

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Larissa Kenschikowsky

**O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na
perspectiva de professores na Educação Infantil**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

SÃO PAULO

2019

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Larissa Kenschikowsky

**O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na
perspectiva de professores na Educação Infantil**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

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 Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

SÃO PAULO

2019

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer à minha orientadora, Emília Cipriano, por toda a sabedoria, paciência, empenho e afeto com que sempre me orientou neste trabalho.

Aos professores do FORMEP, que certamente nos provocaram, afetaram e promoveram uma grande transformação, sobretudo à Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco e à Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, pelo privilégio de poder escutá-las e de participar das aulas com todo o conhecimento compartilhado e a generosidade que lhes cabem.

Desejo, igualmente, agradecer a todos os meus colegas do FORMEP pelas contribuições nas aulas e pelo acolhimento mútuo nos momentos de angústia. Em especial, às amigas Elaine e Andréa pelo apoio e pelas trocas.

Agradeço ao querido Humberto Silva, Assistente de Coordenação do FORMEP, pela presteza e disponibilidade em sempre nos atender com simpatia, cordialidade e nos auxiliar nos momentos de dúvidas e às profissionais que, com muita generosidade, me concederam entrevista para a pesquisa.

Um agradecimento mais que especial à minha família e a todos que carrego em meu coração, incluindo meus bichos de estimação, pelo suporte necessário, pelo auxílio e pela compreensão das peculiaridades dessa fase durante o mestrado. Aos amigos e colegas de trabalho que acompanharam o processo, agradeço o apoio, a ajuda a compreensão de minhas ausências.

É com grande satisfação pessoal e profissional que deixo minha singela contribuição acadêmica, rumo à novas aprendizagens a cada dia vivido.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo geral identificar os saberes necessários ao coordenador pedagógico para atuar na formação dos professores na escola de Educação Infantil. O problema de pesquisa originou-se a partir de inquietações da pesquisadora ao refletir sobre suas experiências formativas na escola enquanto professora, articulando-as, posteriormente, ao seu trabalho como coordenadora pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Havia uma preocupação em compreender como e em que medida as práticas formativas nos horários coletivos na escola poderiam ser mobilizadoras de reflexão e contribuir positivamente em mudanças na prática e no aprimoramento profissional dos professores. Foram utilizadas, como referências teóricas, estudos sobre saberes docentes, perspectiva crítico-reflexiva do professor, dimensões da formação docente e as implicações do coordenador pedagógico no papel de formador. Tais pressupostos foram articulados às especificidades da Educação Infantil, cenário desse estudo. Os diálogos teórico-práticos foram realizados com Tardif (2014), Imbernón (2000, 2010) Josso (2004), Almeida (2007, 2017), Placco, Almeida e Souza (2011); Placco e Souza (2006), dentre outros, além de legislações e documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A pesquisa seguiu procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa. Teve a formação continuada docente na escola como campo de investigação. Os dados foram coletados a partir de entrevistas com dois coordenadores e dois professores atuantes em uma Escola Municipal de Educação Infantil e em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Foi estabelecido como critério para a seleção dos coordenadores que fossem reconhecidos por práticas formativas exitosas. Construiu-se uma análise crítica das informações interpretadas à luz das experiências profissionais da pesquisadora e fundamentadas por teorias e conceitos sobre formação docente e Educação Infantil. As entrevistas revelaram que as especificidades do trabalho com bebês e crianças constituem as identidades profissionais de coordenadores e professores entrevistados. A interpretação dos dados nos leva a pensar que os saberes dos coordenadores e professores são plurais, multidimensionais, de naturezas distintas, se articulam com as experiências profissionais e pessoais. Identificou-se que os saberes mobilizados pelos coordenadores em suas práticas formativas são diversos, dentre eles, os conhecimentos teóricos, metodológicos, curriculares e da experiência profissional. No entanto, na visão dos professores entrevistados, evidenciou-se a necessidade de saberes pessoais e das relações interpessoais ao coordenador. Pôde-se compreender que o contexto profissional é o tempo e o espaço em que o professor aprende, exercita, reflete e ressignifica sua docência. Ao final das análises e da discussão dos dados trazidos no recorte desse estudo, as práticas consideradas exitosas foram destacadas como princípios significativos e elementos relevantes para a formação continuada na escola de Educação Infantil.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico; Formação continuada; Educação Infantil; Saberes docentes.

ABSTRACT

This study aimed at identifying necessary knowledges to pedagogical coordinators working on teachers' education at Children Schools. Research problem originated from the researcher's concerns when reflecting about her in-school teacher education experiences, then articulating them to her work as a Children School pedagogical coordinator in the city of São Paulo. There was interest in understanding how and how much educational practices during collective working hours at school could mobilize reflection and positively contribute with changing practices and teachers' development. As theoretical references, we have used studies on teacher knowledges, teachers' critical-reflexive perspectives, dimensions of teacher education and the pedagogical coordinator implications in his/her educator role. To these references, we have articulated the specificities of Children's Education, background to this study. Theoretical-practical dialogues have included Tardif (2014), Imbernón (2000, 2010) Josso (2004), Almeida (2007, 2017), Placco, Almeida and Souza (2011), Placco and Souza (2006), among others, and the regulations and official documents from the Education Department of the city of São Paulo (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo). Research has followed methodological procedures of qualitative approach and has used teachers' continuous education for investigation field. Data have been collected through interviews with two pedagogical coordinators and two teachers working in a Children's School (Escola Municipal de Educação Infantil) and in a Nursery School (Centro de Educação Infantil) both belonging to the Municipal Educational System of São Paulo. Established criteria for selection of the coordinators was that they were acknowledged for their successful educational practices. We have built critical analyses of the information which was interpreted according to the researcher's professional experiences and based by theories and concepts on teachers' education and Children's Education. Interviews have shown that the specificities of the work with babies and children constitute the professional identities of interviewed coordinators and teachers. Interpretation of data makes us think that the knowledges of coordinators and teachers are plural, multidimensional, from different natures, and articulate with professional and personal experiences. We have identified that the knowledges mobilized by coordinators in their educational practices are diverse and include theoretical, methodological, curricular and professional experience knowledge. According to teachers, however, there is a highlighted necessity for personal and interpersonal relationship knowledges to the coordinator. It can be understood that the professional context is the time and space in which the teacher learns, exercises, reflects and redefines his/her teaching. At the end of the analyses and discussion of emerged data, successful practices have been highlighted as meaningful principles and relevant elements for continuous education in Children's Schools.

Keywords: Pedagogical coordinator; Continuous education; Children's Education; Teacher knowledges.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da cidade de São Paulo dividido por diretorias regionais de Educação	48
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos Sujeitos – Coordenador Pedagógico	50
Quadro 2: Caracterização dos Sujeitos - Professores.....	51
Quadro 3: Saberes e habilidades necessários a um bom CP na opinião das entrevistadas.....	79
Quadro 4: Saberes e habilidades necessários a um bom formador na opinião das entrevistadas.....	82

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEB	- Câmara de Educação Básica
CECI	- Centros de Educação e Cultura Indígena
CEFAI	- Centro de formação e acompanhamento à inclusão
CEFAM	- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	- Centro de Educação Infantil
CEII	- Centros de Educação Infantil Indígena
CEMEIs	- Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
CP	- Coordenador Pedagógico
DIPED-EI	- Diretorias Pedagógicas de Educação Infantil
DRE	- Diretoria Regional de Educação
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMEB	- Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
EMEI	- Escola Municipal de Educação Infantil
JEIF	- Jornada Especial de Formação
MAC	- Museu de Arte Contemporânea de São Paulo
NAAPA	- Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem
PEA	- Projeto Especial de Ação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	- Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	7
2.	PESQUISAS CORRELATAS.....	13
3.	REFERENCIAL TEÓRICO	21
3.1	Dos parques infantis aos CEIs e EMElS: um breve histórico da Educação Infantil na cidade de São Paulo.....	22
3.2	O CP e a formação continuada na escola: implicações e desafios	31
4.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
4.1	Contexto da pesquisa	46
4.2	Os sujeitos da pesquisa.....	49
4.3	Coleta de dados	49
5.	ANÁLISE DE DADOS.....	54
5.1	Os saberes mobilizados pelos CPs na perspectiva dos professores ...	77
5.2	Sobre ser um bom CP	79
5.3	Sobre ser um bom formador.....	81
5.4	Constituição profissional do coordenador.....	84
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
7.	REFERÊNCIAS	96
8.	APÊNDICES	101

1. INTRODUÇÃO

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

(Eduardo Galeano)

Iniciei minha carreira na Educação após terminar o Magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)¹, que oferecia uma formação inicial de professores diferenciada, com aulas em período integral, estágios supervisionados e bons professores. Essa formação de nível técnico foi fundamental para meu ingresso no mercado de trabalho na Educação. Em paralelo, surgiu o interesse por outra área profissional. Assim, iniciei a graduação em Fonoaudiologia na PUC-SP no ano de 1999. Formei-me em 2004 e atuei por pouco tempo como fonoaudióloga, na área de linguagem, optando em continuar a carreira no magistério municipal onde estou até hoje.

Ingressei, via concurso público, como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo no ano de 2001 e fiquei entusiasmada ao apropriar-me do encantamento que existe na escola de Educação Infantil.

Anos mais tarde, após ter concluído especialização em Psicopedagogia, decidi fazer a graduação em Pedagogia para investir em funções de gestão escolar. Dessa forma, minha primeira experiência como coordenadora pedagógica foi em 2010, em um CEI². Deparei-me com resistências, conflitos e estranhamentos, aspectos que tornaram essa experiência bastante intensa.

Por meio dela, notei que o cotidiano do CP³ é determinado por uma diversidade de situações que o levam a agir na urgência dos fatos e acontecimentos. Além disso, percebi que havia certa ausência da clareza de seu papel ou de uma proposta de trabalho mais sistematizada, tendo, como consequência, funções mal definidas, solicitações diversas vindas de professores e da direção escolar, sobrando, assim, pouco espaço para o planejamento e articulação da formação de professores. Eu,

¹ CEFAM: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

² Centro de Educação Infantil, anteriormente intitulado de creche. Na Rede Municipal de São Paulo atende bebês e crianças de zero a três anos de idade.

³ CP refere-se à abreviação de Coordenador Pedagógico.

como iniciante na função, tentava achar o meu lugar selecionando demandas e prioridades, ora errando, ora acertando.

Em uma segunda experiência na coordenação pedagógica, dessa vez em EMEI⁴, encontrei novamente algumas questões relacionadas aos momentos formativos, marcados por descontentamentos sobre a descontinuidade do processo e a ausência de propostas, devido a diversas trocas de CPs ocorridas em apenas três anos. Desta vez, eu tinha um pouco mais de clareza do meu papel como formadora. Além de ser uma das atribuições legais do CP, de coordenar e implementar estratégias e cronogramas para ações de formação continuada, eu me apropriava da necessidade de realizar trabalhos formativos com o grupo. Iniciei o ano sondando quais eram os anseios e necessidades dos professores acerca das JEIFs⁵ e do PEA⁶ e tentei articulá-los para o planejamento do projeto.

Conhecia muito pouco sobre concepções de formação docente, porém, sabia, empiricamente, da importância do papel do coordenador como articulador das formações e que eu precisava oferecer mais do que leituras de textos para mobilizar o grupo; precisava buscar diferentes estratégias.

Como docente, vivenciei a maioria dos momentos formativos estruturados apenas em leituras e discussões de texto, porém, percebia que essas discussões eram superficiais e, muitas vezes, o assunto lido não dialogava com a prática. Em outros momentos, participei de formações com leitura dos documentos orientativos da Rede Municipal de Ensino e, pelo modo que eram conduzidas, me pareciam apenas leituras informativas. Em muitas ocasiões de minha carreira como professora, o CP era ausente nas JEIFs e o grupo de professores seguia sozinho com as leituras da bibliografia sugerida no PEA. Sem um coordenador para conduzir o encontro,

⁴ Escola Municipal de Educação Infantil. Na Rede Municipal de São Paulo atende crianças de quatro e cinco anos de idade.

⁵ Jornada Especial de Formação: trata-se de jornada de opção do professor na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com horas adicionais remuneradas para planejamento e formação. São acrescidas 11 horas-aula direcionadas a trabalho coletivo na escola e mais 4 horas-aula individuais. Dentre as horas-aula de trabalho coletivo, de 4 a 6 são destinadas à estudos no Projeto Especial de Ação.

⁶ Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação.(SÃO PAULO, 2014)

direcionar as leituras, propor discussões e reflexões, o resultado era um grupo que lia textos como cumprimento de tarefas. Logo, essa formação não mobilizava os profissionais para o principal objetivo do PEA, que é o investimento na formação do professor para o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação (SÃO PAULO, 2014).

Os PEAs são avaliados pelo grupo docente, semestralmente de acordo com o determinado em legislação. Era muito comum que, nessas avaliações, aparecesse a necessidade de encontros mais dinâmicos ou mais práticos, com sugestões de oficinas, vídeos temáticos e discussão de casos, no sentido de buscar orientações para as dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula.

Pensando nessa necessidade expressa pelos professores, somado às minhas vivências como docente, quando assumi novamente a função de coordenadora, optei por propor encontros semanais do PEA que considerei mais dinâmicos, para além da leitura de textos, proporcionando, aos grupos de professores, momentos para intercâmbio de experiências, relatos de boas práticas, oficinas de acordo com as temáticas da Educação Infantil e saídas culturais. Meu objetivo era articular a teoria com a prática docente, ampliar o repertório dos professores e possibilitar que oferecessem experiências e atividades significativas para todas as crianças na perspectiva das diretrizes e orientações curriculares vigentes na época. Para realizar esse trabalho, fui resgatando minhas próprias práticas e experiências de anos anteriores como professora, em que tive ao trabalhar com coordenadoras que eu considerava boas formadoras, somado às formações para CPs promovidas pela Diretora Regional de Ensino. Para Groppo e Almeida (2013), o professor, ao se deslocar para a função de coordenador, passa a se basear em outros coordenadores que tiveram em sua carreira, que consideram possuir conhecimentos e experiências suficientes para subsidiar sua atuação. Assim como afirmam as autoras, fui constituindo minhas práticas inspirada em boas experiências formativas por que passei.

Formar professores, trabalhar com grupos no contexto escolar, exige saberes específicos que vão além daqueles considerados a um bom professor. O ato de formar tem a mesma complexidade dos saberes docentes. Esses são definidos por Tardif (2014) como plurais, compósitos e heterogêneos, porque envolvem conhecimentos próprios e um saber-fazer bastante diverso no exercício do trabalho e são

provenientes de fontes variadas, provavelmente de naturezas diferentes (TARDIF, 2014, p.18).

Em dois anos na função de CP, em que utilizei uma formação com variadas estratégias, pude perceber maior envolvimento do grupo durante a JEIF. As professoras se mostravam mais participativas e trocavam experiências. O Projeto Especial de Ação pôde se articular à prática dos docentes e iniciou-se, timidamente, um processo de transformação sobre o olhar para as crianças e as infâncias, de reflexão sobre concepções pedagógicas escolarizadas enraizadas na Educação Infantil, em direção à valorização das interações e brincadeiras. As professoras comentavam que se sentiam repertoriadas com ideias para brincadeiras e atividades de experimentação com as crianças. Mas, além de trocar experiências e apresentar algumas ferramentas ao grupo docente, vejo, hoje, que era preciso avançar, promovendo a construção de autonomia, reflexão, autoavaliação e pesquisa de novos conhecimentos para trabalhar com os desafios diários.

A autonomia do professor é posta por Marli André (2016) vinculada à ideia de profissional crítico e reflexivo. Desta maneira, a ideia-chave de formar sujeitos autônomos representa

[...] pessoas que tenham ideias próprias, pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e suas ações. (ANDRÉ, 2016, p.20)

Nesse sentido, para que o coordenador consiga desenvolver autonomia docente, é necessário, também, que ele desenvolva habilidades e competências específicas, sob uma concepção de professor crítico-reflexivo, a fim de que suas ações formativas promovam mudanças positivas.

Como coordenadora, tínhamos encontros formativos mensais promovidos pela Diretoria de Ensino, porém, naquele momento, eu precisava de mais. Senti, então, a necessidade de buscar formação específica para aprimorar a minha função como CP. Realizei um curso de curta duração de formação continuada, muito significativo, intitulado “Formação e coordenação pedagógica – desafios metodológicos”. Essa primeira formação específica, fora da Rede de Ensino, contribuiu para ampliar o meu olhar como formadora, principalmente sobre a valorização dos saberes e das experiências dos professores.

A cada experiência como CP, ficava mais claro que formar é uma tarefa complexa e que as habilidades necessárias para atuação com formação cotidiana na escola vão muito além dos pré-requisitos legais⁷, pois estes não garantem o bom desempenho do profissional no papel de CP.

Essa realidade, por mim vivenciada, começou a tornar-se uma inquietação passível de ser tema de pesquisa com meu ingresso no FORMEP⁸. Na medida em que estudava e aprendia mais sobre diferentes questões e implicações do CP na formação continuada na escola, fui tecendo o olhar para a potência que a formação do formador tem de colaborar com boas práticas formativas no contexto escolar.

No exercício da função de CP e como formador, o profissional vai necessitar de condições e habilidades para planejar e conduzir as formações, se relacionar com o grupo docente e demais membros da equipe escolar, dentre outras situações complexas que nem sempre são desenvolvidas com a experiência em sala de aula ou aprendidas nos cursos de Pedagogia.

Nesse sentido, Therezinha Rios ilustra a situação com um bordão pedagógico bem conhecido:

“A gente dorme professor e acorda coordenador”. Essa frase foi lembrada num encontro que tive, há pouco tempo, com equipes gestoras de algumas escolas paulistanas. Nela está entendida a ideia de que não há o preparo necessário para que o coordenador pedagógico exerça de modo competente sua função. E de que um bom professor não se transforma imediatamente num bom coordenador, uma vez que as exigências são diferentes para cada papel. (RIOS, 2011, s/n)

A partir da minha experiência pessoal e dessas considerações iniciais sobre o coordenador e a formação continuada na escola, o objetivo geral dessa pesquisa foi identificar os saberes necessários ao CP para atuar na formação dos professores na escola de Educação Infantil.

Foram definidos como objetivos específicos:

⁷ Para assumir o cargo ou função de Coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, é pré-requisito a formação em Pedagogia, com habilitação em Gestão Escolar e experiência mínima de três anos como docente.

⁸ FORMEP: Curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- Investigar as estratégias formativas utilizadas na formação, algumas de suas implicações e possibilidades de gerar mudança no cotidiano da Educação Infantil.
- Identificar os conhecimentos e saberes que o coordenador pedagógico considera necessários para sua atuação.
- Pesquisar algumas fontes dos saberes profissionais dos coordenadores.
- Identificar os saberes necessários, na visão de professores, ao que eles consideram um bom formador.

Nesse trabalho, fruto do curso de mestrado, serão apresentados algumas pesquisas correlacionadas ao meu tema, revisão bibliográfica e diálogo com diferentes autores sobre formação continuada na escola, suas dimensões e implicações articuladas com a concepção de professor reflexivo, entrevistas com CPs e professoras de CEI e EMEI sobre formação no contexto da Educação Infantil, além de algumas considerações sobre os achados na pesquisa com destaque para elementos trazidos nas entrevistas que podem ser considerados significativos para um bom processo formativo.

2. PESQUISAS CORRELATAS

“Uma nuvem não sabe por que se move em tal direção e em tal velocidade. Sente apenas um impulso que a conduz para esta ou aquela direção. Mas o céu sabe os motivos e os desenhos por trás de todas as nuvens, e você também saberá, quando se erguer o suficiente para ver além dos horizontes.”

(Richard Bach)

Sendo a minha pesquisa sobre a formação continuada na escola de Educação Infantil, e com o intuito de conhecer outros trabalhos relacionados ao tema, realizei buscas a partir do acesso ao Banco Nacional de Teses e Dissertações, do Google Acadêmico e da biblioteca digital da PUC – SP. Inicialmente pesquisei por assuntos relacionados ao tema “Projeto Especial de Ação”, uma vez que ele é o tempo-espaço para formação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Após definir o objetivo geral e os específicos com maior clareza, realizei novas buscas direcionadas aos temas sobre saberes do coordenador pedagógico e da formação docente nas escolas de Educação Infantil.

Primeiramente, optei pelas palavras-chave “estratégias formativas”. Como resultado, retornaram incontáveis pesquisas com o termo “estratégias” para diferentes áreas do conhecimento. Assim, inseri a palavra “educação” no campo “assunto” e optei por limitar um intervalo entre 2013 e 2017 para selecionar pesquisas mais atuais.

Em novas tentativas para encontrar trabalhos relacionados ao meu tema, optei em utilizar os seguintes descritores: “formação de coordenadores”; “coordenador pedagógico como articulador do PPP”; “formação continuada de professores”; “papel do Coordenador Pedagógico na formação continuada de professores na escola”.

Selecionando a partir do retorno de inúmeros resultados, pude, através da leitura dos resumos, encontrar bons trabalhos correlacionados. Optei por me embasar nas pesquisas de Bonafé (2015) e Oliveira (2017), que versam sobre estratégias formativas e formação de coordenadores, e no estudo de Sensato (2017) que traz à luz dados interessantes sobre o percurso dos processos formativos na Rede Municipal de São Paulo, além de conclusões que se aproximam com o tema proposto em minha pesquisa.

Para uma busca final, foram acrescentadas palavras-chave de maior relevância que dialogassem com meus objetivos de pesquisa: “coordenador pedagógico” e “Educação Infantil”. Assim, diante dos resultados apresentados, pude destacar as

pesquisas de Sula (2016) e Machado (2015), que conversam diretamente com meu tema por abordarem a formação de professores em escolas de Educação Infantil na perspectiva dos saberes mobilizados pelos coordenadores pedagógicos.

Tratando-se especificamente das questões da formação do coordenador pedagógico, considerando-o como principal formador dentro da escola, Bonafé (2015) identificou as estratégias utilizadas na formação de professores em contexto escolar que mobilizassem os docentes a melhorarem suas práticas pedagógicas com os alunos.

As questões apresentadas pela autora buscam esclarecer quais ações são necessárias para que a formação continuada na escola se concretize em melhorias nas aulas do professor e nas aprendizagens dos alunos e como o coordenador pedagógico pode se preparar para atender às demandas de formação continuada. A pesquisa de Bonafé (2015) trouxe elementos sobre a formação em serviço oferecida aos coordenadores pela Rede de Ensino.

Para coletar os dados, a pesquisadora utilizou a entrevista semiestruturada com quatro coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a fim de identificar situações de formação em contexto escolar que se mostrassem efetivas na promoção da reflexão dos professores sobre seu fazer pedagógico de modo a ter um reflexo positivo nas práticas em sala de aula.

Em seu estudo, é possível observar que diferentes autores destacam que o CP também é sujeito de formação e é necessária, por parte das Secretarias ou Diretorias de Educação, a promoção de espaços formativos colaborativos para que eles possam analisar, discutir e aprimorar suas práticas. Placco, Almeida e Souza (2011) sugerem investimento em formação específica para o CP com um programa de formação que trabalhe o desenvolvimento de

habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). Esse tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um CP aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria aprendizagem, capaz, portanto, de não só promover, mas de pensar, planejar e desenvolver a formação continuada de seus professores na escola. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.283)

Essas considerações de Placco, Almeida e Souza indicam que a formação de professores precisa ir além da instrumentalização, da atualização de conteúdos e de técnicas didáticas e, para isso, o CP precisa mobilizar a articulação de saberes de diversas áreas para constituir-se um bom formador.

Bonafé (2015) encontrou, como resultados em sua pesquisa, que, dos quatro CPs entrevistados, três não tinham clareza acerca de suas concepções sobre estratégias formativas, no entanto, utilizavam de seus saberes experienciais para desempenhar as formações. Com relação à formação recebida pelos CPS entrevistados via Diretoria de Ensino, a pesquisadora entendeu que essa não atinge o objetivo de formar coordenadores formadores de professores, o que indica, mais uma vez, a necessidade de uma formação específica e direcionada aos CPs. A autora concluiu, a partir de suas análises, que o conhecimento teórico do profissional justifica e serve de base para suas práticas, porém, é na relação de troca e pelas intervenções de pares mais experientes que a mudança da prática virá a ocorrer.

Outra pesquisa correlacionada foi a de Oliveira (2017), que teve como objetivo analisar as ações que o CP desenvolve em seus processos formativos na Educação Infantil, como um agente que promove mudanças na prática docente. Foi adotada a metodologia de cunho qualitativo para a coleta de dados e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com Coordenadoras Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo atuantes na Educação Infantil, além da análise de documentos elaborados por professores e Coordenadores tais como: PPP, pauta formativa, registros de encontros formativos, atas de reuniões pedagógicas, entre outros.

Oliveira (2017) caminhou pelo território de atuação do CP como articulador do PPP da escola e promotor de mudanças, mas, principalmente, como formador, considerada por ela a tarefa mais difícil de se executar. Destaco um dos trechos que se articula diretamente com minha pesquisa, por se tratar das habilidades e saberes do coordenador.

Formar não é simplesmente transmitir aos professores informações e conhecimentos teóricos e práticos e sim um processo de construção e transformação desses conhecimentos/informações, bem como de reflexão e articulação dos mesmos. Para que isso ocorra, o CP precisa desenvolver habilidades específicas para promover, de fato, mudanças de concepções e posturas de seus formandos, habilidades que arrisco a dizer não são ensinadas nos cursos de graduação. Por essa razão, essa função precisa de investimento pessoal e um processo próprio de desenvolvimento profissional enquanto formador,

pois constituir-se e perceber-se formador requer um processo de autoformação e não é possível desenvolver no outro as habilidades que não se tem. (OLIVEIRA, 2017, p.34)

Assim, a autora afirmou que a formação de professores na escola é uma área que exige multiplicidade de saberes nos campos teóricos e práticos, clareza de concepções e capacidade de superar desafios. Esses conhecimentos e habilidades não são, em sua grande maioria, adquiridos na profissionalização e na formação em Pedagogia: vão sendo adquiridos na constituição do profissional a partir de sua profissionalidade, articulada às dimensões pessoal, profissional, social, política. A pesquisa de Oliveira (2017) reforçou minha crença de que é preciso um investimento pessoal do profissional em sua formação e um constante desejo de mudança.

Como resultados, a autora revelou que os processos de mudanças são difíceis e complexos, porém, há uma valorização da formação continuada na escola por parte do grupo, e que os CPs tendem a se preocupar em promover momentos formativos significativos e dinâmicos, utilizando-se de diferentes metodologias (como leituras, discussões, tematização da prática, questionamentos, vídeos, homologia dos processos), que têm se mostrado bastante positivas na visão dos professores, podendo contribuir para a melhor qualidade das práticas docentes.

Tratando-se das especificidades da Educação Infantil, a autora constatou, na fala das entrevistadas, a necessidade de se assegurar a construção de concepções de Educação Infantil voltadas para a qualidade das ações com os pequenos. Assim, um dos desafios do coordenador é lidar com as resistências dos docentes, buscar ferramentas para desconstruir práticas tradicionais que consideram a Educação infantil como um estágio pré-escolar preparatório para o Ensino Fundamental e mobilizar para um trabalho baseado nas concepções que valorizam o protagonismo infantil e que consideram as crianças como sujeitos de direitos.

Ainda em busca de investigações sobre a formação nas escolas da Rede Municipal de São Paulo, selecionei a pesquisa de Sensato (2017), cujo tema foi o processo de formação em contexto escolar e suas contribuições na mudança das práticas realizadas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização.

Destaco, dessa pesquisa, a recuperação histórica da formação continuada em serviço na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e como a evolução da concepção formativa na SME⁹ influenciou diretamente o trabalho e a prática educacional.

De acordo com a autora, especificamente o PEA foi criado em 1993, a partir de portaria específica, como modalidade de formação de professores que compunham a jornada docente. No primeiro momento, o foco era retomar as ações de ensino-aprendizagem para favorecer os resultados. Assim, até 1997, a formação docente por meio dos PEAs era prescritiva, baseada na atualização de conteúdos e de metodologias de ensino. A partir de 1997, com a criação de novas normativas, o PEA foi se configurando em um espaço de formação pensado para melhoria da qualidade da educação, porém, ainda com concepções verticalizadas de formação que instrumentalizavam os docentes com conhecimentos didáticos para serem aplicados em sala de aula. Aos poucos, o protagonismo do professor no processo formativo foi ganhando evidência. A depender da gestão Municipal, ocorriam mudanças nas orientações de estudo e aplicação de novos programas da Secretaria Municipal de Educação. A partir de 2012, o PEA foi se caracterizando no que é hoje: um espaço que promove a reflexão sobre o cotidiano da escola e de seu entorno, com o objetivo de ampliar a qualidade social da Educação e transformar as práticas em um processo coletivo.

Atualmente, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Projeto Especial de Ação (PEA) é elaborado em consonância com o PPP e visa ao aprimoramento das práticas educativas e à conseqüente melhoria da qualidade de ensino.

É no PEA, portanto, que se retratam as necessidades da escola e se estabelecem os recursos formativos para sua realização, o que o torna um espaço privilegiado de formação permanente, articulação de saberes e trabalho coletivo nas escolas da Rede Municipal de São Paulo.

Em sua coleta de dados, Sensato (2017) revelou que, na opinião da Coordenadora Pedagógica pesquisada, não há formação permanente para o CP na Rede Municipal de Ensino e, quando ocorrem, essas formações nem sempre contemplam as necessidades formativas do CP e, por isso, considera necessário buscar uma formação complementar em cursos oferecidos pela iniciativa privada.

⁹ Secretaria Municipal de Educação.

Para a autora, os resultados evidenciaram que o PEA se apresenta como um espaço formativo potente e favorece o trabalho coletivo a partir de trocas de experiências e discussões. Porém, notou que há a necessidade de fortalecimento da fundamentação teórica e do material bibliográfico selecionado pelo CP para os estudos durante o PEA e concluiu que a formação oferecida ao coordenador pela Rede de Ensino é insuficiente. Essa afirmação dialoga com uma de minhas hipóteses iniciais de pesquisa de que os PEAS são conduzidos a partir de pouca pesquisa e pouco planejamento pelos CPs.

A importância de se estudar os saberes mobilizados pelos CPs na Educação Infantil pode ser observada na pesquisa de Sula (2016). A autora analisou a atuação dos CPs na creche a partir de suas ações formativas e de acompanhamento pedagógico dos professores.

Sula (2016) teve como um de seus objetivos específicos identificar os saberes profissionais revelados nas rotinas de acompanhamento pedagógico e os saberes que são constituídos e mobilizados pelos CPs nas relações e interações, considerando as especificidades da Educação Infantil. A partir de uma abordagem qualitativa, realizou entrevistas com quatro coordenadores pedagógicos de creche do Município de Santo André.

A pesquisa elucidou os leitores sobre a necessidade de se pensar em uma formação continuada docente que considere o sujeito e sua trajetória, suas necessidades e suas práticas, pois a formação pressupõe uma profunda tarefa de dialogicidade com seus caminhos percorridos, marcas históricas e sociais para a qual nem sempre se está, de fato, preparado.

Ao analisar os dados, a autora identificou, na fala dos coordenadores entrevistados, diversos saberes pessoais e profissionais envolvidos nas ações formativas desenvolvidas pelos CPs. Considero destacá-los como relevantes e convergentes com minha pesquisa, pois são constituintes da prática e da identidade do CP. São eles: saber reconhecer as necessidades e interesses do grupo; saber estabelecer conexões entre a teoria e a prática; saber incentivar novas práticas e provocar a mudança; saber diversificar as estratégias de acordo com as necessidades individuais; saber valorizar o saber do professor; saber reconhecer os reais interesses e as necessidades do grupo; saber que a formação envolve uma sincronicidade de

diferentes dimensões contidas em seu papel de formador, articulador e transformador (SULA, 2016, p 45).

Ao concluir a pesquisa, a autora destacou habilidades de relacionamento interpessoal como constituintes das identidades das CPs entrevistadas, identificando-as como saber constituído nas relações e nas interações pelos diferentes atores do processo educacional.

Ela entrevistou três CPs de EMEI para investigar os elementos que dificultam ou favorecem o seu trabalho quando o foco é a ação formativa.

A autora traz um dado teórico relevante que são as especificidades dos profissionais atuantes na Educação Infantil. Para Zabalza (2007 *apud* SULA, 2016), as características pessoais dos docentes nesta etapa influenciam diretamente no perfil do profissional, de modo que o estabelecimento de vínculos positivos e a relação adulto-crianças se tornam ferramentas fundamentais para se trabalhar com crianças pequenas.

Nessa direção, Sula (2016) destaca a importância do perfil necessário ao educador da Educação Infantil: educadores com conhecimento nas concepções de infância que valorizem o brincar, as interações, a organização de tempos e espaços específicos para a faixa etária e, dessa forma, esses aspectos devem ser objeto de estudo nas formações, cabendo ao CP realizar as intervenções e contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas.

Ao se aproximar da formação continuada na Educação Infantil, Sula dá ênfase a uma necessidade formativa que vai ao encontro de práticas mais contextualizadas e de ações de formação com intencionalidade de mudança. Dessa maneira, para que o PEA cumpra sua função formativa, é necessário que seja conduzido com intencionalidade de promover reflexões e transformações.

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 vivências e experiências” (MACHADO, 2015, p.41).

Nos dados coletados por Sula (2016), as profissionais entrevistadas se reconhecem como formadoras e consideram que, além de haver momentos formativos institucionalizados (PEA e a JEIF), utilizam-se também de reuniões pedagógicas e de atendimentos aos docentes para orientações e reflexões sobre os

registros como estratégias formativas. As estratégias reconhecidas como favoráveis ao trabalho formativo do CP foram as observações de sala de aula com posterior devolutiva, as reflexões, a tematização da prática e a dupla conceitualização. As entrevistadas compartilham da importância de respeitar as práticas dos professores e da necessidade de haver sempre uma pauta formativa. Além disso, para elas, existem alguns desafios na rotina do trabalho que interrompem ou impedem a continuidade das formações conforme planejado como as reuniões fora da escola, os atendimentos às demandas urgentes e a ausência de funcionários.

Mediante o exposto, as leituras correlacionadas ao meu tema revelam, mais uma vez, que os saberes dos docentes, incluindo o formador de professores, são plurais, multifacetados, modificam-se a partir das experiências, são construídos e desconstruídos pela história de vida do sujeito por seus percursos formativos e profissionais a partir dos sentidos que dão às experiências vividas na escola e fora dela.

Partindo-se dos dados encontrados nas pesquisas correlatas, é possível pensar que, no Município de São Paulo, a formação do CP como formador de professores ainda está em construção e os profissionais constituem sua prática pesquisando e tecendo a partir de experiências para dar conta dos desafios cotidianos da função. O PEA, entretanto, se mostra como um espaço formativo eficaz de formação continuada dentro da escola.

As pesquisas correlatas demonstram que o CP também é sujeito de formação, e não somente formador. Ele é corresponsável em valorizar a reflexão sobre a prática e articular o coletivo da escola, o que lhe demanda habilidades específicas que não são adquiridas com a formação inicial em Pedagogia, mas sim construídas com a experiência pessoal e profissional.

Sendo assim, a proposta dessa pesquisa tem um viés investigativo das estratégias formativas utilizadas na formação, algumas de suas implicações e possibilidades de gerar mudança no cotidiano da Educação Infantil; os saberes necessários ao CPs e outros elementos envolvidos nas práticas formativas consideradas bem-sucedidas pelos sujeitos que serão entrevistados.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

“A formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”

(Francisco Imbernón)

A intenção desse trabalho é apresentar a formação continuada nas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo como espaço de atuação do CP e, posteriormente, dialogar com autores que pesquisam formação continuada de professores, os saberes docentes e demais aspectos relacionados à formação do CP e dos professores.

De acordo com André (2010), o tema “formação de professores” adquire evidência em pesquisas da área de educação com diferentes discussões acerca da formação inicial e continuada de professores. Os estudos mais recentes destacam a busca por dar voz ao professor e reconhecer seus saberes e fazeres com o objetivo de descobrir caminhos efetivos para um ensino de qualidade. Pode-se destacar que a formação continuada ganha espaço na articulação com as práticas pedagógicas e a qualidade do ensino.

A Educação Infantil e suas especificidades requerem um profissional com um olhar voltado para o cuidar e o educar e, por isso, as propostas curriculares e pedagógicas para essa faixa etária devem valorizar as potencialidades cognitivas, físicas e emocionais das crianças, proporcionar múltiplos espaços de experiências e aprendizagens em que elas sejam protagonistas e possam se expressar por suas múltiplas linguagens. Sendo assim, o CP da Educação Infantil precisa estar atento a estas especificidades para a formação dos profissionais que atuam junto às crianças.

Ao se pesquisar o verbete “formação”, dentre os significados encontrados no dicionário Michaelis, pode-se defini-lo como “modo de criar uma pessoa, forjando-se seu caráter, sua personalidade e sua educação; criação, educação”. Nóvoa (1997) defende a ideia de que o professor se forma na escola. A formação inicial é a primeira etapa de um processo de construção de conhecimentos ao longo da carreira. Na universidade, o professor aprende sobre currículos, metodologias, ensino e aprendizagem que funcionarão para o exercício da profissão. Porém, a formação é um ciclo que abrange a experiência docente como objeto de reflexão permanente, por isso, é fundamental considerar, nesse processo, as experiências dos professores e as

possibilidades de transformação – pessoal e profissional – em um percurso de trabalho coletivo. Para o autor, a formação de professores é sempre um espaço de mobilização da experiência, considerada por ele um patrimônio pessoal que precisa ser compartilhado com colegas, pois ela não pode ser encontrada nos livros, ou seja, o professor aprende com a experiência e no exercício da profissão. “A formação dos professores deve ser um processo de desenvolvimento pessoal, mas também um momento de consolidação do coletivo docente, que é infinitamente maior do que a soma das experiências individuais de cada um” (NÓVOA, 1997, p.20).

Quando analisamos o percurso da Educação Infantil brasileira, percebemos um processo de construção educativa que se transformou juntamente com o aprimoramento das concepções de criança e infâncias. Os docentes dessa etapa educativa, ao longo dos anos de atuação, vivenciaram inúmeras influências teóricas que consideravam a criança como um vir a ser, como alguém que precisaria receber um preparo antes de poder frequentar a escola. O trabalho com crianças de zero a cinco anos no Brasil vem se aprimorando historicamente e foi reconhecido como trabalho educativo pela legislação recentemente. Em muitas instituições de Educação Infantil, o trabalho com concepções de criança como sujeito histórico e social ainda é pouco sistematizado e adotam-se concepções fragmentadas que privilegiam o cuidar e o educar em uma perspectiva preparatória. O papel do coordenador pedagógico, nessa circunstância, pode se dar na formação continuada, na articulação de conhecimentos em busca da superação de concepções de educação que desconsideram as singularidades da infância, trabalhando no delineamento do trabalho dos profissionais com base em princípios éticos, estéticos e políticos que valorizam a infância e colocam o adulto em uma posição de parceiro e mediador das aprendizagens infantis.

3.1 Dos parques infantis aos CEIs e EMEIs: um breve histórico da Educação Infantil na cidade de São Paulo.

A Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, atende bebês e crianças de zero a cinco anos de idade. No município de São Paulo, tem tido um importante papel desde a década de 1930, com a criação dos parques infantis e posteriormente com as creches e pré-escolas. Ao longo dos anos, houve um processo de repensar a

função social e política em relação a essas instituições. Inicialmente eram de cunho assistencialista, criadas para atender as crianças filhas de operários ou famílias de baixa renda, mas que, durante seu percurso histórico, foi adquirindo caráter educacional.

Contudo, o surgimento da Educação Infantil é anterior aos próprios parques infantis. De acordo com Kishimoto (1988), já no período da Primeira República – 1889 – era possível notar a presença de creches e asilos infantis para mães trabalhadoras e escolas maternais ou jardins da infância com modelos europeus de educação voltados para famílias de alto poder aquisitivo.

A Educação Infantil no Município de São Paulo teve início em instituições denominadas parques infantis. Souza (2012) apresenta, em sua tese, um estudo a respeito do histórico dessa etapa da educação na cidade de São Paulo a partir da criação dos parques infantis. Eles foram instituídos pelo Departamento de Cultura em 1935, criado e coordenado por Mário de Andrade, com o objetivo de ter uma educação não escolar para crianças pequenas, filhas de famílias de operários, mas que pudessem ter contato com a arte e cultura brasileira, se divertir e se movimentar em grandes espaços ao ar livre. Nos parques infantis, estavam integrados cultura, educação e saúde para crianças, que eram incentivadas em atividades desportivas e em um lazer dirigido.

Em 1956, foi criada a Rede de Ensino Municipal e começa, então, uma lenta descaracterização dos parques infantis. De acordo com Campos (2015), a preocupação com os altos índices de fracasso escolar no ensino primário fez com que a fase pré-escolar fosse pensada como um recurso para prevenir esse fracasso às classes populares, dando apoio assistencialista. Aos poucos, a partir de 1938, o viés cultural e recreativo foi substituído pelo preparo de crianças para o ensino primário.

Segundo as pesquisas de Souza (2012), já na década de 70, os parques infantis, quando passaram a fazer parte da Rede de Ensino, foram criticados por educadores devido ao seu propósito não escolar e ainda assistencialista. Uma proposta pedagógica com a finalidade de assistir, recrear e educar, então, começou a ser delineada. Em 1975, os parques infantis passam a ser denominados como Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), destinada à educação preparatória para o ensino primário para crianças dos 3 aos 7 anos. Com a mudança, o professor dessa

faixa etária recebe maior visibilidade social, pois seu papel passa a ter objetivos mais escolares.

Dez anos depois, em 1980, a Educação Infantil do Município de São Paulo ganha um currículo que visava integrar aspectos cognitivos, sociais e psicológicos, com conteúdos divididos em três matérias: comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. Nessa década, propostas construtivistas baseadas na concepção de Jean Piaget vão se integrando à Rede e, assim, o trabalho com a criança passa a ser baseado no lúdico e no concreto. Entretanto, ainda se objetivava desenvolver habilidades preparatórias para o ensino primário.

É relevante considerar que, enquanto as EMEIs faziam parte da Secretaria de Educação, as creches eram unidades exclusivamente de caráter assistencial, pertencentes à Secretaria de Assistência Social. De acordo com Zumpano (2010), o único objetivo era cuidar dos filhos de mães trabalhadoras de baixa renda e de crianças sob situação de risco social (abandono e marginalidade). Não era necessário ser professor: as funcionárias (pajens) eram selecionadas por mães do movimento “Luta por creche” com o objetivo de promover às crianças cuidados semelhantes aos familiares, o que era uma reivindicação de mulheres para que pudessem trabalhar fora. Nesse cenário, não existia uma diretriz pedagógica.

Entre 1989 e 1992, após o marco da publicação da Constituição de 1988, que define a Educação Infantil como parte do processo educativo da pessoa, há os Movimentos de Reorientação Curricular de 1989 com a gestão da prefeita Luiza Erundina. É neste momento que a Educação Infantil Municipal começa a ganhar novas possibilidades de trilhar caminhos e avanços nas concepções de criança e infâncias para chegar ao que vivenciamos hoje. Naquele momento, os esforços foram para qualificar a Educação Infantil com a valorização da gestão democrática e da autonomia das escolas, respondendo às necessidades sociais da época. Assim, propôs-se ênfase pedagógica menos escolarizada e transmissiva, na qual as especificidades das crianças até 6 anos de idade foram colocadas em evidência para uma Educação Infantil com trabalho mais significativo, que valorizasse o saber infantil historicamente construído para um modelo pedagógico que se diferenciava daqueles das escolas de primeiro grau¹⁰. Os professores precisariam se adequar a uma nova

¹⁰ Denominação utilizada para o Ensino Fundamental, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96).

concepção de ações pedagógicas e superar o modelo tecnicista em direção à construção de uma escola democrática. Para isso, nessa gestão eles passaram a ser público-alvo das formações.

Articulado ao movimento de reorientação curricular, foi estabelecido o Estatuto do Magistério Municipal com a promulgação da Lei nº 11.229/92 (SÃO PAULO, 1992) que integrou o horário de estudo e formação remunerada à jornada dos professores. Foram, então, constituídos os grupos de trabalho coletivo e formação permanente nas escolas, com participação dos docentes, coordenados pelo diretor de escola e pelo coordenador pedagógico. Um dos objetivos das formações era que o professor saísse da posição de expectador e receptor de conhecimentos para uma posição em que desenvolvesse certa autonomia e pudesse planejar intervenções com intencionalidade para as crianças.

Com a sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, iniciam-se os debates com relação às creches saírem da jurisdição da Secretaria de Assistência Social e passarem a fazer parte da Rede de Ensino e, em 2001, com a publicação do Decreto Municipal 40.268/01, as creches passam a fazer parte da Rede Regular de Ensino do Município de São Paulo e a ser denominadas como Centro de Educação Infantil (CEI). Assim, uma nova Pedagogia da Infância é pensada na Rede. Era o momento de se romper e superar a ideia assistencialista de cuidar, presente nas creches, e da educação escolar, presente nas pré-escolas, rumo à construção de um olhar sensível sobre as especificidades da criança. Em vista disso, as profissionais de creche – Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – receberam formação de magistério em nível médio e, com o passar do tempo, conquistaram o título de professoras.

Paralelamente, em nível federal, é lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), produzido pelo Ministério da Educação e do Desporto no ano de 1998, que pode ser considerado mais um avanço para a Educação Infantil em nível nacional. Sua principal característica foi apresentar uma concepção de infância e propostas educativas para bebês e crianças com objetivo de superar uma tradição assistencialista de creches e a marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. Para isso, o documento traz a indissociação do cuidar e do educar; aborda considerações das especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos; orienta sobre qualidade e

intencionalidade das experiências oferecidas aos bebês e crianças, que podem contribuir para o exercício da cidadania, procurando, contudo, respeitar os estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, Vol. I). Os Referenciais foram utilizados como parâmetros para que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo publicasse o documento “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas – Educação Infantil”, no ano de 2007.

Em nível nacional, no ano de 2009, através do Parecer nº 20/2009 e da Resolução CNE/CEB nº 05/2009, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Com grande relevância no direcionamento de uma Educação Infantil de qualidade, as DCNEI oferecem parâmetros para que os educadores trabalhassem o currículo para essa faixa etária de maneira menos sistemática, baseados nas experiências infantis, nos direitos de brincar, se expressar, interagir, experimentar e ampliar aprendizagens de forma integrada, considerando a criança como produtora de cultura. No documento, pode-se observar a forte marca conceitual do cuidar e do educar como indissociáveis. O documento tem o objetivo de fortalecer as políticas públicas e as concepções e propostas pedagógicas que garantam práticas mediadoras de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças como sujeitos históricos e de direitos.

Com a crescente preocupação em avançar na qualidade da Educação Infantil, a concepção de infância e aprendizagem na Rede foi se modificando com a publicação das “Orientações Curriculares”. De acordo com Souza (2012), a criança passou a ser compreendida como um ser simbólico e de múltiplas linguagens, que se apropria de signos e de sua cultura; a aprendizagem, concebida como um processo de modificação do modo de agir e pensar ligado à experiência do sujeito; a escola, como espaço para mediar o desenvolvimento sociocultural, integrando cuidar e educar.

A proposta das “Orientações Curriculares” baseava-se em eixos norteadores de interações e brincadeiras que favorecessem a imersão e a expressão por meio de diferentes linguagens e campos de conhecimentos e experiências infantis. Assim, os modos de pensar e olhar as crianças na fase da Educação Infantil se constituíram historicamente até que elas fossem reconhecidas em sua subjetividade, como sujeitos históricos, culturais e de direitos. Portanto, a educação infantil passa a ser também para todos, como previsto na Constituição Federal. Foi nas “Orientações Curriculares” que, pela primeira vez na história da Educação Infantil Paulistana, as crianças com

algum tipo de deficiência ou problemas no desenvolvimento foram consideradas no currículo, com o reconhecimento do direito de estarem inseridas no sistema regular de ensino, como previsto na Política Nacional de Educação Especial. Dessa forma,

É fundamental que a inclusão escolar de todas as crianças tenha início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, ludicidade, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (Versão Preliminar: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, MEC/SSESP, 2007.p. 16, *apud* SÃO PAULO, 2007).

No ano de 2015, foi publicado o documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”. Nele, há a preocupação com a qualidade da educação oferecida nas creches e EMEIs, nas quais o direito de aprender e de estar na escola é da criança e isento de caráter compensatório, preparatório ou assistencialista. Mais articulado com as DCNEI, a concepção que embasa o documento é a de que bebês e crianças aprendem nas interações com parceiros de seu meio, são sujeitos sociais e culturais. Pode-se notar, em termos de qualidade, uma crescente evolução ao longo da história da Educação Infantil. Em 2015, deu-se um grande passo com a implementação de políticas públicas que valorizam a história da criança como sujeito histórico, social e cultural nas suas interações, considerando que bebês e crianças mobilizam suas habilidades, saberes e funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas) para as aprendizagens.

Com a publicação desses documentos na última década, é significativo o avanço nas propostas que rompem com a lógica adultocêntrica, antes cristalizada, que concebia as crianças como todas iguais, o que justificava pensá-las de forma anônima, massificada e uniforme. Fundamentada em formações e diálogos no interior da escola, foi possível considerar concepções de infância mais humanistas e democráticas que reconhecem a singularidade, a diversidade e as especificidades da faixa etária de zero a cinco anos. Logo, é possível se pensar em um currículo com princípio pedagógico pautado nas interações e brincadeiras, considerando que bebês e crianças produzem cultura e linguagem, interpretam, dão sentido e significado ao vivido e aprendem o tempo todos, com tudo que está à sua volta.

O mais recente documento orientativo publicado pela SME é considerado a materialização de diversos princípios e diretrizes que estão nos últimos documentos municipais e federais que compõem a história da Educação Infantil Paulistana. Trata-se do “Currículo da Cidade: Educação Infantil”, publicado em 2019. Nele, considera-se o percurso dos fazeres na Educação Infantil, a formação continuada dos profissionais da Rede, incluindo o resgate das práticas que valorizam o protagonismo infantil. É a concretização de construções e reflexões coletivas da Rede, que quebram o paradigma dos currículos prescritivos presentes até a década de 90 na Educação Infantil. Aqui, as crianças são entendidas como sujeitos que pensam, usam corporeidade, imaginação, ação, fantasia, intuição, razão, emoção e linguagem.

Educar no Centro de Educação Infantil (CEI), na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), [...] é oferecer situações e constituir propostas estejam vinculadas às necessidades autênticas dos bebês e das crianças, às suas perguntas, aos seus gestos, às suas experiências, realizando articulações e tecendo configurações entre as culturas da vida e as culturas da escola. (SÃO PAULO, 2019, p.20)

O “Currículo da Cidade” vem articulado com os princípios das DCNEI e com a mais recente publicação federal norteadora dos currículos da Educação Básica brasileira: a Base Nacional Comum Curricular, conhecida como BNCC, publicada em 2017 pelo Ministério da Educação e Governo Federal, após terem duas versões preliminares construídas e discutidas através de consultas públicas. A BNCC tem como objetivo nortear os currículos da Educação Básica de todo o Brasil com a proposta de promover igualdade no sistema educacional a partir da formação integral e da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação.

A BNCC é pautada em três princípios: éticos, políticos e estéticos. A partir deles são pensados os direitos de aprendizagem, as competências gerais e os campos de experiência que orientarão a construção dos currículos. Especificamente na etapa da Educação Infantil, a BNCC vai se articular com as DCNEI e trazer como eixos estruturantes o cuidar e o educar como indissociáveis, as brincadeiras e interações para garantir os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Os seis direitos de aprendizagem definidos pela base são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando esses direitos, são definidos os

campos de experiências que possibilitarão o desenvolvimento e as aprendizagens na Educação Infantil. São eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidade, relações e transformações. De acordo com o documento, garante-se que cada criança brasileira que vivencie essas experiências, ao passar pela Educação Infantil, tenha um repertório de linguagem, de expressões, de convivência, de culturas e artístico que favoreça a sua constituição como criança enquanto sujeito social que vai ter a continuidade de sua formação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como lhe é garantido por lei.

Embora o “Currículo da Cidade” ainda esteja sendo apropriado pelos profissionais de educação da Rede, pode-se observar no próprio documento o quanto os CEIs e EMEIs estão integrando a infância ao mundo, transpondo os muros da escola e se apropriando dos territórios do entorno, que são ricos em múltiplas culturas e validam, para as crianças, seu pertencimento social e cultural. Embora o currículo não tenha caráter prescritivo, ele é um norteador da política pública educacional em vigor e, para que as orientações se transformem em prática docente, é necessário que elas se fortaleçam dentro das escolas através da formação continuada.

Acompanhando e complementando a proposta do “Currículo da Cidade”, a Rede publicou uma Orientação Normativa sobre registro na Educação Infantil com o intuito de orientar e validar os diversos instrumentos de registro tão particulares da pedagogia da infância. Por ser uma Normativa nova e de publicação contemporânea a essa pesquisa, ainda está sendo apropriada pelos profissionais.

Atualmente, podemos considerar que a Educação Infantil Paulistana é realmente para todos. Rever o seu histórico nos mostra o quanto já foi reducionista e deixava a criança pequena à mercê de um currículo prescritivo e tecnicista que não podia dar conta da potencialidade que as infâncias têm. Hoje, os educadores da infância promovem experiências que integram saberes, linguagens, conhecimentos, o cuidar e o educar sustentados por concepções e práticas não escolarizadas, bem distintas das disciplinas e dos conteúdos propostos nos currículos do Ensino Fundamental. As intencionalidades do professor de Educação Infantil, ao promoverem vivências para bebês e crianças nos diversos campos de experiências, resultam em ações que vão muito além do ato de dar aulas. No entanto, muitos profissionais, por estarem com sua identidade profissional fragilizada, necessitam permanecer na

relação vertical adulto-criança, como aquele que detém o conhecimento e que ensina, pois essa postura é validada socialmente como própria da profissão de professor.

A ideia inicial dos parques infantis na cidade de São Paulo, embora fosse um espaço que valorizasse o lazer e a brincadeira, tinha o caráter disciplinador e higienista da época. Posteriormente, a Educação Infantil passou a ser desenvolvida nas pré-escolas com caráter compensatório e preparatório para o Ensino Fundamental e, hoje, a proposta pedagógica dessa etapa da educação básica se propõe a acolher toda a diversidade da cidade cosmopolita em que São Paulo se tornou, apesar de ainda enfrentar grandes desafios.

A retomada desse histórico nos faz notar o quanto a Educação Infantil do Município de São Paulo tem buscado, ao longo dos anos, fortalecer uma educação de qualidade. Como profissional da Rede, observo que, para alguns professores, ainda é um desafio compreender que a criança pequena aprende de modo integrado, é um ser potente, capaz e que as infâncias se modificam nos diferentes tempos, nos diferentes espaços. Assim, a existência de documentos oficiais orientativos ou a publicação de um novo currículo não garantem a qualidade e nem a mudança da prática docente, pois é necessário interpretar esses documentos à luz de uma concepção e de uma imagem de infância construída pelo professor. Uma transformação só fará sentido para o profissional quando ele for mobilizado a refletir sobre suas concepções, sobre o currículo, sobre a criança e suas aprendizagens. Esse processo se dá em uma formação docente que potencialize a reflexão, a análise das práticas e o trabalho colaborativo, sendo essencial pensar nas características específicas da docência na Educação Infantil e em seus eixos condutores: cuidar e educar indissociáveis, brincadeiras e interações.

Nesse sentido, a ação do professor se manifesta com suas intencionalidades, na organização de tempos, espaços, materiais, nas relações com as crianças e com as famílias, em sua corporeidade, em sua afetividade e em toda a articulação de um currículo que garanta a interlocução dos saberes infantis com os conhecimentos estabelecidos socialmente disponíveis em nossa cultura.

Essas particularidades da Educação Infantil e do fazer do professor se manifestam na forma de saberes docentes, serão discutidas no capítulo a seguir, juntamente com a temática da formação continuada nos CEIS e EMEIS da Cidade de São Paulo.

3.2 O CP e a formação continuada na escola: implicações e desafios

Nas Unidades de Educacionais de Prefeitura de São Paulo, a carga horária dos docentes é composta por horas de regência/docência e por horários coletivos de formação que incluem o Projeto Especial de Ação (PEA). Ele é considerado o principal momento formativo na jornada docente, pois está vinculado ao processo de investigação, trocas, construções coletivas e produção de conhecimento dentro da escola. Pode-se afirmar que o PEA é o espaço de formação permanente de professores no próprio ambiente escolar que possibilita a articulação do currículo e dos aspectos didático-pedagógicos por meio do diálogo, da análise e da reflexão sobre as situações vividas no cotidiano escolar, podendo resultar na proposição de novas intervenções e práticas pedagógicas que sejam contextualizadas e criadas a partir do protagonismo e da autoria dos professores como parceiros do processo formativo.

A Portaria nº 901/2014 define que os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no

Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade social da educação. (SÃO PAULO, 2014, p.14)

A Portaria dá as especificidades para atender a cada nível de ensino das escolas municipais: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Porém, é no artigo 3º que podemos vislumbrar as ações de formação definidas pela portaria:

Configuram-se modalidades de PEA as ações de formação voltadas para a implementação e articulação dos Projetos e Programas que compõem a Política Educacional da SME, em especial, o ‘Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e

Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo' [...], dentre elas:

I – a tematização e a investigação das práticas pedagógicas vivenciadas nos diferentes ambientes educacionais por meio de procedimentos metodológicos, construídos coletivamente, que priorizem:

- a) a produção de pautas de observação e de acompanhamento;
- b) a análise e a problematização dos dados coletados;
- c) a elaboração de propostas pedagógicas com foco no desenvolvimento integral das crianças, jovens e adultos, seus saberes e sua cultura, que promovam a ampliação dos seus conhecimentos e potencialidades, consolidando de forma efetiva suas aprendizagens (SÃO PAULO, 2014, p.14)

Logo, a proposta formativa do PEA precisa estar articulada com as disposições legais e diretrizes da Rede Municipal de Educação de São Paulo e com o PPP da escola, sendo o CP o responsável pelo planejamento, pela articulação e pelo acompanhamento das formações, para que se tornem um dos caminhos para mudança e qualificação da prática docente.

De acordo com as disposições legais quanto à necessidade das formações estarem articuladas ao PPP da Unidade Educacional, deve-se considerar a identidade da Educação Infantil também na formação continuada docente, de maneira que a reflexão e as trocas de experiências se deem à luz de concepções de infância e de criança, do binômio cuidar e educar e dos eixos interações e brincadeiras presentes nos diversos documentos orientativos e nas diretrizes da Pedagogia da Infância.

O papel do CP como formador implica na quebra de barreiras e resistências, na lida com as tensões e com o envolvimento do grupo. Dentre outros desafios, formar envolve conceber que os saberes dos profissionais são plurais, heterogêneos, constituídos por suas vivências e, portanto, precisam ser incorporados nesse processo, conforme será tratado mais adiante a partir de Placco (2000; 2011), Imbernón (2002; 2010), Tardif (2014) e Josso (2004).

Formação continuada é um termo bastante estudado e a definição de Placco e Silva (2000) esclarece a concepção que se segue nessa pesquisa:

é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver à docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO e SILVA, 2000, p.27)

O processo formativo na escola possui diversas características e peculiaridades. Vai muito além de simplesmente transmitir aos professores informações e conhecimentos teóricos ou instrumentalizá-los: é refletir sobre os fazeres e articular saberes e práticas. Por isso, o CP precisa desenvolver habilidades específicas, como capacidade de articulação, de diálogo com a equipe, de planejar as formações, de dar devolutiva para o professor no acompanhamento para o trabalho pedagógico, dentre outras, para que possa promover, de fato, mudanças de concepções e posturas dos professores envolvidos no processo. Algumas habilidades podem mobilizar seus saberes pessoais, pois é preciso lidar com a questão do grupo, das relações interpessoais, a questão da autoridade, do cuidar, dentre outras que não se aprendem nas disciplinas do curso de Pedagogia.

Por essa razão, essa função precisa de investimento pessoal e uma trajetória individual de desenvolvimento profissional para que o CP possa constituir-se e perceber-se formador. Com isso, ele “[...] será um agente de transformação, à medida que transforma a si mesmo e, neste momento autotransformador, estará transformando a realidade” (ORSOLON, 2003, p.90). Para a autora, o coordenador é um mediador do saber do professor e, ao planejar a formação continuada, é necessário considerar a prática docente como objeto de reflexão e pesquisa em suas múltiplas dimensões de formação: técnico-científica, trabalho coletivo, saberes para ensinar, crítico-reflexiva e avaliativa.

Portanto, para constituírem-se como profissionais da educação, docentes e gestores precisam continuar acompanhando os progressos em sua esfera profissional, uma vez que,

se não continuar estudando, pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica, sua prática em sala de aula será rapidamente ultrapassada, seus conhecimentos restarão obsoletos, seus conhecimentos serão questionados por alunos e pares. Para evitar isso, o professor terá que estudar e pesquisar continuamente. (SOUZA e PLACCO, 2016, p.29)

Como já abordado nesse referencial, a Educação Infantil tem um histórico de crescente transformação e, atualmente, a concepção pedagógica ultrapassa a perspectiva de escola transmissiva. Hoje, é um espaço em que as crianças brincam,

interagem, descobrem, imaginam, se comunicam, se apropriam e dão sentido ao vivenciado e se desenvolvem mediadas pela ação do educador da infância que, para desenvolver seu trabalho, precisa acompanhar os progressos e especificidades da Educação de crianças de zero a cinco anos.

Do mesmo modo que Souza e Placco, Imbernón (2010) salienta que, na formação de professores, precisamos olhar para frente e nos adequarmos a novas ideias, perspectivas, políticas e práticas educacionais para realizar, da melhor forma, a formação continuada dos professores. Planos, estratégias e processos precisam de inovação, pois, ainda hoje, muitos são baseados na perspectiva de transmissão de conhecimentos, conteúdos e técnicas. Então, em uma nova perspectiva, é necessário considerar os espaços de reflexão e participação dos professores e as práticas docentes como objetos de estudo em um novo processo formador que proporcione o estudo da realidade da sala de aula, fortaleça os projetos de mudança e o trabalho colaborativo. Assim, quando a prática docente do profissional de Educação Infantil é objeto de estudo e de formação, deve-se considerar as características e especificidades desse universo de trabalho e os atores que o compõem.

Para o autor, a formação continuada é centrada em cinco grandes linhas de atuação. Ele sugere a necessidade de considerar a capacidade dos professores de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática e da troca de experiências. Dessa maneira, ao se considerar esses eixos, a formação ganhará outra perspectiva, que ultrapassa a racionalidade técnica e colabora com a formação que articula teoria e prática, a partir de discussões pautadas na reflexão sobre a prática docente e de um processo de autoavaliação capaz de reorientar o trabalho do professor.

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional. (IMBERNÓN 2010, p.50-51)

No entanto, o saber docente não é formado só da prática e não é só baseado em teorias educativas. Ele perpassa as vivências do professor, seus pontos de vista, seus contextos sociais, culturais e históricos de vida. Como já mencionado, "o saber dos professores é plural, compositório, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente" (TARDIF, 2014, p.18). Dessa forma, trazemos o conceito de saberes docentes do pesquisador canadense Maurice Tardif para validar a relevância da pluralidade e da heterogeneidade dos saberes dos professores

Assim como sugere André (2010), embora as reflexões do autor sejam sobre a profissão docente, presume-se que podem ser transpostas ao âmbito do Coordenador Pedagógico que, antes de tudo, também é professor. Como formador, exerce a atividade docente juntamente aos professores na escola e também vai constituindo seus saberes com a experiência, com suas vivências e em seu contexto de trabalho. O processo de ensino e aprendizagem se dá, dentre outros processos, por meio da mediação de um saber, portanto, é importante compreender quais são esses saberes e como o professor se apropria deles.

Tardif (2014) classifica os saberes dos educadores em quatro grandes grupos e os considera constitutivos da prática docente. Os saberes profissionais são formados pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de ensino superior na formação inicial. Traduzem-se em concepções educativas ou doutrinas pedagógicas, como denominado pelo autor. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento oferecidos pelas universidades, sob a forma de disciplinas, como por exemplo, matemática, literatura, história e etc. Os saberes curriculares são aqueles definidos dentro dos programas e currículos escolares e segundo os quais os professores e as escolas categorizam a forma de trabalhar os conhecimentos eruditos, identificados como objetivos, conteúdos e metodologias. Os saberes experienciais são os desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções, no cotidiano e na prática. Eles não são provenientes nem de instituições, nem dos currículos. São considerados constituintes da ação docente e validados no interior das escolas a partir das trocas e do que os próprios professores consideram modelo de êxito profissional. Dessa forma, "[...] os próprios professores,

no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2014, p.38). É no exercício cotidiano que a função docente mostra sua complexidade, pois os condicionantes aparecem relacionados às situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, exigindo, assim, improvisação, habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2014, p.49).

Com tantas complexidades, a tarefa do CP não é fácil, e formar é um ato que requer sabedoria, esforço, dedicação e investimento pessoal. O coordenador tem na escola, portanto, uma função articuladora, formadora e transformadora (Placco; Souza; Almeida, 2011). Portanto,

o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2011, p.758).

No exercício da coordenação pedagógica e da docência, saberes de diferentes naturezas são mobilizados, além dos saberes docentes. Sendo os saberes diversos e multidimensionais, Sousa e Placco (2016) e Placco (2008) identificam e destacam algumas dimensões da formação do professor que são multidimensionais, estão articuladas e sincronizadas nos processos formativos e na prática docente. A mobilização de saberes referentes a cada dimensão pode se alternar de acordo com as variantes pessoais, profissionais e circunstanciais vividas pelos sujeitos da formação. “Essas dimensões são compreendidas como não compartimentadas, não isoladas, nem meramente complementares” (PLACCO, 2006. p. 252), ou seja, elas só têm sentido se consideradas em uma interrelação e simultaneidade. As referidas dimensões são apresentadas pelas autoras como:

- Dimensão técnico-científica: refere-se aos saberes técnico-pedagógicos como currículos, metodologias e disciplinas.
- Dimensão humano-interacional: considera o corpo e o movimento, a espontaneidade e a comunicação.

- Dimensão da formação continuada: envolve a constante atualização do profissional, pois, sem ela, seus conhecimentos podem ficar rapidamente obsoletos.
- Dimensão do trabalho coletivo: envolve integração e cooperação.
- Dimensão ética e política: envolve o comprometimento ético e político com a realidade social do aluno em busca da formação do ser humano.
- Dimensão cultural e estética: reconhece e valoriza a história pessoal e profissional do sujeito aproximando seus saberes à sua cultura. Destaca-se o fato de que essa dimensão é frequentemente desconsiderada na formação.
- Dimensão avaliativa e crítico-reflexiva: implica o desenvolvimento da ação metacognitiva sobre o pensar e o agir. A avaliação é ação necessária a qualquer processo formativo de modo a estabelecer critérios de julgamento em relação a sua prática.

A existência desse processo multidimensional na formação de professores não pode ser ignorada pelo formador. Ao compor sua intencionalidade formativa, é importante que ele conheça e considere o engendramento das dimensões, pois, de acordo com Placco (2006), elas ganham sentidos e significados por meio das relações pedagógicas e pessoais dos profissionais envolvidos, possibilitando o desenvolvimento da consciência, das parcerias, das interações e das aprendizagens significativas que são elementos capazes de mobilizar a constituição da pessoa inteira.

Além dessas considerações, os percursos formativos precisam atender às reais necessidades docentes, de acordo com as especificidades e os desafios de cada contexto escolar, pois implicam uma totalidade pessoal e profissional dos docentes e educadores. Logo, a articulação das dimensões da formação e do trabalho do professor não ocorre de forma isolada, pois

[...] o ser humano se constitui de múltiplas dimensões, sincronicamente engendradas, e, se estas não forem assim consideradas nos processos formativos, muitos dos objetivos propostos nesses processos não serão atingidos e, portanto, não haverá resultados ou repercussões no próprio sujeito e em sua prática cotidiana. (SOUSA e PLACCO, 2016, p.27)

Para que o processo formativo contribua em direção às mudanças e construções necessárias, é fundamental, também, planejamento e acompanhamento com objetivos bem definidos do percurso formativo. Logo, o CP tem um papel essencial no atendimento a essa questão. Assim, ao planejar o PEA e as formações, as necessidades da escola e do grupo docente precisam ser avaliadas a partir de um olhar crítico e sensível; cada ação ou intervenção precisa ter intencionalidade definida, o que torna a tarefa desafiadora aos formadores.

Juntamente ao que tange às necessidades formativas dos professores, Placco e Souza (2009) trazem uma outra preciosa contribuição ao discutirem aprendizagem e formação do adulto professor nas quais os saberes e conhecimentos são constituídos em uma articulação entre memória, subjetividade, metacognição e identidade docente. Assim, as autoras compreendem aprendizagem

como um processo de apropriação de conhecimentos como fatos, eventos, relações, valores, gestos, atitudes, modos de ser e de agir, que promovem no sujeito novas possibilidades de pensar e de se inserir em seu meio. (PLACCO E SOUZA, 2009, p. 86).

As ideias apresentadas a seguir são baseadas nas discussões de Placco e Souza (2009) sobre aprendizagem do adulto professor.

A memória é um conceito fundamental ao se tratar da aprendizagem do adulto, pois ele é capaz de evocar, associar e compartilhar conteúdos, experiências e aprendizagens passadas. Essa capacidade oportuniza traçar novos significados e interpretações, potencializando novas aprendizagens. Em um processo formativo, o uso de diferentes registros e relatos de experiências são recursos metodológicos para acessar a memória dos processos individuais e coletivos, pois eles abrem caminhos para novas descobertas, indagações, revisões e reestruturações das práticas.

A subjetividade é considerada como constituinte na aprendizagem do adulto professor à medida em que a construção individual e social é inerente ao espaço educativo. A partir da revisão teórica de diversos autores, Placco e Souza conceituam subjetividade como

característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. (PLACCO e SOUZA, 2009, p. 43).

Dessa maneira, a subjetividade do formador e do professor se revela nas intencionalidades, nas relações, nos diálogos e nas interpretações da realidade. Nessa perspectiva, nos processos formativos, os saberes de cada professor podem ser articulados com novos conhecimentos, sentidos e significados para que resultem em novos saberes singulares a cada pessoa, desconstruindo a ideia de aprendizagem como uma relação de causa e efeito, linear, com resultados que levam a uma única direção.

A metacognição pode ser definida como conhecer sobre o próprio ato de conhecer, ou seja, é a percepção dos modos de pensamento do sujeito, pelo próprio sujeito. No processo metacognitivo, o sujeito recorre à sua memória e a experiências vividas mediatizadas por afetos, sentimentos e emoções que culminam em um processo de intencionalidades juntamente com a tomada de consciência. Essa elaboração por parte do sujeito o faz compreender como chegou ao que sabe e como aprendeu. Em um processo formativo, o papel do formador implica em “apontar, mostrar, provocar, para que o adulto se aproprie, cada vez mais, de suas maneiras de aprender, saber e fazer, tornando-se capaz de exercer seu papel de maneira mais autônoma e consciente e, quem sabe, transformadora” (PLACCO e SOUZA, 2009, p. 58). Assim, os processos metacognitivos supõem a tomada de consciência e a regulação dos próprios processos mentais em um encadeamento de memória, subjetividade, saberes e afetos que compõem a identidade pessoal e profissional do professor.

Os saberes envolvidos na atividade docente também entram nas considerações da aprendizagem do adulto professor. Nesse sentido, as autoras dialogam com Tardif acerca da articulação dos saberes provenientes de diversas fontes: saberes curriculares, saberes profissionais, saberes pessoais e saberes da experiência. Estes, quando incorporados à prática profissional, são recorrentemente adaptados e transformados de acordo com as situações, desafios, interações e relações sociais do contexto escolar. A seleção e o uso dos diversos saberes do professor dependem da consciência de uma intencionalidade, de objetivos e de tomada de decisão nas mais diversas situações do contexto escolar.

Os conceitos trazidos acerca da aprendizagem do adulto professor são fundamentais para a reflexão sobre uma aprendizagem significativa e provocadora de

mudanças, pois o aprender envolve a mobilização de experiências vividas e a atribuição de significados pelo sujeito permeada por seus olhares, afetos, desejos e reflexões. Podem constituir-se em novos saberes ou em ressignificação de saberes anteriores. Toda essa complexidade da aprendizagem do adulto deve ser considerada pelo formador nas relações de ensino-aprendizagem e em seu papel de mediador.

Outros autores também se referem a características que envolvem a complexidade da formação docente, relacionadas a saberes específicos para atuação do CP. Imbernón (2010) recomenda que o docente, ao participar da formação, tenha capacidades de processamento da informação, de análise e reflexão crítica, de decisão racional, de avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto laborais quanto sociais e educacionais, em seu contexto e com seus colegas (IMBERNÓN, 2010, p.48). Desse modo, o contexto de trabalho do CP e dos professores da Educação Infantil perpassam as interfaces pedagógicas da infância. As formações devem se articular reconhecendo bebês e crianças como foco do trabalho e direcionar reflexões e diálogos para as dinâmicas e ações dentro das instituições de Educação Infantil, de modo a garantir os direitos de aprendizagem aos pequenos, sujeitos históricos sociais, que possuem seus saberes e aprendem o tempo todo nas relações e nas interações, na escola e fora dela.

Diante do discutido sobre formação continuada e saberes docentes, não se pode ignorar que o CP, ao atuar na instituição de Educação Infantil, precisa reconhecer e considerar todas as especificidades do trabalho docente e das aprendizagens infantis para que consiga articular reflexão, teoria e prática com concepções, metodologias e objetivos que compõem o trabalho com bebês e crianças.

A constituição de um formador, porém, é complexa e processual. Implica em formação e autoformação. Conforme Pelissari (2007)

[...] constituir-se formador é processual, o que significa entre outras coisas, tempo, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se. Aprender novas formas de ensinar professores pressupõe tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes, reavaliá-las. (PELISSARI, 2007, p.7)

Placco, Almeida e Souza (2011) sugerem urgência no investimento em uma formação específica para o coordenador pedagógico que tenha o embasamento

teórico necessário para fundamentar as concepções educacionais e as práticas do CP e dos professores. Para tanto, sugerem um currículo de formação que contemple:

habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). Esse tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um CP aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria aprendizagem, capaz, portanto, de não só promover, mas de pensar, planejar e desenvolver a formação continuada de seus professores na escola. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.283)

Nesse mesmo sentido, Imbernón (2000) afirma que a formação transcende a atualização científica, pedagógica e didática para se transformar em um espaço de participação, reflexão e formação, de modo que os profissionais aprendam a conviver com a mudança e a incerteza. Essa perspectiva valoriza mais as aprendizagens das pessoas e suas habilidades e menos os conteúdos e as técnicas nas formações.

Em pesquisa realizada para a Fundação Victor Civita, coordenada por Placco, Almeida e Souza (2011), o CP é considerado, por excelência, o formador de professores na escola. Os resultados da pesquisa revelam que, na dimensão formativa, esse profissional fica encarregado de diversas atribuições que requerem um saber além dos da docência e que vão levar à necessidade de novas aprendizagens. Essas atribuições se fundamentam em

promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola, mediar as relações interpessoais, planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas, enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola, desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas, efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.231)

Ainda na mesma pesquisa, as autoras listam características apontadas pelos próprios CPs entrevistados para o que consideram ser um bom coordenador. São mencionadas: capacitação, competência para desenvolver seu papel; dinamismo, flexibilidade, iniciativa e criatividade; dedicação, comprometimento, envolvimento, solidariedade; determinação, ousadia, espírito de liderança, ser articulador do grupo; ponderação, bom senso para resolver os problemas, saber mediar, promover bons relacionamentos, equilíbrio; transparência, honestidade e ética; humildade; otimismo.

Todos esses atributos estão diretamente ligados às diversas funções exercidas no cotidiano pelo CP, e, segundo a pesquisa, que foi feita em nível nacional, é comum que os CP executem diversas atividades na escola e acabem por não exercer seu papel de formador.

Além dessas características, fica evidente, nas falas dos entrevistados, a necessidade de formação específica para CPs, de aperfeiçoamento profissional e especializações sustentadas pela autoformação e pelas Secretarias/Diretorias de Educação, com a promoção de formação continuada ao formador de professores.

A formação continuada contribui para a resignificação da atuação do professor. As experiências, a subjetividade e a metacognição têm um papel fundamental no processo de formação docente em suas dimensões e desafios.

Marie-Christine Josso aborda o tema experiências de vida e formação como recurso formativo e destaca a narrativa e o processo biográfico como objetos que permitem explicitar a singularidade, articular espaços, tempos e diferentes dimensões de nós mesmos. Assim, as "narrativas de vida" contribuem para uma teoria da formação a partir do sujeito aprendente. Embora o caminho metodológico desta pesquisa não seja com o uso de narrativas biográficas, Josso traz à luz importantes conceitos sobre formação e sobre como se tornar formador, a partir da investigação sensível de um olhar para si, para sua trajetória de vida e para suas aprendizagens.

Dentre as peculiaridades da Educação Infantil, temos o registro como instrumento de múltiplas funções. Uma delas, atualmente, é o relatório de avaliação das crianças. No entanto, as questões do registro na Educação Infantil são muito amplas e têm funcionalidade também para a formação do profissional. O uso de narrativas está presente na forma de escrita reflexiva, diários de bordo, registros e atas de processos formativos, dentre outros que dão a possibilidade de o profissional revisitar o vivido e o realizado.

De acordo com a Orientação Normativa nº 2 sobre o registro na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), em uma perspectiva formativa,

Esses registros deixam marcas e memórias a serem revisitadas sempre que necessário aos educadores e formadores, na busca de significações e resignificações para suas práticas. Esse material deve ser compreendido como revelador de uma história acerca do percurso formativo individual e coletivo e que, quando compartilhado, constrói a identidade daquele grupo rumo a uma prática cada vez mais fortalecida [...] Além do exercício da escrita em diversas formas, a produção desse registro valoriza a construção da identidade do grupo

como uma comunidade de aprendizagem e o diálogo com suas buscas, os confrontos, as proposições e os conhecimentos construídos. Olhamos para estes registros como fonte para pautas de formação permanente e até mesmo como inspiração para potencializar reflexões e ações sobre as práticas da UE e dos territórios. (SÃO PAULO, 2019, p. 17)

O resgate de marcas e memórias a partir dos registros permite ver, rever, refletir, dar sentido e ressignificar as experiências a partir da releitura do próprio fazer, o que se articula com as colocações de Josso (2004), que compreende como formação "o lugar que nela ocupam as experiências ao longo das quais se formam e se transformam a as nossas identidades e as nossas subjetividades" (JOSSO, 2004, p.37). Assim, formar-se é integrar os conhecimentos em sua pluralidade em um saber-fazer.

A formação se processa ao aprender pela experiência e, posteriormente ao avaliar o quanto essa experiência foi formadora ou não. É a tomada de consciência articulada a sensibilidade, afetividade e modos de compressão. É o processo metacognitivo interligado ao processo de tomadas de decisão e à intencionalidade dos profissionais na escola.

Tardif (2014) e Josso (2004) trabalham com o conceito de que os saberes resultam da experiência do outro, sendo que os saberes socialmente valorizados são elaborados por instituições com uma concretude sociocultural como, por exemplo, os centros de pesquisa. Nossos conhecimentos são frutos de nossas experiências; logo, a articulação entre saber e conhecimento, interioridade e exterioridade, individual e coletivo está sempre presente na elaboração de uma experiência formadora. "A formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa. É o valor que se atribui ao vivido" (JOSSO, 2004, p.48).

Então, o que faz uma experiência ser formadora? Inicialmente, Josso (2004) sugere a compreensão de três modalidades acerca de vivências e experiências:

A) "ter experiências" é viver situações e acontecimentos, durante a vida, que se tornam significativos, mas sem tê-los provocado.

B) "fazer experiências" são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências.

C) "pensar sobre as experiências", tanto aquelas que tivemos sem procurá-las, quanto aquelas que nós mesmos criamos.

Vai-se definindo, dessa forma, uma diferença entre aprendizagem fortuita e aprendizagem refletida e, assim, as práticas de história de vida ajudam a entender melhor os componentes dessa formação, pois, ao colocarmos experiências e interações em relação a outras experiências que vivemos, podemos estabelecer novos significados de acordo com o contexto, com as referências socioculturais e com as experiências. Essa aprendizagem refletida pode ser utilizada como instrumento de formação de professores.

A autora descreve o processo de significação de experiências em etapas. Primeiramente, quando somos surpreendidos por uma vivência que nos causa estranheza, uma situação imprevista, podemos ficar surpresos e até nomear a situação como "acidente". Essa surpresa ocorre porque se interrompe uma lógica que já nos era conhecida e esperada, o que nos deixa afetivamente perturbados, pois quebra-se o automatismo.

Em seguida, o fato de sermos confrontados com o desconhecido provoca um trabalho interior, nomeado pela autora de um pensar, do início de uma análise interior do que foi experimentado. Posteriormente, quando a impressão do desconhecido se ameniza e torna-se conhecido, utilizamos o recurso da linguagem para sairmos de nós mesmos e compartilharmos com o outro o que aprendemos a partir de nossas referências culturais e sociais, que permitem uma interpretação da experiência.

Finalmente, na última etapa, é possível se pensar o que fazer com o que foi vivido. Ao elaborar a experiência, é possível categorizá-la em nosso repertório ou transferi-la para outro contexto e criar novas categorias em um processo de autoformação.

Josso (2004) esclarece que a mobilização de saberes em conjunto com vivências se tornam experiências, porém, em um processo formativo, o que determinará se essa experiência será transformadora ou não é a subjetividade e a história pessoal de cada sujeito. Nas palavras da autora,

parece-me útil fazer uma distinção entre experiências existenciais – que agitam as coerências de uma vida, e até mesmo os critérios destas coerências –, e a aprendizagem pela experiência, que transforma complexos comportamentais, afetivos ou psíquicos sem pôr em questão valorizações que orientam os compromissos da vida.

Assim, por definição, a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativas. (JOSSO, 2004, p.48)

O CP pode ser um agente de mudanças que mobiliza saberes e trocas, porém, demanda que haja um estabelecimento de espaços coletivos que possibilitem a interação e o desenvolvimento pessoal e profissional de professores com a valorização de conhecimentos prévios e das experiências de vida. Ao olhar o professor em sua totalidade, é possível que o formador viabilize aos profissionais que se apropriem de seu processo de formação em um movimento de tomada de consciência de seus conhecimentos acumulados, da responsabilidade por seu desenvolvimento profissional, de suas experiências pessoais e dos valores que os constituem como profissionais e pessoas para, assim, estarem abertos a um processo colaborativo e de partilha na formação docente.

Ao revisitar os autores Imbernón (2010), Placco (2000), Placco, Almeida e Souza (2011, 2012), Tardif (2014) e Josso (2004), pôde-se ver o quanto as experiências são indispensáveis no processo de formação continuada docente. É a partir delas que o sujeito faz as interrelações de seus saberes e elabora novos conhecimentos. O CP vai construindo seu papel dentro da escola à medida que experimenta e avalia o resultado de suas ações. A experiência, então, não é só um objeto de estudo na formação de professores. Ela é também constituinte da profissionalidade do educador, seja ele docente, gestor ou formador. Com base nas leituras e dos diálogos com os autores pesquisados, essas construções teóricas balizarão a análise de dados e as discussões desta pesquisa acerca da formação, constituição, atuação como formador, experiências e saberes de dois CPS atuantes na Educação Infantil.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo se enquadra nas abordagens qualitativas da pesquisa educacional, uma vez que ela possibilita compreender as experiências dos sujeitos em múltiplas situações. Com o objetivo de identificar os saberes necessários ao coordenador pedagógico para atuar na formação docente na Educação Infantil e tendo a formação continuada como campo de investigação, os estudos qualitativos permitem extrair dados como experiências, comportamentos, opiniões e demais situações vividas pelo sujeito da pesquisa. Para Ludke e André (2013, p.12) “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com seu próprio instrumento”. Assim, ao analisar os dados, é possível considerar diferentes pontos de vista dos participantes e até mesmo fazer inferências de como CPs e professores percebem e interpretam sua realidade.

O instrumento de coleta de dados adotado foi a entrevista semiestruturada. De acordo com André (2009), o uso da entrevista e do questionário como recurso para coleta de dados na produção acadêmica sobre formação docente revela a necessidade de investigação dos pesquisadores em explorar as questões educacionais em sua complexidade, além de permitir discutir o tema sob diferentes perspectivas. Assim, para esta pesquisa, a entrevista semiestruturada permitiu um diálogo durante a coleta de dados, necessário para que as experiências e opiniões fossem reveladas.

4.1 Contexto da pesquisa

A cidade de São Paulo possui uma área de 1.525,68 km² e uma população de mais de 11 milhões de habitantes. Detém uma Rede de Ensino considerada a maior do país e, de acordo, com dados do Portal da Secretaria Municipal de Educação, um total de 3.919 Unidades Educacionais Municipais. Relativamente nova, com 63 anos de crescente existência, a Rede atende hoje um total de 1.024.630 alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Há cinco tipos de unidades públicas destinadas à Educação Infantil: CEIs – Centros de Educação Infantil e Creches Conveniadas, para crianças de zero a 3 anos e 11 meses; EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil, que atendem crianças

de 4 a 5 anos e 11 meses; CEMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil, que recebem crianças de zero a 5 anos e 11 meses; 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 as EMEBs – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, que atendem crianças de 4 a 14 anos.

O atendimento da Educação Infantil é realizado por 2.985 Unidades Educacionais das quais 363 são CEIs da Rede direta, 384 são CEIs da rede indireta, 14 são CEMEIs, 1.669 são creches particulares conveniadas e 556 são EMEIs.

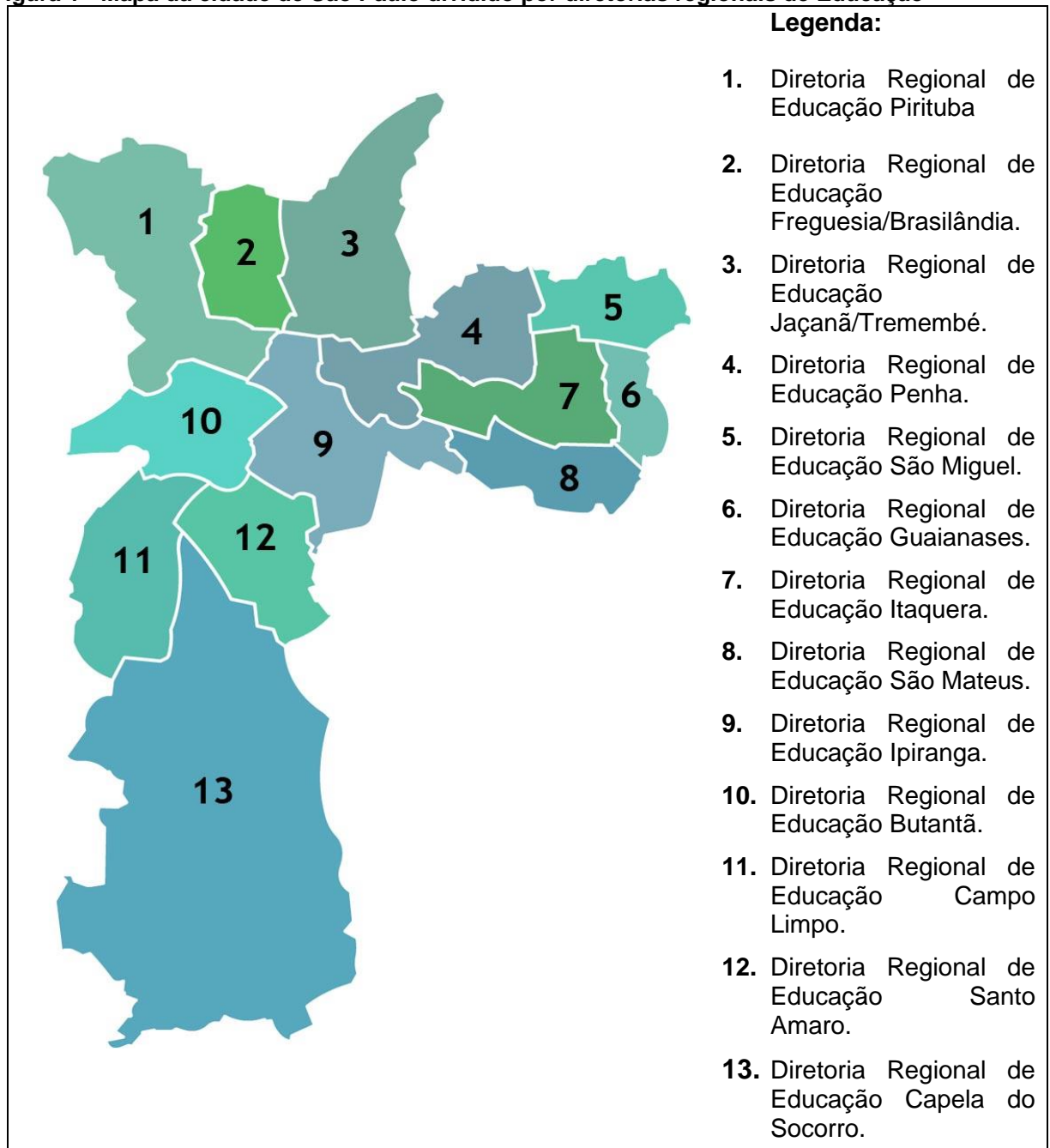
A Rede é subdivida em 13 Diretorias Regionais de Educação, sendo elas: Butantã, Campo Limpo Capela do Socorro, Freguesia – Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã – Tremembé, Penha, Pirituba, Santo amaro, São Mateus e São Miguel. A Diretoria Regional do Ipiranga, localizada na região sudeste de São Paulo, conta com 293 Unidades Educacionais, sendo 24 CEIs diretos, 41 CEIs indiretos, 121 creches particulares conveniadas, 48 EMEIs e 1 EMEBs.

Os dados foram coletados com coordenadoras e professoras atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em região pertencente à Diretoria Regional de Educação do Ipiranga, onde também atua a pesquisadora como professora e hoje exerce a função de diretora de escola.

A Diretoria Regional de Educação Ipiranga – DRE-IP é responsável pelas escolas municipais em bairros da região central e sul da cidade. Abrange os bairros da Bela Vista, Bom Retiro, Cambuci, Cursino, Ipiranga, Liberdade, Moema, República, Sacomã, Santa Cecília, Saúde, São Lucas, Sé, Vila Mariana e Vila Prudente. Atende diariamente mais de 63 mil alunos entre bebês, crianças e adolescentes na Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Embora cada Unidade Educacional tenha suas particularidades, os objetivos desta pesquisa não envolvem especificidades dos espaços onde atuam os profissionais, sendo a investigação focada na trajetória e na constituição profissional dos sujeitos envolvidos. Assim, as entrevistas foram realizadas diretamente com eles, em local de livre escolha, sem a necessidade de se traçar um perfil específico de suas Unidades de trabalho.

Figura 1 - Mapa da cidade de São Paulo dividido por diretorias regionais de Educação



Fonte: Portal da Secretaria Municipal de São Paulo.¹¹

¹¹ Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Enderecos-e-Responsaveis>> Acesso em: 26/07/2019

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Para entender os saberes mobilizados pelos CPs e a formação na perspectiva de professores, foram entrevistados quatro profissionais: uma Coordenadora Pedagógica e uma professora que trabalham juntas em uma EMEI; uma Coordenadora Pedagógica e uma professora que trabalham juntas em um CEI.

O critério estabelecido para a seleção dos CP sujeitos dessa pesquisa foi ter um tempo mínimo de três anos de experiência na função de Coordenador Pedagógico, pois, com esse tempo, acredita-se que tenha vivenciado diferentes formações oferecidas pela Diretoria Regional de Educação. O outro critério de escolha foi com base na indicação de colegas da pesquisadora ao perguntar por CPs conhecidos por exercerem boas práticas formativas ou com experiências exitosas como formador. Já os professores que participaram da entrevista foram indicados por cada CP selecionado, a partir do critério de trabalharem na mesma unidade educacional. Desse modo, foram selecionados inicialmente quatro coordenadores e, em conversa informal, os profissionais concordaram em participar da pesquisa sentindo-se lisonjeados pela indicação.

4.3 Coleta de dados

Foi estabelecida a entrevista semiestruturada como procedimento de coleta de dados. Para Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta uma proposta mais livre, já que esse instrumento permite maior flexibilidade no momento da entrevista. Ideal para ser utilizada com professores, alunos, pais, diretores, coordenadores e orientadores na educação.

Para a realização das entrevistas, foram feitos os primeiros contatos, convites e esclarecimentos sobre a pesquisa por conversas informais via mensagem de texto de celular para as quatro CPs que haviam aceitado participar. No entanto, durante as tentativas de agendamento formal para a realização das entrevistas, duas das CPs optaram por não participar devido a motivos pessoais ou profissionais de licença médica, férias ou problemas na escola.

Devido à impossibilidade de encontrar substitutas para serem sujeitos de pesquisa, foram formalizadas, então, as participações de duas CPs: uma atuante em CEI, outra em EMEI e cada uma delas indicou uma professora de sua escola para ser entrevistada.

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora de maneira presencial e à distância por chamada de vídeo, tecnologia que facilitou a participação de algumas entrevistadas que, assim como a pesquisadora, trabalham e estudam, tendo pouca disponibilidade de tempo. Os diálogos foram gravados e depois transcritos para análise de dados. Foi solicitado que cada participante escolhesse um nome fictício de sua preferência e alguns dados foram coletados para a caracterização dos sujeitos. Por serem ambas mulheres, optou-se por mencionar suas profissões no substantivo feminino durante a análise de dados.

Quadro 1: Caracterização dos Sujeitos – Coordenador Pedagógico

	Coordenadora 1	Coordenadora 2
Nome	Kadhija	Ana Carolina
Idade	53 anos	42 anos
Formação	Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e Psicomotricidade, Mestrado em Educação.	Psicologia, Pedagogia, Mestrado em Educação Especial.
Tempo de Magistério	33 anos	20 anos
Tempo na Rede Municipal de Ensino	28 anos	15 anos
Tempo no cargo	16 anos	04 anos
Local de atuação	EMEI	CEI

Fonte: Elaboração do pesquisador

Quadro 2: Caracterização dos Sujeitos - Professores

	Professor 1	Professor 2
Nome	Luiza	Bianca
Idade	31 anos	38 anos
Formação	Pedagogia, com Especialização em Arte Educação.	Magistério, Pedagogia, Especialização em Arte e musicalização na Educação Infantil. Mestranda em Educação: Currículo.
Tempo de Magistério	08 anos	15 anos
Tempo na Rede Municipal de Ensino	05 anos	08 anos
Tempo no cargo	05 anos	08 anos
Local de atuação	EMEI	CEI

Fonte: Elaboração do pesquisador

O roteiro foi estabelecido a fim coletar dados que, ao serem analisados, se articulassem com os objetivos específicos de:

- Investigar as estratégias formativas utilizadas na formação, algumas de suas implicações e possibilidades de gerar mudança no cotidiano da Educação Infantil.
- Identificar os conhecimentos e saberes que o coordenador pedagógico considera necessário para sua atuação.
- Pesquisar algumas fontes dos saberes profissionais dos coordenadores.
- Identificar os saberes necessários, na visão de professores, ao que eles consideram um bom formador.

As entrevistas foram norteadas por questões abertas e direcionadas, quando necessário, para que fossem dados exemplos e relatos a respeito de cada assunto em questão.

Roteiro da entrevista com CPs:

- Quais desafios você encontra como coordenadora?
- Das suas atividades profissionais cotidianas, com quais você mais se identifica?

- O que você faz ou já fez na formação (ou no PEA) que dá certo? Ou o que você costuma fazer bem como formadora?
- O que você tem de melhor a oferecer ao grupo como CP?
- Que *feedback* você tem das professoras a respeito de suas estratégias formativas?
- Você se recorda de alguém que tenha sido modelo ou referência para sua atuação profissional? Quem e por quê?
- Na sua opinião, o que um CP precisa saber, para ser uma bom CP? E para ser um bom formador?

Roteiro da entrevista com professoras:

- Quais são seus maiores desafios como professora?
- Como são as formações (PEA e JEIF) na sua escola?
- O que você já vivenciou de estratégias formativas na escola?
- Das metodologias e estratégias que você descreveu, quais você considera que mobilizam mais o grupo?
- Como você percebe os resultados das formações em sua prática? E na prática do grupo?
- Que características você considera que um CP tem que ter para ser um bom CP? E para ser um bom formador?
- Você se recorda de momentos formativos que impactaram ou transformaram em sua prática profissional?
- Que ações formativas você considera mais efetivas para causar impacto positivo nas práticas docentes?

Os excertos das entrevistas apresentados na análise de dados foram selecionados a partir de sua relevância em resposta às perguntas e aos objetivos da pesquisa.

Os dados foram analisados a partir de uma tabulação prévia, organizada pela pesquisadora, de modo a selecionar as principais opiniões e concepções expressas nas respostas às perguntas. Foi feita uma exploração do conteúdo em busca de elementos convergentes ou tensões de opiniões entre CPs e professoras, CPs e CPs e professoras e professoras. À medida que os elementos trazidos nas falas das entrevistadas foram sendo considerados relevantes, colaborativos e elucidativos para

o tema em questão, montou-se uma sequência de achados, aproximadamente na mesma ordem de realização das entrevistas, para a seleção dos excertos mais significativos e reveladores dos pontos de vista, conceitos, concepções e considerações das CPs e das professoras. Esses excertos compõem a análise de dados a seguir, construída sob uma análise crítica das informações, interpretadas à luz das experiências profissionais da pesquisadora e fundamentadas por teorias e conceitos sobre formação docente e Educação Infantil.

5. ANÁLISE DE DADOS

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

(Rubem Alves)

Os dados coletados e analisados, as discussões e reflexões presentes nesse capítulo, são permeados pelas especificidades de profissionais que atuam em Unidades de Educação Infantil: CEI e EMEI. A pedagogia da infância é o lugar de fala e pertencimento da pesquisadora e, portanto, colabora na fundamentação dessa análise.

A partir da leitura e investigação do conteúdo das entrevistas, foi possível tecer interpretações, reflexões, inferências e articulações teóricas sobre formação docente na escola, saberes e fazeres de CPs e de professores, que seguem ilustrados por recortes das entrevistas e são reveladores de opiniões, concepções, saberes e práticas de cada entrevistada.

A primeira infância é considerada uma fase de construção e desenvolvimento das aprendizagens e dos aspectos biopsicossociais da criança. Ela, como sujeito, está imersa na sociedade, na cultura, nas relações com suas maneiras próprias de sentir, pensar e se expressar. De acordo com o CNE/CEB nº 20/2009,

é preciso se pensar em um currículo para a Educação Infantil sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (BRASIL, 2009, p.14)

O trabalho pedagógico na Educação Infantil, portanto, é baseado nas brincadeiras e nas múltiplas linguagens. A criança é compreendida como sujeito que possui conhecimentos e se apropria de outros histórica e socialmente acumulados. Assim, cabe ao professor proporcionar situações e construir propostas de acordo com as necessidades dos bebês e das crianças para que possam articular os conhecimentos sociais com a cultura da escola. No entanto, as práticas pedagógicas do professor de Educação Infantil são construídas a partir da imagem de infância que

ele concebe. Um professor que vê a criança como pouco capaz e frágil, por exemplo, terá uma proposta pedagógica mais diretiva, que dá pouca autonomia para a criança, conforme o que ele acredita. Por isso, pode-se considerar que identidade e a profissionalidade do professor de Educação Infantil vêm se construindo juntamente com as concepções de infância e, assim como as crianças, os professores também são produtores de conhecimento e cultura a partir de suas experiências na trajetória profissional. Esse novo olhar para a infância é recente e está em construção.

Nas últimas décadas, em decorrência das transformações sociais, econômicas e culturais, a educação vem ganhando outras possibilidades de ser compreendida. Um dos grandes desafios atuais da Educação Infantil está no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, de universalizar a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta em creches, além de ampliar o investimento no Ensino Básico, na formação e na valorização docentes (BRASIL, lei nº 13.005/2014).

Ao analisar os dados, foi possível perceber as falas esperançosas e a visão otimista das educadoras que, embora atuem na educação pública, cercada de contratempos, buscam oferecer uma educação de qualidade e relataram questões desafiadoras bem pontuais. De modo geral, os desafios dos professores estão ligados a questões pedagógicas e os desafios dos CPs estão mais relacionados a sua rotina. No entanto, a maioria das falas converge para uma grande categoria que são as condições de trabalho. Dessa forma, as professoras entrevistadas relatam como desafiadores: o número de alunos por sala; a dificuldade de trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência; problemas de saúde relacionadas ao ofício; e remuneração insuficiente para investir em estudos. Já para as CPs, os desafios são: o tempo curto para os encontros de formação; dificuldade para observar e realizar registros, reconhecidos como necessários, mas, muitas vezes, inviáveis pela rotina atribulada; a jornada variada dos professores, por isso, nem todos podem participar das JEIFs, principalmente porque acumulam cargos, fato diretamente relacionado à necessidade de uma remuneração mais consistente.

Nas falas da CP Kadhija, é possível destacar desafios referentes ao processo formativo na escola, com aspectos relacionados às jornadas heterogêneas de professores da mesma escola.

“Como a maioria das professoras acumula cargo, dependendo da jornada ele não participa do horário coletivo aqui [...] então isso é um entrave, porque ele perde o processo de formação”. (CP Kadhija)

“Para além da vida pessoal, que já tem sua complexidade, no campo educacional elas (as professoras) precisam ser essencialmente reflexivas [...] e, muitas vezes, o único local possível de discussão reflexiva é o ambiente da escola no horário coletivo”. (CP Kadhija)

Como já mencionado, as escolas da Rede Municipal de São Paulo têm os encontros formativos como um tempo/espço privilegiado para sistematização dos momentos reflexivos do professor, porém, a escola é também um lugar de vivências e trocas, envolto em relações humanas, sociais e culturais o que as torna, essencialmente, em um espaço promotor de reflexão docente, ou seja, ainda que o professor tivesse tempo fora da escola para refletir, a escola é considerada o *locus* para desenvolver esses processos reflexivos, pois nela estão as características, as singularidades e, principalmente, o contexto das práticas que, quando revisitadas, podem se transformar em um potente elemento para a formação continuada docente.

As resistências dos professores também são destacadas como desafios de uma das CPs; no entanto, ao longo da entrevista ela demonstra ter saberes e autonomia para lidar com algumas das situações relatadas.

“Como é que você, professor, ridiculariza ou despreza esse horário de formação? Para mim, é inadmissível. Quando cheguei aqui o horário de formação não era muito levado a sério” (CP Kadhija)

“O professor não gosta muito de ser cobrado, ou de muito papel, por exemplo. Esse ano foi solicitado que se faça registro. Nessa escola, elas têm dificuldade de registro. [...] No ano passado, nós combinamos que às segundas-feiras haveria planejamento [...] eu fui teorizando e imaginei que a prática sairia, fluiria de forma natural. Um dado momento, no meio do ano, eu solicitei os diários para fazer o fechamento e senti a necessidade de pedir os cadernos de planejamento. Horrível ter que fazer uma situação como essa, mas, enfim, eu me achava parceira. Quando eu pedi, das trinta professoras regentes, só recebi três cadernos. Aí saíram de recesso e não me entregaram. Eu falei “esse silêncio significa algo”, eu preciso trabalhar isso. É um entrave, então, é algo que elas não gostam. Não fico culpabilizando, porque o processo formativo dessas profissionais não ajudou em nada. [...] Aí eu falei “bom, então agora vamos fazer juntas” e a ideia é que elas avancem cada vez um pouquinho mais” (CP Kadhija)

Resistir a mudanças ou permitir quebra de paradigmas está diretamente ligado a crenças, valores, experiências e histórias de vida dos docentes. Por isso, há a necessidade de o CP dialogar, problematizar e buscar estratégias de solução coletivamente para que consiga lidar com as resistências, ou seja, “a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-las, e não quando o formador diz ou anuncia” (IMBERNÓN, 2000, p.94). Nesse movimento em busca de mudanças, algumas vezes, é necessário usar de convencimentos que só ocorrem após a tomada de reflexão docente. Pode-se dizer que é um processo dialético.

Para Gadotti (2001), a pedagogia dialética defende que a constituição do homem ocorre através da ascensão da consciência coletiva, quando efetivada de maneira concreta na ação. A educação não é estática, ela se renova. Deste modo, enquanto a pedagogia da essência é extremamente determinista e mecânica e a concepção existencialista é voluntarista e pessimista, a pedagogia dialética da educação é social e científica, ou seja, uma pedagogia voltada para a construção do homem coletivo, voltada e direcionada para o futuro (GADOTTI, 2001, p.157).

De acordo com Oliveira (2017), a resistência dos professores pode estar relacionada aos sentimentos provocados pelas mudanças, dentre eles, desgaste e frustrações. Se o professor resiste em mudar, é porque ele ainda precisa rever suas concepções, ter aceitação e ser convencido. Para a autora, as resistências podem se transformar em instrumento de trabalho do CP, pois ele tem o papel de agente de mudanças na escola.

Resistência a mudanças a partir de um outro ponto de vista é um dado convergente na opinião de uma CP e de uma professora que, embora não atuem juntas, reconhecem que distintas concepções de infância entre os docentes ainda é um desafio. Cabe destacar que, por se tratar de uma especificidade que se mostra bastante articulada nos documentos orientativos da Rede de São Paulo, a concepção de criança e infância encontra-se em um processo de construção e avanço nas escolas (SÃO PAULO, 2018), pois está atrelada a um processo histórico de transformações na Educação Infantil. Pode-se afirmar que muitos educadores têm um olhar cristalizado sobre a infância, com a crença de que bebês e crianças são pouco competentes, que ainda precisam desabrochar e, por isso, desconsideram os saberes e os potenciais infantis. Esse olhar precisa ser ressignificado nas formações da Educação Infantil a partir do aprofundamento das concepções que valorizam as falas,

os gestos, as descobertas, os olhares e as inquietações da primeira infância; que levem em consideração o brincar e as múltiplas linguagens como eixo norteador do trabalho com crianças pequenas.

A resistência de alguns profissionais em valorizar o lúdico como forma de garantir a aprendizagem, a visão de que as crianças são frágeis, a dificuldade de reconhecer o protagonismo infantil, a crença na função preparatória da Educação Infantil e a necessidade do adulto em dar aulas são reveladas nesses dois trechos:

“A criança de hoje é viva, protagonista, não é só mais aquela que recebe informação. Estamos aí em um caminhar desde a década de 80, passamos a um olhar mais social e hoje, o Currículo da Cidade coloca uma questão histórico cultural. [...] O que eu percebi quando cheguei na Educação Infantil é que existia um processo de escolarização muito grande. Primeiro, forçado pela sociedade, depois porque as famílias chegam e perguntam “meu filho vai a prender a ler escrever?”. Então a professora se sente na obrigação de dar bastante atividade em papel, de preferência se estiver xerocado. Espante-se. Quando eu cheguei nessa escola, muitas professoras faziam um trabalho sistematizado de apostilas, como cartilhas mesmo”. (CP Kadhija)

“No CEI tem esse desafio que, dependendo da concepção que você tem e sua colega tem outra, acabam gerando conflitos. Eu não gosto de brigar, aí eu sofro e aceito. [...] Tem professor que não gosta muito de interação, gosta de fazer muita coisa sozinha na sua sala. Acredita que você juntar crianças de Mini-grupo com de berçário vai dar problema, as crianças vão se machucar ou vai dar bagunça, porque acredita que tem que controlar as crianças o tempo todo... No parque, controlar as brincadeiras, porque acham que as crianças não são capazes e não favorece o desenvolvimento da autonomia da criança. Então, não tem como a gente trabalhar com pessoas que tem uma concepção tão diferente da nossa. Essas diferenças refletem na prática”. (Professora Bianca)

Essa realidade da Educação Infantil também está ligada à identidade que pode ainda não estar bem definida nesses profissionais. A profissionalidade e identidade docentes vão se constituindo através da alteridade, das vivências pessoais e profissionais. É um conceito complexo, porque exige a compreensão de alguns contextos: social, profissional, trajetória de vida e subjetividade do indivíduo. O profissional docente adquire saberes no exercício de seu trabalho e dá sentido ao que aprendeu de acordo com o vivido. Com relação aos saberes, Tardif afirma que:

(...) o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é

uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p.11)

Placco (2010;2013) discute identidade docente sob a perspectiva da sociologia e, assim como Tardif, relaciona a identidade à experiência de vida e à história profissional. A constituição identitária do professor perpassa processos relacionais, biográficos, coletivos e individuais nos quais a relação e a interação com o outro é estruturante. Ela se define nos movimentos de tensão e no jogo de forças entre atribuição (como o outro me vê) e pertença¹² (como eu me vejo), em um processo contínuo de construção e reconstrução dessas formas identitárias que o profissional docente assume, de acordo com o que o sujeito se identifica ou não, em um movimento de aceitação e/ou rejeição das atribuições do outro para si. Dessa forma, a constituição identitária é um fenômeno vivo, complexo, multidimensional que está sempre em movimento e articulado com a construção dos saberes docentes.

Nesse sentido, as aprendizagens são marcadas por questões subjetivas que se articulam em um constante processo de atribuição de sentidos, entrelaçamento de memórias, pensamento, movimentos metacognitivos e saberes constituídos coletivamente na profissionalidade. Assim, vemos que alguns profissionais ainda precisam se auto afirmar como docentes e, por isso, muitas vezes, se colocam na posição de detentores do saber, de quem ensina para que as crianças aprendam. No entanto, o trabalho do educador das infâncias se dá a partir da promoção de vivências, experiências, experimentações, descobertas, organização de espaços, materiais, corpo, linguagem e nas relações. Por isso, o professor precisa sair do lugar de quem ensina para se colocar no lugar de quem aprende junto, pesquisa junto, para que

¹² Termos utilizados no conceito sociológico do francês Claude Dubar (1997) sobre a construção identitária no trabalho. “Dubar (1997) sintetiza a constituição das formas identitárias como ocorrendo com base em dois processos: o relacional e o biográfico. O primeiro diz respeito à identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o segundo corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreende as identidades herdadas e as identidades visadas. desse modo, os processos relacional e biográfico concorrem para a produção das identidades” (Placco, et al, 2011, p. 241)

possa enxergar as potencialidades e subjetividades de cada criança. Essa é a postura esperada para os profissionais de Educação Infantil.

As dificuldades e desafios podem se revelar como instrumentos que transformam a formação continuada em espaço de construção coletiva, de troca de experiências, fortalecimento de grupo e de aperfeiçoamento das práticas, na medida em que são encarados como elementos para formação. A partir da concepção de Nóvoa (1997) sobre os objetivos da formação continuada de promover a reflexão docente, responsáveis por seu desenvolvimento profissional e protagonistas na implementação de práticas educativas, pode-se destacar que ambas as CPs entrevistadas possuem uma visão ampla de formação, vão além daqueles momentos de estudos, leituras e discussões com os professores.

“As dificuldades são excelentes, porque são com elas que são provocativas. E olha, tem sido um ganho. Larissa, eu estou, assim, desse ponto de vista da formação, ela ultrapassou os muros, as paredes do horário coletivo, do horário e do espaço da sala dos professores. Agora nós temos formação o tempo todo” (CP Kadhija)

“Eu acho que todos os momentos são formativos dentro da escola. Acho que a gente tem que sair desse lugar que a formação ela também só se dá no momento do PEA ou no momento da JEIF, ou em uma reunião pedagógica. Eu acho que a formação mais sistemática, ela acontece nesses espaços, nesses horários. Mas a formação se dá, inclusive, a partir da observação da professora... com você também, enfim. Eu também proponho... Eu vou fazer algumas intervenções na sala, com as crianças. Eu faço algumas rodas de conversa com as crianças. Então acho que esses momentos também são formativos.” (CP Ana Carolina)

Embora os professores levem desafios com as turmas e com os alunos para os encontros formativos, na forma de estudos de caso, por outro lado, parecem não reconhecer a potência desse material extraído da prática. Ao serem questionados sobre formação, aparentam ter uma visão mais simplista da formação, considerando apenas os momentos mais sistematizados.

“O PEA desse ano é sobre grupos de trabalho e a gente segue o PPP.[...] Nós estamos lendo o Currículo da Cidade, lemos uma parte da BNCC para Educação Infantil. E discutimos muito as dificuldades reais de cada turma. Também esse ano temos muito vídeos, que a CP envia um link para assistirmos em casa, pois estamos sem o recurso de TV lá no CEI.” (Professora Bianca)

“Mas, quando tem reunião pedagógica, a Kadhija sempre tenta trazer um formador para a gente. Nós tivemos formação na escola com pessoas bem importantes, com contadores de histórias, e com colegas da Kadhija [...] Então, nossa formação foi além do horário do PEA com a presença de pessoas de fora.” (Professora Luiza)

A professora Luiza acredita que a formação vai além do PEA, referindo-se que as reuniões pedagógicas com essa atual CP também são formativas. Isso nos faz deduzir que é comum que as reuniões pedagógicas possam se transformar em espaço para recados administrativos ou desabafos das questões do dia-a-dia do professor. Na nossa Rede, já em anos anteriores, o documento “Mais Educação São Paulo” (2014) deixava estabelecido que os horários coletivos de formação e as reuniões pedagógicas deveriam ser “espaço de reflexão e elaboração sobre as experiências reais em sala de aula/ambiente educativo para atingir os propósitos formativos e melhoria da qualidade da educação” (SÃO PAULO, 2014, p.50).

Ao considerar diversos momentos não sistematizados como formativos, a CP Kadhija, a partir de um olhar sensível, enxerga a necessidade de fortalecer o grupo e reconhece as professoras no papel de mulher e de profissional, que sofrem com os vestígios patriarcais de nossa sociedade.

“Então você precisa empoderar essas mulheres. Essas mulheres professoras, essas mulheres profissionais. Como você empodera? Quanto mais a pessoa se sente feliz no seu ambiente de trabalho, melhor ela faz o seu trabalho e menos ela adocece [...] Então nós estamos desde o ano passado refletindo, estudando, empoderando essas professoras do ponto de vista da leitura reflexiva, com muitos livros, materiais teóricos, e aí elas trazem na prática, quando elas trazem os trabalhos delas para o coletivo. [...] Historicamente, sabemos porque são mulheres. Então, trazendo o papel do feminino, essa distorção entre o seu lado profissional, da sua incumbência, do seu desafio como profissional, professora, pesquisadora, a mulher intelectualizada, ela se perde um pouco no cotidiano apressado, dessa vida acelerada. Pra mim, eu penso que passou da hora de políticas públicas que respeitem isso. Evidente que se você tivesse uma valorização da categoria dos professores, das professoras, não haveria esse massacre total. E as pessoas poderiam refletir... (CP Kadhija)

Destacando essa fala da CP, Tiriba (2005), ao falar da posição da mulher no magistério, diz que, historicamente, o feminino sempre foi associado à emoção e à natureza, condição imposta às mulheres atreladas aos atos de cuidados e afetos com crianças e à maternidade. A diferença de papéis no mercado de trabalho foi sendo

construída na perspectiva capitalista, baseada na acumulação de bens, na qual os homens aprendiam a cuidar de negócios e as mulheres de pessoas. Assim, esse saber do cuidado e do afeto pertencente às mulheres foi menosprezado, considerado de menor importância na sociedade, pois não gerava lucro. As condições sócio-políticas de nosso país foram definindo, historicamente, a designação da educação de crianças na Educação Infantil para as mulheres, por isso, a autora considera que é ainda necessário estabelecer estudos mais estreitos acerca das relações de gênero e formação e não deixar se perder a articulação entre razão, emoção, corpo, mente e o trabalho de cuidar e educar atribuído às mulheres.

Os princípios norteadores da formação continuada no Município de São Paulo, atualmente publicadas no documento “Currículo da Cidade”, pressupõem a apropriação de conhecimentos acerca da prática docente, do fortalecimento de ações que contribuam com o desenvolvimento profissional, e da afirmação da escola como *lócus* privilegiado para a formação pedagógica. Imbernón também afirma que

a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas” [...] não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças [...] trata-se de um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação (IMBERNÓN, 2000, p.85).

A escola, como contexto de trabalho docente, garante um espaço de interlocução, a dimensão coletiva da formação e, principalmente, a identidade da escola e do grupo que são fundamentais para o planejamento de formações baseadas nas necessidades dos professores. Além disso, o olhar dos pares colabora com a validação e a valorização de saberes e práticas que ali circulam e que podem ser aprofundados e fortalecidos no seu próprio contexto. Assim, a prática refletida e dialogada no interior da escola tem maior possibilidade de dar conta de seus desafios.

As entrevistas trouxeram elementos bem diversificados quanto a metodologias formativas que vão de acordo com esses princípios e são conduzidas de maneira intencional pelos CPs.

“Para mim, o que está dando certo e sempre deu, foi a tematização da prática. Como eu tive essa formação muito de perto com a Telma Weisz e participei do trabalho com o pessoal da Escola da Vila, eu me

sinto tranquila em desenvolvê-lo e a muito certo. A professoras se sentem valorizadas e conseguem teorizar a prática.” (CP Kadhija)

“Há um momento em que fazemos um estudo de caso e aí é exposto para o grupo a comanda da coordenadora e a gente estuda o caso de cada criança individualmente, de forma dirigida.” (Professora Luiza)

“Normalmente peço para que elas escrevam um breve relato do que querem trazer para a discussão do PEA, porque aí, no momento em que a professora escreve, também já vai refletindo. [...] Eu acho que isso funciona legal, que elas possam compartilhar entre elas os saberes e eu vou problematizando.” (CP Ana Carolina)

“A gente traz a ideia e a CP vem para enriquecer [...] a gente fala das nossas dificuldades, dos projetos da escola, lemos [...] Nós discutimos muito as dificuldades reais de cada turma, discute os documentos e tem sido bem legal.” (Professora Bianca)

Quando defende uma formação que provoque reflexão a partir da participação ativa dos professores, baseada em discussão de casos, por meio de contribuições pessoais, intercâmbio e debates de situações desafiadoras ou problemáticas, Imbernón (2000) afirma que é necessário uma postura “crítica e não doméstica da formação, que deve promover a aprendizagem num ambiente de diálogo profissional sobre problemas e êxitos, em um clima de escuta ativa e de comunicação” (IMBERNÓN, 2000, p.65). Dessa forma, o CP possibilita aprendizagens na formação quando reconhece que a escuta não é apenas para recebimento de informações, mas que uma escuta ativa é uma ferramenta que pode conduzir as discussões e reflexões para o crescimento profissional docente.

Na Educação Infantil, as descobertas, as trocas e as indagações das crianças são elementos de aprendizagem. Para esse trabalho educativo, o professor necessita de um olhar investigativo, uma escuta sensível para as múltiplas formas de expressão infantil. Essas especificidades se revelam também no processo formativo. As entrevistadas relatam formações baseadas no diálogo, na escuta dos pares, nas trocas de experiências de maneira colaborativa, a partir das problematizações de práticas com as crianças, de maneira integrada e transdisciplinar. Quando o professor relata sua prática, ele a traz integralmente a partir do relato de uma cena, de um episódio, que é narrado com a mesma multiplicidade que a criança se apresenta, ou seja, não é segmentado por conteúdos ou por áreas de conhecimento, mas apresentado a partir das intencionalidades do professor, das interações e

intervenções com a criança, imersas em concepções que podem ser transpostas para teorização e reflexões.

No cotidiano da escola, o CP precisa estar atento para a coerência teoria e prática. Uma das competências necessárias é a disponibilidade e a abertura para a escuta. Dar voz a adultos e crianças e considerar seus saberes, pensamentos e sentimentos favorece a aproximação entre os pares, dá protagonismo ao outro, além de facilitar as intervenções formativas.

Nesse sentido, a CP Ana Carolina considera que o que faz de melhor em seu trabalho é ouvir e tem esse reconhecimento dos professores. A CP Kadhija, embora não tenha falado especificamente sobre esse saber, deixa clara a importância da escuta no processo formativo.

“Eu acho que eu escuto bem. [...] Isso eu acho que é geral, de educador mesmo. Acho de verdade, eu acho que a escuta é a grande... Acho que é uma coisa que o CP precisa ter e que precisa ser um bom mediador de conflitos, assim. Isso é o principal, porque não tem como a gente estar entre a gestão e os professores, nós somos, sim, o elo das professoras com a gestão, com a direção da unidade.”
(CP Ana Carolina).

“[...] Esse é o ganho da BNCC e do currículo. Do ponto de vista do protagonismo, não é só o professor, a criança agora propõe e você precisa ouvir. Então, a escuta atenta é importante, no professor. [...] então tudo tem que ser discutido, refletido e pensado. Às vezes, alguém propõem algo “há, eu podia fazer assim”, eu acolho. [...] Eu estou respeitando o tempo do outro.”(CP Kadhija)

A esse respeito, Almeida (2007, p.70) afirma que “o coordenador pedagógico precisa desenvolver, nele mesmo e nos professores, determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar, prezar”. A partir da interação pautada no diálogo, é possível que os sujeitos compreendam melhor valores, atitudes, ideias, podendo apresentar-se ao outro sem medo, pois, quando alguém é ouvido (e compreendido) traz uma mudança de percepção de si mesmo (ALMEIDA, 2007).

As percepções dos sujeitos estão sempre pautadas em sua história de vida, seus valores e seus afetos. Quando o coordenador contempla a escuta, o diálogo e as trocas no exercício de suas funções, dá a possibilidade para que a empatia entre os pares ocorra. Ao favorecer o protagonismo do outro, o CP cria relações mais

horizontais no interior da escola e, assim, as pessoas podem vivenciar a posição de par avançado nas interações, na construção dos conhecimentos e até na tomada de decisões, em diferentes momentos. Almeida (2017), ao abordar o tema das relações interpessoais na escola, apresenta uma proposta para desenvolver habilidades de comunicação interpessoal, baseada no psicólogo Thomas Gordon e destaca que os adultos, assim como as crianças, sentem o peso de não serem ouvidos e compreendidos.

Ser ouvido significa ser levado a sério, significa que suas ideias e sentimentos têm substância para o outro. A resposta do outro, a partir de uma escuta ativa, sensível, valida a autoestima de quem a recebe e promove uma conexão interpessoal que é vital para o bem-estar psicológico. (ALMEIDA, 2017, p.46)

A partir desse entendimento, o CP poderá adotar uma postura de respeito aos saberes, à autoria e aos processos de construção de sua equipe. As CPs entrevistadas demonstram valorizar os saberes e as experiências dos professores. Para elas, essa concepção contribui com o crescimento dos profissionais.

“Uma coisa que funcionou legal é das professoras trazerem alguma experiência [...] Mas acho que sempre trazendo os saberes das professoras, para que elas possam compartilhar entre elas... eu vou problematizando e, claro, nem todos os saberes são bacanas e nem tudo aquilo que eu acho que é bacana, realmente é e eu percebo que, às vezes, preciso rever alguma coisa aí.” (CP Ana Carolina)

“Elas escolhem, agora, no final da semana, qual foi o trabalho, a experiência... Trabalhei bastante com elas os termos “experiência” e “vivência”, onde a experiência é coletiva e a vivência é individual. Então, do ponto de vista da interiorização, quando você faz uma experiência com as crianças, você leva uma... propõe algo, ou vem de uma ideia de uma criança que tenha proposto, porque a criança é protagonista, não só o professor.” (CP Kadhija)

“Eu já escutei vários depoimentos de várias professoras ontem, hoje, chorando. “Olha, eu me sinto fracassada, não estou percebendo que o meu trabalho tenha frutos ou que está ao alcance”. Eu falei “calma, não se cobre tanto, nós somos um coletivo e não há uma relação comparativa. Uma das formas de socializar é que elas se sintam capazes e (vejam) que sua prática educativa é satisfatória [...] No coletivo eu digo “olha, traga aquela prática significativa, aquela que você gostou para compartilhar” (CP Kadhija)

Os saberes práticos ou saberes da experiência são conceituados por Tardif como saberes apropriados pelos professores no exercício de suas funções e na prática da sua profissão, baseados e validados no trabalho cotidiano. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*¹³ e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p.39). O autor salienta que esses saberes não estão sistematizados em disciplinas ou teorias e formam um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e validam sua profissão e sua prática cotidiana. Esses saberes dependem de um contexto de múltiplas interações que serão constituintes da atuação do professor.

Outro dado revelado nas entrevistas é a frequente preocupação dos CPs em relacionar a teoria com a prática na intenção de se distanciar do caráter transmissivo da formação, para uma perspectiva crítica de desenvolvimento profissional capaz de contextualizar e ressignificar o vivido no cotidiano escolar, acessar saberes e articulá-los a partir do diálogo entre os atores da formação.

Imbernón (2010) considera a formação continuada, ainda, como promotora de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, com principal objetivo de transformação de uma prática. As reflexões, quando balizadas pelos contextos educacionais e articuladas à teoria, podem criar alternativas de mudanças nas práticas (ou fazeres) docentes no interior da escola.

É possível notar que todas as entrevistadas reconhecem a importância da relação teoria e prática nas formações e salientam que a teoria, por si só, é desconexa e não retroalimenta os saberes, pois, somente quando articulada com a prática, o profissional consegue se reconhecer no contexto e refletir sobre suas ações pedagógicas.

“Eu já tenho uma leitura prévia do texto, aí eu trago para elas para teorizar algo que elas trouxeram ou alguma coisa que uma professora falou. Aí eu lembro de um texto que vá falar sobre aquilo e teorizo aquela prática. [...] Agora saiu o Currículo da Cidade, estamos trabalhando com ele efetivamente.” (CP Ana Carolina)

“[...] se a gente tem uma leitura que vai ao encontro desses problemas, “olha, tá vendo: eu faço isso, eu faço aquilo” As leituras que são bem próximas da realidade escolar, do contexto, mobilizam bastante.” (Professora Bianca)

¹³ *Habitus*, considerado por Tardif na perspectiva sociológica de Bourdieu, é conceituado como disposições adquiridas na e pela prática real da profissão (TARDIF, 2010 p.49).

“Então, quando estamos lendo um texto denso, altamente conceitual, aí nós paramos e damos exemplos, onde é que já vimos isso na escola. [...] mas é para trazer a importância do que elas leem estar totalmente ligado com a prática.” (CP Kadhija)

“Então, apesar da CP trazer textos e indicações de livros, a gente acaba abrindo um parênteses para discussões daqueles autores com o que fazemos na escola. É sempre muito dialogado. Ela traz essa correlação na hora que está falando e assim recebemos mais informações. [...] ela traz, assim como eu citei, que no PEA ela vai além do que está no texto, consegue trazer outras informações justamente porque ela tem um embasamento teórico e também o conhecimento da prática.” (Professora Luiza)

Ainda relacionando as estratégias formativas elencadas pelas CPs, pode-se destacar o acompanhamento de sala de aula. Aqui, não se trata de observação de sala de aula planejada, com pauta de observação e devolutiva, mas sim o acompanhamento do trabalho docente inerente à função de CP para garantir a articulação do Projeto Político Pedagógico. Acreditamos que as entrevistadas mantêm uma relação aberta e democrática com a equipe docente, assumindo um papel colaborativo e dialógico.

“Ao invés só de falar, a gente vai mostrando e fazendo junto. Eu entro na sala de aula, hoje acompanho. Vejo o trabalho que elas desenvolvem, filmo ou fotografo, participo, as crianças todas me conhecem... Porque isso é ser coordenador. Não é mandar, verticalmente, fazer um trabalho daquele que você nem mesmo acredita. Você precisa acreditar e saber fazendo junto.” (CP Kadhija)

“Mas a formação se dá, inclusive, a partir da observação da professora... Com você também, enfim. Eu também proponho... Eu vou fazer algumas intervenções na sala, com as crianças. Eu faço algumas rodas de conversa com as crianças. Então acho que esses momentos também são formativos.” (CP Ana Carolina)

Assim, embora o acompanhamento de sala de aula tenha intencionalidade formativa na visão dos CPs (pois nas entrevistas elas se referem a intervenções, questionamentos e interferência com intenção de provocar a reflexão do professor), para as professoras talvez seja considerada apenas mais uma tarefa do CP de acompanhamento pedagógico no cotidiano escolar.

Os dados coletados mostram que a maioria das opiniões são convergentes entre professoras e CPs. Porém, ao perguntarmos sobre os momentos formativos que mais mobilizam o grupo, e analisando-os sob a ótica da CP e da professora que atuam

na mesma Unidade Educacional, percebemos que há alguns contrastes nas falas que representam o valor ou a relevância que cada profissional atribui àquela formação.

No caso do CEI, a CP menciona uma ação bem potente de formação, com encontros fora do ambiente escolar, com a integração entre escolas do entorno e encontros formativos que colaboram com o enriquecimento cultural e pessoal dos educadores em diferentes espaços educativos da cidade.

“Uma outra coisa que a gente fez esse ano, as nossas reuniões pedagógicas, elas não são mais dentro da escola e nem são só a gente. A gente tem um tempo, só a gente, que é o PEA. Mas tem um calendário junto com outras duas escolas, de reunião pedagógica. Então a gente fez uma reunião no planetário, e que aí chamamos pessoas de fora. A gente fez uma outra reunião no MAC, que aí a gente chamou alguém pra falar sobre território educativo e também aproveitamos o espaço do MAC. E a nossa próxima reunião pedagógica vai ser no museu afro, em que o pessoal do museu afro vai fazer uma intervenção com a gente, com as professoras.” (CP Ana Carolina)

A professora que vivencia essas reuniões não as mencionou como estratégia formativa durante a entrevista, porém, quando trouxe sua opinião sobre as características de um bom formador, fica nítido que ela valoriza a ação de repertoriar culturalmente os docentes. Então, parece estar implícito que ela reconhece a potência dessa estratégia utilizada pela CP.

“Bom formador... Trazer as propostas de leituras interessantes, trazer propostas, propor passeios... Passeios formativos, “nossa, está tendo tal coisa no museu” ou “está tendo exposição...” Nem que não leve o grupo, mas falar, ficar muito antenado com cultura. Eu acho que o bom formador antena o grupo o tempo todo com a cultura que está acontecendo em geral. [...] Trazer o mundo ou levar o grupo ao mundo porque tem muitas coisas acontecendo”. (Professora Bianca)

Um achado a ser considerado é a visão da professora da EMEI sobre ação formativa promovida pela CP em levar profissionais convidados para falar sobre o tema em pauta, movimento que é muito valorizado pelo grupo e citado em três momentos distintos pela professora.

“[...] a coordenadora traz também outros formadores dentro do horário de PEA, como o pessoal do CEFAl¹⁴. [...] Quando tem reunião pedagógica a Kadhija, sempre tenta trazer um formador para a gente. Nós tivemos formação na escola com pessoas bem importantes, com contadores de histórias, e com colegas da Kadhija. Dentro da literatura, nós trabalhamos a questão da cultura afro. Então, nós recebemos a visita da Kiussam, a autora que criou a Tayó, e aí, dependendo do enfoque, a gente recebia um formador dentro daquele assunto. Também recebemos a Alfredina, que falou sobre o Manoel de Barros... Então, nossa formação foi além do horário do PEA com a presença de pessoas de fora”. (Professora Luiza)

“Então, a gente tem aqui na escola muitos alunos de inclusão. São diversas deficiências. Então, quando vem o CEFAl a gente expõe os anseios, eles ajudam a procurar outras formas de trabalhar e desenvolver esse aluno. Teve também um dia que veio a Enita, uma amiga da Kadhija para falar de inclusão com a gente. Então, sempre que vem essas pessoas de fora a gente se interessa muito, porque enriquece e a gente aprende mais e consegue enxergar nosso trabalho de outra forma.”(Professora Luiza)

“Eu acho que para nós é muito legal quando vem gente de fora, por que ela propõe para gente momentos de expor nossos anseios e mostrar o nosso trabalho. E muitas vezes, a pessoa de fora consegue ver o nosso trabalho de uma maneira positiva que nós não estamos enxergando e isso é bem bacana.” (Professora Luiza)

Contudo, durante a entrevista, a CP não menciona a participação desses convidados para as formações e, na visão da professora Luiza, é enriquecedor e mobilizador do grupo a participação de formadores ou parceiros nas JEIFs e Reuniões pedagógicas. Pode-se inferir que essa CP, durante a entrevista, preocupou-se em valorizar seu trabalho e mostrar-se uma coordenadora com muitos conhecimentos teóricos, com uma concepção formativa pautada no diálogo e, acima de tudo, que desempenha um trabalho efetivo e planejado, pois, em suas respostas na entrevista, havia sempre justificativas e contextualizações de suas ações.

Diante da multiplicidade de temas e saberes que circulam na escola, o enriquecimento da formação com convidados e parceiros traz a possibilidade de diálogos, trocas, socializações, com oportunidade de conhecer outras realidades e ver os próprios desafios sob outra ótica. Permitir ser visto sob outros olhares pode trazer uma perspectiva positiva e motivadora para os profissionais, o que favorece as mudanças.

¹⁴ Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão.

Para que as estratégias formativas sejam satisfatórias e mobilizem o grupo a refletir e acessar seus saberes, elas devem ser planejadas a partir de um diagnóstico das necessidades e das situações que se vive no contexto escolar. O protagonismo docente é necessário para que sejam agentes de sua própria formação e, assim, possam dar sentido ao que é proposto pelo CP ao articularem seus conhecimentos e práticas.

A seleção de estratégias está atrelada ao bom planejamento das pautas formativas. De acordo com Monteiro et al. (2012), é preciso definir as ações e os conteúdos a serem trabalhados, levando-se em conta as expectativas de aprendizagem do grupo, o tempo previsto para o encontro formativo, a seleção de estratégias formativas, além de planejar a avaliação da formação e das aprendizagens dos professores.

Nas orientações para coordenação pedagógica do “Currículo da Cidade” (São Paulo, 2018), boas pautas formativas podem valer-se de estratégias que usem procedimentos; que deem aos docentes a possibilidade de investigar, sistematizar, e comunicar o que aprenderam para que, assim, possam relacionar teoria e prática ao contexto escolar; que promovam a reflexão sobre as práticas docentes; que evitem abordagem transmissiva de conhecimentos teóricos e didáticos; que valorizem a escrita e o registro realizado pelos professores, utilizando-os como instrumentos em processos de autoformação.

Diante dessa publicação orientativa mais atual na Rede Municipal de São Paulo que corrobora com estudos e normativas municipais e federais de anos anteriores, podemos identificar que as CPs entrevistadas valem-se das concepções dos documentos e utilizam-se de diferentes estratégias como estudos teóricos relacionados com a prática, estudos de caso e tematização da prática, problematização com interferências promotoras de reflexão, valorização dos saberes docentes, trocas de experiências, diálogos e escuta ativa.

Nessa perspectiva, os dados coletados revelam que há mudanças positivas nas práticas docentes e no crescimento dos profissionais, decorrentes da formação, ou seja, de certo modo, a partir do diagnóstico e da reflexão, há o reconhecimento dos pontos que precisam melhorar ou avançar, a aceitação da não linearidade dos conhecimentos e a abertura a mudanças no fazer pedagógico.

A CP Ana Carolina relata um episódio em que a prática de uma professora foi aprimorada a partir das formações e justifica que as intervenções e trocas entre os componentes do grupo são sempre enriquecedoras com potencial para gerar mudanças positivas.

“Tem uma professora que adora contar história. O ano passado ela estava com berçário 1, mesmo, bebês muito pequenos. Então, também entendi um pouco que a leitura com os bebês tinha que ser diferenciada, ou que não necessariamente tinha que existir a leitura. E aí, a gente foi conversando sobre isso, porque nunca sou só eu mesma, é o grupo. Então a gente traz às vezes até um texto pra balizar. E uma coisa que eu sugeri pra ela, no começo, foi assim “conte histórias pra outras salas, já que você curte tanto contar história”. E acho que ela estava, naquele momento, com dificuldade mesmo de contar histórias para as crianças tão pequenas, pra bebês tão pequenos. [...] A gente foi trabalhando com isso, de ela ir em outras salas, e ela foi descobrindo outras estratégias para contar histórias para bebês, para crianças tão pequenas. Então hoje ela continua contando história pra todas as salas, ela faz os combinados lá com as professoras e ela vai, mas ela modificou... A gente também foi trabalhando leituras de textos que falavam sobre histórias para bebês, e ela foi modificando a contação de histórias para os bebês” (CP Ana Carolina)

Destaca, ainda, algumas estratégias que considera significativas para a formação no CEI em que atua. Ao falar sobre a escuta do grupo como elemento formativo, mostra a preocupação em repensar a prática e sinalizar a mudança positiva do professor.

“Porque você escuta e depois vai trabalhar sobre isso [...] e relacionar algum texto teórico, voltar e dizer: “mas olha como mudou a sua atuação com tal criança e o quanto foi importante a gente poder ouvir e conversar com todas as outras professoras” [...] E pensar em ações, replanejar as ações com as crianças. Porque essa é a intenção quando a gente está discutindo, é que a gente repense em replanejar a prática”. (CP Ana Carolina)

Além da escuta, a valorização do protagonismo é uma forma de evidenciar os saberes da experiência e da autoria docente, dando um caráter colaborativo ao encontro de formação.

“Às vezes em que eu consegui trazer as professoras como protagonistas mesmo, eu acho que isso... Considero que foi interessante... Sempre problematizando com uma leitura também,

claro. Trazendo uma concepção teórica, um texto, alguma coisa para problematizar o que a gente está fazendo. Acho que é isso.” (CP Ana Carolina)

Nessa perspectiva, para Clementi (2006), coordenadores e professores devem estabelecer uma parceria na organização de estudos, projetos, planejamentos e na busca por soluções para as dificuldades do cotidiano. Ao realizarem essas ações em conjunto, o CP tem o fundamental papel de interlocutor para intervir no amadurecimento das ideias e na superação de contradições.

A CP reconhece a escrita como instrumento de reflexão e dá exemplo dos estudos de caso, que o grupo nomeia como “desafio” para discussão, e da construção colaborativa dos relatórios dos bebês e das crianças.

“Normalmente eu peço que elas escrevam, façam um breve relato [...] porque aí, conforme ela (a professora) escreve, já vai refletindo[...] Se a gente vai trazer alguma coisa específica para o PEA eu já sugiro uma leitura prévia para aquela professora que vai trazer o desafio no dia... E outra coisa também, na escrita dos relatórios, quem quer compartilhar seu relatório com as demais. Cada dia uma professora traz um relatório e aí pensamos no grupo como podemos colaborar com o relatório da colega”. (CP Ana Carolina)

Na opinião da professora Bianca, que trabalha com a CP Ana Carolina, as estratégias que mais mobilizam o grupo são os estudos de caso e as leituras relacionadas ou que embasam as práticas.

“As discussões sobre os problemas da escola. Sobre os alunos...sobre famílias que a escola tem mais dificuldade, o aluno que o professor tem mais dificuldade, como lidar com isso e ver, e contar... Isso chama bastante atenção. Ou se a gente tem uma leitura que vai ao encontro desses problemas. “Olha, tá vendo? Eu faço isso, eu faço aquilo” O que é bem próximo. As leituras que são bem próximas da realidade escolar, do contexto ali, elas mobilizam bastante.” (Professora Bianca)

Esses relatos nos levam a interpretar que a visão da CP sobre os resultados do processo formativo docente é mais ampla e analítica, uma vez que a professora parece não reconhecer algumas especificidades metodológicas, como a escrita colaborativa de relatórios mencionadas pela CP.

Ao escrever sobre a própria prática, o professor retoma o vivido, sistematiza, organiza o pensamento e analisa. Assim, a escrita permite reflexão, construção e

articulação de saberes. Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, as questões relacionadas ao registro na Educação Infantil têm um percurso histórico rico, que se iniciou com a necessidade de realizar avaliações e relatórios dos bebês e crianças. Os avanços nas pesquisas e concepções revelam o quanto os diversos registros são significativos para contextualizar as aprendizagens infantis potentes para a reflexão docente e como instrumento formativo. Nesse sentido, de acordo com a recente publicação sobre o tema, a “Orientação Normativa SME nº 2 de 6 de fevereiro de 2019. Registros na Educação Infantil”,

os registros se configuram como um caminho possível de construção de memórias e de desenvolvimento profissional, em que a(o) professora(or) é autora(or) e narradora(or) de sua própria prática. Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico acompanhar, orientar e auxiliar a produção dos registros docentes, de modo que esses sejam a expressão da intencionalidade docente, tanto no momento do planejamento, quanto no momento de registrar o cotidiano pedagógico de sua turma e o percurso de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças. A(O) coordenadora(or) pedagógica(o) é a principal interlocutora(or) das(os) professoras(res) em seus processos de reflexão sobre seus registros. Nesta perspectiva, os registros são instrumentos de consolidação de diálogos para ampliação do sentido do que se deve registrar a respeito da prática pedagógica. (SÃO PAULO, 2019, p.15)

O registro reflexivo é um potente elemento formativo. Ele permite que o docente revise, interrogue e reflita sobre sua prática. Traz a possibilidade de investigações, pesquisas, valorização de práticas e transformações. É necessário, porém, exercício, planejamento, direcionamento e sistematização para que o trabalho com a escrita reflexiva faça sentido na formação. Quando isso não ocorre, o registro pode se transformar em mais uma tarefa a ser cumprida, que fica sem significado.

A questão do registro na Educação Infantil é bem ampla e específica. O registro escrito possui uma multiplicidade de instrumentos, como relatórios, diários de bordo, registros de observação, portfólios, entre outros. Outras modalidades não escritas como fotos, vídeos e áudios também são opções para registro na Educação Infantil, pois oferecem diferentes possibilidades de captar, mostrar e traduzir ações, linguagens, gestos e demais fazeres infantis. Embora o tema seja relevante e pertinente sempre que falamos em Pedagogia das infâncias, não será aprofundado nesse trabalho para que não se perca o viés investigativo acerca dos saberes docentes e a formação continuada na escola.

A CP Kadhija, da EMEI, relata a importância da reflexão, da autoria e da provocação de inquietudes ao relatar sobre os resultados observados da formação coordenada por ela na escola. O dado se mostra relevante por ser mencionado em diversos momentos diferentes da conversa.

“Então, quando as professoras apresentam qualquer trabalho, elas sentem que precisam escrever algo sobre. Uma professora falou assim “eu tentei mandar umas fotos pra você, só que falta o texto”. Falei “que texto, professora?”. “Pra explicar”. Falei “ah, que bom”. Porque quando eu publico, em geral, eu coloco a importância do brincar [...] agora elas já estão querendo escrever sobre o que fazem”. (CP Kadhija)

“Então, tudo isso é processo de formação. Depois de 1 ano, eu cheguei ano passado, aqui, em abril, eu percebo que a linguagem das professoras mudou muito. A forma delas se colocarem. A postura leitora. A compreensão de que você não entra na sala de aula sem planejamento. [...] Agora, você caminha pela escola e você vê crianças brincando, cantando...” (CP Kadhija)

“Então nós precisamos sair da mesmice. Provocar o outro, e essas provocações criam inquietudes, muitas vezes. Não vou dizer que elas ficaram felizes da vida, porque era mais cômodo antes... Não sei se mais feliz, mas era mais cômodo. Mas as avaliações que eu recebi e os retornos que eu tenho são assim: “como eu aprendi”. “Ai, que gostoso, eu gosto dessa discussão”. Agora a JEIF, o horário coletivo, é lotado. Antes, você tinha que ficar pegando no laço para as pessoas participarem. [...] É esse retorno me parece positivo. Já vejo mudança nas práticas, no dia a dia, nas falas”. (CP Kadhija)

Na mesma direção, a professora Luiza relata ganhos da formação no aprimoramento de sua prática. Nesse trecho, podemos identificar sua intencionalidade pedagógica e protagonismo.

“Por exemplo, quando teve o PEA sobre literatura, quando eu via que a criança estava mais interessada pelo livro e pelas histórias para mim é reflexo no meu trabalho, do que foi estudado. Nós aprendemos a selecionar melhor os livros e ampliamos os temas para trabalhar com a crianças. Eu, professora Luiza particularmente gosto muito da questão afro-brasileira. É um tema que eu tenho muito repertório para ser trabalhado nessa área e eu gosto de explorar bastante. Então, quando você vê as crianças mudando seus conceitos do dia a dia, por exemplo o lápis cor de pele, quando eles falam: “não, isso não é cor de pele, cada um tem sua cor de pele” para mim isso é a certeza de que as questões que eu trabalhei estão refletindo na criança. Com as questões da literatura afro-brasileira, eu consegui perceber bastante na fala e nas atitudes das crianças os resultados do que trabalhamos no PEA.” (CP Ana Carolina)

Para Imbernón (2010), a formação continuada deve possibilitar a reflexão do profissional sobre sua prática docente, de modo que examine suas atitudes, suas teorias e concepções, em um constante pensar sobre o que se faz e porque se faz. Esse processo vai depender dos caminhos propostos e da condução realizada pelo CP e da motivação pela mudança de cada pessoa, pois quem não se dispõe a mudar, não transforma a prática.

Foi possível perceber, nas entrevistas, que as profissionais estão estudando a mais recente publicação da Rede, o “Currículo da Cidade: Educação Infantil”, que trata da materialização de princípios e diretrizes que estão em diversos documentos municipais e federais que compõem a história da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2018, p.7). Durante o ano de 2019, ele foi leitura obrigatória nos horários coletivos de formação e vem subsidiando debates e práticas nas Unidades Educacionais, principalmente porque ele traz à luz temas atuais como educação para a equidade, educação inclusiva, educação para as relações étnico-raciais, relações de gênero e para o desenvolvimento sustentável.

O Estudo desse material é mencionado por todas as entrevistadas. Embora a coleta de dados não tenha sido direcionada ao estudo do “Currículo da Cidade”, o próprio material traz pistas do quanto as reflexões e diálogos no interior da escola são necessárias para que esse currículo ganhe materialidade nas ações e no cotidiano escolar sob a perspectiva de que a criança é o centro da proposta pedagógica.

Para que o CP consiga articular a proposta curricular ao PPP da escola, é necessário que tenha conhecimentos específicos, teóricos e práticos, que embasem a pedagogia das infâncias, tais como: desenvolvimento infantil, diretrizes curriculares, papel da escola e da família, linguagens infantis, concepções sobre as interações, sobre o brincar, o cuidar e o educar, dentre outros eixos que constituem o trabalho com bebês e crianças pequenas nas escolas. Dessa forma, há a mobilização de saberes de várias categorias no processo formativo com o professor.

O trecho a seguir ilustra o trabalho formativo baseado no “Currículo da Cidade”, na construção colaborativa de conhecimentos e nas intervenções da CP que causam boas inquietudes na professora Bianca, que se sente estimulada a pensar sobre suas próprias ações pedagógicas e mostra a articulação das práticas pedagógicas do CEI com o documento, ou seja, a articulação teoria e prática direciona o olhar do professor

para o seu fazer pedagógico e, no caso dessa professora, a mobiliza a refletir sobre e melhorar sua atuação com as crianças.

“O Currículo da Cidade foca muito nas interações, nas brincadeiras. Então ler lá no currículo tem sobre as brincadeiras e os relatos, e aquilo é muito parecido com a nossa realidade, parece que a gente que está falando, então ali é questão dessas interações e brincadeiras. Então a criança já é, é um sujeito que pensa, que tem voz, e a gente precisa observar se estamos dando voz à criança. E quando a gente discute isso no PEA, que um fala, outro fala, “olha, ela falou tal coisa”, aí vem a CP e pergunta “então, você observou isso? Porque aqui você deu voz... Não, aí você não deu voz...”. E a gente já entra na sala com essa discussão na cabeça, por exemplo. Então, do observar e... O que é ouvir um bebê, discutimos isso no PEA, pelo documento, ouvindo as professoras falando. E a coordenadora faz as intervenções... Quando você entra na sala de aula que você vê “Nossa, consegui observar isso. Nossa, essa criança está falando isso.” Como é que eu faço a intervenção aqui e tiro mais, e ouço mais, faço essa criança falar mais, de alguma forma?” (Professora Bianca)

Já na EMEI, de acordo com o contexto trazido pela CP e pela fala da professora, estão em um processo de construção e sistematização das concepções baseadas nas interações e no brincar na escola. O estudo do “Currículo da Cidade” nos PEAs vem sendo um sinalizador dos caminhos a serem seguidos.

“Olha, para os PEAs toda semana a coordenadora coloca uma pauta do que vai ser estudado. Atualmente a gente tem estudado o Currículo da Cidade, porque é pauta geral da prefeitura, mas dentro do currículo estamos sempre estudando as questões do PPP e as modificações a serem feitas. Então, todas as demandas da escola, desde as questões de material a ser comprado, a organização dos espaços, até os projetos que precisam ser encaminhados, acontecem tudo ao mesmo tempo. Para o PEA é dirigido o nosso tema, que esse ano é o direito do brincar, e dentro do Currículo da Cidade a gente vai defender o direito de brincar. Então para o PEA tem as leituras específicas e de segunda e quinta-feira a gente estuda algumas demandas mais específicas, por exemplo, essa semana pesquisamos brincadeiras de roda.” (CP Ana Carolina)

O processo de construção dos conhecimentos sobre Educação Infantil é fundamental e urgente para que os professores avancem na execução de um currículo em que bebês e crianças aprendam nas experiências, interações, e nas brincadeiras, de maneira integral e integrada com seu corpo, suas linguagens e sua subjetividade, considerados protagonistas nesse processo. Como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, a formação continuada do professor

deve dar-lhes condições de pensar sobre e analisar sua prática cotidiana e de definir a melhor forma de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e das crianças a partir de um olhar coletivo, no qual a inteireza da criança se materialize nas práticas cotidianas da Educação Infantil.

O espaço formativo é o lugar de refletir, investigar, planejar e, à medida que o docente vai aprendendo novos conteúdos e teorias, ao articulá-los com outros saberes, é possível levantar novas hipóteses, ter novas ideias, levar para a prática distintos fazeres, pois os saberes docentes são plurais, heterogêneos e advindos de diversas fontes sociais, acadêmicas e profissionais. Assim, Tardif (2014) considera os saberes docentes com um amálgama de diferentes saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, ou seja, de uma maneira complexa e multidimensional os saberes mobilizados na prática docente cotidiana se transformam em uma habilidade de saber-fazer e saber-ser.

5.1 Os saberes mobilizados pelos CPs na perspectiva dos professores

Para que o CP exerça suas funções, planeje suas formações e tenha intencionalidades na sua atuação com o estabelecimento de objetivos, metodologias, recursos, avaliações e redirecionamentos necessários, diferentes saberes de fontes diversas são mobilizados. Dessa maneira, assim como para André e Vieira (2006) e Orsolon (2003), nesta pesquisa é possível transpor a temática de saberes docentes abordada por Tardif, para os CPs, pois o coordenador “também é um docente e desenvolve suas atividades junto aos professores, com o propósito de favorecer o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar” (ANDRÉ e VIEIRA, 2006. p.14).

Nas falas das entrevistadas foram destacados saberes de diversas categorias. Especificamente acerca do papel de formador de professores, as entrevistadas trouxeram a necessidade de saberes disciplinares e curriculares aos CPs como: conhecimentos teóricos, concepções educacionais e metodologias para formação.

Ao se articular a análise de dados com o objetivo geral de identificar os saberes necessários aos coordenadores pedagógicos para atuar na formação docente na Educação Infantil, encontramos habilidades e conhecimentos necessários para o

exercício da função oriundos da atividade profissional primária das CPs que iniciaram a carreira como professoras de Educação Infantil.

Depois de explorar cuidadosamente as falas das CPs, foi possível identificar os saberes mobilizados no exercício da coordenação com base nas narrativas, nas descrições das ações e da comparação das entrevistas das CPs com as das professoras. Desse modo, apoiado na pesquisa de Tardif (2014) intitulada “Saberes docentes e formação profissional”, foi possível categorizar os saberes que emergiram, considerados como necessários para os CPs na formação continuada docente no CEI e na EMEI pesquisados.

Destacam-se como saberes da formação profissional, oriundos dos conhecimentos e das teorias pedagógicas, as concepções que ambas as CPs indicam ter. Elas reconhecem e expressam como parte de seu fazer a clareza de seu papel formativo na escola, a importância do protagonismo docente nas formações, a necessidade de proporcionar momentos de reflexão docente e a condução das ações em uma perspectiva de gestão democrática.

Destacam-se como saberes disciplinares, relacionados ao campo do conhecimento técnico-científico sobre formação docente, as concepções de Educação Infantil, os conhecimentos teóricos da pedagogia e a articulação das práticas docentes com os diversos embasamentos teóricos.

Destacam-se como saberes curriculares dos CPs, relacionados à condução das formações, os planejamentos, as intencionalidades e os objetivos e as diversas metodologias utilizadas, como, por exemplo, estudos de caso e tematização da prática.

Destacam-se como saberes experienciais aqueles que se pode julgar como adquiridos na prática cotidiana do CP, validados mediante erros e acertos, combinados aos saberes teóricos adquiridos no processo de formação do formador, pois, de acordo com as entrevistadas, ao reconhecerem seu papel, procuram estar sempre estudando, pesquisando e se aprimorando. São as habilidades do saber-fazer e do saber-ser. Logo, podem ser, aqui, elencados os processos de perceber as necessidades do grupo, de se ter um olhar humano, da escuta, da valorização dos saberes do grupo, do respeito ao tempo de aprendizagem do grupo, da capacidade de fazer boas perguntas que levam o outro à reflexão e à racionalização da prática.

Para Tardif e Raymond (2000), a formação que leva em conta os saberes provenientes da experiência docente se opõe à racionalidade técnica, pois considera o professor como profissional que constrói e reconstrói seus conhecimentos de acordo com as necessidades e desafios que surgem no trabalho, baseados em suas experiências e percursos.

Com o intuito de relacionar o ponto de vista de CPS e professoras, foi questionado a elas quais características consideram importantes para um bom CP e para um bom formador.

5.2 Sobre ser um bom CP

As características de um bom CP, na visão das professoras, podem ser classificadas como saberes pessoais e experienciais, em sua maioria relacionados à dimensão das relações interpessoais. À medida que os dados encontrados em meio às falas das CPs vão na mesma direção à fala das professoras, o quadro abaixo apresenta a combinação das opiniões.

Quadro 3: Saberes e habilidades necessários a um bom CP na opinião das entrevistadas.

Opinião das professoras Bianca e Luiza	Opinião das CPs Kadhija e Ana Carolina
<ul style="list-style-type: none"> • Ter flexibilidade com as características de cada grupo. • Ser bom ouvinte. • Ser político. • Intermediar bem os conflitos. • Ter equidade em relação ao trato com os membros do grupo. • Ser bem organizado. • Não se perder na proposição de muitas ações ao mesmo tempo. • Trazer intervenções práticas para o grupo para não ser só teórico; saber lidar com as pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar o tempo do grupo. • Saber ouvir. • Ter humildade. • Saber mediar conflitos. • Ter uma boa observação do cotidiano e das práticas. • Ter olhar humano. • Manter as relações horizontais. • Observar e problematizar, ser provocativo. • Planejar ações a partir da realidade, ou dos dados observados.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Considerando as inúmeras atribuições ao cargo de CP e que sua grande maioria envolve interações e comunicação com os diferentes atores da escola, é esperado que o CP desenvolva a habilidade de lidar com diferentes tipos de perfis e de pessoas para que as relações sejam respeitadas e conduzidas da melhor maneira,

de acordo com as necessidades de cada situação. Nessa perspectiva, Almeida afirma que

(...) o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o desempenho de suas atividades, dado que a função primeira é a de articular o grupo de professores para elaborar o projeto político pedagógico da escola. Levar os professores a definir objetivos comuns e a perseguir-los em conjunto é tarefa que não será atingida se não houver a constituição de um grupo coeso. (ALMEIDA, 2007, p.78)

O CP, em sua atuação de formação e articulação dos processos educativos, está sob a influência das relações interpessoais e afetivas que circulam na complexidade do ambiente educacional. Segundo André e Placco (2007), estudos com pressupostos nos processos psicossociais de profissionais da educação buscam compreender a profissionalidade docente a partir das histórias, saberes, experiências, emoções e representações na ação no contexto escolar. Assim, consideram que a formação de professores (incluindo coordenador e diretor) pode ser vista sob a seguinte perspectiva:

Os processos formativos se inserem na dinâmica das intersubjetividades do cotidiano, em um movimento em que os sujeitos, a um só tempo, atribuem sentidos à realidade e se constituem, orientando suas ações; - As práticas sociais e a produção dos processos simbólicos ocorrem em espaços e tempos determinados, que interferem na formação do professor, além da história pessoal e profissional de cada um – sujeito singular -, sempre permeada pela cultura e identidade grupal; - As práticas e/ou concepções dos professores se subsidiam em fontes de saberes diversos, construídos ao longo de suas histórias pessoais e profissionais, que justificam suas ações e reflexões. (ANDRÉ; PLACCO, 2007, p.342)

Ainda nesse sentido, Tardif (2014) afirma que os saberes da experiência, embora não sejam oriundos da formação das instituições ou dos currículos, possibilitam uma ressignificação de demais saberes, pois são sistematizados na trajetória do profissional, nas práticas sociais e nas relações com os atores da escola. Para o autor, o docente raramente atua sozinho. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, ela é realizada

em uma rede de interações na qual o elemento humano é dominante, e estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes e mediadas por diversos canais: discurso, comportamento, maneira de ser, etc (TARDIF, 2014, p.50).

Assim como teorizam os autores citados acima, podemos notar a importância das relações interpessoais no contexto escolar da Educação Infantil. Isso se deve às especificidades do trabalho com crianças. Nas instituições de Educação infantil, as ações estão permeadas por afetos. A tarefa de cuidar e educar só pode ser concebida a partir de uma proximidade física, emocional e uma atmosfera de confiança entre crianças e adultos, pois, o modo como nos relacionamos com as crianças diz respeito ao que queremos que ela aprenda, vivencie e cultive sobre as relações humanas. O olhar do professor está sempre integrado a uma escuta sensível e ao que bebês e crianças expressam em suas múltiplas formas de se comunicar. Diante dessas especificidades do professor na Educação Infantil, cria-se um ambiente de relações e afetos que envolvem todos os pares que ali convivem e atuam de forma integrada com crianças, ou seja, é uma docência realizada no compartilhamento entre os profissionais e o estabelecimento de relações muito próximas. Os professores de Educação Infantil, diferentemente dos professores das demais etapas da Educação, não ministram aulas, cada um em sua sala. Eles ocupam, com os bebês e crianças, os diversos espaços e ambientes, interagem com outros adultos e com outras crianças. Essa dinâmica, determinada por trocas e convivências, influencia nas expectativas sobre figura do CP e, por isso, os professores esperam que o CP tenha olhar humano, saiba lidar com as pessoas, respeite o tempo do grupo, tenha equidade no trato com as pessoas, dentre outros.

5.3 Sobre ser um bom formador

As características de um bom formador, na visão das professoras, convergem para as características mencionadas como necessárias a um bom CP, visto que também podem ser categorizadas como saberes pessoais e experienciais, em sua maioria relacionados à dimensão das relações interpessoais. O quadro abaixo apresenta as opiniões combinadas entre as falas das CPs e das professoras.

Quadro 4: Saberes e habilidades necessários a um bom formador na opinião das entrevistadas.

Opinião das professoras Bianca e Luiza	Opinião das CPs Kadhija e Ana Carolina.
<ul style="list-style-type: none"> • Ter disponibilidade e vontade de aprender. • Saber relacionar teoria e prática. • Ter boa formação e titulação. • Ter conhecimentos específicos de Educação Infantil. • Trazer boas e significativas contribuições para a prática docente. • Ter foco e organização. • Incentivar o grupo a estudar. • Estimular o professor a crescer como profissional levando o encantamento pelo conhecimento. • Ter boa escuta e observação para captar as necessidades do grupo. • Ser bom professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter boa formação acadêmica. • Ser pesquisador. • Ter conhecimentos teóricos e curriculares. • Ter humildade e generosidade para compartilhar seus conhecimentos. • Propor formações que fazem sentido. • Deixar claro os objetivos da formação. • Planejar as formações. • Observar, problematizar e teorizar a prática. • Realizar registros. • Se preocupar em relacionar teoria e prática no processo formativo. • Acompanhar a prática docente. • Ser provocativo e promover reflexões com os professores

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os dados trazidos na perspectiva das CPs deixam claro que elas têm como pertença o papel da formação na escola. Mostram clareza com relação às atribuições do cargo, valorizam a observação, as necessidades do grupo e as ações que consideram facilitadoras do movimento reflexivo docente.

Ao analisar essa visão dos professores, pode-se notar que, de certo modo, desconsideram o planejamento, as metodologias, a condução e o manejo das formações que fazem parte da profissionalidade do CP, em detrimento de saberes pessoais muito particulares que podem estar além do alcance do profissional, na medida em que muitos vão depender das relações estabelecidas entre o CP e os professores. Falas como: estar disponível para aprender, ser organizado e ter foco, desconsideram a necessidade de uma boa formação que embasa a atuação do CP, pois essas características citadas estão relacionadas à personalidade do profissional, e não necessariamente à competência profissional. Embora a subjetividade esteja atrelada à identidade profissional, Imbernón (2010, p.81) reforça a ideia já discutida com a afirmação de que “devemos reivindicar uma identidade docente como aquilo em que me reconheço, em que me sinto aceito e reconhecido pelos outros”, e isso significa que essas habilidades pessoais consideradas necessárias para um bom CP, na visão dos professores, pode não ser reconhecida e aceita por ele.

Pode-se entender que o empreendedorismo pessoal de ter disposição, organização e foco dispense a necessidade de ter os conhecimentos sobre gestão escolar, currículo, legislação, clareza de objetivos, embasamento teórico, concepções de aprendizagem, dentre outros utilizados para a formação continuada docente.

O entendimento dos professores quanto às qualidades pessoais necessárias para a atuação do CP como bom formador pode se dever ao fator histórico da fragilidade formativa desses profissionais que, com pouca ou nenhuma de formação continuada para CPs, recorriam ao “jogo de cintura” e buscavam formação por interesses pessoais. Atualmente, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, os CPs têm oportunidade de formação específica direcionada à função e ao segmento de Ensino. De acordo com as vivências da pesquisadora na Rede e com a consulta feita no Portal da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, nos últimos anos, as políticas públicas para formação do coordenador vêm se intensificando. Dessa forma, o “Núcleo Técnico de Formação”, a partir de diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, se responsabiliza por organizar as formações continuadas oferecidas em formato de cursos, oficinas, eventos, encontros e grupos de estudo. As Diretorias Regionais de Educação são responsáveis pela formação continuada dos coordenadores pedagógicos com diversas frentes (Alfabetização, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, EJA e Ensino Médio). As Diretorias Pedagógicas de Educação Infantil (DIPEDs-EI) promovem as formações de CPs de CEIs e EMEIs. Nos últimos dois anos, ocorreram encontros formativos mensais de 8 horas, além da promoção de cursos optativos com duração de 20 horas direcionados aos coordenadores da Rede. Em 2018, a SME promoveu, ao longo do ano, quatro seminários sobre o Currículo da Cidade na Educação Infantil. Neste ano de 2019, a SME promoveu três Seminários de Aprofundamento para coordenadores pedagógicos e uma Jornada Pedagógica, todos direcionados aos profissionais da Educação Infantil.

Articulando saberes da dimensão interpessoal com algumas ideias de Imbernón (2000) para a formação continuada, podemos considerar que, para auxiliar na resolução de situações problemáticas trazidas pelos profissionais a partir de um processo de reflexão e colaboração do grupo, o coordenador pode assumir o lugar de mediador e “amigo crítico” que irá dar pistas para transpor os obstáculos articulando os conhecimentos do grupo. Para tanto, o autor lista algumas capacidades técnicas necessárias para a execução desse papel: “[...] comunicação, conhecimento da prática, capacidade de negociação, conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análise de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento

da informação.” (IMBERNÓN, 2000, p.95). Contudo, outras características também necessárias ao papel de “amigo crítico” são de ordem pessoal e experiencial. Assim,

os coordenadores devem ser capazes de trabalhar lado a lado com os professores na busca de novas soluções, escutar ativamente, facilitar relações construtivas e reflexivas, compartilhar as inovações com eles, mas capazes também de possuir uma perspectiva reflexiva e crítica que só sua solidariedade tornará aceitável (respeitando os problemas por mais triviais que pareçam, mas rigorosos com o processo de reflexão, planejamento e avaliação...). (IMBERNÓN, 2000, p.95)

Esse papel de “amigo crítico”, citado por Imbernón, por ser pautado em uma comunicação horizontal, seria equivalente a um par avançado, que, mesmo não tendo as respostas para todas as situações, se põe a pensar junto, fornece apoio e diagnostica os obstáculos ao invés de dar soluções genéricas. Assim, alguns dados das entrevistas sobre o que é esperado de um bom formador, como trazer boas contribuições para a prática, ter generosidade para compartilhar os conhecimentos, observar, problematizar e teorizar a prática, são condizentes com a ideia de “amigo crítico”, que pode fazer parte da atuação do CP.

Porém, é possível se considerar com maior relevância na fala das entrevistadas a importância dos conhecimentos curriculares e específicos da Educação Infantil ao CP, pois, sem eles, corre-se o risco de o grupo se deparar com um CP que não tenha clareza das peculiaridades do trabalho com bebês e crianças e valorize um currículo transmissivo, tenda a escolarizar o trabalho com as crianças e em nada poderá colaborar com o avanço das construções de concepção e práticas da pedagogia da infância.

5.4 Constituição profissional do coordenador

O Coordenador pedagógico exerce, na escola, diversas funções nos âmbitos da formação, do acompanhamento e articulação do Projeto Político Pedagógico, da avaliação, do acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, dentre outras atividades previstas nas atribuições para o cargo.

Diante dos apontamentos explicitados ao longo desse texto, é possível afirmar que o profissional é também, sujeito de sua própria formação. As considerações sobre

os processos de experiências formadoras trazem a pluralidade, a origem e a temporalidade dos saberes docentes como elementos constituintes dessa formação.

Tardif (2014) afirma que compreender os saberes dos professores é entender sua evolução, transformação e sedimentação, relacionadas mais diretamente à socialização profissional. Em meio a uma série de acontecimentos, a trajetória profissional e social do docente tem uma historicidade (formação, choque de realidade, aprendizagem na prática, negociação com o outro etc.) que resulta na construção de repertórios e competências que serão o alicerce para os saberes do profissional. No entanto, esses saberes não se limitam a domínios instrumentais e cognitivos. Eles englobam as relações, os sentimentos, as dificuldades e colocam em jogo elementos emocionais, cognitivos, relacionais e simbólicos do professor.

Entende-se que os saberes são construídos a partir dessa multiplicidade de relações, e sua construção, segundo Tardif, está sob influências do experienciado na formação pessoal, escolar e profissional do docente. Assim, diante da hipótese de que os CPs, ao iniciarem suas carreiras, se inspiram ou se espelham em outros profissionais que consideraram como boa referência em sua carreira, foi perguntado a eles se tiveram algum modelo de referência para sua atuação profissional. De diferentes formas, as entrevistadas lembraram algumas inspirações que ajudaram a compor suas profissionalidades.

Para a CP Ana Carolina, a parceria com colegas mais experientes com um perfil pessoal diferente a ajudou a construir algumas características importantes como formadora.

“Ai, tem muitas pessoas que me influenciaram nesse trajeto de formadora. E eu acho que com cada uma eu fui aprendendo e me formando também. Algumas pessoas muito diferentes de mim, algumas... Eu acho que eu sou uma pessoa muito sonhadora, que viajo muito. Eu trabalhei com pessoas que conseguem sistematizar coisa muito melhor do que eu, e isso foi me ajudando também. Então, por exemplo, na DRE, quando eu estava como formadora, a L., que é uma pessoa que sistematiza super as coisas, então ela me ajudou muito nesse percurso [...] A S., CP do CEI S. C., que tem um corpo brincante, foi uma pessoa que me inspirou, a A.W, que trabalhou comigo no NAAPA, que também é uma pessoa que consegue sistematizar as coisas melhores do que eu, acho que é por isso que a gente é uma dupla boa até hoje.” (CP Ana Carolina)

Ao falar sobre as influências na sua primeira experiência na função de CP relata que:

“Foram as próprias professoras que me ajudaram. Eu ia perguntando e conversando com as próprias professoras da escola. Eu acho que eu fui uma pessoa muito feliz na trajetória e nos encontros que eu tive no meu trabalho.” (CP Ana Carolina)

Além dessas influências mais relacionadas à prática profissional, ela conta que sua orientadora de mestrado e a professora Flávia Shilling, da USP, a inspiram a continuar. Essas falas revelam como o saber experiencial é “temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão”. (TARDIF, 2014, p.111-112). Relata com tranquilidade sobre as influências positivas de sua profissionalidade e, em outros trechos da entrevista, é possível notar que lida com os erros como forma de aprender, pois entende que sua identidade de coordenadora ainda está em construção.

Já a CP Kadhija é mais intensa em seus relatos e demonstra uma preocupação em evidenciar toda sua experiência e o bom trabalho que considera realizar. Sua narrativa durante a entrevista tem um caráter biográfico e experiencial envolto em subjetividade e histórias de vida que foram forjando sua identidade e seu percurso profissional. Nesse sentido, Josso (2004) explica que

As experiências de transformação das identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens. (JOSSO, 2004, p.44)

A CP Kadhija, então, conta na entrevista sobre o encontro e o trabalho com nomes influentes da pedagogia que contribuíram para a construção de seus saberes pessoais, a partir da integração entre história de vida e socialização profissional. Interessante notar que sua fala tem uma introdução e um percurso que justificam porque essas pessoas foram inspiradoras.

“Eu sou a somatória dos meus antepassados e do meio social com quem eu vivi até aqui. E com quem eu viverei ainda, porque eu estou em processo de aprendizagem. De aprendizado. Estou apreendendo

até o último dia, o último suspiro, o último dia de vida eu estarei aprendendo sempre, aberta. Até porque verdades não existem, existem possibilidades daquele momento. Então a melhor versão que eu tenho de mim mesma é hoje, aqui, agora [...] e a pessoa que eu sou, pra mim, Paulo Freire é muito da pessoa que eu sou. Aquele beijo que ele deu na minha mão foi um agradecimento por ser a educadora que eu sou [...]. Foi um recado... Nunca esqueci. Nunca esqueci. Então, depois ele saiu da secretaria de educação daqui de São Paulo, veio Mário Sérgio Cortella, trabalhei diretamente com ele... Aprendi muito com Mário Sérgio Cortella. Essas experiências todas me oportunizaram ser a pessoa que eu sou. Eu gosto da pessoa que eu sou hoje, que é a melhor versão que eu já tive.” (CP Kadhija)

“Mas, de proximidade, de relação intrínseca, de pessoa do dia a dia, que me ensinou a ser a pessoa que eu sou, libertar-me, foi muito importante na época em que apareceu Sônia Kruppa, na secretaria de educação de Diadema, e veio Alfredina Neri como formadora quando eu era supervisora. Então, como supervisora lá, a nossa formadora era Alfredina Neri. E ela trouxe essa poesia, a literatura... Essa delicadeza frente ao mundo, esse olhar atendo e a escuta do outro... E a necessidade de ser um profissional que estuda muito, que lê muito. Então nós produzíamos textos, eu sempre tive muita facilidade para escrever e para falar.” (CP Kadhija)

Essas narrativas da CP são definidas por Josso (2004) como recordações-referências, pois são simbólicas e entendidas pelo autor da narrativa enquanto elementos constitutivos de sua formação e identidade. Assim, o que foi aprendido na experiência será acessado como referência para lidar com as mais diversas situações profissionais e pessoais do sujeito. Assim, a CP Kadhija reconhece que suas experiências sociais, culturais e profissionais se transformam em conhecimentos e saberes que podem ganhar novos sentidos e significados a partir de experiências sociais e individuais, permitindo que os saberes se ampliem em várias direções.

A vista dessas análises, vemos que as coordenadoras podem valer-se da historicidade que as constitui, em seu papel de formadoras, em um movimento de parceria e disponibilidade para compartilhar conhecimentos, experiências, sentidos, significados e afetos no espaço de formação e nas demais atuações profissionais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho, refazendo e retocando o sonho, pelo qual se pôs a caminhar”

(Paulo Freire)

Ao construir o ponto de partida desse trabalho, trouxe brevemente minha trajetória profissional e algumas inquietações sobre como eram as formações na escola – JEIFs e PEAs – pois, ao meu olhar, somente algumas coordenadoras foram capazes de promover uma formação que me mobilizasse a refletir ou provocasse interesse em pesquisar para aprimorar as minhas práticas. Essa mesma leitura eu fazia com reação aos meus pares: que as formações não mobilizavam o grupo, principalmente quando tinham caráter transmissivo ou informativo, com leituras não dialogadas e textos não articulados com a prática. As vivências que tive com CPs que considerei bons formadores serviram de inspiração e até de modelo quando fui atuar como CP.

No início das investigações sobre os saberes mobilizados por CPs considerados de boas práticas formativas, aventou-se com a possibilidade de os professores considerarem que um CP de boas práticas é aquele que ajuda com as situações-problema com alunos e famílias, instrumentaliza ou direciona os professores a como agir, aquele que cuida da boa organização da escola, dos planejamentos e materiais, que “apaga os incêndios” e resolve as emergências. No entanto, a boa descoberta foi que as entrevistadas, por atuarem com CPs que prezam pela formação, buscam aprimorar suas práticas, dialogar sobre as dificuldades e ampliar seu desenvolvimento profissional com autonomia, reconhecendo e valorizando as funções do CP como formador.

Após revisitarmos um breve histórico da Educação Infantil no Município de São Paulo, foi possível perceber que diferentes concepções de infância circularam na Rede para embasar o trabalho com nas creches e pré-escolas e, posteriormente, em CEIs e EMEIs. Diante da juventude da profissionalidade docente para as infâncias, vemos que, no interior das Unidades Educacionais, ainda circulam diferentes concepções, principalmente de profissionais que não estão abertos a mudanças e optam por estabelecer uma relação vertical com bebês e crianças, valendo-se de propostas adultocêntricas e transmissivas. Assim, foi bem positivo poder encontrar,

nas falas das professoras entrevistadas, uma abertura a mudanças, ao aprimoramento e à reflexão sobre a prática, motivadas a promover tempos, espaços, organização de materiais, experiências, possibilidades de interações e brincadeiras para garantir o desenvolvimento e aprendizagens de bebês e crianças.

No decorrer dos estudos, foi possível notar que vivenciamos momentos de transformações e implementações de novas Políticas Públicas de Educação e que é necessário que continuemos a refletir, construir olhares, ressignificar ações de forma individual e coletiva, de modo a possibilitarmos avanços pedagógicos. Esse é um desafio constante nos espaços de formação continuada docente.

Para que o Coordenador possa, então, exercer seu papel formativo e articular a proposta curricular ao Projeto Político Pedagógico da escola, é necessário que tenha saberes teóricos e práticos específicos da formação docente e da aprendizagem do adulto professor. Essa multiplicidade de saberes, que podem ser provisórios e ressignificados de acordo com as relações estabelecidas pelo sujeito em sua profissionalidade, é constituída a partir de experiências pessoais, profissionais e acadêmicas.

As CPs entrevistadas revelaram uma identidade profissional articulada à Educação Infantil desde o início de suas carreiras, o que lhes confere saberes e experiências específicos para aprofundar e provocar reflexões acerca das concepções de criança e infâncias. Na opinião das professoras, fica clara essa necessidade para que possa fazer uma boa articulação entre teoria e prática na formação. Além disso, a partir de minha vivência profissional e de diálogos com colegas de trabalho, pude notar que um CP sem a experiência nessa etapa da educação tende a uma escolarização das ações pedagógicas, preocupando-se com aulas, conteúdos, sem valorizar as narrativas, interações e brincadeiras infantis.

Um importante achado a se considerar é que as coordenadoras entrevistadas se reconhecem no papel de formadoras e acreditam que a formação continuada pode trazer resultados positivos e significativos. Professoras e CPs relatam episódios de transformação de práticas e reflexões sobre os fazeres. Elas exemplificam situações positivas em que o professor foi mobilizado a repensar o que estava sendo proposto para as crianças; situações de pesquisa e enriquecimento de repertório de brincadeiras, atividades de exploração e interações com as crianças; situações de reflexão sobre o registro; e situações de transposição da teoria para a prática ou vice-

versa. Esses resultados ocorrem a partir da perspectiva crítica do desenvolvimento profissional e da formação, com o uso de estratégias que evidenciam o clima de escuta e comunicação. São exemplos os estudos de caso e tematização da prática, as problematizações com interferências promotoras de reflexão, a valorização dos saberes docentes, as trocas de experiências, os diálogos e escuta ativa do CP.

Ficou evidente na pesquisa que, para um bom andamento das formações, é necessário planejamento. Esse é sempre realizado pelas CPs e reconhecido pelas professoras na forma de um cronograma prévio de atividades, leituras e estudos. Um dado relevante a ser pensado é a respeito da clareza que os professores têm da intencionalidade das ações do CP. Os questionamentos, as intervenções e os direcionamentos nem sempre são compreendidos como estratégias formativas pelos professores. Então, uma estratégia utilizada pelo CP para trazer à luz a intencionalidade de suas ações seria a realização de questionamentos aos professores para que retomassem alguns caminhos percorridos que foram permeados por pequenas reflexões, mudanças de atitudes e de olhares.

Durante a análise de dados, ao responder o objetivo desse estudo de identificar os saberes necessários ao CP para atuar na formação dos professores na escola de Educação Infantil, busquei analisá-los sob a perspectiva de CPs e de professores. Os dados apontaram convergências e distanciamentos nas considerações. Dialogamos com as questões dos saberes docentes e profissionais à luz de Tardif (2014) e Placco (2006, 2008) para, mais uma vez, trazer sentido aos pressupostos teóricos de que os saberes profissionais são plurais e provenientes de diversas fontes; são complementares e sincrônicos nos processos formativos e não há como estudá-los sem considerar as fontes de natureza experiencial, profissional e biográfica. Os saberes pessoais e da experiência ganham destaque nessa pesquisa, pois, embora não sejam transmitidos pelas instituições (Universidades e demais Instituições de ensino formal), são essenciais para a articulação e ressignificação dos demais saberes (pedagógicos, curriculares e disciplinares).

Ao retomarmos as ações formativas, na perspectiva das professoras, percebemos que elas reconhecem a necessidade de conhecimentos teóricos, curriculares e didático-metodológicos ao CP. No entanto, outros dados indicam que há a expectativa de que o CP seja político, flexível, organizado, intervenha na prática, que saiba lidar com as pessoas, saiba intermediar os conflitos e seja um bom ouvinte.

Dessa forma, foi possível notar que as relações interpessoais entre CPs, professores e demais atores da escola podem ser consideradas determinantes para que ele realize com êxito suas demais funções cotidianas.

Já na perspectiva das CPs, motivadas pelo exercício cotidiano da função e pela pertença de seu papel formador, identificam, como necessários a uma prática exitosa, saberes, características e conhecimentos mais amplos e específicos de seu trabalho. Assim, além das relações interpessoais, destacam a importância de fazer observação do cotidiano e das práticas, problematizá-las, realizar o planejamento de ações a partir do observado, possuir boa formação acadêmica, deter conhecimentos teóricos e curriculares, gerais e específicos da Educação Infantil. Esses dados evidenciam que ambas as CPS entrevistadas valorizam o protagonismo e a reflexão docente como elementos essenciais para o processo formativo.

Uma provocação e reflexão que emergiram das falas das professoras é pensar em como esses saberes pessoais esperados ao CP podem sair do discurso para ser uma prática educativa, profissional e formativa, sem desqualificar o caráter de profissionalidade das ações, ou seja, como podem se traduzir em práticas dentro da escola? O que significa se dedicar? O que significa ser político? O que significa ser flexível? O que significa intermediar conflitos? O que significa ser um bom ouvinte? As respostas para essas perguntas ficam em aberto para que, em outros estudos, possam ser dialogadas com a construção dos percursos formativos de Coordenadores Pedagógicos.

Considerando a escola como uma rede de interações que tem o elemento humano como dominante e em diversos momentos das entrevistas, foi dada relevância aos saberes pessoais, à dimensão das relações interpessoais e à comunicação. Assim, alguns elementos podem ser interessantes para facilitar as relações entre CPs e professores. Pode-se destacar a empatia, a autoria, o diálogo, o trabalho coletivo e colaborativo. A empatia ajuda a estabelecer mais humanidade nas relações a partir do momento que ambos conseguem se ver, se ouvir e se compreender. A escuta sensível, o ambiente de diálogo e a comunicação promovem uma sensação de reconhecimento e valorização dos sujeitos; a escuta, porém, só pode ocorrer quando se estabelece empatia e respeito às singularidades do outro. Quando se é estabelecido um ambiente com boas relações, há uma maior integração

dos pares para um trabalho coletivo. Esse, quando dialogado e apoiado na reflexão, torna-se um trabalho colaborativo que fortalece a ação dos professores.

Com base nos achados dessa pesquisa, considerados a partir de práticas exitosas de formação no CEI e na EMEI pesquisados, podemos apontar alguns elementos que podem ser considerados como princípios significativos para a formação continuada na Educação Infantil.

- **Escola como *lócus* da formação** – primeiramente, devemos considerar que a aprendizagem da docência se dá no contexto do trabalho, a partir da própria docência. Muito além de espaço físico, a escola é o contexto de alunos e professores, de onde surgem situações e desafios que poderão ser objeto de intervenção nos processos formativos. A formação continuada na escola permite dar tempo para a continuidade e para o aprofundamento das discussões, principalmente quando existe a garantia de uma rotina de horários ou encontros coletivos. Outros aspectos que escola garante como *lócus* de formação são: o espaço de interlocução, a dimensão coletiva e, principalmente, a identidade da escola e do grupo, que são fundamentais para o planejamento de formações baseadas nas necessidades dos professores.
- **Valorização de falas, gestos, olhares e inquietações de bebês e crianças** – especificamente no trabalho com Educação Infantil, bebês e crianças são foco para discussão no trabalho de formação. É necessário considerar o processo investigativo das narrativas infantis, o trabalho com a observação e o registro baseados em referências e aprofundamentos teóricos como pressupostos para as discussões e reflexões.
- **Escrita como instrumento reflexivo e formativo** – no trabalho e na formação na Educação Infantil, é necessário que os educadores se apropriem e se aprofundem na questão do registro. É um percurso que vem sendo construído e ainda tem um caminho a seguir dentro das especificidades do trabalho em CEIs e EMEIs
- **Retomada da identidade do profissional de Educação Infantil** – CEIs e EMEIs, são espaços educacionais com complexidades e com princípios fundamentados no cuidar e educar nas brincadeiras, interações, linguagens, e protagonismo infantil, o que exige profissionais que tenham conhecimento e experiência com as especificidades dessa etapa educacional para implementar

propostas pedagógicas qualificadas. É relevante considerar que o ato e o conceito de cuidar ainda é visto como um desafio para muitos professores, principalmente os que atuam com bebês e crianças de zero a três anos. É preciso um constante trabalho de resgate da identidade docente em meio a muito desconhecimento e desvalorização das especificidades do trabalho com bebês e crianças pequenas. Historicamente, os profissionais de Educação Infantil, principalmente de creches, que tinham caráter assistencialista, não necessitavam de formação profissional específica, pois os cuidados com higiene, alimentação e segurança dos bebês e crianças poderiam ser executados de modo próximo a um trabalho doméstico. Esse fato construiu uma crença, principalmente para as famílias, de que, quanto menores as crianças, menos conhecimentos são necessários para trabalhar com elas

- **Sistematização dos debates e reflexões de relatos e de práticas para que ganhem sentido e profundidade** – no trabalho que valoriza a autoria e protagonismo docente, é necessário sistematizar os debates a partir de provocações, para que eles saiam do consenso e se aprofundem em novos desafios e reflexões. A ideia de professor pesquisador da ação pode se materializar nas tematizações da prática e nos estudos de caso. Outro destaque pode ser feito para a importância da devolutiva, da escuta e da mediação do CP de forma processual na formação continuada docente.
- **Clareza das metodologias e das intencionalidades formativas dos CPs para os professores** – é possível considerar que muitas vezes, a falta de clareza da intencionalidade não está no planejamento do CP, mas sim em questões metodológicas. Existe a possibilidade de o professor dividir o entendimento da formação em dois blocos: ações consideradas por ele como “aulas ministradas pelo CP”, ou seja, o horário para o encontro coletivo e de estudos; e as intervenções do CP na ação, atividade que poucos professores reconhecem como formativas. Assim, uma maneira de o professor reconhecer esses processos formativos que ocorrem em meio ao cotidiano escolar através da devolutiva feita pelo CP e do resgate das ações que sofreram mudanças positivas nesse processo.
- **Respeito, reconhecimento e valorização da autoria e dos saberes dos professores** - destaca-se aqui a importância das trocas de experiências entre

os pares no grupo. O professor, ao narrar suas concepções pedagógicas, pode se ouvir e se ver pelo ponto de vista do outro, o que pode colaborar com mudanças necessárias e positivas, uma vez que o olhar dos pares é capaz de validar o que há de melhor no interior da escola, constituindo uma valorização de saberes e práticas que ali circulam e que podem ser aprofundados e fortalecidos no próprio contexto. Assim, a prática refletida e dialogada no interior da escola tem maior possibilidade de dar conta dos desafios comparada com a busca por soluções ou inovações externas, oriundas de formações genéricas e descontextualizadas. A perspectiva de mudança e transformação pode ser encontrada no exercício de revisitar e validar seus próprios fazeres.

- **Teorização da prática e articulação teoria e prática** – a relevância dessa articulação não pode ser ignorada. A prática só faz sentido se aprofundada e teorizada. A teoria só faz sentido quando pode ser enxergada na prática. E elas podem ser tanto o ponto de partida, como o ponto de chegada. As ideias e pensamentos não podem ser consideradas isoladamente do contexto social e educacional, assim, as teorias estão implícitas em nossa prática pedagógica, enquanto novas teorias são referência para transformar dar novos sentidos às práticas.
- **Cuidado com as relações interpessoais** – as relações interpessoais se destacam como fatores importantes na atuação do CP e precisam ser cuidadas. Elas podem facilitar ou dificultar os processos formativos; podem gerar resistências ou abrir possibilidades para mudanças. Saberes e ações relacionadas a escuta sensível, ao olhar atento, ao diálogo, ao reconhecimento e respeito às trajetórias de vida, pessoal e profissional, de cada educador podem e devem estar presentes e articuladas na formação de professores.

Cabe ressaltar que o movimento que vivemos atualmente na Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo faz do documento “Currículo da Cidade” um potente instrumento, que deverá estar no bojo de todas as discussões como referencial para diálogos e articulação com as práticas cotidianas da Educação Infantil, pois traz um rico repertório de práticas refletidas, construídas, experimentadas e validadas no interior da escola, em seus mais variados contextos, valorizando o papel e autoria dos educadores e consolidando a escuta e o protagonismo infantil

Vivenciar esse processo de mestrado permitiu ressignificar meus conceitos sobre formação continuada e reforçou a minha crença de que a formação é necessária, indispensável e transformadora da prática docente. Com vivências na função de CP e hoje atuando, transitoriamente, como diretora de escola na Educação Infantil, percebo que alguns entraves do cotidiano podem ser suavizados a partir dos processos formativos e dos cuidados com as relações interpessoais. Esse trabalho me revelou que a formação com intencionalidade e a escuta atenta do coordenador, aliadas à propostas formativas com base nas necessidades do grupo, podem levar o professor à mudanças quando ele consegue se ouvir e se ver a partir do ponto de vista do outro, isto é, a formação sai do nível do discurso e da informação para a ação, revelando resultados transformadores.

Essas descobertas foram emergindo a partir da análise de dados, quando pude vislumbrar, no relato das CPs, saberes mobilizados por elas e validados pelos resultados favoráveis. Pude reconsiderar a visão, que formei com minhas vivências, de que a formação continuada nos CEIs e EMEIs pouco contribuíam para o avanço e a qualificação das práticas pedagógicas. Ficou evidente que a formação continuada centrada na escola reúne os profissionais e seu contexto de trabalho, e esses fatores se tornam imprescindíveis a serem considerados como elementos, condição e embasamento para as formações.

Saio desse mestrado com a certeza da transformação pessoal e profissional, inspirada pelos relatos das entrevistadas, acreditando que práticas exitosas são possíveis e que, emprestando a frase de Paulo Freire, “não há saberes melhores ou piores, há saberes diferentes”. O processo de formação durante o curso me revelou o quanto é necessário que as relações interpessoais sejam cuidadas na escola e, para isso, venho exercitando olhares e escutas mais atentas, sem me esquecer de que cada profissional é uma pessoa com sua subjetividade e suas histórias de vida. Na teia de relações das instituições de Educação Infantil, não há espaço para agir e pensar sozinho.

Em tempos de muitos desafios na educação brasileira, Paulo Freire e sua pedagogia da esperança nos inspiram:

“Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto, o inédito viável demandando de nós a luta por ele” (FREIRE, 1999, p. 98).

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S.. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2011, p. 67-79.

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

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, maio 2009.

_____. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016

ANDRE, M. E. D. A. de; PLACCO,V. M. N. S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisa em psicologia da educação. **Contrapontos** [s.n.], 2007. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/00000400013lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 01 out. 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes docentes. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S.. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 11-23.

BONAFÉ, E. M. **O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações**. 2015. 180f. Trabalho Final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[568http://basenacionalcomum.mecgov.br/images/BNCC_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mecgov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, aprovado em 11 de novembro de 2009. Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, V.I. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M. M. Histórias entrelaçadas: a criação dos parques infantis paulistanos e a trajetória da educação brasileira. In: **Revista Magistério: 80 anos Educação Infantil – SME – SP**. São Paulo : SME / DOT, nº2, p. 11-17, 2015.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: PLACCO, V. M. N. de S., ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 53-66.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

GROPPO, C.; ALMEIDA, L. R. A. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo, Loyola, 2013, p. 93-107

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

_____. **Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MONTEIRO, E. et al. **Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática**. Palmeiras, BA : Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. Disponível em <<http://institutochapada.org.br/livros/Livro%20Coordenador%20Pedag%C3%B3gico.pdf>> Acesso em 16 jun. 2019

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. p. 15-33.

OLIVEIRA, E. C. **O coordenador pedagógico como agente de mudanças na prática docente**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2003, pág. 21.

PELLISSARI, C. **Os seis desafios do formador**. Revista Avisa Lá. n. 30, abr./2007, p. 28-34

PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R. de.; SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Revista Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita. São Paulo, v.2, 2011. Disponível em: <https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf> Acesso em: 15 jun. 2018.

PLACCO, V. M. N. S. Perspectivas e Dimensões da Formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A. M. M.; MACHADO, L. B.; M., Et al. (Orgs.). **Educação Formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: PE, Edições Bagaço, 2006, p.251-262.

PLACCO, V. M. N. S., et al. **O papel das atribuições na constituição identitária de professores do ensino fundamental**. In: Anais. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p 12769-12778. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7396_5893.pdf> Acesso em: 06 fev. 2019.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

PLACCO, Vera M.N.de S., SOUZA, Vera L.T. de. Identidade de Professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In. CORDEIRO, A. F.M., HOBOLD, M., de S., AGUIAR, M. A. L. de. **Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa**. UNIVILLE, Joinville, 2010. P. 79-99.

_____. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/pdf/17.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2019

Portal da Secretaria Municipal da Educação: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Numeros-da-Secretaria>> Acesso em: 06 jan. 2019.

Portal de dados abertos da cidade de são Paulo (online). Disponível em: <<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/group/educacao>>. Acesso em: 20 ago.2019

RIOS, T. A. Coordenador pedagógico: o co-organizador do ensino. **Revista Gestão escolar** – São Paulo, 01 de Julho 2011. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/454/coordenador-pedagogico-o-co-organizador-do-ensino>> Acesso em: 25 set. 2018.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa SME nº 2, de 06 de fevereiro de 2019.** Dispõe sobre os registros na Educação Infantil. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 07 de fevereiro de 2019, p. 15 -18

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 de outubro de 2013, p. 01-03.

SÃO PAULO. Lei nº 11.229 de 26/06/1992. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências.** Disponível em <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11229-de-26-de-junho-de-1992>> Acesso em 09 ago. 2019.

SÃO PAULO. Portaria nº 901, de 24/01/2014. **Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências.** Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 25 de janeiro de 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo : SME/DOT, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo : SME/COPED, 2019

SÃO PAULO: Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil.** São Paulo: SME / DOT, 2007.

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

SOUSA, C. P.; PLACCO, V. M. N. de S. **Mestrados profissionais na área de educação e ensino.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016.

SOUZA, I. G. C. de. **Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola.** 2012. 223 p. Dissertação (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SULA, M. C. **O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais.** 2016. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, Dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101733020.seer/index.php/rc/article/view/911/765>. Acesso em 29 set.19

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscar a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil em formação**. São Paulo: Ática, 2005.

ZUMPANO, V. A. A. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)**. 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

8. APÊNDICES

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Comitê de Ética e Pesquisa

Sede Campus Monte Alegre
Rua Ministro Godói, 969 - *Edifício Reitor Bandeira de Mello*, sala 63-C
Perdizes - São Paulo - SP - CEP: 05015-001
Tel./FAX: (11) 3670-8466 | e-mail: cometica@pucsp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Este documento tem por finalidade esclarecer aos pesquisados sobre a pesquisa a ser realizada: finalidade, local, duração, procedimentos utilizados, possíveis riscos e desconfortos a sua pessoa, benefícios esperados e objetivos a serem alcançados.

A presente pesquisa, intitulada “O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil” tem como objetivo Identificar os saberes necessários aos Coordenadores Pedagógicos para atuar na formação docente na Educação Infantil, sob o ponto de vista de coordenadores pedagógicos e professores. Trata-se de um estudo do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em nível de Mestrado profissional, com orientação da Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Sanches.

A produção de dados será feita por meio de entrevista semiestruturada, com duração aproximada de uma hora, em local neutro a ser definido entre pesquisador e entrevistado. Haverá gravação em áudio da entrevista durante o encontro. Os dados produzidos serão transcritos de modo que as falas sejam claramente compreendidas para posterior análise de dados. O entrevistado poderá ter acesso à transcrição de modo irrestrito a qualquer tempo.

Nesta pesquisa, a participação do pesquisado é de livre e espontânea vontade e, a qualquer momento, poderá interrompê-la, recusar-se a submeter a quaisquer procedimentos, como também dela desistir, como assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo a sua pessoa. Dessa forma, a participação dos pesquisados, não acarretará quaisquer desconfortos ou riscos a sua integridade física, moral ou psicológica.

A realização da presente pesquisa trará ao pesquisado e à sociedade o(s) seguinte(s) benefício(s):

- Criar oportunidades de reflexão e transformação do contexto estudado a partir das discussões realizadas no processo de pesquisa.
- Possibilitar a divulgação dos resultados a toda comunidade educacional após a publicação do trabalho.
- Apresentar trabalhos em congressos e simpósios.
- Contribuir para a comunidade acadêmica e de pesquisa de forma mais ampla com as descobertas e o processo de pesquisa desenvolvido, expandindo pesquisas a respeito do tema em foco.

A participação do pesquisado e todos os dados coletados serão exclusivos para a pesquisa desenvolvida e será de inteira responsabilidade da pesquisadora garantir o anonimato e total sigilo, assegurando a privacidade das informações fornecidas. Não serão divulgados dados que possibilitem a identificação do entrevistado e / ou seu local de trabalho.

Para quaisquer dúvidas e esclarecimentos, a pesquisadora disponibiliza telefones e e-mail para contato.

Por se achar plenamente esclarecido e em perfeito acordo com este Termo de Consentimento, o participante assina, juntamente com a pesquisadora em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

São Paulo, ____ de _____ de 2019.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Larissa Kenschikowsky, RG:

PARTICIPANTE:

Dados para contato:
E-mail: larissakowsky@gmail.com
Telefones: