manhã, os professores da manhã tocam e aí cada sala tem o seu, que são os projetos temáticos. Esse ano coincidentemente todos são em torno da questão do meio ambiente, mas já teve ano em que cada classe teve um diferente do outro. E a tarde são as oficinas e leitura simultânea e tem a sacola do saber, que é uma sacola grande que vai sorteada, uma vez por semana, para uma criança de cada sala. O sorteio é feito na sala e a criança leva, lá dentro tem um livro, tem revista, tem revista para adulto, tem fantoche, fantasia, jogo, um brinquedo, um caderno para registrar o que aconteceu com a família no uso disso por escrito, e um caderno para registrar

com desenho. No retorno eles fazem roda de conversa e conversam como foi, e tem a biblioteca volante que também é de sexta-feira, mas daí todos levam.

**14- Que procedimentos você utiliza no horário coletivo para que seja de fato formativo?**

Primeiro começa pela pauta, eu acho que ter pauta é fundamental e eu começo tendo uma pauta, deixa eu te mostrar uma pauta, olha, que sempre tem uma epígrafe, tem a leitura da síntese do último encontro, tem uma vivência no caso aqui era um estudo de caso, esse aqui foi de um documento da Prefeitura, das diretrizes, aí tem a problematização do estudo de caso, depois tem uma abordagem teórico prática, eu trago um texto que a gente faz a discussão, tem uma abordagem teórica, e sempre que possível, não foi o caso aqui, eu trago uma tarefa que eu acho fundamental a tarefa, para que eles levem para a sala de aula essa tarefa, e tragam o resultado para o debate, nesse caso não teve, teve só para uma professora, ela ia trazer e ela trouxe um material para discutir sobre autismo com a gente, ficou bem legal o material que ela trouxe, mas geralmente é uma tarefa para fazer com a criança e daí ela traz o debate, mas por enquanto ainda não fiz com o grupo sobre inclusão, mas geralmente tem essa sequência.

**14 a. Você assiste às aulas, você as filma?**

Assisto sempre que possível, eu já cheguei a filmar, já deu encrenca também, mas eu assisto sempre que possível, mas não tem sido muito sistemático, isso esse ano não, mas eu entro com tranquilidade na sala, eu combino às vezes e não combino às vezes, às vezes entro. O fato de termos os projetos de oficina, principalmente, a minha entrada fica facilitada para tudo, para registro videográfico e fotográfico e para a intervenção e observação, devolvo na JEIF ou individual para falar eu observei tal coisa, não estava legal, mesmo em reunião pedagógica às vezes eu levo alguma questão, por exemplo, a gente teve reunião pedagógica na semana passada e eu levei algumas questões que eu tinha visto na oficina que eu não tinha achado legais.

**15- Qual é a maior dificuldade no Cargo de CP? Como você acredita que ela poderia ser resolvida?**

Eu acho que é a formação da gente, eu acho que a gente não tem pares avançados, infelizmente a SME não cumpre esse papel. Com todo o respeito que eu tenho com a moça que faz a nossa formação lá, mas assim, é uma professora saída da sala de aula, eu acho complicado ela dar formação para coordenação.

**15 a. E na escola, qual a maior dificuldade do cargo?**

Fazer a mediação entre direção e coordenação.

## APÊNDICE E

Transcrição da entrevista realizada com a CP 2.

### **1- Qual a sua formação acadêmica?**

Eu sou formada em Pedagogia, fiz Mestrado na área de formação de professores, em psicologia da educação na USP, e era sobre as trajetórias formativas dos professores, buscando justamente formação superior, por meio dos programas do PEC, da Uni Araras e de todo esse mercado de formação, a partir da exigência da formação superior. Também estou fazendo especialização em Gestão Pública.

### **2- Há quantos anos você é C.P?**

Seis anos.

### **3- Há quantos anos você está nesta Unidade Educacional? E a Direção?**

No final do ano completo três anos nesta EMEI, a curiosidade é que eu era professora nesta EMEI, dai acessei ao cargo de coordenação, fui para EMEF e aí na remoção eu voltei para cá como coordenadora, isso que eu acho interessante estar no mesmo lugar em períodos diferentes, com cargos diferentes. A diretora está há dois anos nesta EMEI.

### **4- Como você trabalha com os demais gestores?**

Então a gente está começando um trabalho, embora esse seja o meu terceiro ano aqui, em 2013 eu fiquei afastada por um problema de saúde grave, passei por várias cirurgias, então praticamente eu não consegui trabalhar em 2013. No ano passado que ela veio, a gente foi se conhecendo, vendo estilo, princípios, valores, metas, e esse ano, a partir da nova experiência do ano passado, a gente vem trabalhando. Nessa correria de três turnos de professores, dois turnos de crianças, dentro do possível a gente tenta conversar, alinhar. A gente se dá bem, eu fico feliz quando a gente consegue junto com a direção, assistente, pensar em algumas coisas, não que a gente já tenha atingido aos nossos objetivos aqui.

### **5- Em sua opinião, qual é a principal função do CP?**

Então teoricamente a principal função é a formação, é a formação continuada no ambiente de trabalho, mas é também além dessa formação, não significa só fazer a formação da JEIF, é estar observando, acompanhando, pensando junto, mas no meu entender é essa. Com essa gestão, com essa diretora eu consigo me dedicar a fazer isso, uma força, uma energia toda para estar nos horários coletivos com os professores, discutindo, debatendo, de forma que eu não tenha que ficar me responsabilizando muito por outras demandas da escola, como acontecia na EMEF, que era muito mais tenso, questão de aluno toda hora na coordenação, enfim, aquela coisa toda.

#### **6- Como entra a formação do professor na sua rotina de trabalho?**

A gente tem os momentos mais gerais para estar conversando, levantando a pauta da semana, as demandas e prioridades no caso das reuniões pedagógicas, mas elas são só quatro ao longo do ano, bastante espaçadas, todas as outras demandas também aparecem. Cotidianamente a gente tem a JEIF, mas nem todos os professores fazem JEIF, a jornada diferente, tem a questão do acúmulo, tem toda essa questão. Esses momentos são privilegiados, às vezes um pouco tensos, porque o professor acabou de sair da sala, então você já entrar com o texto, você tem que ter um tempo para ir caminhando, chegar e discutir. Eu tenho me policiado para que não sejam apenas leituras, mas que seja um momento de troca, eu trago uma pauta e toco no assunto a partir de algum relato delas, mas nesses dois anos a gente veio com muita legislação, a orientação normativa, os indicadores de qualidade da Educação Infantil, então eles ocuparam bastante esse espaço, mas mesmo assim em torno de uma pauta que muitas vezes é muito mais externa da escola. A gente sabe que não pode se alienar, a gente tem que entrar naquela pauta, naquele assunto, a gente consegue fazer link, pensar e fazer alguns encaminhamentos para a escola. Só que como eu te falei, nem todos os professores fazem JEIF, participam do PEA, mas tem a hora atividade que todos os professores têm, então a gente tentou alinhar, convencer os professores, que não fazem JEIF a colocarem suas horas atividades na segunda feira, quem é daquele turno, mais ou menos, pelo menos uma hora atividade ali, para aquele momento de troca de planejamento, então eu também tenho além de entrar na JEIF eu vou lá nesse momento de planejamento e converso, a gente traz algum vídeo, alguma ideia para a gente trocar, propor a partir daquela conversa, a partir

do que elas estão propondo, eu procuro tanto fazer intervenção, quanto elaborar alguma pauta formativa posteriormente com alguma demanda, que elas citaram. E a gente sabe o quanto é importante fazer observação e estar nas salas, mas é algo curioso, como eu era professora aqui, embora muitas já estejam se aposentando, algumas professoras foram minhas colegas, então por me conhecerem, saberem que eu não morde, que eu sou uma pessoa normal como todas as demais, então essa relação de confiança, vira e mexe eu entro, e elas sabem que não preciso entrar e ficar meia hora lá, mas que uns cinco segundos, dois minutos que você entrou lá para fazer qualquer coisa ali, você está olhando, você está sondando tudo isso. E de qualquer forma tudo o que eu observo, eu tento conversar com elas de uma maneira bacana, respeitando também esses saberes do professor, não é a minha visão, ou a minha concepção, ou a última pedagogia da infância que está aí em voga, e a gente vai negociando. Eu queria poder, às vezes tem alguma sala ou algum professor que está com alguma questão metodológica mesmo, você vê alguns problemas. Eu consegui fazer esse ano algumas observações pontuais, estar lá na sala observando para fazer essa devolutiva para a professora, não com uma ideia de punição, mas na ideia de ser um par avançado para que a professora pare e pense, para que a gente possa pensar coletivamente. Nesse processo de avaliação das crianças, nós criamos algumas táticas dentro da rotina para ter esses momentos, porque as professoras, são dois turnos de crianças e três de professor, então as professoras, que são regentes da mesma sala não se encontram nunca, então a gente cria, vira e mexe, com professores do módulo e equipe de apoio, quarenta e cinco minutos para essas duas professoras estarem juntas, para poderem avaliar o trabalho que está sendo feito, por uma e por outra, e que seja considerada a criança também. Então nesse momento eu tento fazer uma intervenção, problematizar aspectos dentre as variedades de coisas, assuntos que eles podem trabalhar com as crianças, o que faltou e o que precisa. E a própria escrita dos relatórios semestrais e finais que foram o foco de leitura da orientação normativa, foram uma forma que eu consigo ter uma formação, porque nos relatórios aparecem as concepções, a metodologia, a didática das professoras, então eu tenho me dado a insanidade, que algumas coordenadoras falam, de ler os 420 relatórios e às vezes leio duas vezes os 420 relatórios. Então aparecem termos, aparecem questões relativas à criança, então eu falo tudo bem, a criança faz isso e não faz



aquilo, que intervenção você propõe aqui? Então esses momentos em que elas escrevem um relatório, que elas fazem um planejamento, porque nos momentos dos muros das lamentações, não dá para dar uma resposta na hora, mas isso me ajuda de alguma forma a pensar em algumas intervenções, mas eu não acho que ainda está bom, eu ainda não achei a mão ainda.

**6 a. Você tem quantos grupos de JEIF?**

3 grupos e fazemos um PEA.

**6 b. Em quantos dias da semana vocês realizam o PEA?**

Eram em dois dias, daí a supervisora falou que por causa desse tema, dos indicadores, daí ficaram em três dias, mas eu acredito que em dois estariam bom, porque aí no horário coletivo, elas teriam mais tempo para conversar entre elas e mais tempo para documentar, que foi uma coisa que quando eu era professora eu via que não tinha muito esse espaço para fazer esse registro, a documentação da minha prática. Então são quatro dias, na segunda é o dia do planejamento, que está dentro do horário coletivo de quem está na JEIF, quem não está, está na hora atividade, pensando junto, aí terça, quarta e quinta o PEA. Elas estão na JEIF, no PEA e por mais que estejam de saco cheio, vão lá entram, tem dias em que elas estão mais inspiradas, outros menos, mas elas participam e eu procuro fazer o meu melhor também, para que elas não se sintam, “nossa o que eu estou fazendo aqui, só esperando a minha pontuação do PEA”, sei lá.

**6 c. E qual é o tema do PEA nesse ano?**

Esse ano, a ideia era a gente pensar e problematizar a nossa linha do tempo, então para a gente pensar na nossa rotina dentro da escola, proporcionando as múltiplas linguagens e experiências para as crianças. O tema é “Muitos mundos numa sala de aula repensando os tempo e espaços na EMEI”, isso alinhou com os indicadores que também avaliaram essas vivências, essas experiências, e a gente começou com uma linha do tempo nova, que essa tabela enorme aí, (mostra a linha de tempo que está na parede) eu incluí além de alimentação e horário de parque, a gente incluiu umas experiências, dado que a gente não tem brinquedoteca, a gente só tem dois parques, que nem estão tão bons assim, para a criança não ficar seis horas, e só um pouquinho no parque, e para não ficar só

no desceu para almoçar, e depois voltou para a sala. A ideia de criar muitos mundos numa sala, então a gente montou umas caixas, atrás de você é uma delas, brinquedoteca, para formar naquele momento, porque se eu deixo esses materiais disponibilizados, você pega e tem toda a sua autonomia, não pega e às vezes, você vai puxando até mesmo para uma Educação Infantil muito escolarizada. A ideia era problematizar e convencê-las disso, porque ao mesmo tempo em que eu fiz isso eu achei que eu tirei um pouco a autonomia do planejamento, então todo mundo falou que isso era importante, então assim, o interessante é que elas estão se apropriando e defendendo a bandeira, uma é a brinquedoteca e outra é a caixa da matemática, que a gente fala, mas são jogos, boliche, calculadoras, fita métrica, dominó de cores e frutas, para ter a experiência com a matemática que não seja com uma folhinha cheia de números para fazer, que seja uma vivência, um quebra cabeça, uma vivencia mais lúdica, então gira em torno disso. A gente só ficou por enquanto com os indicadores, que falam das dimensões, e sobre o que é qualidade, então a partir dele a gente começou, deu uma fundamentada na ideia de fazer a brinquedoteca, da importância de jogos de faz de conta. Embasou um pouco o que a gente teve a partir do encaminhamento do ano anterior. A questão é que a escola veio de umas administrações que não fizeram um bom uso, um bom investimento, você vê que a escola está bem judiada, então a direção está criando diversas estratégias para dar conta de a gente financiar esses projetos, então é muito interessante a mobilização porque a maior parte desses brinquedos simbólicos, é doação. São as professoras que pegaram dos sobrinhos que não brincam mais, aquela catação de brinquedos pelo facebook, umas coisas doidas, e daí a gente tem aquela cobrança do que é coletivo, de como tem que usar.

#### **6 d. E o planejamento das atividades formativas, você consegue estudar na escola?**

Como o planejamento delas é de segunda feira, eu tento me organizar e fazer um planejamento pelo menos para uma semana e para outra e aí vou replanejando, na medida em que isso vai dando, ou não vai dando certo, mas geralmente eu faço isso. Leitura muito difícil conseguir fazer na escola, mas assim, segunda feira e sexta são os dias mais tranquilos, porque não tem PEA. O que acontece é que de sexta feira às vezes tem reuniões na DRE de formação, às vezes tem muito

feriado ou ponte de sexta feira, então às vezes atrapalha um pouco, mas se eu te disser que eu consigo ler, ler, ler e ler bastante, não. A gente acaba fazendo cursos por aí, lendo em outros momentos, eu já tive uma memória bem melhor, de saber, de ler, de ter uma prática de anotação e saber exatamente depois o que precisa, mas ler está difícil.

### **7- Que dificuldades existem nas atividades formativas? Quais são os imprevistos que você encontra no seu trabalho formativo?**

Pensando nos indicadores de qualidade, uma coisa bastante complicada é a questão da própria arquitetura e construção da escola, a sala dos professores num lugar que não tem uma, são 210 crianças por turno, então tem barulho, não necessariamente as crianças gritam ou berram, tem barulho e a sala dos professores fica na porta de uma sala, então às vezes a professora fica constrangida de saber que as crianças estão entrando e saindo felizes, todas eufóricas. Nós tínhamos o problema de não termos um refeitório, um lugar para comer, então colocaram uma mesa grande para comer na sala dos professores, com a JEIF acontecendo e o pessoal almoçando e aquele entra e sai, e nós temos ainda o problema do entra e sai na sala porque tem um banheiro lá. O próximo passo é eles usarem um outro banheiro, no momento de JEIF utilizarem outro banheiro, mas isso é uma coisa pontual, então nós tentamos não nos desconcentrar tanto com isso. O fato de termos 3 JEIFs para mim é desgastante, porque ao longo do dia você vai perdendo um pouco a qualidade do que você vai fazendo, embora o último grupo seja bastante animado, então não deixamos a peteca cair, mas uma coisa que iremos fazer o ano que vem é mudar o horário do último grupo não será mais das 15h às 16h30 será antes, porque elas estão com a cabeça mais tranquila e o horário que nós temos para formação, mas que também tem outras demandas também individuais, às vezes a escolha é porque é o horário que dá, por uma necessidade de evolução funcional, então às vezes as motivações individuais das pessoas pode complicar. Como eu tenho tentado fazer, que os meus princípios, meus valores, as questões formativas fiquem claras para todo mundo, minhas responsabilidades, então isso também, às vezes eu vejo muito coordenador reclamando que os professores não querem nada com nada, eu não posso dizer isso, então as professoras dizem vamos lá, vamos

fazer, às vezes eu acho que elas criam uma fantasia, ela tem mestrado, mas a gente tem um relacionamento bom aqui, e o que a gente tem percebido é que as pessoas que acham que a gente é exigente demais, as pessoas também procuram outro lugar onde elas vão se sentir melhores, mas todas aparentemente têm entrado no esquema. Então Vivian, eu acho que é assim, que é até uma reivindicação do sindicato que são horas de estudo, se na escola não é possível, então reservar um tempo fora da escola e sermos remunerados, como o professor tem o local de livre escolha, que isso pudesse existir, é uma sobrecarga de trabalho sim, porque você olhando todas as expectativas que tem em função da escola e de quem fazer isso, acaba sobrando muitas questões para o coordenador. Então o coordenador é aquele que faz o encaminhamento de uma criança para algum serviço de saúde, ou atendimento da área social, um CAPSI, um psicólogo, um dentista, sei lá, e ao mesmo tempo como você monitora, se essa criança vai, se essa criança foi, fazer um relatório, então isso também é cansativo, sendo que num dia eu passo quatro horas e meia no mínimo só fazendo formação com os professores, correndo, então fazer todas essas coisas é uma loucura, o sonho de consumo seria de repente ter um assistente de coordenador pedagógico, como o diretor que tem um assistente. Pela minha experiência entre EMEF e EMEI, eu prefiro ainda na EMEI porque eu vivi uma experiência, não é em todo lugar assim, mas de ter duas coordenadoras ali que ficava uma coisa assim que todo mundo era de tudo e ninguém era de nada, aquilo me angustiava um pouco, aquela relação, então um assistente de coordenador pode ajudar. Eu tento não pensar muito nos problemas, nas dificuldades, tentar não me culpar, mas me avaliar e refletir se aquilo que eu estou fazendo está de acordo com os meus princípios éticos, morais, do que eu acredito politicamente também a respeito de educação pública, do que é direito, e principalmente por conta do meu filho que tem mais ou menos a mesma idade e estuda em uma escola pública, então tudo o que eu vou fazendo, propondo, intervindo, o que eu vou fazendo de devolutiva para as professoras, eu tento passar pelo crivo se é isso como mãe que eu gostaria de estar vendo na escola, se eu acho que o meu filho iria gostar daquilo, então eu tenho usado esse referencial subjetivo.

#### **8- Para você o que diferencia o CP da Educação Infantil dos outros CPs?**

Eu acho que é essa questão de que fica tudo mais centralizado, você não tem muito como dividir, mas também o coordenador de uma EMEF vem atolado por diversos programas e políticas oficiais que também atropelam muito mais. Às vezes o CP numa EMEF assume o papel de mediador de conflitos, então você está lá, tentando elaborar um planejamento de algo, daí você tem que resolver uma questão de disciplina e aí depende muito também da equipe gestora que está ali com você, porque se o diretor acha que tem uma escala hierárquica, que tem que passar primeiro pelo CP até chegar nele, você fica com um monte de funções, e infelizmente as concepções da EMEF com relação a isso que existe alguém de fora da relação pedagógica que vai por uma ordem, eu acho que isso na EMEI fica um pouco menor, eu acho que as professoras têm um vínculo, uma relação afetiva mesmo com as crianças, de maior tolerância e envolvimento emocional, muitas vezes do que no ensino fundamental, então elas conseguem conduzir, mediar os conflitos que as crianças tem, sem precisar de um ator externo. Na EMEF que eu estava, tinham três grupos de JEIF, mas como tinham dois coordenadores, um acabava participando de um e o outro de dois no máximo, então você podia focar mais a sua energia, mas estudar é muito mais difícil na EMEF do que aqui. Você viu que a gente ainda não foi interrompida, tudo bem que eu coloquei uma plaquinha na porta, mas disso eu não posso reclamar, se a gente parar, fizer um planejamento e for rígida, eu consigo pelo menos uma hora por semana ler alguma coisa dentro da escola. A plaquinha na porta funciona, de um lado é horário de almoço e do outro é atendimento, então a pessoa só vai entrar se realmente precisar falar comigo, senão poderá procurar por outras pessoas, e nesse ponto a direção é bastante bacana, diz “isso não é de CP”, ela assume responsabilidades para si. Eu vim de uma EMEF muito, com o cargo muito inflado, era atendimento ao pai, então tudo eu tinha que atender, tudo eu tinha que fazer. Hoje nós planejamos atendimentos juntas, mas não é que vai aparecer uma mãe aí do nada e a diretora vai mandar eu parar tudo para atender, não, ela vai atender e se for o caso ela vai marcar um dia para que a mãe converse comigo, respeitando também a agenda, o que eu tenho planejado. Uma coisa que eu passei a me valer, foi de fazer uma agenda semanal, o que eu vou fazer, que dia eu vou fazer, que horas eu vou fazer, de ver os talentos entre os professores e engajá-los em algum tipo de projeto, “me ajuda nessa retrospectiva, vamos gravar esses CDs aqui eu não estou lembrando como é que

faz”, e eu gosto da Educação Infantil, então durante a minha formação inicial eu gostei dessa questão mesmo das linguagens, liberdade, criatividade, sem ter aquela cobrança, aquela verificação ao final de um processo, então te dá margem para você desenvolver projetos para diversos lados. Eu fui professora de ensino fundamental também no Estado, então, eu via umas coisas, prova da cidade, prova brasil, atropelando, a gente nem tinha visto o que tinha acontecido em uma avaliação e daí já vinha outra, eu falei gente não dá, e eu trabalhei na EMEI numa época em que as crianças ficavam um ano a mais, antes de mexer nesse ensino fundamental, e foi interessante participar da perspectiva de alfabetização e letramento de uma forma lúdica, que as crianças ficavam quatro horas, passavam 50 minutos no parque, mais 50 minutos comendo e fazendo higienização, e iam se interessando, formando palavras, mesmo sem você ter o lápis, caderno, e daí eu vejo as crianças do ensino fundamental com dificuldade para se alfabetizar, eu digo gente isso não é possível, você ficar quase seis horas na escola e a coisa não vai, tem alguma coisa muito errada né, essa questão de poder brincar, de ser uma coisa leve, é o que eu percebo de desafios diferentes aí.

#### **9- Que conteúdos são trabalhados na formação com os professores?**

O meu foco está sendo a orientação normativa e os indicadores de qualidade, vivemos todo o processo de trazer a comunidade, a questão da participação dos pais, do empoderamento, e o que a gente tem focado é a questão da escuta das crianças, porque a gente fala muito, acha muito sobre as crianças, teoriza tudo, mas não pergunta nada para elas. Uma coisa que nos motivou a ver, achar e perceber que eles têm algo a nos dizer foi que a gente mudou a organização do refeitório, e aí a gente fez tipo um restaurante, para eles se sentarem com toalhas, ter uma coisa menos quartel, e eu sai perguntando para o professor o que ele tinha achado, já com medo de falarem que eu estava fazendo mudança, sem perguntar direito para eles, a gente tinha feito apenas um teste. Eu fui numa mesinha de algumas crianças e falei o que vocês acharam da mesa, e elas disseram nossa ficou chique, eu pensei a gente pergunta para quem não come na mesa, em vez de perguntar para quem come, então o foco do relatório foi esse, escuta das crianças, fazê-los pensar sobre o que eles fazem, uma questão de um tempo muito acelerado que a gente vive na cidade, a gente traz para a escola, tem que trocar, tem que ir, sem curtir aquele momento. A ideia no segundo

semestre o tema vai ser artes, fazer vivências, trabalhar com materiais, a ideia era a gente ter feito aquelas gavetas, da mesma forma que a brinquedoteca e a caixa da matemática são itinerantes, termos um ateliê itinerante, vai pincel, tudo quanto é material para naquele momento a sua sala virar um ateliê, mas por diversos motivos, de não conseguir comprar, de não ter dinheiro para fazer, a gente está pensando de uma outra forma. Vamos ter que planejar, na semana que vem a gente vai avaliar o PEA, e fazemos um planejamento. Estudamos então a questão da brinquedoteca e da matemática de uma forma lúdica, porque essa questão de ficarem duas horas brincando, então o próprio fato de elas estarem vivenciando e algumas abraçam mais do que outras, então põe a sala abaixo, faz cantinho mesmo. Eu estou pensando em organizar tipo um seminário na escola, para elas fazerem um relato de prática na escola da brinquedoteca e do uso da caixa de matemática, de uma forma que a gente crie uma zona de desenvolvimento proximal entre essas professoras e as outras que não abraçaram tanto assim a ideia, para não ficar só a coordenadora que está teorizando e que não saiu da sala de aula, que não lembra que são 35, e coisas e tal, que esse é um dos problemas, dos desafios, das queixas que nós temos. Essa é uma ideia de intervenção e eu acredito de formação, porque a partir do momento em que a gente começa a valorizar, começa a colocá-los como agentes e protagonistas da própria formação do grupo, eu não sei como a gente vai, porque a minha ideia é de que isso não aconteça na JEIF, porque às vezes tem três ou quatro professores, e no total a gente tem vinte e dois professores.

**9a São quantas salas por turno?**

São seis de manhã, e seis à tarde, a gente tem uma SAAI no período intermediário, são poucas EMEIs que têm SAAI.

**9b. Vocês possuem muitos alunos com necessidades educacionais especiais?**

Nós atendemos mais o entorno, mas quando começa a ter a SAAI na escola, acaba virando um polo de crianças com deficiências, então isso também angustia porque até alguns anos atrás a gente conseguia a redução do número de crianças por turma, quando tinha alguma com deficiência, e agora por conta da obrigatoriedade da Educação Infantil, para crianças a partir de quatro anos, não

temos essa redução. Então para o professor é assim, ter cinco crianças a menos já melhora ali a qualidade da sua relação, da sua interação, até porque uma das demandas é de o professor interagir com as crianças e não ficar dando uma palestra para elas, e com 35 essa é a angústia, eu quero falar, eu quero ouvir, eu quero conversar, mas não vence para 35.

#### **10- O que você prioriza na formação? Você utiliza as diretrizes curriculares da Educação Infantil?**

As diretrizes, como elas foram desmembrando diversos documentos depois, na esfera municipal também, a gente vê a própria orientação normativa que foi feita bem em cima, então a gente usou isso, mas a questão das experiências, vivências, a questão do lúdico, da brincadeira, é o que a gente tem tentado propor às professoras. Eu acho que o grande desafio do formador é nunca desvalorizar, ainda que o professor esteja fazendo um trabalho, desde que não seja com violência, mas um trabalho mais tradicional, você tem que ter uma delicadeza de como fazer essa intervenção, e ao mesmo tempo, falar não vamos fazer isso, mas você ter uma ideia, uma sugestão, um caminho, porque se a gente fala, você está fazendo errado, e você não tem nada para colocar ali no lugar, é complicado. Então por exemplo a matemática, vamos brincar com aquele das cores, joga o dado, a ideia de sequência, um depois do outro, a questão do circuito porque tem jogos eles vão poder brincar com autonomia e tem outros que você consegue fazer uma intervenção como um dominó, que tem números, aí você vivenciou um pouco lá com eles, e daí se você quiser dar uma folhinha, vamos registrar, vamos desenhar, vamos escrever, você está mais contextualizado. Essa foi uma crítica um pouco ao construtivismo, as pessoas distorcem e saem fazendo coisas estranhas, não chegam a lugar nenhum, e de pouquinho em pouquinho eu acho que eu fui fazendo grandes e boas intervenções, que é a questão da criança em um ambiente externo mais tempo, uma hora, eu fiz uma linha do tempo e dei um jeito dessa criança ficar pelo menos uma hora, trazer as questões das brincadeiras tradicionais, que dá trabalho fazer brincadeira de roda, fazer uma brincadeira dirigida com as crianças, mas que tem toda a questão da socialização, da interiorização das regras, do respeito e da atenção mesmo do professor. Muitas vezes, então eu cutuco, cobro e olho os planejamentos, o que eu inventei aqui, que é o semanário, que muitas vezes é inviável você olhar sempre,



semanalmente, e o fato de que o professor no mundinho dele, quem está das 7 às 11, quem está das 11h às 13h, que não se conversa, porque não se encontra, e cada um fazendo um planejamento, então, sei lá, resolveu ler uma história de manhã e o outro acaba de entrar e lê uma história, e ai passam quatro dias e ninguém leu nada. Então a gente criou tipo um planejamento que é um mapa da semana, eu fiz uma agenda onde o professor coloca resumidamente dentro da linha do tempo, é a própria linha do tempo ampliada, ele coloca a atividade que ele vai fazer, então ele coloca leitura, eu sei que ele está lendo ali, eu posso ler de novo nesse dia? Posso, mas também, a questão de vídeo mesmo, que vídeo é esse que eu vou por, com o que está relacionado, qual o contexto, e aí o da manhã teve a brilhante ideia de colocar e o da tarde também, dai a criança chega em casa e fala que assistiu vídeo, realmente ele assistiu televisão o dia inteiro. Então fazendo essas questões, pontuando, dizendo que o planejamento tem que ser em função da criança que está aqui, desde às 7 horas, que ela não chegou às 11, ou não vai embora às 11, ter esse diálogo, então às vezes por exemplo, a brinquedoteca começa às 14 horas e termina às 16h, então troca o professor, mas eles permanecem na atividade, e dai a gente falou, essa rotina pensa em quem no professor ou na criança, está pensando na criança porque se a criança for fazer de acordo com o horário do professor, do acúmulo e dos turnos de trabalho, deu 11 horas guarda tudo porque o outro chegou, como se fosse uma troca de aula, então assim, algumas subversões da forma tradicional de se trabalhar, a gente vai conseguindo, e o bacana é que vão assimilando, gostando se apropriando da ideia. Nós tivemos muitas aposentadorias neste ano, então mudou e com o ingresso do concurso, mudou tipo 50% da escola. Essa proposta, quem chegou novo, não sabia o que era antes, então é isso o que temos. Eu não tenho uma postura radical, de impor, é claro que agressividade com os alunos eu não aceito, mas a gente vai oferecendo, problematizando de forma que a pessoa se aproprie daquilo e queira fazer aquilo, senão, é aquela conversa com a CP e depois, fechar a porta da sala e fazer como quer. A gente tem tentado fazer mais no sentido lúdico da coisa do que alinhado aos fundamentos tradicionais. Então a nossa festa caipira é uma releitura da releitura, tanto é que a gente nem tem chamado de junina, porque no ano passado a gente nem em junho fez, fizemos em agosto, agostinha deveria ser, até por conta também de que tem muito

estereótipo, foi uma festa da gente, a nossa releitura. E daí é legal que elas vão ajudando a fazer, acreditando naquilo.

### **10 a. Como funciona a devolutiva com os professores?**

É bem aleatório, eu procuro escolher as palavras, porque às vezes os professores se ofendem, mas eu tento dar essa devolutiva, em algum momento, a gente tenta dar, eu pelo menos tenho colocado mais ou menos uma meta para cada professor, uma meta de desenvolvimento profissional para cada um de acordo como ele está hoje e o que eu quero dele. Com os professores que estavam no ano passado eu já puxei mais na questão da escrita dos relatórios, quem não estava aqui no ano passado, eu pensei, eu não posso fazer muitas críticas a esse texto, a forma como foi escrito, às vezes a gente pega um professor que tem um desafio que também é a escrita, que é o próprio processo de escolarização dele que tem algumas questões, então eu procuro utilizar o registro da avaliação, “fulano você não comentou sobre o uso da brinquedoteca, as crianças não brincam?”, nós mandamos para os pais uma linha do tempo para cada criança de cada sala, para os pais saberem, eu ainda disse isso vai ser uma via de mão dupla, porque ao mesmo tempo a gente está motivada por esses indicadores, eu devia ter colocado no PEA só esses indicadores, assim eu ficaria menos angustiada de ter que dar conta sobre as outras coisas, porque rendeu bastante, então se a família não sabe o que está acontecendo na escola, para a gente está tudo bem, tudo claro, mas quando você manda a linha do tempo, então a maior parte da linha do tempo eles têm noção sobre o que é. Claro que os professores têm a liberdade de mudar, com exceção das caixas para não atrapalhar o outro professor, deu um ou outro pau aí, e elas perceberam que não dá. Então quanto a devolutiva, quando eles colocam lição, eu digo mais o que é lição, esse é o foco?, aí “a criança não presta atenção durante as lições”, eu falo então, onde que está dizendo que é para a gente dar lição, “ah mas eu quero dar”, então o que que são essas lições, são desenhos, então não é da forma que eu queria. Se fosse para dizer o ideal, eu diria que além da hora atividade, dentro da magia do tempo do coordenador, você ter semanalmente ou quinzenalmente tempo para fazer devolutiva, mas é muito corrido e muitas coisas para fazer ao mesmo tempo, então tem a JEIF, por exemplo, eu me comprometo. Esse mês ficou livre entre aspas, para os professores realizarem a escrita do relatório, então ficou como

atividade do PEA a escrita, e em um dos dias que eu não preciso tanto estar lá, ficou para documentação pedagógica, então vai tirar foto, colocar no computador, vai fazer o diário de aprendizagem que é tipo um diário de bordo que fica junto com o diário de classe para anotar falas das crianças, percebeu que a criança não escrevia o nome e agora leu o nome dela em algum lugar. Então o que eu fiz, no ano passado o grande desafio para escrever o relatório é porque não tinha nada anotado, elas confiavam na cabeça e com 35 não dá, então quem já estava aqui no ano passado pegou como se fosse o melhor amigo aquele caderno, e daí eu comecei a desafiá-las, para fazerem um portfólio, dar um desafio para a criança escrever o nome dela, porque no final, como a gente trabalha muito com a questão da brincadeira, como é o nome dele, da tia, dos pais, para perceber essa evolução e conversar com a criança, olha como você fazia, e você ter um documento para mostrar para o pai, dado que o nome é enfatizado nos dois anos aqui, então guardar amostras, rastros desse processo de escrita. A ideia era fazer um portfólio só do nome, para que percebam que de um risquinho, para bolinhas, depois para pseudoletas, como está escrevendo espelhado, teve todo um processo de reflexão, e para os pais verem sobre o que a gente está falando. As professoras além de guardarem a escrita dos nomes, começaram a querer também guardar alguns desenhos, porque parece que ele não desenha nada, eu tinha uma professora que falava, ele não desenha nada, só rabisca o papel, eu falava, mas então é assim, é o desenho da criança, e depois isso vai mudar, a criança evolui e não fica nenhuma mostra anterior, fica difícil, porque fica no caderno, no saquinho e ninguém fica olhando 35 cadernos para escrever um relatório. Então essa otimização dessa documentação diante do desafio que a gente tem, faz com que a gente avance, e faça algumas adaptações nesse processo. Eu não quis fazer uma normatização de como deveria ser, o que eu queria ver se a gente consegue passar esses vestígios do infantil I, não muitos porque se não fica mesmo inviável, para o infantil II, para que a criança veja a evolução, mudança no desenho, e a gente começar a teorizar sobre isso, com elementos da gente, não só do livro, então a ideia é a gente criar outros documentos, para a gente se basear nas nossas experiências mesmo, na nossa reflexão para a própria construção de conhecimento do grupo. Uma coisa que eu me políciei foi focar, que não adiantar eu fazer e ler um monte de coisas com elas, se a gente não consegue avaliar como aquilo está se traduzindo na prática, então

eu fiz mais ou menos uma rotina, segunda feira, não está dentro do PEA, mas é o planejamento, um desses três dias, a cada quinze dias eu entro e falo vamos pegar esse diário de aprendizagem, vamos ver o que você escreveu, vamos ver se tem alguma coisa para escrever. Um formador ou um coordenador tem que estar ali, porque senão o professor acabou de sair 11h da sala, se não chegar alguém ali para encher o saco, vamos anotar, vamos pensar, salvo aqueles que têm uma disciplina muito boa, não vai fazer. Eu já falei para elas que eu vou fazer o papel de chata, porque se eu não fizer o papel de chata agora, vai chegar a hora de escrever o relatório e elas vão chorar e se descabelar mais ainda, porque elas não vão querer mentir, inventar alguma coisa. Se você for lá na sala dos professores, tem um esquema na lousa. Fiz uma devolutiva parcial dos relatórios provocando um passo a mais para aquele relatório, porque com a orientação normativa a própria DRE diz que tem que colocar todas essas coisas no relatório e daí vira uma coisa megalomaniaca, então a gente vai indo por passos, a gente tenta introduzir algumas coisas no relatório, e falta agora essa perspectiva da criança, e ai alguns professores conseguem observar, ouvir, documentar para depois trazer. Uma outra coisa, o fato delas fazerem esse relatório em casa, tudo bem que tem entre duas ou quatro horas livres semanais para se fazer em casa, mas não dá, e ai eu achei muito interessante, duas professoras novas e algumas antigas, se eu coloquei como data, fiz uma retrospectiva do ano passado, sistematizei, recuperei o processo do ano passado, para quem é novo chegar e entender, e ai nessa questão do escrever eu falei, do dia 21 de maio até o dia 12 de junho é para me entregar a primeira versão, vocês vão usar a JEIF, se precisar vir na minha sala, eu saio para vocês usarem o computador, vocês precisam fazer a gestão do tempo de vocês. Algumas fizeram em casa, mas foi muito interessante que algumas disseram eu fiz só na escola, tem professor que não dorme de final de semana, está lá fazendo, mas o interessante é a questão de consequência e ai não é porque não houve um planejamento da coordenação, e dai o planejamento inicial do PEA vai para o buraco também, eu me atrasei com os indicadores, dai entrou na avaliação, eu não podia postergar, mas eu acho que está bom, fazendo uma coisa de cada vez. Então já temos relatórios impressos por aí, porque nós vamos entregar para os pais no dia 4 de julho, que é um sábado, por conta das pontes, será um dia da família com reunião, eles estão deixando alguns trabalhos expostos, a gente vai fazer um vídeo com retrospectiva

das atividades da escola, exibir para os pais, nas salas vão passar fotos daquela turma específica, e a entrega e socialização dos relatórios. Eu fiz esse planejamento do PEA para haver esse momento de documentação e planejamento, e tento dentro desses momentos fazer uma devolutiva, uma intervenção nesse planejamento compartilhado, cutuco e às vezes eu faço a devolutiva, e trago um tema para gente problematizar como poderia melhorar aquilo, e eu também escrevo bilhetinhos com post it, eu tenho um formulário de devolutiva da coordenação, pontos positivos, sugestões para os próximos dias, e elas sabem que aquilo ali é uma forma de eu cutucar, e daí eu espero para ver se aquilo ali aparece, então eu chamo para conversar, então de acordo como está cada professor, você falou um pingou e ele já captou e tem professor que você tem que fazer uma orientação por escrito dizendo não pode, está prejudicando, então a gente vai fazendo a devolutiva assim. Não sei se é bom ou não se é referencia, se alguém faz de outro jeito, mas que bom seria se a gente pudesse socializar mais entre os coordenadores essas estratégias.

## APÊNDICE F

Transcrição da entrevista realizada com a CP 3.

### **1- Qual a sua formação acadêmica?**

Sou formada em Letras, depois eu fiz Pedagogia, magistério primeiro, quando eu terminei Letras fiz especialização em literatura brasileira, fiz pedagogia, como complementação pedagógica, em administração e supervisão, ai eu fiz pós em educação à distância pelo SENAC, depois eu fiz pós em implementação e planejamento de EàD pela Univesidade Federal Fluminense, fiz Neuroeducação, que também é uma outra área, fiz especialização, estou agora fazendo uma faculdade de produção multimídia, estou finalizando, também outra área, e estou fazendo Master que no Brasil seria mais ou menos um Mestrado, em uma Universidade à Distância na Espanha.

### **2- Há quantos anos você é C.P?**

Seis anos e meio.

### **3- Há quantos anos você está nesta Unidade Educacional? E a Direção?**

O meu cargo, eu trouxe para cá da Zona Leste em 2012, mas eu não fiquei na unidade, porque eu trabalhava na DRE, então no ano de 2012 eu trabalhei no setor de RH da DRE. Quando eu voltei em 2013, a diretora tinha pedido remoção para cá, então na realidade nós entramos juntas.

### **4- Como você trabalha com os demais gestores?**

A assistente de diretor já trabalha aqui há muito tempo, nós três acho que a gente tem até uma facilidade boa para conversar, uma equipe muito coesa, a gente consegue trabalhar bem junto. Acho que às vezes falta tempo para fazermos uma coisa mais planejada, sentar junto. Em escola muitas vezes a gente se deixa levar pelo que vai acontecendo, mas a relação é muito boa com elas, então elas são bem parceiras, eu dei muita sorte, porque eu vejo às vezes colegas reclamarem, então eu sei que eu estou numa equipe boa de trabalho.

### **5- Em sua opinião, qual é a principal função do CP?**

Então, eu não sei se essa seria a principal, mas é a que eu tenho investido mais que é a formação, então para mim a formação é tudo, mas as outras são complementares, porque se você ficar só na formação e não tiver um olhar, principalmente na nossa Rede que exige muito esse olhar, as outras atribuições também são importantes. Para mim a primordial é a formação, tanto que quando eu chego, logo no começo numa unidade, eu já deixo isso muito claro, eu acho que isso é muito importante, então eu já deixo muito claro esse papel de formadora, é uma coisa que mesmo quando eu substituía, depois quando me efetivei, eu sempre procuro na primeira reunião já deixar claro esse papel, porque às vezes eu percebo que as pessoas não entendem muito, e com o passar do tempo eu percebo que algumas coisas elas já não me pedem, porque já sabem que isso não é o meu papel, elas vão pedir para quem é de direito, mas eu procuro deixar claro desde o início com muito desafio, acreditar nesse papel é bem desafiante.

#### **6- Como entra a formação do professor na sua rotina de trabalho?**

Aqui na nossa rotina, nós temos os momentos mais fortes dessa formação é claro que é o momento do PEA na JEIF, esse é o momento institucionalizado, nas reuniões pedagógicas que também é um momento forte, mas também eu sinto que algo que ajuda muito é a reflexão dos registros dos professores. A partir desses registros e com essas devolutivas eu sinto que também é um momento formativo, ou mesmo nos momentos das orientações mais individuais, que são orientações que muitas vezes eu chamo para dar, mas muitas vezes também eles buscam, a gente percebe que perpassa um pouco de tudo.

#### **6a. Vocês têm três grupos de JEIF?**

Sim temos, porque a escola é muito grande, são três grupos de JEIF, com um PEA.

#### **6b. Qual o tema do PEA este ano?**

Esse ano nós focamos até pela obrigatoriedade da portaria, mas também porque achamos importante, na questão da avaliação, mas essa avaliação articulada ao cuidar de si, do outro e do ambiente, pensar também nessa questão da criança, do cuidado da criança, dos educadores pensar nesse educar e cuidar. Nós

trabalhamos com o PEA três dias, até foi uma opção minha, a gente podia ter pensado de outra maneira, mas para poder utilizar melhor, aqui a gente tem essa opção de usar os três dias.

### **6c. Você consegue estudar na escola para planejar a formação?**

No CEI era mais fácil eu conseguia ter essa rotina de ler na escola, aqui às vezes eu consigo, então a parte de leitura como eu venho do centro, de transporte público, na realidade eu leio muito, eu vou lendo no metrô, então eu organizo essas partes assim. Na escola o que eu consigo ler, são as notícias sobre educação, porque eu já tenho uma rotina que eu chego de manhã, entro no site do sindicato para saber alguma coisa do Diário Oficial (D.O.), porque o site do sindicato já me dá isso sintetizado do dia, então eu entro lá no SINESP, clico no D.O. e já sei as notícias da própria Rede. Saio desse site vou para o site de SME para saber as notícias gerais da Rede, mas que não estão ali tão específicas no D.O., aí vou para um site de educação, como o UOL educação, que me dá uma visão mais ampla de educação no mundo. Todos os dias eu tento estar atualizada com o que está acontecendo naquele dia. E aquelas coisas mais específicas que me interessam, como por exemplo ler um livro sobre arte na Educação Infantil, sobre o brincar, isso é ou no transporte público, que muitas vezes eu acabo preferindo a revista que é uma leitura mais rápida, ou eu leio em casa.

### **7- Que dificuldades existem nas atividades formativas? Quais são os imprevistos que você encontra no seu trabalho formativo?**

A dificuldade às vezes, é aquela questão de entender o que é realmente a necessidade formativa, porque esse é o primeiro ponto, então como saber, porque às vezes você olha e diz essa é a necessidade formativa, então com o passar do tempo eu comecei a ver que é preciso olhar muito para tudo, para poder encontrar essa necessidade formativa. Às vezes, a necessidade formativa não é só aquilo que o grupo fala, queremos estudar isso, aquilo, pode ser um dos caminhos, mas às vezes pode não ser só aquela necessidade, a necessidade pode ser outra. Então acho que o primeiro grande desafio, eu gosto mais da palavra desafio do que dificuldade, o primeiro grande desafio é descobrir quais são essas necessidades formativas, o que fazer para pensar, para onde eu tenho que olhar para encontrar realmente às necessidades formativas. Um outro desafio



é o próprio desafio da estrutura, quantas vezes você está lá na JEIF, está lá no estudo, na discussão e você tem que parar para resolver uma questão que tem que ser resolvida, porque não dá para esperar, mas que corta aquela discussão que você estava fazendo, isso também é uma grande dificuldade. E você sabe que por outro lado essa EMEI é muito grande, eu costumo falar que essa EMEI, não seria para um coordenador.

#### **8- Para você o que diferencia o CP da Educação Infantil dos outros CPs?**

O coordenador da Educação Infantil, vou puxar a sardinha para o meu lado é claro, para mim tinha que ser o mais bem formado, o mais bem inteirado de tudo, porque a gente está trabalhando com a coisa mágica da criança e aí tem muito a ver com a concepção, porque se a concepção de Educação Infantil perpassasse as outras modalidades, todos tinham que ter esse olhar, mas eu acredito muito nessa concepção de criança das múltiplas linguagens, da criança da múltipla escuta, da criança que é um ser potente, ativo e acreditar nisso exige muito estudo, muito olhar, então não dá para ser qualquer coordenador, tem que ser um coordenador com este olhar. Tanto que um dos meus questionamentos, em minha opinião teria que ter concurso para coordenador de Educação Infantil, eu sei que muita gente não concorda comigo, mas para mim tinha, que as pessoas viessem propícias já a trabalhar com essa faixa etária. Seria bom que as outras modalidades também vissem a importância dessa escuta, porque escutar não é só a criança, mas é escutar sempre, mas não é o que a gente geralmente percebe.

#### **9- Que conteúdos são trabalhados na formação com os professores?**

Quando eu entrei aqui, eu vou fazer um pouquinho do percurso para poder pensar nesses conteúdos. O meu olhar, era um olhar de quem estava entrando, era um olhar de quem ainda não conhecia a unidade, pelos registros que eu tinha, pela fala que ouvi da assistente e de outras pessoas, pelas falas iniciais com as professoras, nós levantamos que naquela época havia uma necessidade formativa forte com a questão da arte, para o trabalho de artes com as crianças. Naquela época, conversando com as professoras, nós pensamos em um roteiro formativo, então, no PEA de 2013, aqui são as avaliações que elas fizeram do ano anterior em que eu não estava, a partir dessa avaliação, no PEA eu costumo

colocar um percurso formativo, a partir do que elas tinham. Naquele ano o nosso percurso era esse, que eram dois pontos fortes: o registro, a questão de como fazer o registro, o que é esse registro, como utilizar esse registro e a questão da arte. Então a gente teve um PEA naquele ano que falava do registro e da expressividade das linguagens artísticas, a partir daquelas necessidades nós montamos um roteiro formativo, com os temas que seriam desenvolvidos em cada mês, em cada bimestre, a partir disso e a gente procurou seguir esse roteiro que eu já tinha utilizado, quando estava substituindo como coordenadora e que eu percebi que tinha um resultado bom, porque elas também ficam com o roteiro, elas sabem que tem ali um cronograma de estudo, que tem um desafio também, que às vezes a gente está nesse cronograma e alguma coisa pipoca da própria Rede, alguma coisa da própria escola, mas de maneira geral a gente tem seguido bem o roteiro de percurso formativo.

**10- O que você prioriza na formação? Você utiliza as diretrizes curriculares da Educação Infantil?**

Geralmente a diretriz é a base, então no caso da diretriz curricular da Educação Infantil, ela tem um ponto que é central que independente de qual seja o tema, ela já até fala assim eu não sei se na prática já conseguimos, mais eu sei que no vocabulário elas também já usam, é aquela questão de pensar quais são os eixos principais das diretrizes da Educação Infantil, tem lá os eixos principais que são o brincar e as interações. Esses são os eixos, quais são os princípios políticos e estéticos, então a gente trabalha também com os princípios e à própria diretriz, tanto ano passado como nesse ano foi tema de estudo também, então de certa forma nela a gente tem que sempre retomar, não tem jeito, então eu penso que ela perpassa isso, e também levando em conta a própria documentação criada pela própria Rede, então no nosso caso a gente usa bastante a normativa número 1 que é a normativa de avaliação da Educação Infantil, a gente tem usado bastante os indicadores de qualidade, que esse também foi o foco nesse início de ano, praticamente o foco maior foi nos indicadores de qualidade, e na gestão anterior as orientações da Rede, mas não ficávamos também só no que a Rede proporciona, mas utilizamos bastante sim.

### **11- Quais são as dificuldades para discutir as praticas cotidianas de currículo na Ed infantil?**

Concepção, a grande dificuldade é a concepção porque às vezes as pessoas até veem com um discurso, mas quando você pega as práticas e quando vai discutir as práticas mesmo, você percebe as concepções, então, por exemplo, a gente tem trabalhado muito a importância da escuta da criança e daí fizemos a avaliação dos indicadores. Na escuta da criança uma das dificuldades que se colocou para poder escutar a criança foi a questão da maturidade, então se eu estou falando de maturidade eu não estou falando dessa concepção de criança criadora, de criança ativa, eu estou falando de uma outra concepção. Essa questão das concepções, de uma maneira ou de outra você acaba percebendo a divergência das concepções, as pessoas têm muitas crenças, muitas concepções e muitas crenças, e trabalhar com essas crenças nem sempre é muito fácil.

### **11 a Como é a devolutiva com os professores, como que você costuma fazer?**

Depois eu te levo lá na outra sala para te mostrar no computador como faço. Durante os dois anos que eu trabalhei aqui, elas têm cadernos de registros, então nesses cadernos elas pontuam não só o planejamento, mas suas observações sobre as crianças, às vezes as angústias também, tem horas que o caderno de registro é quase uma terapia e daí eu vou dando uma devolutiva. Nos anos anteriores até que a devolutiva foi mais intensa em cada bimestre, mas ultimamente ela tem sido até um pouco mais está espaçada, por conta que esse semestre para nós da prefeitura foi um semestre muito, muito corrido na Educação Infantil, e a gente teve muita coisa extra. E nessas devolutivas eu vou colocando, fora isso algumas professoras, não são todas, no CEI eu conseguia, mas aqui não, a questão da visita às salas de aula, que é tão importante e numa estrutura como essa que a gente tem, isso eu não tenho conseguido muito, então muitas vezes a devolutiva é do trabalho, elas muitas vezes me chamam para ver o que elas estão fazendo, a gente discute muito, e temos muitas coisas também registradas. Elas recebem uma devolutiva no caderno. Nesse ano que iniciamos o registro, foi um ano de muita devolutiva, porque era o início, precisava de uma coisa muito mais junto.

**12- Do ponto de vista dos professores, do que se queixam eles, e o que você acha que é possível fazer?**

Ainda há uma dificuldade muito grande de lidar com diversidade, com a diversidade das crianças, ainda há um discurso muito voltado para a questão disciplinar, mesmo na Educação Infantil, ainda se usa esse discurso, não chegou ainda essa concepção de quem é essa criança, então tem essa dificuldade aparece, mas elas também já começam a pontuar outras. Durante a formação você vai percebendo, que elas quando eu cheguei aqui eu percebia que elas pontuavam muito a questão do registro. Então elas encontravam muita dificuldade de fazer esse registro: o que registrar, o que colocar nesse registro, essa era uma dificuldade apontada. Hoje elas pontuam a escuta da criança, que é um grande desafio para elas, porque então eu acho que a partir do momento que elas pontuam que é um desafio, já começa a considerar que isso é importante, porque se não fosse importante eu nem vou discutir. Elas colocam um desafio e aí entra sempre a questão estrutural, sempre acabam pontuando, por conta do número de alunos, e aí sem querer a gente também cai nesse discurso, sou CP de uma escola grande, então a gente percebe que é um discurso que também tem sua importância, mas não pode ficar só nele, porque senão você fica só no discurso do tamanho da escola, do tamanho da sala de aula, mas não é fácil professoras de Educação Infantil com 35 criancinhas. Mas aí a dificuldade de se entender o que é essa escuta, acham que é só ouvir a criança e não é.

**13- Quais são os efeitos que você percebe da formação continuada na prática do professor?**

Muitas vezes eu me surpreendo quando elas trazem os registros, que aí você começa a perceber aquilo que foi estudado, aquilo que foi falado, então, por exemplo, no começo do ano a gente falou bastante da questão da criança, do brincar, aí você começa a ver o resgate das brincadeiras, você começa a ver que isso acontece e uma ou outra produção que as crianças trazem, então a gente percebe que anda. A angústia é porque parece que anda muito devagar, o passo é meio de tartaruga, anda muito devagar, mas que eu consigo perceber eu

percebo, tanto nas práticas quando elas começam a propor para as crianças, quanto no discurso, o discurso também começa a mudar um pouco.

### **13 a quais são os projetos da escola?**

Esse ano elas estão com projetos de trabalho, então o pessoal da tarde está com projetos mais voltados para a questão do cuidado com si, com o outro, porque o foco maior é esse: cuidado de si, do outro, e do ambiente. Então a partir disso, elas escolheram os temas. Tem muitas salas com projeto sobre o brincar e muitas salas pensando nessa questão do cuidar de si, do outro e do ambiente.

### **14- Que procedimentos você utiliza no horário coletivo para que seja de fato formativo?**

Eu penso que os primeiros dias são fundamentais para as pessoas entenderem que esse é um horário de estudo. Me lembro que nos primeiros dias, um dos textos que usei, com elas, olha aqui, a síntese da diretriz curricular, e esse aqui, às expectativas, na época nós comparamos a diretriz, com a orientação da prefeitura, que era anterior a diretriz, nós já tínhamos lido a orientação e discutimos o que havia em comum e o que avançou com as diretrizes. Nós percebemos que a diretriz já avançava na questão das mídias, coisa que nosso de 2008 não falava tanto. No primeiro texto que eu trabalhei com elas foi esse aqui, porque o pessoal tem que entender que esse é um horário de estudo, parece óbvio, mas não é. Então uma coisa que eu fui aprendendo como coordenadora é que o óbvio às vezes precisa ser dito. Então nós fomos ler o Paulo Freire, “considerações em torno do ato de estudar”, e para poder pensar esse texto: o que já sabemos sobre o ato de estudar? daí elas disseram, depois do texto, o que esse texto acrescenta o que sabemos? E a transcendência, o que levamos? Elas recebem o texto, e fazemos a leitura pensando nisso, então primeiro o que elas achavam que era o ato de estudar, depois o que acrescentou e à transcendência, o que levaremos. Naquele momento eu precisava de alguma coisa que as pessoas entendessem que hora de estudar precisa trazer papel caneta, não é só pegar o texto do coordenador e ler. Que para estudar precisa marcar o texto, precisa pontuar, então eu tinha que resgatar essa questão do estudo, que esse é um momento de estudo, parece óbvio, tem um texto que eu

acho que é do Pedro Demo que fala isso, que o professor não gosta de estudar porque estudo é coisa de aluno. Ele fala isso, ele brinca com isso no texto, então resgatar essa coisa de estudar, de pegar a caneta de escrever o básico. Então para mim eu lembro que na época eu fiz essas questões para elas: o que é estudar; quais são as nossas considerações sobre o ato de estudar; estudar é fácil; por que? Como estudar? O que estudar? Para que estudar? Então a primeira reflexão foi sobre o que é estudar. Porque senão você fica falando lá, mas é estudo isso?

**15- Qual é a maior dificuldade no Cargo de CP? Como você acredita que ela poderia ser resolvida?**

Eu penso assim, o cargo de coordenador, eu ainda sinto, apesar de tudo que se tem dito, parece que ainda há uma dificuldade nossa de entender o nosso papel de maneira geral, não estou falando só de mim, e qual é o papel que a Rede espera, por exemplo, de nós. Porque muitas vezes você tem esse papel, e a Rede fala de um formador, mas às vezes você tem tantas outras atribuições, porque você é coordenador, mas têm horas que você é orientador educacional, quando você faz um atendimento com uma criança, com uma família, você está mais para um orientador educacional do que coordenador. Aqui não é o caso, a direção, essa parte mais burocrática isso não fica comigo, elas dão conta, mas eu tenho muitos colegas que acabam até esse papel cumprindo também. Esse papel que é mais burocrático, não seria um papel do coordenador. Temos os desafios da própria Rede que se atua, nessa Rede a gente tem muitos desafios e a gente percebe no dia a dia, as relações interpessoais é algo forte que aparece apesar de pelo menos com os professores isso não ser tão forte aqui, mais quando aparece a gente percebe, lidar com o ser humano não é algo muito fácil.


## ANEXO A- Registros fotográficos de algumas atividades realizadas na EMEI- CP 1.

GRUPO I - 05/05/2015 E GRUPO II - 06/05/2015

Só sei que nada sei por completo  
 Só sei que nada sei que só eu saiba  
 Só sei que nada sei que eu não possa vir a saber  
 Só sei que nada sei que outra pessoa não saiba  
 Só sei que nada sei que eu e outra pessoa não saibamos juntos.

Mario Sergio Cortela

1. Leitura da síntese do último encontro
2. Refletindo sobre Projeto



Qual é a imagem ao lado?  
 O que a imagem ao lado representa?  
 À qual(is) relação(ões) essa imagem nos remete a ideia de projetos?

3. Construindo referenciais teórico-práticos: Leitura e discussão do texto "A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR PROJETOS DE TRABALHO" de Kátia Aparecida Campos Portes. In: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a3.pdf>

Figura 3- Pauta da formação do horário coletivo, elaborada pela CP.  
 Fonte- O autor. 10/06/2015

12 e 13/05/2015

*Só nos sentimos realizados ou a caminho da realização pessoal, quando nos humanizamos uns aos outros.*

Gabriel Perissé

1. Leitura da síntese do encontro anterior
2. Refletindo sobre a realidade da Educação brasileira e sobre o cotidiano escolar:
  - a. Para ler e refletir:
 

"Em uma pequena cidade do interior do país, as crianças estão reunidas em sala para a lição do bimestre: as primeiras letras. Algumas delas já conheceram em casa o alfabeto inteiro, outras se distraem com as conversas e brincadeiras, algumas não tiveram acesso à educação infantil e se esforçam para superar o tempo perdido. Muitas são negras e indígenas, outras são brancas; há as que têm o estojo cheio de canetas coloridas e também aquelas que não tinham nada para o café da manhã em casa. Entre elas está uma criança surda e outra com síndrome de Down." In: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/>

Responder em filipetas de papel

- O que é inclusão?
- Qual o papel da escola frente à inclusão?
- O que você considera caso de inclusão em sua turma?

3. Sistematizando as discussões:
  - Montagem de painel com diferentes opiniões
4. Construindo referenciais teórico-práticos:
 

Vídeo Caminhos para a inclusão - Ministério da Educação

  - Discussão

Figura4 Pauta elaborada pela CP  
Fonte- O autor. 10/06/2015

GRUPO I - 19/05/2015 E GRUPO II - 20/05/2015

*Se a pessoa abandona o essencial, ela perde a identidade.*

Mario Sergio Cortella

1. Leitura da síntese do último encontro
2. Construindo referenciais teórico-práticos: Vídeo Caminhos para a inclusão - Ministério da Educação
  - Discussão
3. Vivências:
  - Jogo da memória: De olhos vendados, localizar os potes que produzem o mesmo som.
  - Montando palavras: De olhos vendados, localizar as letras do seu nome e do nome de um de seus colegas e montá-los.

Figura5 Pauta elaborada pela CP  
Fonte- O autor. 10/06/2015



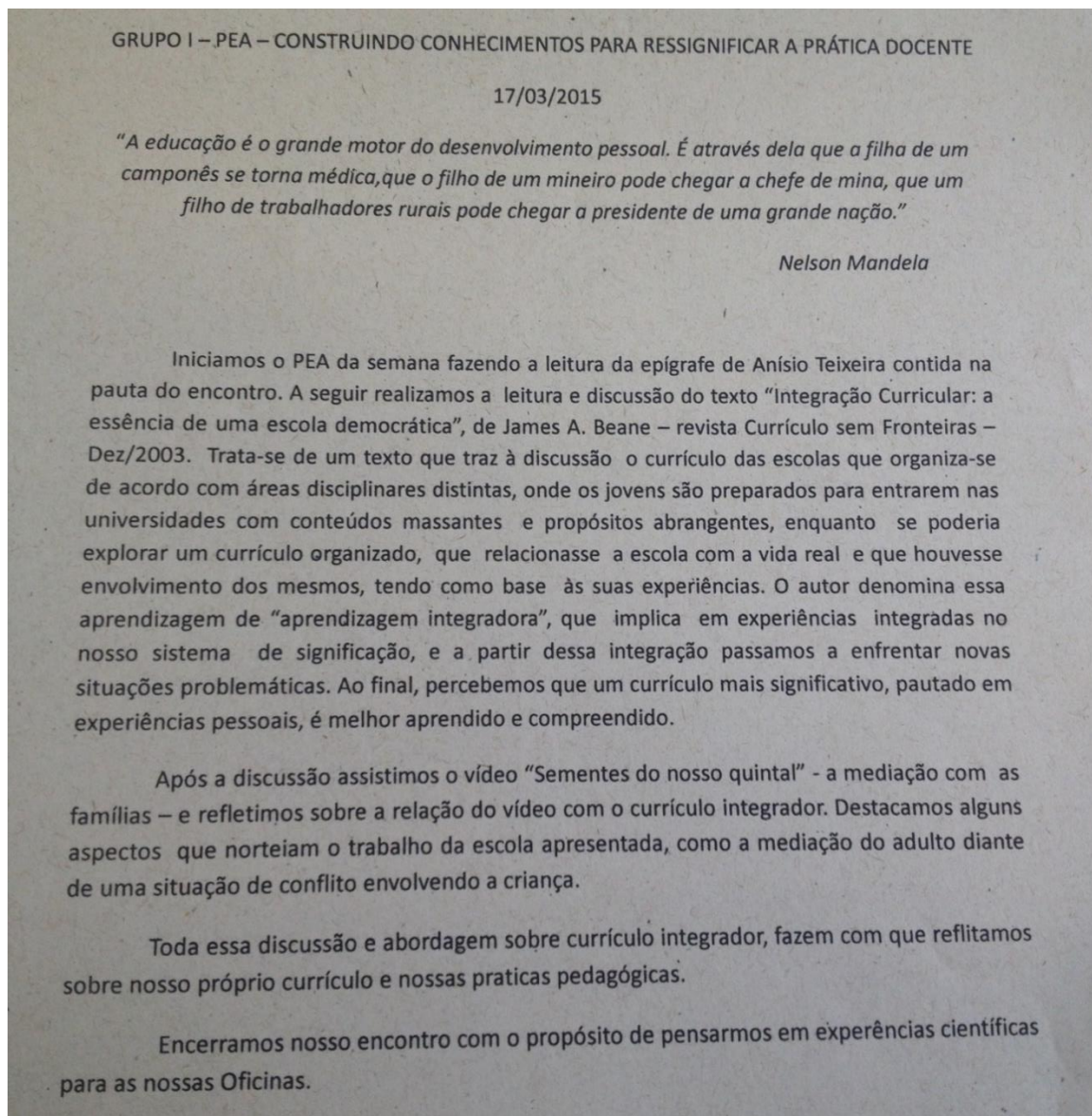


Figura 6 Registro da formação elaborado pelo grupo de professores do Grupo 1.

Fonte- O autor. 10/06/2015

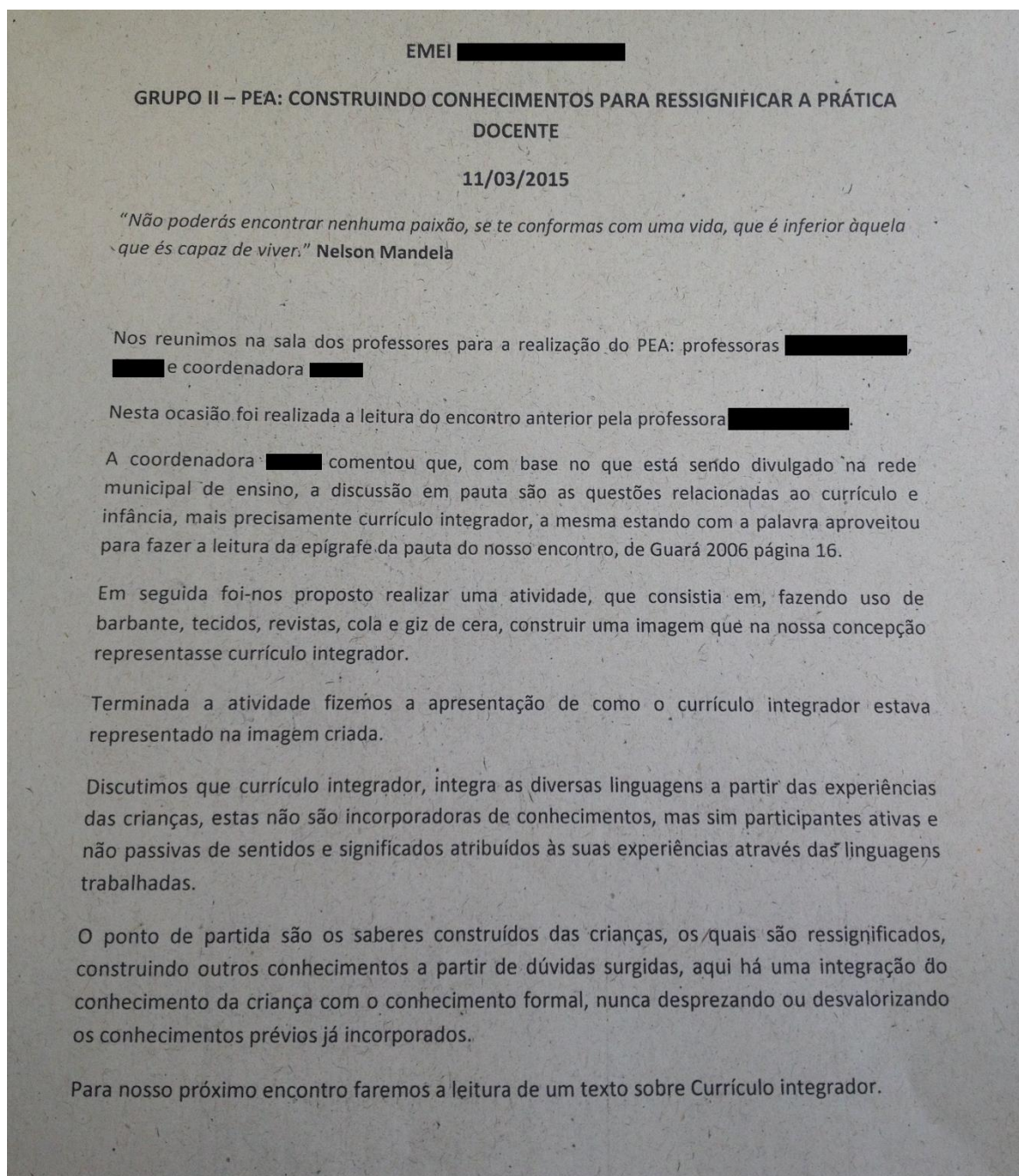


Figura 7 Registro da formação elaborado pelo grupo de professores do Grupo 2.  
Fonte- O autor. 10/06/2015

**Parecer do Professor**

**Amostra de resoluções de problemas registradas na quinzena anterior**

NO GRUPO 6 A VIERAM 10 MENINAS E 11 MENINOS. QUANTAS CRIANÇAS VIERAM NO TOTAL?

**Emanuelly**

NO GRUPO 6 A VIERAM 10 MENINAS E 11 MENINOS. QUANTAS CRIANÇAS VIERAM NO TOTAL?

**Sofia**

10

NO GRUPO 6 A VIERAM 10 MENINAS E 11 MENINOS. QUANTAS CRIANÇAS VIERAM NO TOTAL?

**Thayná**

11

NO GRUPO 6 A VIERAM 10 MENINAS E 11 MENINOS. QUANTAS CRIANÇAS VIERAM NO TOTAL?

**Théo**

Figura 8 Registro elaborado por uma professora, no campo “comentários do professor” no planejamento quinzenal

Fonte- O autor. 10/06/2015

## ANEXO B– Registros fotográficos de algumas atividades realizadas na EMEI- CP 2.

Relatório Individual Descritivo Semestral  
 Professoras: [REDACTED] - Turma 6B

[REDACTED]

Chegamos ao fim do primeiro semestre. Nossa, passou bem rápido e pudemos aprender muitas coisas.

Quando começamos no 6B, não nos conhecíamos, porém logo nos entrosamos e fizemos bons amigos. A professora colaborou para esse nosso bom relacionamento, nos ensinando as regras de boa convivência e também a respeitar os nossos colegas. Ela passa esses conhecimentos para nós através das leituras de histórias, brincadeiras dirigidas, jogos de mesa e nas brincadeiras livres como o futebol e nossos momentos no parque.

Temos várias atividades que fazemos diariamente que são: rodas de conversas onde falamos, ouvimos e pensamos sobre vários assuntos, o calendário, a leitura do alfabeto, a contagem dos alunos, mas o que mais gostamos é da lista de ajudantes, porque ajudamos a professora em várias atividades e também aprendemos a primeira letra do nosso nome, do nome dos colegas, a ordem alfabética, algumas sílabas e muitas outras coisas.

Algumas atividades escritas que fazemos são relacionadas a músicas que cantamos, brincadeiras que recitamos (como parlendas e adivinhas) e também lista de palavras que conhecemos. Temos contato com palavras, frases e textos que contribuem para o nosso aprendizado.

Algumas vezes na semana brincamos no pátio, jogamos bola ou futebol, brincamos de corda, bambolê e circuito. E são todas essas atividades e muitas outras que nos ajudam a crescer e ficar esperto como estamos.

[REDACTED] teve uma boa adaptação a rotina escolar e aos colegas da classe. Mostra ser uma criança esperta, ativa e falante. Características que colaboram na sua adaptação.

Tem facilidade para expor o que pensa, gosta de dar sugestões de novas brincadeiras e de liderar algumas. É uma criança querida entre os amigos e sabe respeitar as regras.

Gosta de brincar no parque de pintinho e raposa, pega-pega, no gira-gira e às vezes na balança. Nos dias de brinquedoteca, brinca de mamãe e filhinha, escolinha e cabeleireira. Monta sua casa em cima das mesas e brinca muito feliz com suas amigas.

Nas atividades que são propostas, participa de todas, sejam elas na sala de aula ou brincadeiras ao ar livre.

Nas atividades que envolvem leitura e escrita, com textos de parlendas, músicas infantis e lista de palavras, a criança mostra interesse e capricho para fazê-las. As vezes fala muito durante as tarefas, fazendo com que ela se distraia, sendo necessário a professora chamar sua atenção para concentrar-se novamente.



Gosta de desenhar e demonstra preferir os desenhos livres, onde pode criar. Seus desenhos são coloridos, consegue desenhar a figura humana e geralmente retratar sua família e suas colegas da escola.

Neste semestre a criança obteve um bom aproveitamento e mostra condições de continuar se desenvolvendo, porque é interessada e esperta.

Professora [REDACTED]

Figura 9 Relatório com algumas alterações sugeridas pela CP

Fonte- O autor. 26/06/2015


 EMEI [REDACTED] - 2015
 


**Relatório Individual Descritivo Semestral**

Professoras [REDACTED] e [REDACTED]  
 Turma: 5º D  
 Nome: [REDACTED]

Para começarmos a descrever o percurso da turma do 5ºD temos primeiro que definir a palavra **CURIOSO**. Sendo assim, precisaremos da ajuda do nosso dicionário para ver como este pequeno livreto define essa palavra ou quem sabe esses pequeninos... **Significado de Curioso - Adj. E s. m. Que ou o que tem grande vontade de saber ou de ver. (...)**

Então, é assim mesmo que queremos descrever a característica principal da turminha do "barulho" eles têm um espírito curioso e demonstram vontade em aprender e descobrir o novo. Contudo não podemos deixar de dizer que as crianças são bastante agitadas. Mas esse item vamos descrever no particular de cada relatório. Sendo este cena dos próximos capítulos.

Neste parágrafo vamos tentar resumir as atividades trabalhadas com as crianças:  
 Trabalhamos com atividades: **ORAL, ESCRITA, MUSICAL, ARTÍSTICA, CORPORAL E MATEMÁTICA.**



No geral realizamos atividades da escrita espontânea do nome e com o auxílio do crachá de mesa, atividades com a caixa da matemática onde as crianças puderam jogar, montar, contar, etc... Tivemos roda de música, roda de história, brincadeiras dirigidas e proporcionamos as experiências e o contato com diversos papéis, tintas, giz de cera e de lousa, com o intuito de desenvolver a criatividade conforme fotos acima.

---

**Eu na Escola...**

A partir das atividades descritas acima pudemos observar que a [REDACTED] se adaptou bem a rotina escolar e gosta de brincar no cantinho dela. Mesmo na brinquedoteca, ela pega os brinquedos de sua preferência e brinca sozinha. No momento da alimentação faz suas refeições direitinho e tem feito sua higiene adequadamente.

O desenho está começando a estruturar o que pretende representar, por exemplo, o autorretrato. Quanto a escrita do nome, já consegue copiar com autonomia do crachá. Tem demonstrado interesse em realizar atividades que envolvam papel, canetinha, giz de cera, lápis de cor com desenhos e livres e propostas definidas.

Gosta de ouvir histórias. Após as leituras, diz que quando crescer quer ser um dos personagens da história, como: Ariel, Cinderela, etc. Uma de suas atividades favoritas em sala de aula foi com a caixa de matemática, com o quebra cabeça em que conseguiu entender o esquema e ser ágil para montar as peças demonstrando empolgação em cada conquista.

Estamos insistindo para que se aproprie e obedeça às regras e combinados para a organização da sala e sua segurança.

Neste próximo semestre esperamos que possa escrever o nome com ou sem o auxílio do crachá e continue participando das atividades com interesse.

Figura 10 relatório de uma garota que está no grupo 5D

Fonte- O autor. 26/06/2015

- 2015

**Relatório Individual Descritivo Semestral**

Professoras: [REDACTED]  
Turma: 5A

Nome da criança: [REDACTED]

Neste primeiro semestre a expectativa principal foi a **adaptação das crianças** à rotina da escola e da turma, como compreender de regras de convivência, o respeito pelo outro, a ser solidário, saber ouvir e falar nas rodas de conversa, desenvolvendo sua oralidade, expressando suas opiniões.

Outra expectativa que permeou nossas ações foi em relação à **autonomia**. Durante todo o tempo foi orientado para que as crianças pudessem organizar e cuidar de seus pertences e cuidar de si, fazendo a higiene e a escovação economizando água.

Diariamente são exploradas as diferentes linguagens- oral, escrita, musical, artística, corporal e matemática, com rodas de história, calendário, contagem dos alunos, escrita da rotina na lousa, identificação e escrita do nome (utilizando o crachá) e brincadeiras dirigidas.

Uma das histórias que eles gostaram muito de ouvir foi a da **Peppa** (a menina que tinha muita força no cabelo). Eu combinei com as crianças que contassem para as famílias sobre as histórias que ouviram, e estou tendo muito retorno pela agenda.

As crianças também participaram de projetos da escola. Na Sessão de Leitura Simultânea, as crianças tiveram a oportunidade de escolher a história que gostariam de ouvir, conheceram outras salas e outras professoras neste dia. Conheceram também o **Ônibus Biblioteca** e seu acervo. Durante o projeto **Brinquedoteca** onde a sala é dividida por espaços com fantasias, carrinhos, casinhas, as crianças puderam criar um mundo da imaginação e do faz-de-conta.

Muitas potencialidades foram desenvolvidas e o instrumento utilizado para alcançarmos os objetivos foi o lúdico.

O [REDACTED] adaptou-se com facilidade à rotina da escola e do grupo, tem um ótimo relacionamento com todos, respeitando as regras e combinados do grupo.

Adora brincar com brinquedos com os carrinhos e bonecos da brinquedoteca e de realizar as atividades que envolvem papel, canetinha e lápis, como desenhos livres e propostas definidas.

Interessa-se por manusear livros, revistas Recreio e gibis.

É muito participativo, em uma das rodas de conversa sobre o teatro da dengue ele falou que não podemos deixar o lixo aberto.

A mãe escreveu na agenda que ele contou a história da **"Branca de neve"** e a cobrou que ela me contasse. Essa questão da criança verbalizar em casa o que vivenciou na escola é muito importante neste processo de aprendizagem dela.

Já identifica seu nome e o escreve com lápis, utilizando o crachá.

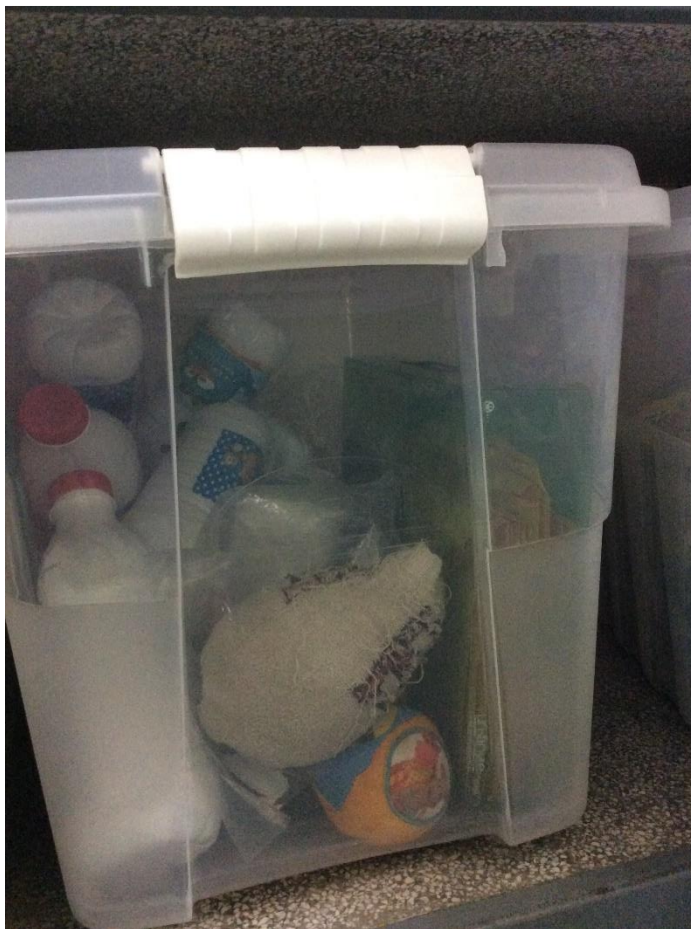
Tem um nível de concentração muito bom, é caprichoso e dedicado.

Na hora da alimentação se alimenta bem.

**No 2º semestre continuarei propondo desafios para que ele possa avançar cada dia mais!**

*Figura 11 Relatório de um garoto que está no grupo 5 A*

Fonte- O autor. 26/06/2015



*Figura 12 caixa de matemática*  
Fonte- O autor. 26/06/2015



*Figura 13 jogo de boliche confeccionado pelas professoras*  
Fonte- O autor. 26/06/2015

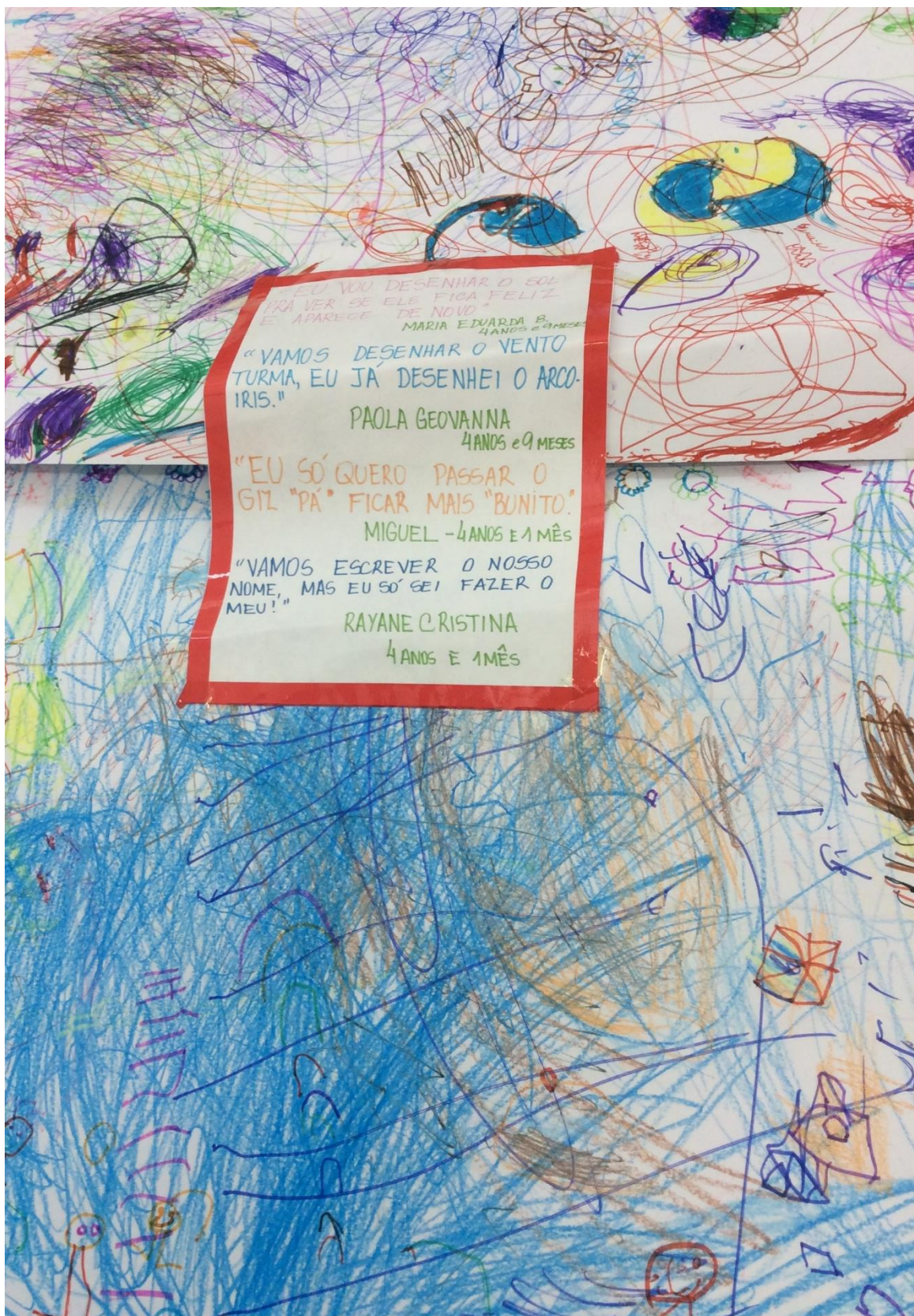


Figura 14 Produção coletiva dos alunos do grupo 4, que foi exposta na DRE.



## ANEXO C– Registro fotográfico de uma atividade de devolutiva realizada na EMEI- CP 3

### Devolutiva Coordenação Pedagógica

Querida [REDACTED]

Seus registros documentam falas das crianças, suas intervenções, e também dúvidas e angústias da professora, registros sinceros, que buscam respostas para aprimorar o trabalho.

Comentários a partir de excertos:

*“ Nas rodas de conversa algumas crianças mostraram-se bastante comunicativas, como o Gustavo e o Nycollas que participaram das rodas de conversa. Em uma das rodas de leitura e conversa, na qual estávamos lendo a história “Bruxa, Bruxa venha a minha festa”, as crianças foram questionadas sobre para o que se tratava a história e o Gustavo tratou logo de dizer que as crianças da história estavam indo para uma festa à fantasia, quando perguntado quais eram as fantasias ele disse que eram todos as que a professora havia dito, tubarão, gato, etc. Outra criança que é bem comunicativa, é a Thayba que relata fatos, conta história e tem uma fala bem estruturada.”*

A roda de leitura e a roda de conversa são duas boas situações de aprendizagem, levantar conhecimentos prévios e fazer antecipações são importantes no processo leitor.

Questões:

- Que intervenções/mediações tem pensado em fazer para que outras crianças, além das relatadas, participem mais desse momento tão importante?

*“Seguindo orientações da coordenadora, o filme (Pinóquio) começou a ser passado e foi interrompido em um momento de concentração das crianças, eles não se conformavam por eu ter parado o filme, mas foi bom, pois eles se envolveram”*

- Como foi o nível de atenção e envolvimento deles na continuidade do filme?

- Será que com livros de textos mais longos pode ser feito a leitura com interrupções como as utilizadas no filme?

*Na realização das atividades de picote de papéis as crianças manusearam o papel camurça e papel dobradura nas cores amarela, vermelha e verde. Alguns tiveram dificuldades de rasgar o papel camurça como o Ângelo, que ainda faz movimento pinçado sendo necessário que eu ajudasse. Um fator interessante foi a relação que as crianças fizeram dos papeis. O Nycollas ficou tentando lembrar, dizendo assim, “Parece com aquilo que fica no chão”, embora sabendo o que era questionei, “O que Nycollas?” “Aquele que pisa para tirar o pó”, continuei questionando, então o Murillo interveio, parece com um lenço professora, outros disseram que era macio, mas o Nycollas não desistiu e depois de alguns questionamentos e tentativas de respostas ele se lembrou que parecia com um tapete.*

Boa intervenção: não dar as respostas, fazer perguntas para chegar a ela. Muito bom esse registro de uma conversa informal, que fez com que as crianças refletissem e pensassem.

- Quando surgem conflitos entre as crianças, essa boa estratégia de fazer perguntas, que gerem reflexão, tem sido utilizada?

*Outras crianças que ganham destaque nesta semana são o Murillo, Eduardo, Rian, Vinicius, Daniel e Erick, alguns por serem retraídos por demais e outros por serem muito agitados.*

- Há alguma situação em que as retraídas participaram e as agitadas estiveram um pouco mais calmas?

*O Murillo não interage nem com os companheiros nem com a professora é sempre calado.*

- Esse Murillo é o mesmo que interveio no questionamento do Nycollas, dizendo que o papel camurça parecia com lenço da professora?

*“ O Daniel não acompanhou os primeiros dias de aula, no primeiro dia que veio à escola já tive que conversar com seu pai, pois ele estava se jogando no chão, subindo nas mesas, etc, embora chamasse sua atenção não adiantava. No segundo dia estabeleci alguns combinados com ele resultando assim em uma melhora naquele dia. A partir daí foi fixado mais uma vez quem batesse permaneceria sem brincar, e na sexta-feira ele não pode brincar com os carrinhos na sala. Percebi que ele sentiu muito essa situação e vamos esperar para ver quais atitudes nos próximos dias.”*

- Que combinados e de que forma foram estabelecidos com o Daniel que deram resultado no segundo dia de escola?

- Essa regra de ficar sem brincar devido a situação de conflito tem dado o resultado esperado com as crianças?

*“Trabalhamos também algumas brincadeiras que as crianças haviam dito gostar na outra semana, de maneira adaptada fizemos esconde-esconde de objetos e pulamos corda aumentando os obstáculos. Junto com as brincadeiras trabalhamos conceitos alto/baixo, frente/traz, longe/perto, em cima/embaixo.”*

As brincadeiras são sempre bem-vindas na educação infantil, aliás essa é a principal linguagem da infância.

*“ A Maysa quase não interage nas atividades, pois está **sempre** conversando ou tratando assunto que não dizem respeito ao momento.”*

- A Maysa veio nos dias em que se trabalhou o filme do Pinóquio? Em caso afirmativo como ficou o foco de atenção e envolvimento dela nessa atividade? E nas brincadeiras, como está a participação dela?

*“ Continuo tendo dificuldade em relação aos combinados da sala, principalmente com as meninas que são muito inquietas, já retornamos os combinados da sala várias vezes, mas parece que em alguns aspectos não tem surtido muito efeito. Por exemplo, uma das atividades que foram programadas foi a visita pela escola, antes de sairmos fiz uma roda de conversa e fizemos uma encenação de como todos deveriam proceder durante o passeio. A atividade tinha sido planejada para que a turma toda, no corredor das salas passeio foi tranquilo, mas em outros espaços da espaços da escolas eles não atenderam aos combinados, resultando em uma bagunça generalizada e um desgaste.”*

- **Todas** as meninas são inquietas?

- Quais os momentos em que as meninas estão mais inquietas? Há momentos em que se envolvem mais?

- Será que se a atividade de visita à escola fosse feita por etapas, um dia corredores (observando mais detalhadamente) e nos outros dias outros espaços, o resultado teria sido melhor?

*“ Foi trabalhado com as crianças, como realizar uma escovação correta, utilizando vídeo Dr. Dentuço e uma dentadura grande. As crianças ficaram encantadas em ver e poder tocar a dentadura, claro que com supervisão da professora.”*

Esta é uma boa experiência, com certeza as crianças tiveram muitas aprendizagens.

- Os alunos que têm se mostrado mais dispersos, sem foco de atenção, como reagiram a essa atividade?

██████

Muito obrigada pelo comprometimento no trabalho com nossas crianças e por compartilhar seus registros com a coordenação pedagógica. Espero que as colocações ajudem a aprimorar seu trabalho.

Figura 15. Devolutiva realizada pela CP para uma professora.