

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

Priscila Conceição Gambale Vieira Matos

**Coordenador Pedagógico da Educação Infantil e as Necessidades
Formativas na Escola: Enfrentamentos e Possibilidades**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2020

Priscila Conceição Gambale Vieira Matos

Coordenador Pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola:
enfrentamentos e possibilidades

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

SÃO PAULO
2020

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução parcial ou total desta dissertação, por meios eletrônicos ou fotocopiadoras.

Priscila Conceição Gambale Vieira Matos priscilagambale@hotmail.com

São Paulo, janeiro de 2020.

Priscila Conceição Gambale Vieira Matos

Coordenador Pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades. 98 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, janeiro de 2020.

Dissertação apresentada 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. Laurinda Ramalho de Almeida

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Dedico este trabalho a todos profissionais da educação infantil e, em especial, a todas as crianças que com a pureza do olhar nos ensinam a sermos melhores adultos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus que sempre está presente em minha vida dando forças e me acompanhando por todos os caminhos percorridos, mostrando que na vida tudo é possível e que colhemos o que plantamos.

À família maravilhosa que Deus me deu, pois é meu alicerce. Sem a qual não conseguiria trilhar meus caminhos com tantas vitórias.

À professora Laurinda Ramalho de Almeida: pela dedicação e profissionalismo em ministrar suas aulas e me orientar nesta dissertação com tanta maestria.

À querida professora Emilia Cipriano: minha fonte de inspiração, com quem tive o prazer em participar de suas formações no meu ambiente de trabalho e agora em ser aluna e ter a presença na banca examinadora.

Ao professor Rodnei Pereira que participou da minha banca e contribuiu com suas orientações e apontamentos.

À professora Laurizete Passos por ser sempre parceira, nos orientando sobre a metodologia do trabalho científico.

À professora Marli André com toda sua experiência profissional, e história na educação, nos orientando sempre da melhor forma possível.

À professora Vera Placco: por sua experiência, dedicação e compromisso com a educação.

À professora Clarilza Prado Souza: por seu profissionalismo em nos orientar sobre a avaliação educacional.

Às tutoras do FORMEP que desenvolveram um trabalho brilhante no início da escrita do meu tema e eu e em seguida meu tema e os outros.

Às monitoras que auxiliaram o trabalho das professoras, sempre contribuindo com as discussões das aulas.

A todos os demais docentes que contribuíram para a minha formação no FORMEP.

Aos colegas e amigos do FORMEP, que participaram direta ou indiretamente de mais esta etapa da minha vida, a qual concluí com tanto esforço, por meio das trocas, ajudas e discussões.

Ao querido amigo Humberto, secretário do FORMEP, que sempre me auxiliou em todos os momentos necessários do mestrado.

À Secretaria de Educação de Ferraz de Vasconcelos: por sempre me acolher profissionalmente e por autorizar este trabalho de pesquisa. Às coordenadoras que participaram deste estudo, oferecendo momentos de trocas profissionais e confiando neste trabalho.

Às crianças que passaram pela minha vida, em especial aquelas das escolas públicas em que trabalhei, pois contribuíram para eu me tornar um ser melhor.

Agradeço a vida, pela oportunidade que ela me dá em tornar cada dia melhor que o outro.

Cada escola é uma realidade singular, e é nela que os professores aprendem a sua profissão; quando os processos formativos levam em consideração que cada escola tem uma história, uma cultura, uma identidade própria, e que os profissionais que nela habitam também são sujeitos que trazem uma bagagem acumulada nos diferentes meios pelos quais passaram, tem maior possibilidade de sucesso.

Laurinda Ramalho de Almeida

MATOS, Priscila C. G. V. Coordenador Pedagógico da Educação Infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Formação de Formadores), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar quais são as necessidades formativas dos coordenadores de educação infantil de Ferraz de Vasconcelos. Para isso, foram propostos os seguintes objetivos específicos: descobrir qual é a concepção de infância das coordenadoras que atuam nesse município; identificar o que elas consideram por desafios ao realizar a formação continuada com o grupo de professores na escola; destacar o que elas apontam por formação significativa e detectar indícios de suas necessidades formativas. Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional na vida do ser humano. Com isso em mente, neste estudo se discute que com a evolução dessa modalidade de ensino, cresceu a necessidade da formação oferecida aos professores que lecionam nesse segmento, bem como a definição do perfil e função dos formadores que atuam diretamente com esses profissionais na escola. A pesquisa foi realizada com 21 coordenadoras pedagógicas da educação infantil do município citado acima, sendo estas formadoras de professores que atuam em creche com bebês (de zero a três anos) e com crianças pequenas (quatro a cinco anos). A fundamentação teórica da pesquisa está baseada em autores que estudam o papel do Coordenador Pedagógico (CP), dentre eles Almeida e Placco. A pesquisa sugere, com base no referencial teórico utilizado, que quando a formação continuada na escola oportuniza momentos de reflexões sobre a prática do professor, respeitando o contexto em que atua e momentos de trocas entre os pares, possibilitam-se momentos produtivos de tomada de consciência dos professores sobre suas ações. Os dados obtidos foram produzidos com base num questionário e num grupo de discussão. O corpus foi analisado a partir dos procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados encontrados revelam que a concepção de infância das coordenadoras está em consonância com os princípios de educação que norteiam a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; revelam também quais são os maiores desafios que estas profissionais enfrentam ao realizar a formação, dentre eles o excesso de demandas administrativas, desvio de função, e a organização da rotina. A articulação entre teoria e prática foi o que as coordenadoras apontaram como um componente essencial da formação significativa; em relação as suas necessidades formativas, foi possível concluir que sentem falta de mais encontros de estudos formativos e de que nesses encontros sejam enfatizados aspectos metodológicos da prática do formador. Espera-se que as reflexões suscitadas neste estudo possam contribuir para a ampliação do campo formativo da coordenação pedagógica com o grupo docente da escola de educação infantil, reunindo elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Educação Infantil.

MATOS, Priscila C. G. V. **Kindergarten pedagogical coordinator and training needs at school: challenges and possibilities.** 100p. Dissertation (Master's Degree in Education: Training of Trainers). Pontifical Catholic University, São Paulo, 2020.

ABSTRACT

The present research aimed at investigating which are the training needs of Kindergarten pedagogical coordinators in Ferraz de Vasconcelos - SP. For that, we have proposed the following objectives: (a) discover what concept of childhood coordinators who work in the city have; (b) identify what they consider to be challenges when carrying out continuous training with their groups of teachers at school; (c) highlight what they consider to be significative training and detect evidences of their training needs. As the first step in basic education, Kindergarten is the beginning and the foundation for humans' educational process. With that in mind, in this study, we discuss that, with the evolution of this teaching category, the necessity of training for teachers who teach this segment has grown, as well as the definition of trainers' profile and function. This research has been carried out with 21 Kindergarten pedagogical coordinators from the city, some of them training teachers who work with babies in Nursery School (de zero to three y-o) and some with little children (four to five y-o). Theoretical foundation is based on authors who study the roles of pedagogical coordinators, including Almeida e Placco. Research suggests that, when continuous training at school provides moments for reflection about the teachers' practices, respecting their work contexts and the moments of exchange among peers, productive decision-making moments are enabled for teachers. Data have been produced through questionnaire and discussion group. Corpus has been analyzed according to methodological procedures of Bardin's Content Analysis. Results found reveal that the coordinators' concept of childhood is in accord to the educational principles that guide the Brazilian Common Core Curriculum (Base Nacional Comum Curricular – BNCC); they also reveal which the greatest challenges faced by these professionals are when providing training, among them are the excessive management demands, diversion of function and routine organization. Articulation between theory and practice has been pointed out as essential component for significative training; as to their training needs, it has been possible to conclude that they long for more training studies meetings, and that, in these meetings, methodological aspects of trainers practices were emphasized. We expect the reflections raised by this research could contribute for expanding pedagogical coordinators' training field with the group of teachers at Kindergarten schools, gathering elements to reorganize time, spaces and situations that could ensure all children's learning rights.

Keywords: Pedagogical coordinator. Continuous training. Kindergarten.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Mapa situando o município de Ferraz de Vasconcelos no estado de São Paulo ..41	
FIGURA 2: Panorama da educação no município de Ferraz de Vasconcelos43	

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Tempo de experiência na função de PCP 46	
-----------------------------------------------------------	--

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Direitos de Aprendizagem na infância 32	
TABELA 2 Campos de experiências da BNCC 34	
TABELA 3 Grupos etários que constituem a BNCC 37	
TABELA 4 Agrupamentos das categorias e subcategorias48	

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDAC	Comunidade Educativa
CEI	Centro de Educação Infantil
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
COEDI	Coordenadoria da Educação Infantil do Ministério da Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CTP	Coordenador Técnico Pedagógico
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FV	Ferraz de Vasconcelos
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

Capítulo 1 - MEU TEMA E EU	14
1.1 Introdução	14
1.2 Meu tema e os outros	19
Capítulo 2 - REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 Processos históricos da educação infantil: um direito das famílias e das crianças	25
2.2 Breve apresentação sobre concepções de criança	28
2.3 Novos rumos: a concepção de infância na BNCC	31
2.4 O coordenador pedagógico e a formação continuada na escola de educação infantil	37
Capítulo 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
3.1 Breve explanação da trajetória educacional do município de Ferraz de Vasconcelos....	41
3.2 O contexto da pesquisa, os sujeitos participantes e a produção dos dados.....	45
Capítulo 4 - ANÁLISE DOS DADOS	48
4.1 Categoria: Papel do PCP	49
4.2 Categoria: Desafios ao realizar a formação continuada.....	51
4.3 Categoria: concepção de educação infantil.....	56
4.4 Categoria: necessidades formativas	62
4.5 Categoria: Formação significativa	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	78
APÊNDICE A	79
APÊNDICE B	80
APÊNDICE C	81
APÊNDICE D	82
APÊNDICE E	83

APÊNDICE F.....	86
APÊNDICE G.....	92
APÊNDICE H.....	97

Capítulo 1 - MEU TEMA E EU

Peço desculpas de me expor assim, diante de vós; mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia. (PAUL VALERY, apud NÓVOA, 2004, p. 14).

1.1 Introdução

A partir de observações decorrentes de minha prática profissional como coordenadora técnica pedagógica (CTP) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ferraz de Vasconcelos, identifiquei a necessidade de um estudo voltado ao exercício do trabalho do coordenador pedagógico da educação infantil no ambiente escolar. De fato, antes mesmo de atuar como CTP pude constatar, enquanto coordenadora pedagógica da educação infantil, a escassez de estudos e referenciais teóricos que orientassem os profissionais desse segmento.

Apresento nesta introdução um pouco do meu percurso profissional, pois ele incide diretamente na escolha do tema desta pesquisa.

- O início da trajetória acadêmica e as transformações profissionais

Minha formação inicial foi Magistério (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAM) entre os anos de 2001 a 2003. Logo em seguida, realizei a licenciatura em Educação Física, a qual conclui em 2007. Nesse mesmo período, iniciei a minha carreira profissional como docente na educação infantil, atuando concomitantemente no ensino fundamental de uma escola particular.

Ingressei na Rede Municipal de Ferraz de Vasconcelos no ano de 2006, como professora adjunta de educação básica, atuando desde a educação infantil até o ensino fundamental I, entre 2008 e 2009, realizei a Licenciatura em Pedagogia.

Iniciei a atuação na coordenação pedagógica em 2010, em uma escola da rede municipal de Ferraz de Vasconcelos. Nessa nova função, senti a necessidade de entender as dificuldades demonstradas por alguns alunos no desenvolvimento escolar e no processo de aprendizagem, por isso ingressei na Pós-Graduação em Psicopedagogia, curso que conclui em 2011. A busca pelo aprimoramento profissional na área em que atuava me conduziu a uma nova pós-graduação, dessa vez em gestão escolar, curso que realizei em 2013.

Minha formação acadêmica traduz as inquietações em encontrar subsídios teóricos para a minha prática profissional. Nesse processo, meu interesse sempre foi o de promover o desenvolvimento da equipe docente, para que juntos, possibilitássemos a aprendizagem discente de maneira mais efetiva e significativa. Nos anos em que atuei como coordenadora pedagógica da educação infantil e do ensino fundamental (primeiramente entre 2010 a 2013) procurei na literatura do campo da formação docente, informações sobre o papel do coordenador pedagógico da educação infantil, na tentativa de encontrar subsídios que ajudassem na realização das formações docentes na escola. Minha busca não revelou muitos achados. De fato, embora o trabalho do CP de educação infantil seja de fundamental importância no cotidiano escolar, suas funções, significados, limites, e possibilidades ainda precisam ser mais bem esclarecidos. Também os cursos de licenciatura ainda não conseguem traduzir as inquietações da sala de aula e a formação inicial do professor carece de um aprofundamento da práxis relacionada com a realidade vivenciada. Esse aprofundamento se dá mediante a formação continuada em contexto, oferecida pelo coordenador nos momentos formativos na escola.

Nessa época, participei de poucos encontros de formação na SME; de fato, os encontros eram bem reduzidos. Eram reuniões pontuais, que ocorriam uma vez por mês, e nelas se discutiam os resultados das avaliações externas, circulares contendo informações e demandas da SME e a importância do CP realizar a formação continuada na escola. A ideia que eu tinha era de que precisava transformar o que eu absorvia nessas reuniões em pautas formativas para desenvolver com os professores na escola. Mas não havia um acompanhamento sistematizado aos coordenadores. O cenário era muito parecido com o que constatou Silva (2019) em sua pesquisa:

Os órgãos centrais dizem ao coordenador “O QUE FAZER”, mas não o “COMO” fazer, não se discute os aspectos relacionados aos encaminhamentos didático-metodológicos que poderiam ser utilizados pelo coordenador na formação em grupo, notadamente em momentos específicos de formação no contexto escolar [...] não há espaço para estudar as estratégias de formação. (SILVA, 2019, p.23-24)

O “divisor de águas” foi quando vivenciei um ciclo de formações oferecidas pela SME para todos os CP da rede do município de Ferraz. Foi um percurso formativo que marcou muito a minha trajetória profissional. As formações eram realizadas pela professora Doutora Emília Cipriano que com grande maestria conduzia o grupo de CP para a reflexão da ação e o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas. Foram momentos de profundo estudo sobre o papel dos gestores na unidade escolar. Em cada encontro, eram lançadas tarefas para

os grupos (divididos por distritos) realizarem e apresentarem nas próximas reuniões. A cada dia as expectativas aumentavam, tanto sobre o desenvolvimento do nosso trabalho quanto às vivências trazidas pelos outros grupos. Momentos esses que enriqueciam a nossa formação de coordenador e oportunizava a continuação dos trabalhos em cada unidade escolar.

As apresentações dos grupos eram esperadas por todos, pois as propostas pedagógicas eram apresentadas com criatividade e entusiasmo; despertando em nós o desejo de compartilhá-las nas escolas.

Com a troca dos gestores municipais, essas formações passaram a ser oferecidas para os coordenadores pedagógicos, não mais por profissionais contratados pela SME, mas pela equipe técnica pedagógica da Secretaria.

Minha atuação profissional como CTP teve início em 2015. Nesta função, minhas atividades envolviam: planejar, coordenar, executar, avaliar, orientar os processos formativos dos coordenadores pedagógicos da educação infantil das escolas municipais de Ferraz de Vasconcelos. Realizando um trabalho formativo em rede, do macro ao micro, ou seja, buscando adaptar as demandas da SME para a realidade de cada unidade escolar, visando à qualidade do processo educacional. A equipe técnica era bem reduzida, havia apenas três pessoas para realizar esse trabalho em 25 escolas de educação infantil, orientando também as escolas conveniadas do município. Lembro-me que naquele momento eu não sabia direito como preparar e conduzir efetivamente os encontros de formação com os coordenadores. Eu percebia que assim como eu, meus colegas também se esforçavam muito em realizar um bom trabalho, mas não tínhamos fundamentação. Intuíamos como as coisas deveriam ser feitas e fazíamos.

Lembro-me também de que nesse período, ao visitar as escolas, eu ficava incomodada em observar que muitos CP não estavam conseguindo colocar em prática aquilo que havíamos orientado e discutir nas formações. Alguns diziam “as formações são muito teóricas, são distantes do que precisamos na prática”, outros diziam “na formação tudo é muito lindo, mas quando chegamos na realidade escolar, o cotidiano atribuído por demandas emergenciais mudam o foco do nosso trabalho pedagógico”. Eu me questionava: “mas o que será que eles estão precisando?”. Sabia que alguma coisa estava errada com o “nosso jeito” de proceder com a formação, mas não sabia problematizar minha prática.

As coisas começaram a ficar um pouco mais claras para mim quando a SME, por meio de parceria com o CEDAC¹ (Comunidade Educativa) iniciou o projeto Pequenos Leitores que

¹ A Comunidade Educativa CEDAC atua no apoio ao fortalecimento de uma Educação Pública de qualidade, que por meio da formação de professores, coordenadores pedagógicos, diretores, técnicos das secretarias e

trouxe para a nossa rede uma nova concepção de formação e logo em seguida as equipes técnicas participaram da formação do PNAIC². Pude ter parâmetro para comparar a formação que eu estava recebendo, naquele momento, com o trabalho que eu realizava. Nesse período, passei a compreender que precisava observar mais, tentar entender melhor meu contexto de formação.

E foi o que fiz: observação nas escolas. Durante doze meses, em função da minha atividade profissional, fiz um acompanhamento pedagógico em 25 escolas de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Ferraz de Vasconcelos. O foco dessa observação foi o cotidiano do CP no que tange à formação do grupo docente. Tal procedimento foi fundamental para a viabilidade desta pesquisa, pois permitiu perceber alguns fatores que dificultam o trabalho de formação realizado pelo CP. Destaco alguns itens que percebi dessa observação:

- a) Havia CPs iniciantes na função;
- b) Alguns dos CP tinham experiência na gestão escolar (ora atuando como diretor, ora em funções administrativas da SME), porém havia grande rotatividade desse profissional, tendo em vista que no município de Ferraz não há concurso para o CP e sim designação de função. A rotatividade prejudicava a continuidade do trabalho pedagógico;
- c) Os CPs designados não recebiam preparo prévio para iniciar na função, ou seja, em um dia estavam na sala de aula atuando como professores e no outro já na coordenação;
- d) As demandas escolares, muitas delas não relacionadas com o pedagógico, consumiam a maior parte do trabalho do CP, restando-lhe, assim, pouco tempo para estudo e preparo das pautas formativas na escola;
- e) A incompreensão por parte de muitos coordenadores em relação à sua função como gestor do currículo na escola;
- f) A falta de clareza de alguns profissionais da escola (diretor, merendeiras, secretários, até professores) em entender as atribuições pedagógicas do CP;

Reuni todos esses dados observados, mas ainda assim não tinha muito clareza sobre o que eu podia fazer... por onde começar. Foi nessa época, em agosto de 2017, que ingressei no

secretários de educação, busca formar um quadro de profissionais capazes de transmitir o conteúdo de qualidade e fazer a gestão da escola.

² PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Mestrado Profissional Formação de Formadores - FORMEP. Participar de um curso *stricto sensu* cuja proposta central era estudar a prática do formador de professores pareceu-me o caminho que me ajudaria a encontrar respostas para minhas indagações.

O mestrado me fez perceber que as minhas inquietações quanto à formação docente não eram somente minhas. De fato, muito se tem discutido ao longo dos anos sobre esse assunto (GATTI, 2016). Por exemplo, em recente Fórum³ organizado pelo Grupo Folha foi possível identificar uma expressiva preocupação quanto à formação desenvolvida nos cursos de Pedagogia. As discussões voltaram-se para os limites da formação inicial, às necessidades de formações continuadas e o aprimoramento da prática pedagógica no espaço escolar. As mesmas preocupações são discutidas em Secretarias de Educação e em espaços diversos; em Ferraz de Vasconcelos, tal problemática tem sido levantada pela gestão técnica, visando oferecer aos coordenadores pedagógicos subsídios necessários para a orientação da formação continuada dos professores. Mesmo com os esforços somados por setores da secretaria, há lacunas ainda não preenchidas sobre os desafios da prática profissional do coordenador pedagógico, voltadas para a formação do grupo docente na escola.

Alguns dos desafios atuais consistem em: identificar o fazer pedagógico do coordenador e articular os conhecimentos pedagógicos com a formação continuada dos professores. Compreender tais desafios se faz necessário, uma vez que “A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores (CHRISTOV, 2012, p.9)”.

Em 2018, voltei à coordenação pedagógica de uma escola de educação infantil (também no município de Ferraz). Já para esse momento eu estava muito mudada. Ainda não tinha resposta para muitas dúvidas, mas tinha uma certeza: que eu não devia levar respostas prontas para escola. E foi assim, chegando numa escola cheia de urgências e demandas que eu parei e respirei antes de pensar em propostas.

Considerei importante contemplar em meu planejamento formativo as orientações advindas da equipe técnica da SME. Para essa ocasião, a equipe ainda muito reduzida, com a preocupação de fazer o que podia para ajudar o CP nos entraves pedagógicos, elaborou documentos normativos, denominados circulares⁴. Tais circulares continham orientações

³ O 2º Fórum de Inovação Educativa organizado pelo Grupo Folha ocorreu nos dias 24 e 25 de maio de 2017. Para maiores informações sobre fórum, ver: <http://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2017/05/1881539-folha-promove-forum-sobre-educacao-para-debater-base-nacional-curricular.shtml>.

⁴ Exemplos de circulares podem ser observados nos anexos.

direcionadas ao trabalho do coordenador na escola de educação infantil, sobretudo, na condução dos encontros formativos. Ali estava o passo a passo.

Ao desenvolver, junto ao meu grupo de professores da escola, as orientações prescritas nas circulares pude notar que, por mais bem elaboradas que estivessem, não davam conta de abranger a nossa realidade. Para esse momento, eu já estava tendo mais clareza que a formação deveria partir das necessidades do grupo docente. Assim, o primeiro passo deveria ser obter resposta para questão: quais são as necessidades formativas dos professores?

Em 2019, já atuando na direção da escola e envolvida com a troca de experiências de outros colegas que cursavam o Formep, pude observar a mesma questão por outro prisma. Meu interesse estava voltado principalmente para ação do formador de professores, por isso, minha inquietação era saber sobre seus desafios e necessidades formativas.

Trouxe essa inquietação para o mestrado e a transformei em um problema de pesquisa, a saber: o que os coordenadores de educação infantil do meu contexto, município de Ferraz de Vasconcelos, consideram ser suas necessidades formativas relacionadas ao seu trabalho como formadores?

Desse problema surge o objetivo desta pesquisa:

- Analisar as necessidades formativas das coordenadoras pedagógicas da educação infantil

Por objetivos específicos:

- Descobrir qual é a concepção de educação infantil das coordenadoras do município estudado;
- Identificar nos depoimentos das coordenadoras o que consideram por desafios ao realizar a formação continuada;
- Destacar o que as PCPs apontam por formação significativa;
- Detectar indícios de suas necessidades formativas.

1.2 Meu tema e os outros

*Renda-se, como eu me rendi
Mergulhe no que você não conhece
como eu mergulhei.
Não se preocupe em entender,
viver ultrapassa qualquer entendimento.*

CLARICE LISPECTOR

Fiz um levantamento bibliográfico das teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação de universidades brasileiras na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) acerca do tema desta dissertação. Utilizei como palavras-chave Coordenador Pedagógico, Educação Infantil e Formação Continuada. Encontrei poucos estudos sobre a atuação do coordenador pedagógico da educação infantil em relação à formação continuada dos professores na escola. Selecionei cinco que mais se aproximavam do meu problema de pesquisa: Machado (2015), Moyano (2014), Pereira (2017), Zumpano (2010), Gionani (2013). Cabe o destaque de que a produção acadêmica sobre tais indexadores é fruto de preocupações do tempo presente; neste sentido, é possível inferir que o campo da formação docente no que concerne ao CP da educação infantil ainda está em construção, e minha pesquisa objetiva junto às demais produções contribuir para maior inteligibilidade ao campo de pesquisa sobre o ofício da coordenação pedagógica voltado para as necessidades formativas dos coordenadores de educação infantil.

Machado (2015) pesquisou como o coordenador pedagógico planeja e desenvolve a formação dos professores que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo (E.M.E.I.s). Pontuou que um dos maiores desafios impostos à função do Coordenador Pedagógico é manter o foco no seu objeto de trabalho, que é a formação continuada de professores. Buscou por meio deste trabalho, discutir a tarefa do Coordenador Pedagógico e as condições necessárias para que este profissional atue de modo a favorecer a articulação do Projeto Político Pedagógico da escola, os movimentos coletivos de reflexão, a troca de experiência e as demandas relacionadas ao acompanhamento da ação pedagógica.

A partir de estudos correlatos realizados no site do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES, percebeu em sua pesquisa que há mais estudos em nível de mestrado do que no nível de doutorado e que, a partir do ano de 2012, houve um aumento nos estudos com esta temática.

As pesquisas analisadas por Machado (2015) apontam para o papel fundamental do coordenador pedagógico como formador nas escolas, demonstrando que eles têm a consciência dessa atribuição, mas têm muita dificuldade em concretizar esse papel, devido aos fatores burocráticos, disciplinares e cotidianos.

A abordagem da sua pesquisa foi qualitativa tendo como procedimento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistadas três coordenadoras pedagógicas que estão atuando em EMEIs que atendem crianças de quatro e cinco anos, e que consideram conseguir ter o foco de seus trabalhos na formação continuada dos professores.

Os resultados obtidos por meio da entrevista revelaram que o currículo de Educação Infantil vem sendo discutido nas EMEIs, permeado pela concepção de protagonismo e escutas infantis. Os fatores que facilitam o trabalho do coordenador como formador são sentir-se parte da equipe gestora e que esta valorize o trabalho de formação, e a utilização de estratégias formativas como tematização da prática, dupla conceitualização, observação da sala de aula, com devolutivas que permitam um avanço nas práticas dos professores.

Moyano (2014) concentrou sua análise sobre o coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche suas possibilidades e os desafios apontando que o Plano Nacional de Educação (PNE). Pela atualidade e importância temática, sua abordagem investiga a trajetória formativa e profissional de educadores de Creche, com o objetivo de possibilitar a reflexão e a análise sobre as estratégias utilizadas na formação continuada, bem como um debate dialético entre as práticas e as teorias trazidas nos estudos e pesquisas; utilizou a metodologia da Pesquisa de Campo de Natureza Qualitativa, buscou-se, ao contatar profissionais de cinco creches do município de São Bernardo do Campo, investigar a seguinte questão: De que forma o Coordenador Pedagógico que atua em creche tem contribuído, ou não, com a formação de profissionais reflexivos, pesquisadores e autores da própria prática? Ressalta ainda que o foco foi o trabalho desenvolvido pelo CP e que o trabalho investigativo junto aos demais profissionais envolvidos auxiliam na busca e obtenção de respostas para os questionamentos que levaram à construção deste trabalho. A análise dos conteúdos das entrevistas realizadas indica que a formação continuada avança gradativamente e, este mérito é dado, em grande parte, à formação que os gestores vêm recebendo e às parcerias produtivas que se estabelecem no processo, porém, os estudos e pesquisas teóricas apontam que muito ainda precisa ser feito e sinalizam mudanças imprescindíveis e que sejam capazes de impulsionar a formação a sair do tradicionalismo, tornando-se mais voltada à reflexão e humanização.

Pereira (2017) teve por objetivo construir e executar, coletivamente, uma proposta de formação e analisar suas contribuições no planejamento das ações formativas de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes, pertencentes a uma rede municipal de ensino da Grande São Paulo.

Buscou elaborar um plano de ação, tendo como base as necessidades formativas das participantes e seus contextos de trabalho, acompanhar o planejamento das ações de formação empreendidas por elas, investigar os movimentos que a formação produziu no grupo, em relação às suas atribuições de cunho formativo e identificar indícios das contribuições das

formações para o exercício profissional das trabalhadoras, na direção de ampliar e provocar seu compromisso como formadoras.

Para tanto, realizou uma pesquisa-formação, inspirada na pesquisa-ação. Os dados foram produzidos com base na transcrição de uma roda de conversa, no registro audiografado de 16 encontros quinzenais de formação, durante 10 meses, na elaboração de um diário de campo e no conteúdo de um grupo de comunicação, utilizando o aplicativo Whatsapp.

A análise dos dados teve inspiração na Análise de Prosa. Os resultados indicam que a formação, construída coletivamente, favoreceu a tomada de consciência das participantes acerca do seu papel como formadoras, colaborando para o desenvolvimento de suas atividades e para a ampliação da compreensão do seu papel.

Verificou que problemas relativos ao planejamento do trabalho e à insuficiência de espaços de estudo dificultava o desenvolvimento profissional das coordenadoras. Outras dificuldades se mostraram na falta de referenciais de atuação e na pouca clareza do papel do coordenador pedagógico por parte de outros profissionais – diretores, professores e funcionários do apoio escolar.

Como pontos positivos destaca a construção de um processo formativo centrado nos contextos de atuação das participantes e uma identificação grupal que sugere que houve fortalecimento e favorecimento do desenvolvimento profissional das coordenadoras iniciantes. A pesquisa sugere, ainda, que o coordenador pedagógico, assim como os professores, aprende seu trabalho na escola e que, quando os profissionais da coordenação encontram espaços de ressignificação das experiências vividas e podem construir, conjuntamente, estratégias de enfrentamento dos seus desafios profissionais, ampliam-se as possibilidades de mudança em suas formas de pensar e agir. Percebeu, também, que as coordenadoras se sentiram legitimadas na condição de formadoras, quando se mostraram capazes de dialogar e problematizar as práticas pedagógicas das professoras.

Zumpano (2010) investiga o papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada em serviço do professor de educação infantil que atua em creches. Utilizou como instrumento para a coleta de dados duas entrevistas do tipo semiestruturado. O referencial teórico adotado foi a teoria psicogenética de Henri Wallon, bem como as colaborações dos estudos de Placco, Imbernòn, Tardif e Canário na área de formação de professores.

Os dados obtidos por meio dos depoimentos das participantes foram explicitados em unidades de significado e posteriormente transformados em três temas. A interpretação dos dados obtidos revelou que as coordenadoras pedagógicas participantes consideram o seu papel

fundamental, articulador e integrador no processo de formação continuada em serviço das professoras que acompanham; percebem-se como modelo de conduta e atuação para as professoras; percebem que o coordenador pedagógico é um formador em processo de ser formador, ou seja, encontra-se em constituição profissional constante.

Alguns dos elementos relacionados ao papel do coordenador pedagógico levantados pelas participantes foram: acompanhar de perto, ter um olhar atento, observar a pessoa e o trabalho do professor, perceber suas necessidades formativas; conscientizar o professor em relação ao seu papel pedagógico no processo de aprendizagem da criança; trabalhar com a auto-estima e a autonomia do educador; incentivar no professor o processo de reflexão sobre a prática; articular as relações interpessoais; instrumentalizar teoricamente o educador e verificar como ele se apropria da teoria e a aplica na prática; incentivar que o professor seja sujeito do seu processo formativo; trabalhar a profissionalidade.

As CPs participantes do estudo de Zumpano (2010) trouxeram também algumas necessidades pessoais formativas: buscar uma formação na área de linguística para melhorar a qualidade da comunicação com pais, professores e demais profissionais que atuam na creche; buscar formação específica para coordenadores pedagógicos voltada à reflexão para melhor direcionar o processo reflexivo do professor, bem como desenvolver a habilidade de resolver os conflitos que surgem no cotidiano da creche e se aperfeiçoar teoricamente.

As respostas das participantes indicam que as mesmas se sentem responsáveis e comprometidas com a formação das educadoras que acompanham, procurando resolver os desafios que aparecem neste processo, buscando novas alternativas de atuação que afetem o educador, verificando a maneira pela qual este profissional se apropria da formação continuada em serviço.

Giovani (2013) realizou a pesquisa de natureza qualitativa apresentando como problema central investigar a importância da formação do coordenador pedagógico aliada à inquietação: em que condições a formação pode ser oferecida para contribuir na atuação desse gestor? Apresenta que muitos coordenadores pedagógicos assumem esta função, mesmo sem conhecimento específico sobre como formar professores e necessitam de formação para qualificar suas ações.

O tema dessa pesquisa de mestrado refere-se à formação do formador de professores: o coordenador pedagógico. Apresenta como objetivos específicos: resgatar um breve histórico sobre a formação de professores no Brasil, compreender a função do coordenador pedagógico para a formação dos professores, investigar condições para sua formação e contribuir com

sistema de ensino, visando o planejamento de ações para a formação do coordenador pedagógico.

Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas pesquisas bibliográficas para a apresentação do embasamento teórico, pesquisa documental para levantamento do histórico de formação do município pesquisado e coleta de dados por entrevistas e questionários. Os resultados obtidos apresentam a formação continuada como essência para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico, que atua na sua função como formador de professores. A pesquisa de Giovani aponta características que a formação dos coordenadores pode apresentar para contribuir com sua função e os conteúdos necessários para o trabalho em formação, como as estratégias formativas dos coordenadores, a garantia da aplicação na prática dos conteúdos formativos, para reflexão posterior, a troca entre os parceiros, homologia de processos, entre outros elementos que favorecem a formação em serviço do coordenador pedagógico.

As pesquisas correlatas permitiram diálogo teórico e metodológico, indicaram caminhos necessários que devo percorrer com minha pesquisa, entretanto, a escolha das fontes, da metodologia, da abordagem e do direcionamento é algo particular e resultado de uma série de pressupostos; procuro em minhas escolhas contribuir com o fazer pedagógico e ofertar possibilidades para o coordenador pedagógico em sua formação e em seu cotidiano escolar.

Capítulo 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

Ao se discutir formação em serviço e o papel do CP em relação à formação continuada do professor da infância é importante destacar que se faz necessário a esse profissional uma revisão constante de suas concepções de ensino, de infância e de como ele entende a atuação do professor nesse segmento. A esse respeito, o CP deve estar atento em superar a visão dicotômica entre as questões do educar e do cuidar, ainda enraizada nas práticas pedagógicas da educação infantil.

Qual a visão que os CP da rede municipal de Ferraz de Vasconcelos têm em relação à concepção infância? Qual concepção de infância está subjacente em seu discurso e em sua atuação? A análise do corpus evidenciará este tema como uma necessidade formativa? Foram estas questões que deram início ao referencial teórico deste capítulo. Assim, consideramos ser necessário apresentar um breve retrospecto do processo histórico da educação infantil; a descrição das concepções de criança com a qual nos orientamos nesta dissertação, bem como os referenciais da BNCC para o ensino nesta modalidade e por fim a atuação do CP como formadores de professores da educação infantil.

2.1 Processos históricos da educação infantil: um direito das famílias e das crianças

A educação infantil no Brasil tem sua trajetória marcada por movimentos de lutas com a finalidade de garantir às crianças e suas famílias o acesso à primeira etapa da educação básica, sendo um dever do Estado e responsabilidade dos municípios. Além disso, a educação infantil passou por um processo histórico de transformação relacionado aos seus objetivos e atendimentos às crianças. Muitas mudanças ocorreram visando a melhoria e aperfeiçoamento desta modalidade de ensino.

Com o advento da urbanização e industrialização do país, no início do século XX, houve um aumento da participação feminina no mercado de trabalho. Segundo Oliveira e Rossetti-Ferreira (1986), diante desse contexto, as creches foram a solução para o cuidado das crianças pequenas. Muitas de tais creches estavam alocadas dentro das próprias indústrias. Nas creches, o cuidado das crianças visava somente à alimentação, a higiene pessoal e carências afetivas; predominando assim um espaço assistencialista (KRAMER, 2006). As pessoas responsáveis por cuidar das crianças tinham, em sua maioria, somente o ensino médio

completo e não havia a necessidade de uma especialização na área ou mesmo uma formação específica para assumir a função.

A Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4.024 de 1961 (LDB) discretamente refere-se à Educação Infantil, considerando-a dentro do Grau Primário dividido entre Educação Pré-Escolar e Ensino Primário. Após dez anos, a Lei n. 5.692/71 reafirmou a tendência presente na LDB de 1961 de considerar a Educação Infantil como prerrogativa das mães trabalhadoras, limitando-se a definir vagamente que os sistemas de ensino para que as crianças menores de sete anos recebessem conveniente educação, estimulando as empresas na criação de jardins de infância ou instituições equivalentes.

Durante os governos militares, a política de atendimento à infância continuou a reforçar a creche como equipamento assistencial para as crianças e famílias carentes.

Segundo Kuhlman (1998), junto com a ampliação do atendimento em creches surgem críticas à educação compensatória estabelecida nesse segmento. Assim, na década de 70, passou-se a destacar questões como o caráter pedagógico e as especificidades do trabalho na educação infantil, bem como: os objetivos e as funções sociais das instituições, a formação e a atuação dos profissionais, a necessidade de assegurar financiamento específico e padrões de qualidade para o atendimento. A educação infantil passou a ser legalmente considerada um dever do Estado como primeira etapa da educação básica, expressando uma visão de criança cidadã, ser de direitos, dentre os quais: a educação em creches e pré-escolas. Tais discussões e a luta das mães trabalhadoras forçaram o Estado a ampliar, construir e administrar o atendimento em creches oficiais para os filhos de famílias operárias

A educação infantil aparece no Artigo 208 da Constituição Nacional de 1988, , definida como um direito das crianças de zero a seis anos, sendo a oferta de vagas um dever do estado e a matrícula facultativa para a família. Através desta definição, o direito à educação passa a ser declarado em políticas públicas como prioridade nacional; o que resultou na regulamentação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual, em seu Artigo 53 define que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho . O Artigo 54, por sua vez, assegura que a educação infantil é um dever do Estado, estabelecendo ainda a criança como cidadã, devendo ser respeitada enquanto ser de desenvolvimento, com necessidades e características específicas. O ECA ainda garante à criança o direito ao afeto, ao brincar e ao querer, direito de conhecer e sonhar e o direito de ser criança.

Em 1996, com a promulgação da LDB, a educação infantil assume outra perspectiva, como se observa no Artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Através da Constituição Federal, do ECA e da LDB que regulamentaram os direitos das crianças à educação, inicia-se, no decorrer dos anos, o reconhecimento de que a creche deve ser um centro de desenvolvimento e aprendizagem, onde a criança participa e compartilha suas experiências e vivências com outras crianças.

A partir deste marco, as documentações pedagógicas começam a ser planejadas voltadas para o atendimento das crianças nas instituições de educação infantil. Nesse contexto, a Coordenadoria da Educação Infantil do Ministério da Educação - COEDI elabora em documento oficial o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) definindo as concepções e princípios sobre o desenvolvimento e a educação na infância.

O RCNEI aponta metas de qualidade que contribuem para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Orienta, ainda, as instituições escolares a traçar em seus planos pedagógicos o objetivo de socializar as crianças em ambientes que proporcionem o acesso e a ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural.

O documento tem o objetivo de contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, auxiliando o trabalho dos profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (RCNEI, 1998)

Os princípios norteadores do RCNEI estão baseados nas especificidades afetivas, emocionais e cognitivas das crianças de zero a seis anos de idade, visando:

o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

(RCNEI, 1998, p. 13)

A Emenda Constitucional nº 53 de 2006 define o atendimento da educação infantil em creche e pré-escola para crianças de até cinco, sendo a matrícula facultativa. Outro documento nacional, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, define em seu artigo 208 que a educação infantil é uma etapa da educação básica, sendo esta obrigatória e gratuita a sua matrícula a partir dos quatro aos dezessete anos, assegurada inclusive sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A partir desta retrospectiva realizada, é possível perceber que as políticas públicas voltadas para a educação infantil começaram a ocupar o lugar de ações que buscassem garantir, de modo articulado e em consonância com os preceitos internacionais, a cidadania de todos os envolvidos nesse processo: a criança, a família e os profissionais da educação. (Soares, 1999).

Com a definição dos objetivos da educação infantil voltados ao trabalho com as crianças de zero a cinco anos, apareceu a necessidade de se definir a concepção de infância adotada neste trabalho, bem como apresentar o perfil dos profissionais que atendem a essa faixa etária.

2.2 Breve apresentação sobre concepções de criança

Para Rousseau, a infância não é um lugar de passagem para outros estágios mais desenvolvidos, e sim precisa ser considerada como uma etapa de valor próprio. Para ele, da mesma forma que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1994, p. 69).

O conceito de infância é um fenômeno histórico que foi se modificando a partir de transformações sociais e econômicas da sociedade. Desse modo, é possível entender que a compreensão sobre o sentimento de infância se modificou até chegar ao que hoje entendemos como infância.

Philippe Ariès (1981), indica que as crianças eram separadas de seus pais muito cedo e nem sempre a família tinha o papel de socializar e de transmitir valores, como atualmente. Segundo o autor, a sociedade tradicional não tinha uma visão positiva sobre a criança.

Para Ariès (idem, p.11) "a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos”.

De acordo com Cohn (2005), assim como aconteceu com a infância em várias abordagens, pensou-se nas crianças como seres incompletos a serem formados e socializados. Para a autora, desde a década de 1960, os conceitos da Antropologia foram revistos e reestruturados, começando a perceber a criança como um sujeito social. De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009, p. 40), “em seu desenvolvimento, a criança vai construindo sua autonomia: cada etapa percorrida abre inúmeras possibilidades de expressão e atuação.” Assim, na escola, a criança deve ser ouvida e as situações de aprendizagem devem criar condições para que elas se expressem por meio de diferentes linguagens.

Neste sentido, Malaguzzi (1999, p. 61) considera a necessidade de deixarmos as crianças falarem, de ouvir o que elas têm a nos dizer, até porque, para o autor “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”.

Nesta perspectiva, a criança deve ser vista como sujeito de direitos, a sociedade, por sua vez, precisa oferecer meios para que a criança tenha condições de aprender e se desenvolver com qualidade, compreendendo que a experiência na educação infantil de qualidade pode contribuir para o alcance deste objetivo.

Não tem como falar de criança sem levar em conta a afirmação de Wallon, que nos responsabiliza como formadores para nosso papel no desenvolvimento da criança:

Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhece-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança? (Wallon, 2007 p.9)

Sabemos que nos dias de hoje, quanto mais cedo a criança for inserida no convívio escolar, mais estímulos ela receberá que contribuirão significativamente para seu aprendizado, pois é nesta faixa etária que se desenvolvem as capacidades motoras, a socialização, afetividade e autonomia.

Com toda evolução dos estudos voltados para o desenvolvimento infantil, percebemos que não é mais possível concebermos um conceito único para infância, principalmente o olhar dos educadores precisa estar voltado para a diversidade de culturas, de religiões, de classes sociais de cada família e da sociedade. Não podemos aceitar a ideia de se ter uma única infância se sabemos que nossas crianças vivem em contextos diferentes mesmo frequentando a mesma escola.

Frente a esse cenário multicultural que encontramos no interior das escolas, concordamos com a ideia de alguns autores, entre eles Sarmiento que pontua: [...] no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis

como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]” (Sarmiento 2007 p. 29).

Com isto, acreditamos que ao se falar em concepções de criança, remetemos a “infâncias” na pluralidade da palavra. Vale destacar que cada criança tem suas características próprias, que independente de seu contexto, ela é um ser de direitos inserido em uma sociedade dotada de evoluções histórica e em desenvolvimento de políticas públicas para a infância.

Após refletirmos e reconhecermos esses pontos, entendemos que as crianças têm o direito à educação pública, que ocorre em ambientes coletivos, fora do convívio familiar, desenvolvida por profissionais capazes de articular experiências ricas e enriquecedoras. Para isso, é de suma importância reconhecer o papel social e político que o coordenador de educação infantil desempenha em nossa sociedade.

Pensando nisto, o trabalho do coordenador pedagógico da educação infantil se faz relevante nesta etapa tão importante do desenvolvimento da criança, responsável pela articulação coletiva do projeto político-pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva democrática visando a qualidade e a garantia do direito à educação em creches e pré-escolas.

Contudo, todos envolvidos neste processo educacional precisam ter a clareza de que as crianças são sujeitos ativos, criativos, capazes de interagir e que buscam se relacionar com os outros através das brincadeiras, sendo o coordenador pedagógico o responsável por orientar o grupo docente a desenvolver estratégias e buscar recursos adequados para o melhor desenvolvimento integral da criança, visando alcançar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

O reconhecimento da importância do cuidado e da educação das crianças pequenas resulta da confluência de inúmeros fatores, como podemos ver a partir da consideração de Kramer:

[...] as pesquisas sobre educação infantil têm caminhado em paralelo com os avanços das políticas públicas em relação à democratização do acesso (expresso de modo concreto no aumento do número de matrículas) e à melhoria da qualidade empreendida pelos sistemas municipais e estaduais de ensino (alguns mais do que outros), mobilizados graças ao impacto dos movimentos sociais e das mudanças legais e institucionais. (KRAMER, 2009, p. 12-13).

A partir desta citação podemos observar as transformações no modo de produção e relações sociais, as alterações na configuração de distintas instituições da sociedade como a

família e do papel da mulher; a produção científica que possibilitou novos olhares para criança, em vários campos do conhecimento.

Antigamente não víamos o compromisso pedagógico com as crianças pequenas, o que tínhamos era a uma política assistencialista. Como salienta Hermida (2007),

(...) a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças. (p.141)

Como vimos, desde o início da história até a atualidade, a educação brasileira passou por diversas transformações, mais, ainda tem um longo caminho a percorrer no sentido de implementação das políticas públicas no sentido de concretizar as propostas que garantam o atendimento de qualidade para todas as crianças de zero a cinco anos de idade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

2.3 Novos rumos: a concepção de infância na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é o documento normativo que apresenta os princípios de educação na infância. Tal documento foi elaborado para nortear os currículos

dos sistemas e redes de ensino, além de apresentar propostas pedagógicas para escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em todo o Brasil.

A BNCC destaca os conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Ela está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A educação infantil aparece como primeira etapa da Educação Básica, sendo ela o início e o fundamento do processo educacional. A BNCC pontua que quando uma criança ingressa na educação infantil, na maioria das vezes, é a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

Conforme discutido neste capítulo, a educação infantil vem se consolidando e ganhando seu reconhecimento e valorização. A construção da sua história está vinculada ao educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

As articulações das propostas pedagógicas da BNCC com as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar, como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nesse sentido, é fundamental que a instituição trabalhe com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

Na tabela 1 apresentam-se os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, conforme proposto na BNCC

Tabela 1 - Direitos de aprendizagem na infância

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com

diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: BNCC (2017, p.34)

Essa estruturação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, traz uma concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social impondo assim a necessidade da intencionalidade educativa voltada às práticas pedagógicas. (BNCC, 2017)

Nesse aspecto, é fundamental que o planejamento das atividades desenvolvidas na educação infantil, venham oferecer experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais, nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

A BNCC ainda apresenta que parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Este é um momento significativo para a atuação do coordenador pedagógico, é preciso acompanhar essas práticas nos momentos do planejamento, do desenvolvimento da atividade

e realizar uma avaliação quanto às aprendizagens das crianças, analisando a trajetória de cada criança e de todo o grupo, suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens.

O documento destaca ainda que todo o trabalho desenvolvido na educação infantil está pautado em dois eixos estruturantes que são as interações e a brincadeiras, assegurando nesses dois eixos oportunidades de aprendizagens.

Os estados e os municípios terão a autonomia de elaborarem seus currículos da educação infantil, que deverão estar pautados em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC estão descritos na tabela 2:

Tabela 2 - Campos de experiências contidos na BNCC

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS
<p>O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.</p>

Continuação Tabela 3 - Campos de experiências contidos na BNCC

<p>Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e</p>

reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e

seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Fonte: Brasil, Ministério da Educação - BNCC

Podemos afirmar que desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura da escrita e da leitura. Com a iniciativa desencadeada a partir dos programas federais, garantiram a entrada destas culturas na rotina da educação infantil, e isto se tornou um grande avanço, pois possibilitou o acesso aos signos da escrita, à leitura e aos livros de qualidade, antes praticamente inexistente no dia a dia da sala de aula.

Entretanto, o acompanhamento dessas práticas indica a necessidade de avançar para que tais oportunidades possam, realmente, garantir a ampliação da competência das crianças. Carece ainda uma formação continuada para que o professor consiga inserir essas práticas de maneira significativa e prazerosa para as crianças, sem que sejam substituídos o brincar e o interagir, pelo contrário, inserir a prática da cultura da leitura e da escrita através das brincadeiras e das interações. A imersão dessas culturas deve partir do que as crianças conhecem, das suas vivências e das curiosidades que deixam transparecer.

O coordenador pedagógico é o profissional mais adequado para inserir essas culturas na rotina diária da educação infantil através das formações continuadas na escola com o objetivo primordial de contribuir para a reflexão sobre a entrada da criança na cultura escrita por meio da leitura literária], como nos indica Ferreiro (2002: 27),

há crianças que ingressam no mundo da língua escrita por meio da magia e crianças que entram na língua escrita pelo treino de “habilidades básicas”. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo professor, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem

e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura a seguir. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.

Tabela 3 – Grupos etários que constituem a BNCC

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Fonte Brasil, Ministério da Educação - BNCC

2.4 O coordenador pedagógico e a formação continuada na escola de educação infantil

A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores. (CHRISTOV, 2012 p.09)

A epígrafe de Christov define claramente a atribuição essencial do coordenado: a formação do professor na escola. Denominando esse processo de *educação continuada* em serviço.

A presença do coordenador pedagógico nas escolas é relativamente recente e teve origem na função de supervisão educacional. Instituída durante o regime militar em 1971, a supervisão educacional tinha como objetivo controlar o ensino, as práticas pedagógicas e fiscalizar o trabalho dos professores em sala de aula. No entanto, com o processo de redemocratização do país nos anos 1980 e o debate em torno da democratização do ensino,

essa forma de atuação passou a ser contestada e os papéis a serem desempenhados pelo coordenador pedagógico tornam-se alvo de discussões e redefinições.

Por volta dos anos 90, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), a coordenação pedagógica passou por um processo de redefinição e teve sua função na escola repensada, deixando de lado o aspecto fiscalizador e controlador para assumir a corresponsabilidade pela sala de aula, tanto no que diz respeito ao trabalho realizado pelo professor como no que diz respeito aos resultados alcançados pelos alunos.

No geral, o crescimento dos estudos voltados para as atividades dos coordenadores vem tomando espaço na literatura. No entanto, o que ainda está em falta são os estudos voltados especificamente para a formação e atuação dos coordenadores do segmento da educação infantil.

A literatura da formação docente apresenta estudos voltados para os coordenadores visando o público atuante no ensino fundamental e médio, generalizando a atuação do coordenador da educação infantil; desconsidera que esse profissional tem especificidades decorrentes, por exemplo, da faixa etária com que atua.

Em se tratando de educação, a questão da formação continuada na escola é assunto central de diversas discussões da atualidade no Brasil e no mundo. Autores pesquisam essa temática com intuito de analisar como ocorrem, suas fragilidades, quais são os atores envolvidos no processo e principalmente refletir resultados na sala de aula.

Na minha trajetória profissional, vivenciei vários momentos em que o coordenador pedagógico que atua nos dois segmentos - educação infantil juntamente com o ensino fundamental -, prioriza os momentos formativos voltados para o segmento do ensino fundamental, alegando que precisa mostrar resultados nas avaliações.

Autores como Almeida e Placco apresentam contribuições em seus estudos para pesquisadores do campo da formação docente, bem como para aqueles que atuam na coordenação pedagógica na escola. As contribuições das autoras aparecerão quando da análise dos dados produzidos.

O coordenador pedagógico é um colaborador do professor, que desenvolve a prática pedagógica na sala de aula. Ele é o responsável pela formação do grupo docente da escola e conjuntamente, desenvolve o projeto político pedagógico propondo assim uma direção para o trabalho escolar.

A educação continuada, bem como a formação em contexto de trabalho, se fazem necessárias pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se

transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre (CHRISTOV, 2012).

Christov, ao discutir a educação continuada que ocorre em contexto de trabalho explica que se trata de programa composto por diferentes ações pressupondo:

- um contexto de atuação;
- o entendimento de que ela não será a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola;
- interesses políticos por parte de educadores e governantes; recursos financeiros; organização e disponibilidade de tempo remunerado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores.

Garrido (2015) destaca que o trabalho do professor coordenador está voltado para a formação continuada em serviço:

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver o seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. (GARRIDO, 2015, p.9)

Quando à formação continuada na escola oportuniza momentos de reflexões sobre a própria prática do professor, respeitando o contexto em que atua e momentos de trocas entre os pares, isso oportuniza momentos produtivos. Sem perder de vista que o coordenador pedagógico deve favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações.

É de suma importância, o coordenador pedagógico conhecer a realidade em que atua e discutir com o grupo, aspectos relacionados ao contexto de trabalho; isso irá auxiliar o processo de formação continuada na escola oportunizando reflexões e discussões sobre as tomadas de decisões.

Fusari (2015) relembra que a formação contínua para os professores durante anos era desenvolvida em outro local, isto é, os professores eram retirados do seu ambiente de trabalho (escola) para participarem de momentos formativos; apresenta que na atualidade, há uma forte tendência em valorizar a escola como locus da formação continua; destaca ainda que é necessário (re)situar as ações na escola e em outras situações também para se obter um melhor resultado de formação.

Nessa mesma direção, Canário (2000) considera a formação centrada na escola como o objetivo de resolver problemas e promover, ao mesmo tempo, o desenvolvimento profissional

dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas. Ela se materializa na criação e no funcionamento da interação da equipe que trabalha na concretização de um projeto.

Através de observações decorrentes da minha vivência profissional como coordenadora técnica da secretaria municipal de educação de Ferraz de Vasconcelos, pude observar que o cotidiano na escola muitas vezes é tomado pelas situações emergenciais que ocupam parte do tempo do coordenador pedagógico, situações estas que vão desde o atendimento aos pais, alunos, professores e funcionários, até o planejamento e desenvolvimento dos documentos pedagógicos da escola.

Situações como estas, fazem parte do cotidiano do coordenador pedagógico, porém é de extrema importância o desenvolvimento das atribuições que são funções do cargo, isto é, a valorização dos momentos formativos na escola com o grupo de professores.

Campos e Aragão (2012) defendem a ideia de que quando a formação está centrada no espaço escolar, a atuação do coordenador pedagógico fica mais visível, e o seu desempenho demarca a importância da sua existência na escola.

As mesmas autoras apresentam que quando o coordenador pedagógico desenvolve sua ação na escola baseada na interação entre os pares e as trocas de saberes, são perspectivas que contribuem para a formação docente, acrescentando ainda as palavras de Paulo Freire (1996, p.25)

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e se forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O coordenador pedagógico, independente do segmento em que atua, precisa ter a consciência e a relevância do planejamento destes momentos formativos. É necessário um olhar para a prática e vivência da realidade inserida na escola, as trocas e reflexões nestes momentos são fundamentais no processo de formação do professor.

Capítulo 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme discutido nos capítulos anteriores, nosso interesse está em aprofundar-nos nas necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos da educação infantil, para isso, definimos como contexto deste estudo o município de Ferraz de Vasconcelos e como sujeitos de pesquisa as coordenadoras pedagógicas de escolas públicas de educação infantil desse município.

Neste capítulo apresentamos uma breve explanação da trajetória educacional do município onde ocorreu o estudo, caracterização dos sujeitos participantes e os procedimentos de coleta e produção de dados.

3.1 Breve explanação da trajetória educacional do município de Ferraz de Vasconcelos



Figura 1 - Mapa situando o município de Ferraz de Vasconcelos no estado de São Paulo
 Fonte: https://pt.wikivoyage.org/wiki/Grande_S%C3%A3o_Paulo

Ferraz de Vasconcelos é um município brasileiro localizado na Região Metropolitana de São Paulo e pertencente à região do Alto Tietê. De acordo os dados do IBGE, a população estimada em 2019 é de 194.276 habitantes.

O município de Ferraz de Vasconcelos emancipou-se no cenário político-administrativo no ano de 1953 e após três anos, oficializou a criação da primeira escola municipal, denominada Escola Municipal da Vila Correa, com autorização para a jovem

prefeitura receber doação de terreno para a sua construção, porém a primeira escola municipal foi construída somente na década de 60 sendo uma escola de ensino fundamental.

Em 1960, por meio da lei estadual nº5.676, criou-se o Ginásio Estadual Ferraz de Vasconcelos, possibilitando o prosseguimento dos estudos e a conclusão do 1º grau aos alunos do município. Esse ginásio posteriormente foi denominado Escola Estadual de 1º grau e atualmente está em funcionamento com o nome de Escola Estadual Profº Edir do Couto Rosa.

A educação infantil no município teve início com a promulgação da lei nº 1.498/85, de 22 de agosto de 1985, que autorizou o poder executivo a celebrar convênio com o governo do estado de São Paulo através da Secretaria de Educação objetivando o desenvolvimento da educação pré-escolar no município.

A segunda escola municipal foi construída na década de 90 para atender a educação infantil, intitulada como “EMEI Vereador Mário Martinelli” e até hoje está em funcionamento.

O ensino fundamental no município foi se ampliando e através da construção do Projeto Político-Pedagógicos das escolas foi possível promover a participação da comunidade na gestão das escolas, constituindo assim as Associações de Pais e Mestres e Conselhos de Escola.

Desde sua emancipação, a Educação era a prioridade no município, assim houve uma grande promoção de mudanças necessárias para que as escolas se adequassem em todos os níveis e modalidades às novas diretrizes do ensino público, objetivando-se que crianças, jovens e adultos tivessem acesso a uma formação escolar.

O sistema municipal de ensino foi implantado em Ferraz de Vasconcelos no ano de 2002, por meio da lei municipal nº 2.471, de 19 de setembro, que determinou a atuação prioritariamente na oferta da Educação Básica, compreendendo em âmbito municipal às modalidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A secretaria municipal de educação, por sua vez, foi instituída pela lei nº 165 de 03 de outubro de 2005 sendo regida pela lei complementar nº227, de 15 de dezembro de 2009 que dispõe sobre normas e regulamentações funcionais e institui o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal de Ferraz de Vasconcelos e dá outras providências.

O Sistema Municipal de Educação norteia e regula ações referentes à estruturação física dos equipamentos públicos, ao atendimento ao alunado e estipula metas pedagógicas qualitativas e quantitativas direcionadas à avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Significativos avanços ocorreram com a implantação do sistema municipal de ensino, os desafios e metas da educação municipal compreendem em fornecer e viabilizar soluções às políticas educacionais referendadas pelas esferas federais e estaduais, atender às disposições legais e normativas, com vistas às demandas locais.

No portal da SME de Ferraz⁵ é possível observar que as políticas públicas educacionais do município encontram-se voltadas para a diminuição da taxa de analfabetismo, à garantia do ensino fundamental e a pré-escola para todos, além da ampliação do atendimento em creches.

O município de Ferraz de Vasconcelos hoje é composto por 26 escolas que atendem o segmento de educação infantil, sendo elas 14 CEIs, 4 EMEIs, 2 CEI/EMEIs. O panorama da educação no município, de acordo com os últimos dados do IBGE, pode ser observado na figura 2:

EDUCAÇÃO	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	97,6 %
IDEB - Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	6,1
IDEB - Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	4,6
Matrículas no ensino fundamental [2018]	21.760 matrículas
Matrículas no ensino médio [2018]	7.001 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2018]	1.076 docentes

Figura 2 Panorama da educação no município de Ferraz de Vasconcelos
 Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ferraz-de-vasconcelos/panorama>

Em relação à função do professor coordenador pedagógico (PCP), de acordo com a lei nº 227/09, pode ser assumida pelo profissional que for indicado pelo diretor de escola; a função é ratificada pelo Conselho de Escola na qual o docente designado desenvolverá os trabalhos. Pode-se candidatar o professor que atenda os seguintes critérios:

- a) Ter certificado de Conclusão de Curso de licenciatura plena em pedagogia ou normal superior, ou Licenciatura Plena nas disciplinas de base curricular comum nacional, nos dois últimos casos, com pós-graduação em áreas estritamente ligadas à educação.

⁵ Portal da SME de Ferraz de Vasconcelos: http://ferrazdevasconcelos.sp.gov.br/web/?page_id=547

- b) Comprovação de experiência mínima de três anos na docência;
- c) Apresentação de currículo indicando as ações e projetos já desenvolvidos, experiências no magistério e participação em cursos, seminários e outros eventos de interesse da área educacional;
- d) Apresentação e dissertação de projeto a ser desenvolvido;

A designação acima citada se refere preferencialmente entre os docentes da unidade escolar em que o profissional desenvolverá os trabalhos, na ausência desses será permitido a indicação de docentes de outras unidades escolares, obedecendo aos mesmos procedimentos. O processo de escolha do PCP é acompanhado e analisado pela Supervisão de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e ratificado anualmente pelo conselho de escola.

A lei complementar nº315, de 9 de setembro de 2016 altera dispositivos sobre normas e regulamentações funcionais, do Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal de Ferraz de Vasconcelos instituído pela lei complementar nº227, de 15 de dezembro de 2009 na qual, em seu artigo 42 define a jornada de trabalho dos docentes da Educação Básica sendo constituída por:

- I- Horas de atividades com educandos;
- II- Horas de atividades dedicadas à preparação de aulas, atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos, interação entre docentes, reuniões didáticas, pedagógicas e de participação nos colegiados auxiliares da gestão democrática do ensino público, bem como atividades de formação continuada;
- III- Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC;
- IV- Horas de trabalho Pedagógico em local de livre escolha (HTPL).

A lei complementar nº 315 foi promulgada para garantir 1/3 (um terço) de horas trabalhadas para o professor voltadas para planejamento e estudo.

Os professores da rede municipal de Ferraz de Vasconcelos têm garantido por lei 1/3 (um terço) da sua jornada de trabalho para serem dedicadas para o planejamento e formação continuada na escola sendo esta ministrada pelos coordenadores pedagógicos das unidades de ensino. Os encontros dos PCPs acontecem mensalmente, respeitando um cronograma de formação que é disponibilizado para todas as escolas no início de cada ano letivo. As formações são realizadas pelas equipes técnicas da SME e acompanhadas pelo supervisor do departamento pedagógico.

Recentemente foi implementado na rede de ensino um sistema de formação organizado por meio de “circulares”, que são planejadas pela Secretaria Municipal da

Educação e enviadas para as escolas para os coordenadores pedagógicos ministrarem as formações, sendo assim um trabalho macro em rede. Essa formação pré-estabelecida pela SME é desenvolvida nos momentos de HTPCs e horários de estudos pelos coordenadores com o grupo de professores nas escolas.

Em 7 de março de 2019, o prefeito de Ferraz de Vasconcelos promulga o decreto nº 6.085 que dispõem sobre a nomenclatura das escolas municipais da Rede de Ensino, passando a ter nomenclatura oficial de “Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB), incluindo as creches do município.

3.2 O contexto da pesquisa, os sujeitos participantes e a produção dos dados.

A pesquisa foi realizada nas 21 escolas de educação infantil da SME de Ferraz de Vasconcelos. Por trabalhar no mesmo município no qual foi realizado este estudo foi possível ter acesso ao e-mail de todas as coordenadoras pedagógicas do segmento.

Das 21 coordenadoras convidadas, oito atuam no segmento de creche, seis na pré-escola e sete atuam com os dois segmentos na mesma unidade escolar. Todas as participantes são concursadas no cargo de professor do município, sendo afastadas para assumirem a função gratificada de coordenador pedagógico.

Foram utilizados nomes fictícios para garantia do sigilo da identidade das participantes.

Para produção dos dados utilizamos dois procedimentos: questionário e grupo de discussão (GATTI, 2005).

- **O Questionário**

Num primeiro momento foi enviado por e-mail um questionário piloto com perguntas que versavam sobre as necessidades formativas das participantes. Nove das 21 coordenadoras se prontificaram a participar. No entanto, ao observar as respostas, notamos que não era possível extrair das informações elementos que contemplassem nosso interesse de pesquisa. Um olhar mais atento para as perguntas elaboradas revelou que elas precisariam ser refeitas. Em vista disso, mudamos nossa estratégia; ao invés de enviar novo questionário por e-mail, consideramos que seria mais produtivo realizar um encontro presencial para realizar um grupo de discussão. Neste encontro possibilitou obter um panorama com a caracterização dos participantes, através de um questionário conforme apresentado a seguir.

- Caracterização dos sujeitos do estudo

Todas as participantes são do sexo feminino. A maioria (57%) das PCPs tem idade entre 40 a 49 anos, 24% têm entre 30 a 39 anos e 4% têm mais de 50 anos.

Em relação à escolaridade das coordenadoras, 99% possuem pós-graduação. Quanto ao tempo de docência das participantes: 76% possuem mais de dez anos de experiências em sala de aula, 19% têm de cinco a nove anos e 5% têm de quatro a cinco no magistério.

Outro dado importante obtido no questionário refere-se ao tempo de experiência na função de PCP, conforme se observa no gráfico 1:

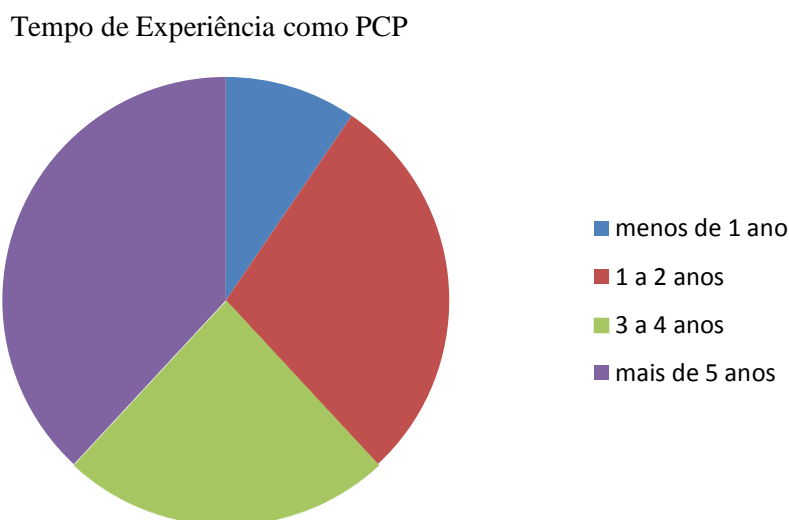


Gráfico 1 - Tempo de experiência na função de PCP
Fonte: a autora, com base nas respostas do questionário.

No gráfico 1 observa-se que 10% das coordenadoras têm menos de um ano de experiência na coordenação, 29% estão entre um a dois anos na função, 24% estão de três a quatro e 38% estão há mais de cinco anos.

O pouco tempo de vivência na função, sem dúvida, é um fator de impacto na sua experiência como coordenadoras. Conforme Tardif (2002), o exercício da atividade profissional permite vivenciar situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Para o autor, a experiência é o “alicerce da prática e das competências profissionais” (p. 21).

- **O grupo de discussão⁶**

Para proceder com a técnica do grupo de discussão foi necessário levar em consideração os seguintes pontos:

O respeito ao princípio da não diretividade, pois o moderador ou facilitador deve conduzir a comunicação ou discussão sem interferências indevidas, como a emissão de opiniões particulares ou conclusões, todavia não será uma postura “laissezfaire”, por parte do moderador. Este deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas [...]. O que ele não deve fazer é posicionar-se, fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias, inquerir diretamente. Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com o grupo, mas criando situações para que este se situe, explicita pontos de vistas, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente (GATTI, 2005, p. 8).

Com esses cuidados em mente, para o encaminhamento da discussão, foram escolhidos os seguintes tópicos: funções do PCP da educação infantil; concepções de infância; desafios do cotidiano relacionados ao trabalho de formador e seus interesses de formação. Nosso intuito era encontrar em seus comentários indícios de suas necessidades formativas.

O agendamento para discussão em grupo foi realizado após autorização concedida por uma supervisora da SME. Também foi realizada uma conversa com a supervisora do departamento pedagógico, solicitando também a sua autorização e explicando quais seriam os objetivos do trabalho com o grupo. Ficou acertado que o encontro ocorreria na próxima reunião de trabalho na qual os PCP fossem convocados para ir até a SME.

Participaram do grupo de discussão 20 PCPs; dentre estas as mesmas nove que responderam ao questionário realizado anteriormente. O encontro durou 1h30 minutos. O registro foi feito por meio de gravação em áudio, bem como de anotações da pesquisadora. Para a transcrição selecionamos os trechos mais relacionados com os objetivos deste estudo.

Durante a discussão, as coordenadoras levantaram pontos parecidos quanto às funções dos PCPs, concepções de criança e educação infantil. O que se destacou foram suas necessidades formativas que se defrontam com o cotidiano das escolas. Tais dados foram analisados por meio de procedimentos de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), conforme explicitado no último capítulo desta dissertação.

⁶ Também denominado grupo focal por Gatti (2005)

Capítulo 4 - ANÁLISE DOS DADOS

Utilizamos como corpus as falas das coordenadoras decorrentes do grupo de discussão e as respostas do questionário. Para análise desse material, recorreremos aos procedimentos de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), cujas etapas são: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

No grupo de discussão foram propostos quatro temas: papel do coordenador de educação infantil, concepção de infância, desafios ao realizar a formação continuada e necessidades formativas. Na etapa da pré-análise, escutamos por diversas vezes os comentários das participantes para cada um dos temas e percebemos que tais blocos temáticos poderiam ser considerados como categorias nucleares. Ao explorar o material delimitado nas categorias foi possível observar a recorrência de alguns termos e assuntos, os quais foram selecionados e agrupados em subcategorias.

As categorias elaboradas *a priori*, bem como as que surgiram *a posteriori* podem ser observadas na tabela 3.

Tabela 4 - agrupamento das categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Papel do PCP	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Formador</i> – <i>Interlocutor entre escola e comunidade</i>
Desafios ao realizar a formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Relações interpessoais</i> – <i>Tempo</i>
Concepção de educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Perfil dos professores</i> – <i>Cuidar x educar</i>
Necessidades formativas	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Temática,</i> – <i>Procedimentos metodológicos</i> – <i>Formação em serviço</i>

Fonte: a autora, com base nos dados produzidos no grupo de discussão com as coordenadoras da educação infantil.

Para o questionário, uma das questões que havíamos formulado foi: “Busque na memória de em sua trajetória profissional qual foi o momento marcante de sua formação”. As nove participantes dessa etapa se restringiram a relatar aspectos da sua formação acadêmica, quando na verdade nosso objetivo era descobrir o que elas apontavam por formação

significativa advinda da SME ou outra formação recebida. Queríamos perceber seus interesses ao participar numa formação em serviço enquanto PCP (o que desejam, o que é significativo). Ao percebemo-nos, no entanto, que a pergunta, da forma como foi formulada não possibilitava apreender esse objetivo. Ainda assim, foi possível notar no conjunto das respostas recebidas por e-mail o que as participantes destacaram como sendo um ponto fundamental na formação (inicial ou continuada): a articulação entre teoria e prática.

Após essa organização, demos início à análise qualitativa do material. O referencial teórico utilizado nos primeiros capítulos serviu como um guia; possibilitando elaborar um conjunto de proposições válidas e sustentáveis, que contribuíram não apenas para a construção de hipóteses que foram surgindo ao longo da análise, mas também para o seu descarte, reformulação e combinação.

4.1 Categoria: Papel do PCP

- Subcategoria: formador

Ao iniciar o encontro do grupo com a questão “para vocês, qual é o papel do PCP?” nosso intuito era observar a compreensão que esses profissionais têm de suas funções, o que talvez nos possibilitasse perceber algumas de suas necessidades formativas.

Notamos em diferentes depoimentos a expressão “clareza do papel”. A maioria dos participantes considera como papel fundamental do CP a realização da formação continuada na escola.

Nortear e apoiar o trabalho do professor, avaliar, formar e trocar experiências. Orientar e acompanhar a parte pedagógica de toda a escola. Observar e auxiliar professores e alunos no processo pedagógico; Atendimento às crianças e famílias. PCP Amanda

Fornecer formação continuada, organizar a rotina da unidade. PCP Shirley

Placco, Almeida e Souza já afirmavam em 2011 que o CP “é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, formador de professores” (p. 228) e continuam explicando: “competê-lhe, então, em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino” (p. 230).

Os comentários das PCP imprimem a postura que consideram importante no formador: democrático, disposto, envolvente, perfil de liderança e não autoritarismo, ético, responsável, engajado. Complementando a postura de formador, também se associaram os seguintes termos: planejamento, pautas, metas, registros, objetivos, acompanhamento, avaliação de ações, etc. Todas as expressões utilizadas ao se referirem ao papel do PCP estão em consonância com o que se espera desse profissional, conforme disposto nos documentos oficiais da SME de Ferraz de Vasconcelos. A esse respeito, cabe um alerta:

A valoração dada ao cuidado no planejamento e na condução das formações não precisa estar relacionada somente ao que é prescrito como desejável àquele que ocupa o papel de coordenador pedagógico, mas sim à percepção da verdadeira contribuição de uma formação bem planejada, que considera as necessidades da escola e dos professores, que dialoga com as práticas e que realmente ajuda o professor na sua atuação em sala de aula (BONAFÉ, ALMEIDA, SILVA, 2018, p. 42).

No entanto, não foi possível apreender nos comentários das participantes como ocorre a formação na escola. Será que elas compreendem que o professor deve ser coparticipante do processo formativo? Será que entendem que o papel do formador envolve deixar de lado a ideia da racionalidade técnica de que formação é treinamento?

Somente em um comentário foi possível perceber um aspecto fundamental na postura do formador: criar condições para que o professor reflita em sua prática.

“Eu tenho o desafio de fazer o professor refletir na sua prática da sala de aula, porque alguns pensam ‘eu nasci assim, cresci assim e vou morrer assim’. Mas por que que tá fazendo assim”? PCP Eloá

Conforme Nóvoa (2009, p. 19), “as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”.

Além disso, umas das participantes destacou em seu comentário algo que geralmente é esquecido quando se pensa no papel do formador. A PCP Mariana considera que a formação envolve outros profissionais da escola, não apenas os professores: *“tem o professor, tem funcionário que a gente precisa conversar para que ele tenha contato o tempo todo com as crianças, a merendeira, o pessoal da secretaria, da direção [...] para isso precisa de muito diálogo”*. De fato, no segmento da educação infantil, esse cuidado deve ser constante e deve ser encarado como oportunidades formativas.

O tópico “papel do PCP” também nos permitiu perceber que muitas das participantes compreendem que sua função envolve fazer a interlocução entre a escola e a comunidade.

- Subcategoria: Interlocutor entre escola e comunidade

Dialogar com os professores e ao mesmo tempo ouvir os anseios das famílias, repassando-os à equipe gestora, adequando as ações pedagógicas às demandas da escola, das famílias foi algo mencionado por algumas das coordenadoras como sendo o papel do PCP.

[...] mediar diálogo entre comunidade e professor (PCP Shirley).

[...] relacionamento com a equipe escolar e comunidade (PCP Kelly).

Articulação entre famílias, gestão, docentes e alunos (PCP Lorena)

No trato entre escola e comunidade surge novamente o papel das relações interpessoais, tema amplamente mencionado pelas PCPs. Quando a interlocução entre comunidade e escola é bem encaminhada pode trazer “importantes transformações tanto na atuação pedagógica do professor de educação infantil como na maneira de as famílias dos alunos, a equipe gestora e os demais professores olharem para essa importante etapa da educação básica” (ZUMPANO, ALMEIDA 2012, p. 29).

Orsolon (2012) destaca que a participação da família pode ocorrer de duas maneiras, pelo âmbito individual, no intuito de buscar e receber informações sobre a vida escolar do filho, ou pelo âmbito coletivo, quando a família contribui com a gestão da escola, participando dos conselhos, da associação de pais e mestres ou de outra maneira contida no projeto político pedagógico da escola.

Para que essa interlocução ocorra de maneira produtiva, é importante conhecer tanto as crianças quanto os meios nos quais vivem as crianças “se não nas particularidades da sua vida individual, pelo menos segundo as classificações entre as quais é possível distribuir as existências individuais” (WALLON 1975, p. 224).

[...] deve, desta maneira, ser uma perpétua remodelação de ideias: deve modificar as suas próprias ideias pelo contacto permanente com uma realidade que é móvel, feita da existência de todos e que deve tender para o interesse de todos. (ibidem)

4.2 Categoria: Desafios ao realizar a formação continuada

- Subcategoria: relações interpessoais

Todo o coordenador, mesmo que ele não tenha a formação, ele é psicólogo, porque eu já falei que eu preciso fazer psicologia, porque eu sou psicóloga (PCP Simone)

[...] a gente sabe que o coordenador tem que fazer isso: formar, a gente até enche a boca para falar formar, acompanhar; é até bonito! Mas como gerenciar o dia a dia da escola cheio de conflitos e tensões, gerenciar isso e garantir a formação? (PCP Amanda)

A escola é um espaço dinâmico do qual participam diferentes atores: alunos, pais, professores, gestores e outros profissionais da educação. A participação e a interação desses sujeitos repercutem sobre os profissionais e sobre as relações interpessoais estabelecidas. É nesse contexto de intenso dinamismo, em que são vivenciadas emoções, sentimentos e paixões, que o coordenador pedagógico realiza sua principal função: a formação docente.

As relações interpessoais entre os profissionais na escola foi um assunto frequente nas falas das coordenadoras. Elas destacam que esse aspecto ocupa grande parte da rotina: *“Acho que a função principal do coordenador é a formação do professor, mas a gente faz mais as outras coisas: intervir na relação pai e aluno, aluno professor, professor e pai [...]”* PCP Fran.

Para algumas coordenadoras, é preciso planejar o que dizer e como dizer, para não ferir as relações, como destaca a PCP Rosaine *“[...] porque precisa pensar com cuidado como vai dizer as coisas [...]”*. Tal planejamento na comunicação, sem dúvida, consome tempo do coordenador. Ainda assim, não se pode considerar isso como “perda de tempo”. Conforme destacam Silva, Rabello e Almeida (2017) se ganha tempo quando a gestão escolar investe num “olhar intencional” tentando compreender de que forma as relações interferem nas práticas profissionais e influenciam os processos formativos:

No decurso de sua atuação, menos tempo fica destinado ao diagnóstico e a análise das dinâmicas relacionais e sua interferência nos processos formativos dos docentes. No entanto, as relações pedagógicas não podem ser entendidas separadamente das relações interpessoais, pois se implicam mutuamente. (SILVA, RABELLO e ALMEIDA, 2017 p. 96).

Sem dúvida, *“Lidar com os diferentes perfis dos professores da equipe”* como mencionou a PCP Fran não é tarefa fácil. Conflitos interpessoais na escola sempre existirão, pois o conflito é inerente à condição humana; é impossível não haver embates de subjetividades. Mas é possível amenizá-los. Um caminho é o que propõe a PCP Maria quando afirma *“Eu me vejo muito diplomata [...] acho que eles esperam isso de mim”*. Nessa mesma direção, dá um depoimento parecido ao mencionar como seus colegas da escola representam seu papel: *“[...] vai lá você falar com a mãe porque você é diplomática, vai lá você que você consegue contornar, vai lá você falar com a bonita que não quer lavar o banheiro, [...] a*

gente vive de resolver situações que nós deveríamos, no caso, ser colaboradores e não atores principais”.

Em comum na resposta destas duas PCP está o termo “diplomacia”. De acordo com certo dicionário, a diplomacia é a ação civilizada e pacífica de se relacionar com diferentes grupos, sabendo lidar com os seus antagonismos, procurando resolver as divergências sem o uso de ofensas. Agir com diplomacia é ter respeito pelo próximo; isso envolve empatia e saber ouvir com atenção. Mas o que é ouvir com atenção? É mobilizar outros sentidos sensoriais: visão, audição, tato, etc. É colocar-se em presença na situação; como bem ilustrado no diálogo de dois personagens de A Hora da Estrela:

- Olhe, Macabéa ...

- Olhe o quê?

- Não, meu Deus, não é olhe de ver, é olhe como quando se quer que uma pessoa escute! Está me escutando?

(LISPECTOR, 2016, p. 54)

Nessa perspectiva, enfatizamos o papel do coordenador pedagógico como mediador das relações no contexto escolar, no sentido de favorecer o seu fortalecimento, facilitando discussões e tomadas de decisão quando da ocorrência dos conflitos que se formam no cotidiano escolar. Para tanto, a atuação desse profissional da educação precisa se voltar para as ações que favoreçam um clima prazeroso de trabalho, que estimule na resolução de conflitos. Como afirma Almeida (2010b, p. 70):

Se o ensino é uma profissão relacional (como afirma Perrenoud) e se boa parte dos saberes dos professores é construída na relação com o outro (como lemos em Tardif), o Coordenador Pedagógico precisa conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais nas quais ele, coordenador, e seus professores interagem. E, ao lidar com os professores que trabalham com seres humanos usando a si próprio como instrumento de trabalho, precisa desenvolver com esses professores uma relação calorosa autêntica, relação que lhes permita desenvolver-se como pessoas que vão se relacionar com pessoas.

- Subcategoria: tempo

Em 14 momentos diferentes do grupo de discussão as coordenadoras usaram o termo “tempo”, bem como expressões sinônimas para fazer referência a esse termo. Para elas, o tempo é um dos principais desafios na realização da formação continuada. Alguns depoimentos exemplificam o que elas consideram que mais lhes consomem tempo:

[...] na escola a gente tem uma montanha de documentos, que ninguém aqui falou, mas nós temos muito isso para fazer pilhas e pilhas de papeis para preencher (PCP Joaquina)

A gente vive de apagar incêndio... é o dia em que não tem o professor, é o dia que não tem auxiliar, é o dia que eu vou pra cozinha, eu já até servi merenda (PCP Maria)

Qual é essa concepção de coordenador é inspetor de luxo, o que ele é? É auxiliar? Ele é volante? O que ele é? (PCP Simone)

Às vezes a gente chega na escola, nem coloca a mochila na cadeira e já Tchum.. sai que nem um... e assim eu vejo pela minha realidade, e às vezes não é nem culpa da diretora, porque ela já está lá desde às 6h30 da manhã e cai o mundo [...] Na verdade o que acontece na escola, as meninas riem, é que a gente é atropelada, a gente chega na escola, vai passando aquela avalanche pelos corredores que vai sugando tudo, e a gente volta [e não faz o que havia planejado] (PCP Alice)

Além das relações interpessoais, algo que demanda tempo conforme se observa nas falas destas coordenadoras são: as questões administrativas, a falta de funcionários, o desvio de funções, as urgências do cotidiano, etc. Ao descreverem suas atividades do dia a dia percebe-se, tanto nesse recorte, quanto em outros depoimentos, o pouco espaço que acaba sendo dedicado à formação docente em HTPC.

As expressões metafóricas utilizadas nesses depoimentos nos fazem ter uma visão de como elas (ou os outros) representam seu papel na escola: o papel de bombeiro que “*vive de apagar incêndio*”; ou um sujeito “*que é atropelado... sugado... por uma avalanche*”; ou ainda aquele que está em diferentes papéis ao mesmo tempo.

As questões administrativas e burocráticas parecem subjugar as pedagógicas. Sem dúvida, as condições existentes no meio em que essas coordenadoras estão inseridas obstaculizam a realização plena de seu trabalho como formadoras. Por trás do tom de queixa é possível notar a insatisfação e a frustração de profissionais que não querem ser vistas como um “*inspetor de luxo*”, mas como alguém que foi contratado para cuidar do pedagógico. A PCP Rosaine reivindica: “*A gente precisa de tempo para pesquisar, normalmente é o tempo na escola que a gente não tem*” e com a voz embargada conclui: “*e eu faço em casa, no meu horário livre*”.

As condições de trabalho, de fato, interferem no desempenho do coordenador e na condução da formação. É o que constataram Placco, Almeida e Souza (2015, p. 14) em seu estudo com coordenadores pedagógicos: “o acompanhamento do planejamento, sua execução e avaliação – tarefas potencialmente formativas – são postergadas ou anuladas e outras

funções, predominantemente relacionadas às relações interpessoais ou administrativas, são priorizadas”.

A constatação das autoras também foi percebida por nós ao observar os depoimentos destas PCPs. Com efeito, este tópico foi amplamente discutido pelas participantes do encontro. Em determinado momento, uma das coordenadoras afirmou: “*a gente precisa resguardar nosso papel*”. Ao que a PCP Lorena respondeu:

Isso que você está falando é uma meta de longo prazo, porque é muito difícil, é igual a Amanda falou realmente, tinha épocas que eu precisava ficar todos os dias cobrindo almoço e aí a gente chegou uma conclusão que agora a gente vai começar a dividir porque se não todos os dias eu iria ter que cobrir almoço, porque eu também tinha que garantir o estudo, o formar, o articular o mediar, e outras coisas dentro da unidade escolar, então a gente teve que procurar soluções para sanar o problema. (PCP Lorena)

Em seu estudo sobre as representações dos coordenadores em contexto de trabalho, as autoras Placco, Almeida e Souza (2015), apoiando-se no conceito de atribuição e pertença de Dubar (1997) explicam⁷ que é no exercício da atividade profissional, na interação com seus pares, que o coordenador se identifica ou não com os diversos papéis que vivencia. Essas diferentes situações permitem que ele aceite ou não a imagem, as funções, os papéis sobre o que é ser coordenador, existentes no meio ao qual pertence e no qual está integrado.

Conforme Lorena, em sua escola atribuíram-lhe um papel que furtava seu tempo de formadora. No entanto, ela não se conformou em assumir inteiramente para si essa função (cobrir o almoço) e se posicionou “*a gente vai começar a dividir*”. Levou tempo, exigiu planejamento conjunto na busca de “*soluções para sanar o problema*”. Talvez a solução encontrada ainda não seja a ideal, mas a atitude da PCP é o primeiro passo para mudar a situação.

Conforme Almeida (2018), muitas vezes, o coordenador se sente empurrado para atender demandas que não são suas e acabam por perceber e serem percebidos pelo outro como um “faz tudo” e não como um articulador, formador, transformador, especificidades da função do CP. Para alcançar tal especificidade, a autora afirma:

⁷ Placco e Souza (2010) explicam que para Dubar, a identidade se revela e se constitui a partir da relação dialética entre os atos de atribuição e pertença. Os primeiros se referem à identidade para o outro – o que é atribuído ao sujeito pelos outros, definindo-o e estabelecendo seu papel no grupo. Já os atos de pertença referem-se à identidade para si. Nesse jogo, há um movimento de adesão ou de incorporação daquilo que é atribuído pelos outros.

Porém, se assumo “eu sou eu-profissional”, posso pensar minha atuação, não me deixar levar pelo turbilhão dos acontecimentos que ocorrem no cotidiano escolar e, pela reflexão, posso tomar consciência das circunstâncias do contexto, perceber-me como um ser de possibilidades, e não uma folha ao vento (idem p. 26).

O que pode ajudar o coordenador nessa difícil tarefa de dimensionar o próprio tempo, não se deixando levar pelo turbilhão dos acontecimentos do cotidiano? A PCP Sabrina fez um comentário no grupo que pode ser um caminho para solução desta questão:

Eu penso que uma coisa é a gestão do tempo, a gestão, e uma sugestão que eu dou é juntar a equipe, a equipe ter um tempinho para sentar, conversar, trocar, dialogar (PCP Sabrina)

A gestão do tempo envolve planejar uma rotina semanal, na qual haja espaço para estudos, preparação do HTPC, atendimento aos pais, aos professores, que contemple a avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos, dentre outros aspectos pedagógicos que façam parte do contexto de cada escola. Tal rotina parece impossível de alcançar, entretanto, conforme Silva (2019) existe no trabalho do gestor a “rotina real e a ideal”; a primeira surge espontaneamente no turbilhão do cotidiano, mas não é esta rotina que queremos, desejamos a ideal; a rotina ideal deve ser perseguida, e para isso é necessário planejamento.

Planejar a rotina ideal requer, conforme Sabrina, um trabalho articulado entre a equipe gestora. Dialogar, trocar, conversar, nem sempre é fácil na agenda tão apertada desses profissionais, mas quando na escola não há esse espaço “*esse tempinho*”, incorre-se no perigo de perpetuar o “*apagar incêndios*” .

O administrativo também faz parte do trabalho do coordenador, mas é possível conferir-lhe um caráter pedagógico, a depender dos sentidos que se atribui à tarefa.

A configuração de sua função decorre das atribuições que recebe da estrutura oficial (o instituído que chega pela legislação), da organização e do funcionamento da escola, principalmente para [CP] iniciante, que não conhece a cultura da escola e do sistema; aprender que essas atribuições podem não ser determinantes para a sua atuação, pois é o sentido conferido às atribuições que lhe chegam que vai dar forma à sua prática (ALMEIDA, 2018, p. 32) (grifo nosso).

4.3 Categoria: concepção de educação infantil

Recuperar o ser poético que é a criança só é possível quando os professores se percebem como pessoas capazes de viver o estranhamento, que é o ser da

poesia, quando o professor descobre nele mesmo o prazer da criação (MOREIRA, 1993, p. 23).

A provocação de Moreira nos convida a refletir sobre o estranhamento da poesia, apontando o que é a criança e nos propõe para que descubramos o prazer da criação como professores capazes de trazer o belo, a própria expressão, ideias, atitudes, autoria e pensamentos por meio do processo educativo.

- Subcategoria: cuidar x educar

Ao levantar o tópico “concepção de educação infantil” no grupo de discussão, nosso interesse era descobrir o que as coordenadoras compreendiam sobre o tema. Vale dizer que essas concepções nem sempre expressam os mesmos significados; variam ainda de acordo com a forma como a família é organizada, com as tendências de crescimento e organização da população, com o lugar da mulher na família e na sociedade e com as visões que são construídas sobre o trabalho feminino fora de casa. Estão, portanto, carregadas de “histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (KRAMER, 1999, p. 207).

A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, (DCNEI) definem a criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas, que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Foi possível perceber, durante a roda de conversa, que as concepções de educação infantil das participantes são muito similares, principalmente no que diz respeito ao par: brincar e cuidar. Uma possível explicação para essa similaridade talvez seja o fato de as formações realizadas na SME de Ferraz enfatizar estudos desse tema.

As PCPs pontuaram suas concepções de infância de acordo com o atual cenário encontrado nas escolas delas; destacando a conquista de uma visão de criança enquanto sujeitos de direitos, inclusive o direito à Educação Infantil sendo uma construção social que está sendo formada ao longo da história:

São crianças aprendentes, todas capazes da construção de sua própria história, cada uma no seu tempo. (PCP Alice)

Ser que cria, imagina, está em constante desenvolvimento inventa e elabora; criança que socializa que recebe e produz; protagonista da sua própria história. (PCP Joaquina)

Ser em construção dotado de extrema inteligência capaz não só de aprender, mas também de ensinar requer respeito e cuidados (PCP Eloá)

Sujeito de direitos, protagonista do processo (PCP Simone)

Criança é um indivíduo em desenvolvimento constante e aprendizagem rápida, que capta estímulos a sua volta e os utiliza para seu crescimento intelectual, cognitivo e físico. (PCP Fran)

É possível perceber nessas colocações que as coordenadoras entendem que as crianças são protagonistas do seu desenvolvimento, atuam no meio, influenciam e produzem cultura. Para as PCPs, um dos princípios do atual trabalho desenvolvido na educação infantil é instigar o sentimento de pertencimento social nas crianças para que desenvolvam o pensamento crítico e o exercício da cidadania.

A PCP Sumaya acrescenta que a criança está em processo de desenvolvimento cognitivo, motor e social, que aprende com o meio no qual está inserido e sua cultura, pois afirma “*A criança aprende na interação e brincadeira com os pares. Ela é protagonista do processo*”.

Barbosa (2014) destaca que as crianças, ao longo de suas existências, vão configurando seu percurso singular no mundo, em profunda interlocução com as histórias das pessoas e dos contextos nas quais convivem. Através das interações, as crianças promovem sua formação, e produzem culturas também. A afirmação da PCP Sumaya implica compreender que, brincando, são capazes de agirem incorporando elementos do mundo no qual vivem. Através de suas ações lúdicas, de suas primeiras interações com e no mundo. Ao brincar consigo mesmas e com seus pares, produzem outra forma cultural de estabelecer relações sociais. Essas ações e interações, geralmente lúdicas, são denominadas de culturas infantis e são transmitidas através de gerações de crianças.

Além da concepção de criança como protagonista da sua aprendizagem, as PCPs Eloá, Maitê, Lorena, Daniele, Shirley e Joaquina destacaram a importância do adulto ter a escuta e observação nas crianças para compreender como se desenvolvem e que a partir deste olhar construir novas formas do fazer na educação infantil. “*Atualmente a criança é um ser pensante, com suas particularidades, personalidades que precisam ser ouvidas, e atendidas de forma adequada para o seu desenvolvimento na aprendizagem e na vida social (PCP Joaquina)*”.

Escutar e observar as crianças exigem respeito e ética. Não se trata unicamente de registrar suas falas, produções e ações, muito menos de entrevistá-las com perguntas e indagações. Trata-se muito mais do olhar do adulto em se predispor a estar inteiro, presente e conectado com as crianças e seus mundos externos e internos, de apreender as narrativas infantis e compreender as raízes multiculturais e os contextos das crianças observadas. Trata-se de olhar cada criança em sua inteireza e estar aberto para acolher o que elas expressam naturalmente. Precisamos aprender com elas (FRIEDMANN, 2018).

Nessa direção, a PCP Maitê destaca que a criança é um ser muito delicado, que necessita de muita atenção e cuidados, um ser em construção, dotado de extrema inteligência, capaz não só de aprender, mas também ensinar; é um ser pensante, ativo e participativo.

Foi possível perceber, em todos os depoimentos, que a visão de educação infantil dessas coordenadoras está em sintonia com o disposto na Constituição Federal de 1988, na qual discorre no artigo nº227 os direitos das crianças:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Entender os direitos da criança, nessa perspectiva, exigiu um tempo para a sociedade. Como abordamos no capítulo dois, por muito tempo, a educação infantil tinha a característica somente assistencialista. Mas com o passar do tempo, ela vem conquistando o seu espaço nos estudos e legislações garantindo uma concepção que vincula o cuidar e o educar, entendendo como duas ações indissociáveis do processo educativo.

As coordenadoras têm clareza disso e apontaram que essa evolução da compreensão do cuidar e educar ainda não está sedimentada e precisa ser mais bem discutida entre os profissionais que atuam neste segmento, bem como com a família e sociedade.

[...] embora ainda se tenha muito a educação como o cuidar, tipo 'a eu vou colocar lá na creche porque ele tem que tá lá' precisa garantir a qualidade de ensino das crianças, o foco é a criança [...] (PCP Adriana)

Associando o brincar com o educar, a PCP Shirley destaca a educação infantil como um momento de oportunidade para vivenciar, explorar, interagir, brincar e ser criança e a PCP Sumaya acrescenta que é na educação infantil que a criança aprende a conviver, interagir,

brincar e explorar todas as possibilidades. Nesse momento da discussão, algumas participantes do grupo passam relatar episódios que retratam a visão dicotômica de alguns professores de suas escolas relacionadas aos conceitos de brincar e educar. Até que uma das coordenadoras menciona: *“Tem professor que é difícil, que ele também não quer [aceitar], mas você tem que tá martelando o tempo todo que o principal é o educar”*. Será que para essa PCP o educar se sobressai ao brincar? Será que não compreende o brincar como elemento integrante do desenvolvimento educativo? Infelizmente, não foi possível aprofundar nosso entendimento sobre sua concepção, pois a fala dessa participante foi interrompida pela presença de uma supervisora que passou a integrar o grupo, quando esta mencionou: *“martelar não, o que você tem que fazer é seduzir”*. De fato, as intervenções e colocações da supervisora, ainda que algumas bem intencionadas, pareciam inibir muitas coordenadoras. Em determinados momentos, a troca de olhares entre elas “o falar baixinho entre os dentes”, a falas interrompidas, produziram a sensação de que algumas não estavam se sentindo muito à vontade de expor livremente o que de fato pensavam.

Mesmo assim, foi possível notar que essas coordenadoras da educação infantil ainda têm um grande desafio ao discutir esse tema na escola. Um caminho, talvez seja retomar nos encontros de HTPC as diretrizes da BNCC; bem como, construir colaborativa mente com o grupo, atividades pedagógicas que associam de maneira convergente o brincar, o educar, e o cuidar.

- Subcategoria: Perfil dos professores

Um dos comentários surgidos no grupo chamou nossa atenção e ainda que tenha surgido na voz de apenas uma coordenadora, resolvemos apresentá-lo e discuti-lo nesta subcategoria:

O perfil dos professores da minha escola é mais do fundamental, então eu tenho uma briga muito grande para eles priorizar o brincar [...] meu público [de alunos] é de três a cinco anos. Lá [na escola] já foi ensino fundamental e as professoras do fundamental permaneceram. Muitas não têm perfil, eu tenho que tá brigando, por exemplo, eu tenho uma professora que pegou uma sala de creche e ela se perdeu, ela quer alfabetizar os pequenos! Então eu tenho uma luta muito grande (PCP Kelly).

Para ser professor da educação infantil é necessário ter graduação em Pedagogia, mas o currículo dessa licenciatura nem sempre aborda as peculiaridades do segmento. O que cabe

ao pedagogo ao atuar na creche? Como o professor do berçário ou das crianças menores pode desempenhar seu papel de educador? O que significa ser docente na pré-escola?

A BNCC traz os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil focando as aprendizagens essenciais com base em dois eixos estruturantes que são as interações e as brincadeiras. Para tanto, é necessário que os professores compreendam as etapas de desenvolvimento infantil e adaptem as atividades educativas de acordo com cada faixa etária. O referencial curricular nacional também apresenta os objetivos gerais para a educação infantil, devendo esses serem seguidos por todas as instituições que atendem esse segmento, dentre os quais destacamos:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar.
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação.
- Brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

(Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil).

Os objetivos destacados trazem em seu bojo uma gama de possibilidades didáticas que promovem a aprendizagem da criança. Assim, é possível perceber no depoimento da PCP Kelly que os professores de sua escola, ao reduzirem o ato de educar a alfabetização, não

compreendem essas possibilidades. Talvez o foco não seja o perfil do professor, mas sua concepção de desenvolvimento infantil.

Este depoimento pode ser entendido como um alerta para os coordenadores de educação infantil: é necessário compreender as concepções dos professores sobre o segmento, perceber quais são suas dificuldades e potencialidades.

4.4 Categoria: necessidades formativas

Um dos objetivos específicos desta dissertação era detectar indícios das necessidades formativas do PCP da educação infantil do município de Ferraz. Conforme discutido no capítulo introdutório, no FORMEP descobri a importância de ouvir os professores, de inquire-los, de descobrir junto com eles o que de fato precisam como conteúdo de formação continuada. Com o diagnóstico em mãos, o passo seguinte é elaborar conjuntamente com o grupo as pautas formativas a serem desenvolvidas no HTPC e não apenas levar o “pacote pronto”. A esse respeito, Silva (2019) afirma:

Podemos entender a formação de professores como elemento constitutivo das mudanças educacionais. Contudo, é importante destacar que tal formação é parte inerente das necessidades do trabalho docente, no que tange os desafios sociais, profissionais, educacionais e interesses pessoais do professor. Portanto, não são as necessidades definidas autoritariamente por instâncias sociais e políticas que impulsionarão o processo de mudanças educacionais, e sim aquelas construídas na relação entre os professores e o contexto socioprofissional (SILVA, 2019, p. 32) (grifo nosso).

Ciente de que essa preocupação também pode (e deve) ser transferida quando se pensa na formação do PCP, fui para o encontro do grupo de discussão com esse olhar.

Vale ressaltar que a palavra “necessidades” é polissêmica, sua definição está sempre vinculada ao contexto histórico e social (carrega valores ideológicos, políticos, morais). Em se tratando de necessidades formativas assinaladas por professores, Garcia (1992) aponta quatro tipos: as relativas aos alunos; as relativas ao currículo; as necessidades dos próprios professores e as da instituição educadora como organização.

Assim, nos apoiamos nessa definição de Garcia (1992) ao nos referimos ao termo “necessidades formativas”. Também estamos delimitando nosso foco às necessidades dos próprios PCPs que participaram de nosso estudo.

Com essa perspectiva em mente, foi possível identificar nos depoimentos das PCPs suas necessidades formativas, as quais foram agrupadas em três subcategorias: temática, procedimentos metodológicos e formação em serviço.

- Subcategoria: temática

Eu acho que com toda essa mudança que está tendo, deste olhar para a criança, não só para os professores, nós precisamos, nós precisamos, desta formação, quais práticas agora a gente tem que realizar, práticas essenciais, realizar nesse momento com eles, a gente precisa deste embasamento para apoiar eles (PCP Mariana).

Conforme discutido neste estudo, as mudanças envolvendo a concepção de criança e de ensino no segmento infantil são recentes, quando comparadas à história da educação. Tais mudanças impactaram em legislações e no currículo nacional (BNCC). Mariana apresenta de maneira explícita em seu depoimento que esse novo cenário afeta não apenas a maneira de olhar para as crianças, mas também de como olhar o professor ou tratar a formação docente. Implícito no depoimento desta PCP está o que deseja como conteúdo formativo: temas relativos à concepção de infância, pois afirma: “a gente precisa deste embasamento para apoiar eles [professores]”.

Esse depoimento nos fez questionar: mas a concepção de infância não parecia estar bem clara para os participantes? Sim, de fato, o entendimento que esse grupo tem desse assunto está em consonância com os documentos e referências atuais da educação infantil. No entanto, um olhar mais atento para afirmação desta PCP revela o interesse em estudar esse tema, não do ponto de vista conceitual, mas sim do ponto de vista didático, ou seja, da prática. O que nos remeteu à segunda subcategoria.

- Subcategoria: procedimentos metodológicos

Eu acho que com toda essa mudança que está tendo, deste olhar para a criança, não só para os professores, nós precisamos, nós precisamos, desta formação, quais práticas agora a gente tem que realizar, práticas essenciais, realizar nesse momento com eles, a gente precisa deste embasamento para apoiar eles. Então, voltando com o olhar que eu estou tendo para unidade eu observei muitas práticas dos professores ... [eu vejo que] ainda é muito tradicional, folhinhas, resistência de sair da sala, resistência em trazer algo encantador [...] eu vejo que se a gente ficar falando, falando, eles não mudam [...] agora quando você traz uma prática uma atividade

diferenciada e o professor que tem possibilidade para mudar que dá para fazer ... (PCP Mariana).

Fazendo outro recorte no depoimento de Mariana é possível observar alguns pontos: primeiro sua própria aprendizagem relacionada à concepção de infância “*então, voltando com o olhar que eu estou tendo*”. O verbo estar usado nesta sentença indica transição de um estado, isto é, de mudança. O novo olhar de Mariana, sua nova percepção do assunto, fez com que ela percebesse aspectos na atuação dos professores de sua escola que antes, possivelmente, não eram tão evidentes “*eu vejo que ainda é muito tradicional*”. A PCP deseja que os professores mudem, que desenvolvam diferentes atividades pedagógicas, e não apenas folhinhas, que explorem outros espaços da escola, não se limitando somente à sala de aula, que adote atividades que encantem as crianças.

Mas para que essa mudança ocorra, conforme constatou, não adianta “*ficar falando, falando*”. O comentário de Mariana revela oposição ao modelo de formação comum na racionalidade técnica: formação expositiva que não abre espaço para discussão e reflexão. É o que fazem, por exemplo, muitos coordenadores quando restringem sua formação apenas à leitura de textos teóricos, mantendo o professor como um consumidor de conhecimento alheio. A esse respeito, André afirma:

Na perspectiva da racionalidade técnica, a prática profissional configura-se como portadora de soluções instrumentais que se resolvem mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos. A docência resume-se à aplicação de normas e técnicas derivadas de um conhecimento especializado. O profissional docente não é visto como um produtor de conhecimento, mas como um consumidor do que é produzido pela ciência, e enquanto técnico sua ação se reduz à utilização de decisões tomadas por outros especialistas (ANDRÉ, 2010, p. 12).

Diferente de “*ficar falando para ele*”, Mariana percebe que é importante “*fazer com ele*”, para isso, “*traz uma prática, uma atividade diferenciada*” para sua formação. Seu procedimento assemelha-se ao modelo de formação interativo-reflexivo (NÓVOA, 2002). Ao criar condições para que o professor reflita nos procedimentos didáticos envolvidos numa atividade que pode ser realizada em sala de aula, oportuniza-se a mudança, pois ele “*vê que dá para fazer*”.

Portanto, a leitura atenta do comentário de Mariana revela a necessidade que essa profissional tem de subsídios que possam ajudá-la na organização dos momentos de formação na escola, bem como em procedimentos didático-metodológicos que podem auxiliar o professor no trabalho com crianças da educação infantil.

Detivemo-nos a observar este depoimento por considerá-lo representativo do grupo de PCPs participante deste estudo. De fato, nossa experiência como formadoras nos permitiu perceber que a necessidade levantada continua sendo uma das principais dos coordenadores pedagógicos, independente do contexto de atuação. Constatação similar foi feita pelas pesquisadoras Pessoa e Roldão (2013, p. 116), “que não se promove a formação de professores de qualquer modo, isso todos sabemos. A grande questão é: como fazê-la? Como alcançar efetivamente os professores para que possam oferecer o bom ensino aos alunos?”. As autoras consideram que o coordenador tem mais chances de engajar os professores na formação quando faz uso de boas estratégias formativas⁸.

- Subcategoria: formação em serviço

A gente precisa também de formação continuada, pra gente passar para os professores, [a gente precisa] adquirir mais conhecimentos para poder estar repassando. Uma formação continuada para coordenadores (PCP Rosaine).

O depoimento da PCP Rosaine apresenta um aspecto evidenciado nas falas das demais participantes: a escassez de ofertas de ações formativas pensadas e realizadas para essas coordenadoras. Isso denota a importância de se repensar, no quadro de política pública da SME de Ferraz, projetos que contemplem esse público.

As reuniões mensais desenvolvidas pela equipe técnica da SME com as coordenadoras de educação infantil revelam esforços em contribuir para a formação dessas profissionais. Porém, apresentam limitações, pois não se constituem em uma ação estruturada enquanto rede municipal de ensino; trata-se, ao contrário, de ações pontuais e orientações prescritivas fornecidas por meio de “circulares”.

Para ser formador o PCP precisa antes formar-se. É certo que não se pode creditar apenas ao poder público esse papel, mas a formação que ocorre no contexto de trabalho (como no caso da formação em rede da SME) possibilita maior aprendizado da profissão, pois tem como referência a realidade do fazer do coordenador.

Essa perspectiva aponta para a necessidade de construir relações estratégicas entre a formação e o trabalho, a partir da exploração das potencialidades formativas do exercício profissional. As atividades de formação têm de ser

⁸ Para o termo estratégia, Roldão (2010, p. 68) apresenta a seguinte definição: “a estratégia significa uma concepção global, intencional e organizada de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visadas”.

mais envolventes, mais práticas, estando diretamente relacionadas com problemas profissionais (CANÁRIO, 2002, p. 152).

A análise dos depoimentos agrupados nesta categoria nos permitiu perceber, portanto, quais são as necessidades formativas da maior parte das PCP de educação infantil do município de Ferraz de Vasconcelos.

4.5 Categoria: Formação significativa

Resta, por fim, discorrer sobre o último objetivo específico desta dissertação: destacar o que as PCPs apontam por formação significativa. Para apreensão deste objetivo, recorreremos as respostas do questionário.

Considero que o magistério foi minha base profissional, pois foi voltado para a prática e desafios da sala de aula [...] tínhamos o contato com os teóricos e realizávamos na prática o que os mesmos propunham (PCP Beatriz)

Considero que foi significativa por ser apaixonada pela profissão. Considero meus quatro anos de magistério, três anos de pedagogia e um ano de pós junto a toda a experiência obtida na rede privada e particular um grande aprendizado, aliando teoria com a prática docente (PCP Aparecida)

O magistério era em período integral e ficávamos o dia todo trabalhando com projetos. Foi uma experiência incrível. A maior e mais marcante experiência nesse período foi o primeiro dia de estágio. Esta vivência foi um divisor de águas (PCP Jessica)

É possível perceber nestes recortes um elemento comum: o que mais estas PCPs valorizaram nas formações que vivenciaram foram os momentos em que conseguiram articular a teoria com a prática; o fato de todas elas se remeterem exclusivamente ao magistério talvez se deva porque nesta modalidade escolar, a formação ocorria em período integral, na qual se dedicava uma grande parte do tempo para aprendizagem de atividades reais do cotidiano escolar. Seja como for, o exercício de aliar esses dois componentes – teoria e prática – foi o que tornou tais formações mais significativas para essas coordenadoras.

É importante destacar, no entanto, que não se trata de estudar primeiro a teoria para depois aplicá-la na prática. A esse respeito, Silva (2019) baseando-se em Schön, Zeichner e Tardif explica que o intuito não é pensar na teoria como instrumento na qual se faz a transposição didática. Afirma a autora:

A ideia não é transformar o conhecimento em prática pedagógica, mas de transformar a prática em conhecimento profissional docente. Nesse movimento, não há mera transposição didática, ao contrário, trata-se de um processo de reflexão sobre a prática, ou seja, teorizar a prática. A dimensão prática deixa de ser compreendida como local de aplicação de teorias técnico-científicas e se converte em ponto de partida e de chegada das investigações educativas dos professores. Desse modo se resolve o velho dilema entre teoria e prática, e se introduz uma dimensão de síntese entre esses dois polos; de uma teoria que nasce a partir de uma reflexão sobre a prática, uma teoria que nasce sobre a reflexão da experiência, que não é pura e simples reprodução da experiência, mas a capacidade de refletir sobre a experiência (SILVA, 2019, p. 53)

A constatação advinda do depoimento destas PCPs deve ser considerada pelo coordenador ao planejar e desenvolver a formação junto ao seu grupo docente. A formação do professor não se dá em momentos distintos - primeiro a formação teórica e depois a experiência prática, mas no diálogo da prática com a teoria, “no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (NÓVOA, 2002, p. 54)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que eu vi, sempre, é que toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo.

(Guimarães Rosa, 1985, p.166)

Quando iniciei esta dissertação, tinha algumas palavras pensadas e guardadas, fruto de minhas experiências profissionais e angústias pelos muitos desafios que percebia e que foram vivenciados por mim e por meus pares. A consulta à literatura sobre coordenador pedagógico e formação de professores ampliou meus pensamentos. Faltava, para romper os rumos e adensar meus conhecimentos, uma consulta direta aos principais interessados: os coordenadores pedagógicos.

A afetividade, o que nos aproxima ou afasta, o que ajuda ou desajuda, me levou a focar os coordenadores pedagógicos do município onde cresci, no qual estudei, me formei e atuei como professora, coordenadora pedagógica e hoje diretora, além do apreço, amor e carinho que tenho por ele.

Ainda são recentes os estudos voltados para a função do coordenador pedagógico; encontramos estudos e pesquisas acerca desse profissional, porém aqueles voltados para o coordenador de educação infantil ainda estão escassos; em geral os estudos têm como foco os coordenadores do ensino fundamental, não se estuda especificamente o coordenador que atua diretamente na educação infantil.

Os desafios que se colocam na atualidade para o coordenador de educação infantil parecem que se multiplicam dia após dia; obrigando a esses profissionais se reinventarem constantemente.

Novamente, lembro-me de Wallon:

O educador deve, desta maneira, ser uma perpétua remodelação de ideias: deve modificar as suas próprias ideias pelo contacto permanente com uma realidade que é móvel, feita da existência de todos e que deve tender para o interesse de todos. (Wallon 1975, p,224)

Ao refletir sobre os dados da pesquisa que fundamenta esta dissertação percebi que a formação continuada apresenta um desafio para gerar conhecimento ao coordenador, ou seja, antes propor-se a formar os professores precisa formar-se, necessita de aperfeiçoamento para

o desenvolvimento em sua profissão. De fato, a pesquisa, a reflexão, as trocas e o conhecimento da realidade da escola é o começo para se pensar em formar o outro.

Um tópico relevante que esta dissertação apresentou foi a importância da sintonia da equipe gestora (diretor e coordenador) para o melhor andamento do projeto da escola. Quando ambos têm o entendimento da importância da função do coordenador na escola, as demandas dos professores tendem a serem atendidas e o coordenador pode se manter mais focado na sua tarefa primordial que é o desenvolvimento pedagógico da escola que engloba principalmente a formação continuada dos docentes.

Diante deste cenário, as melhorias na formação e no desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico da educação infantil devem estar direcionadas tanto para políticas educativas, às tendências e às propostas de inovação, quanto para as novas formas de atuação dos professores que levem em conta o contexto da escola.

Políticas públicas são essenciais para efetivar formações para os coordenadores que irão nortear e promover, de forma mais organizada um espaço que possibilite a ação do coordenador pedagógico como articulador, formador e transformador. No entanto, conforme destacado neste estudo, não são as políticas introjadas de maneira vertical que farão as mudanças significativas na escola ou na ação docente.

Pontuo ainda, a necessidade que todos os envolvidos no processo educacional devam ter o conhecimento da importância do trabalho do coordenador na escola, valorizando e evitando o desvio das suas funções pedagógicas.

Quando o coordenador se dispõe ao planejamento participativo operacionalizando os trabalhos de forma que o coletivo se manifeste, suas chances formativas de atender as demandas dos professores são maiores.

Contudo, é preciso desenvolver com os professores uma visão crítica e reflexiva acerca da figura do coordenador pedagógico da educação infantil, pois trabalhar neste segmento exige conhecimentos e habilidades diferentes daquelas exigidas em outros.

Para isso, é necessário que a formação continuada possibilite a reflexão e dê subsídios para a construção da identidade da unidade escolar, através do compartilhar experiências com o grupo, contribuindo assim, para a transformação da realidade escolar com uma concepção coletiva de educação infantil sem dissociar o cuidar do brincar.

Considerando os objetivos específicos tratados neste estudo, os resultados encontrados revelam que a concepção de infância das coordenadoras do município de Ferraz de Vasconcelos está em consonância com os princípios de educação que norteiam a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; revelam também quais são os maiores desafios que

estas profissionais enfrentam ao realizar a formação, dentre eles o excesso de demandas administrativas, desvio de função, e a organização da rotina. A articulação entre teoria e prática foi o que as coordenadoras apontaram como sendo um componente essencial da formação significativa; em relação as suas necessidades formativas, foi possível concluir que sentem falta de mais encontros de estudos formativos e de que nesses encontros sejam enfatizados aspectos metodológicos da prática do formador.

E a mim, pesquisadora, quais foram os meus achados? O que aprendi no processo de pesquisar?

- Percebi que trabalhar com questionário parece simples, mas não o é. Tanto no quesito de elaboração, quanto no retorno. Sendo eu participante do grupo que iria pesquisar, insisti com a minha orientadora que todas coordenadoras responderiam, que de fato não aconteceu.

- Outro ponto que aprendi ao realizar o questionário foi quanto à maneira de fazer as perguntas. Meu interesse era obter informações das coordenadoras em relação à formação continuada. Percebi que a questão poderia ser formulada com mais detalhes, sem deixar duplo sentido. Apesar disso, os dados obtidos permitiram achados importantes, dentre eles, que as formações iniciais foram as mais significativas para essas participantes, leve-se em conta que a maioria das participantes fizeram o CEFAM um curso modelar que a preparou muito bem tanto na docência quanto no trabalho em outras estancias. Isso revela a importância de pesquisas sobre formação inicial e formação continuada, ou seja, a formação continuada em contexto para ser significativa precisa atender as demandas de formação do professor no contexto específico da escola.

- Percebi que a ausência de retorno em relação às respostas do questionário indicava muitas possibilidades, ou seja, a ausência de dado também é um dado. Esqueci-me das condições de existência das coordenadoras: excesso de trabalho, mil exigências; percebi que não houve má vontade, mas provavelmente falta de tempo decorrente das demandas escolares.

- Percebi que a resistência deve ser uma característica do pesquisador. Romper rumos é um ato de resistência. Após o sentimento de desconforto pelas poucas respostas, percebi que outros rumos poderiam ser trilhados. Foi o que fiz, por meio do grupo de discussão.

Por fim, aprendi ainda com Borges (1999) que uma pesquisa indica caminhos para outras, o que me tranqüilizou:

*Não esperes que o rigor do teu caminho
Que teimosamente se bifurca em dois
Que teimosamente se bifurca em dois
Tenha fim.*

(Borges, 1999)

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. **O coordenador pedagógico e a questão dos saberes**. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 11-24.
- _____. **O coordenador pedagógico e a questão dos saberes**. In. Almeida, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (orgs).. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6ª ed. São Paulo Loyola, 2012.
- ALMEIDA, Laurinda R; PLACCO, V.M.N.S (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- _____. **O relacionamento Interpessoal na coordenação pedagógica**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria N. de S. **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 67-79.
- _____. **Um dia na vida de um coordenador pedagógico de uma escola pública**. In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.p. 21-46.
- _____. **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica**. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2010b.
- _____; SOUZA, Vera L. T. **Relatório: O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições** – Pesquisa desenvolvida pela Fundação Victor Civita. Jun. 2011. Disponível em <http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadores-qualitativo.pdf> Acesso em 18/08/2019.
- _____. **Qual o pedagógico do Coordenador Pedagógico?** In. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.
- BARBOSA, M. C. S. **Culturas infantis: contribuições e reflexões**. Diálogo Educacional, Curitiba, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BONAFÉ, Elisa M.; ALMEIDA, Laurinda R.; SILVA, Jeanny M. S. **O coordenador pedagógico que dá conta do pedagógico, na perspectiva dos professores**. In. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

BORGES, Jorge L. **O jardim das veredas que se bifurcam**. In Borges Jorge Luiz. **Obras completas**, vol. 1 São Paulo: Globo, 1999.

BRASIL, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Introdução. Brasília: MEC; SEF, 1998. p. 63.v. I.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n° 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. Ministério da Educação. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 1999.

_____. **Emenda Constitucional n° 53/2006**. Define a educação infantil, em 92 creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos de onze meses de idade. 2006

_____. **Emenda Constitucional n° 59/2009**. Define que a educação infantil é uma etapa da educação básica. 2009.

_____. **Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica**. Indicadores de qualidade na educação infantil. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**. Resolução CEB 5/2009. Brasília: MEC, 2009

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. INAFOP: **Colóquio sobre Formação Profissional no Ensino Superior**. Aveiro, 24 nov. 2000.

_____. **Articulação entre as Formações Inicial e Continuada de Professores**. In Marfan, M. a. (org). **Simpósios do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf> Acesso em 10/02/2015.

CAMPOS, P. R. I; ARAGÃO, A. M. de F. **O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos**. In: **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012- 2ª edição.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência**. In GUIMARÃES, Ana Archangelo et al (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-10

- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005
- DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade. A socialização**. Porto: Porto Editora, 1997.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDMANN, Adriana. **Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores**. Centro de Pesquisa e Formação SESC. São Paulo 2018
- FUSARI, José C. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2015.
- GARCÍA, Carlos M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GARRIDO, Elsa. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2015.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.
- _____. **Questões: professores, escolas e contemporaneidade**. In. ANDRE, M. (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- GIOVANI, Priscila de. **Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de S. **A formação permanente o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa**. In ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.
- HERMIDA, J. F. (org.) **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.
- IBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006.
- _____. (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie.** In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (orgs). *Infância e educação infantil*. Campinas: Papirus, 1999.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MACHADO, Vivian A. T. **A atuação do coordenador pedagógico na formação de professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de São Paulo.** 153f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo: Loyola, 1993.

MOYANO, Josina A. **O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios.** 248f. 2014. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente.** In: Nóvoa, Antônio. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R. e ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (1986). **Propostas para o Atendimento em Creches no Município de São Paulo: histórico de uma realidade.** *Caderno de Pesquisa.*

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** In: ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.* São Paulo: Loyola, 2012.

PESSOA, Lilian; ROLDÃO, Maria C. **Estratégias viabilizadoras da “boa formação” na escola: do acaso à intencionalidade.** In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola.* São Paulo: Loyola, 2013.

PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza. **O Coordenador Pedagógico No Confronto Com O Cotidiano Da Escola.** In: PLACCO et Al. **O Coordenador Pedagógico E O Cotidiano Da Escola.** Edições Loyola, São Paulo, 2003.

_____. ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: Intenções, Tensões e Contradições** – Pesquisa desenvolvida pela Fundação Victor Civit. Jun. 2011. Disponível em <http://fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadores-qualitativo.pdf> Acesso em 18/08/2017

_____. ALMEIDA, L.R(orgs.). **O coordenador pedagógico: Função é estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais.** Revista Educação. Artigo, Setembro 2011. <http://revistaeducacao.com.br/textos/142>.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.** 251f. 2017 Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** São Paulo: Martins, 1994.

SÃO PAULO. Prefeitura de Ferraz de Vasconcelos. **Lei complementar nº227 de 15 de dezembro de 2009.**

_____. Prefeitura de Ferraz de Vasconcelos. **Lei complementar nº315 de 09 de setembro de 2016.**

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SILVA, Jeanny M. S.; RABELLO, Kátia M.; ALMEIDA, Laurinda R. **As relações interpessoais nos contextos escolares: as várias faces do jogo coletivo.** In. PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação.** São Paulo: Edições Loyola, 2017.

_____. **Diferentes caminhos para formação docente estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos.** 279f. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOARES, M. C. C. **Banco Mundial: políticas e reformas.** In: TOMMASI, L. et al. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Mauricio. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação pedagógica: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

ZUMPARNO, Viviani A. A.; ALMEIDA, L. R. **A atuação do coordenador pedagógico da educação infantil.** In. PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **O coordenador**

pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1981

_____. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007

_____. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa, Estampa, 1975.

APÊNDICES

*A aprendizagem é um simples apêndice de nós mesmos;
onde quer que estejamos,
está também nossa aprendizagem.*

WILLIAM SHAKESPEARE

APÊNDICE A

Questionário 1 (enviado por e-mail)

Prezado(a) colega,

Estamos desenvolvendo, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da PUC/SP, uma pesquisa para compreender os processos formativos nas unidades escolares. Contamos com a sua participação. Seu nome não será identificado.

1-) Pense na sua trajetória profissional e lembre de uma formação que você recebeu que foi significativa para você. Narre com detalhes essa formação. Por que você considera que foi significativa? O que você integrou em sua prática pedagógica a partir desta formação?

2-) Os desafios acontecem sempre tanto na trajetória profissional quanto na trajetória de vida. Na sua realidade escolar, como você lida com os desafios que surgem?

3-) Descreva algumas ações que você como coordenador pedagógico realiza na formação continuada. Destaque uma prática formativa que você considera de sucesso.

APÊNDICE B

Caracterização do participante

Questionário caracterização do participante	
Questões	Opções de respostas
a-) Idade	(Resposta aberta)
b-) Gênero:	<input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> outros
c-) Escolaridade:	<input type="checkbox"/> graduação <input type="checkbox"/> pós graduação Lato Sensu <input type="checkbox"/> pós graduação Stricto sensu
d-) Quantidade de livros lidos no último ano e descrição de títulos:	(Resposta aberta)
e-) Frequência de visitas a teatros, museus, cinemas. Descrever quais.	(Resposta aberta)
f-) Tempo de docência:	<input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 2 a 3 anos <input type="checkbox"/> 4 a 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 9 anos <input type="checkbox"/> mais de 10 anos
g-) Tempo de experiência como PCP:	<input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> de 1 a 2 anos <input type="checkbox"/> 3 a 4 anos <input type="checkbox"/> mais de 5 anos
h-) Segmento de atuação:	<input type="checkbox"/> creche <input type="checkbox"/> pré-escola <input type="checkbox"/> creche e pré escola

APÊNDICE C

Questionário descritivo

a-) Para você, quais são as principais funções do PCP da Educação Infantil?
b-) Qual é a sua concepção de criança?
c-) Qual é a sua concepção de Educação Infantil?
d-) Quais são suas necessidades formativas de coordenador de Educação Infantil?

APÊNDICE D

Nome e tempo de experiência das participantes na coordenação pedagógica

Nome Fictício	Tempo de serviço na coordenação
Alice	Menos de 1 ano
Eloá	Menos de 1 ano
Mariana	De 1 à 2 anos
Cecília	De 1 à 2 anos
Joaquina	De 1 à 2 anos
Kelly	De 1 à 2 anos
Maitê	De 1 à 2 anos
Sumaya	De 1 à 2 anos
Ana	De 3 à 4 anos
Lorena	De 3 à 4 anos
Fran	De 3 à 4 anos
Sabrina	De 3 à 4 anos
Alessandra	De 3 à 4 anos
Daniele	Mais de 5 anos
Simone	Mais de 5 anos
Shirley	Mais de 5 anos
Rosaine	Mais de 5 anos
Ana Clara	Mais de 5 anos
Amanda	Mais de 5 anos

APÊNDICE E

Respostas abertas das PCPs do questionário 1 da questão 3

A PCP Beatriz

Através das formações que é lapidado o trabalho da prática, as várias dimensões de conhecimento, desafios relacionados com a educação, agregam muito, como também o cotidiano e a rotina pedagógica. A discussão e reflexão sobre textos e a prática na sala de aula, traduzem na importância da troca de experiências entre os professores que se torna uma prática de sucesso, pois as experiências vividas se complementam com os textos e as reflexões.

PCP Ingrid

Promover o senso de equipe e democracia. Incentivar os professores a perceberem a importância de seu papel na vida escolar dos alunos e alunas. O espírito de colaboração tem de ser parte do cotidiano escolar. Nesta perspectiva, ter um olhar atento aos profissionais e se faz ser ouvida também de tal forma que através dos materiais acadêmicos, exemplificações somados às observações constantes possam aprimorar a prática cotidiana. Aproveito a interação com o ambiente escolar para estimular a criação de novas metodologias e caminhos para o sucesso do trabalho pedagógico. Através de materiais de registro (fotos, registros escritos, documentos, relatos entre outros) analiso, demonstro, reviso e transformo em subsídios para estudo com a equipe como instrumentos de aperfeiçoamento da prática. Utilizo materiais de pesquisa acadêmicas para nortear e aprimorar o trabalho pedagógico. Manter a organização buscando incentivar na equipe o senso de responsabilidade, dinamismo e união.

PCP Camila

Realizo com a equipe docente leituras de fruição escolhida pelo professor e compartilhada em HTPCs, no final do mês acontece a socialização com o grupo com as atividades de sucesso para que relatem aos colegas de trabalho as práticas das aulas, e assim mediando conhecimento entre os pares e motivando também aquele que talvez não realizou “uma aula tão boa assim”, mas que na conversa, diálogo e motivação venha ser também canal de boas práticas a repercutir ao grupo e principalmente as crianças. Levar também nos

HTPCs momentos práticos para despertar no professor e também no aluno a ludicidade importantíssima na aprendizagem.

A PCP Rosangela

Procuo estar atenta nas formações continuadas que recebo enquanto coordenadora, para quando chegar na unidade escolar ser multiplicadora do conteúdo, ou seja, me aprimorar para que os professores possam estar sempre bem informados e atualizados para que juntos, agreguem os conhecimentos que sejam capazes de gerar transformações no ambiente escolar. Procuo promover pesquisas, estudos, reflexões críticas, negativas e positivas, para que as aprendizagens e conhecimentos se tornem facilitadores e não apenas ser um transmissor de conhecimentos.

PCP Aparecida

Conhecimento sobre algo é essencial para o professor que usando dos seus muitos métodos norteará a sua didática pedagógica, tendo em vista as necessidades específicas em cada contexto, em cada turma e em cada aluno. Procuo sempre trazer nos HTPCs e horários de estudos temas relevantes ao nosso cotidiano, buscando sempre partir das necessidades reais da sala de aula.

PCP Angélica

Formações continuadas realizadas em rede, pois são momentos especiais para o coordenador discutir propostas diferenciadas e de melhorias para a unidade de ensino, e também discutir assuntos relacionados a formação do professor.(...) destaco o último encontro de parada pedagógica, onde toda a equipe escolar participou de uma aula prática em um ambiente preparado com cuidado para que todos pudessem vivenciar se colocando no lugar da criança. Depois deste momento partimos para os estudos que trouxe a importância das propostas que foram oferecidas na prática.

PCP Maitê

As ações que estão dando certo na prática, é fruto da conversa no coletivo, propor projetos com o foco produto final, no qual os professores terão destaques, sendo convidados para darem entrevistas, ou participarem de alguma ação externa. Dar visibilidade ao trabalho dos professores através das redes sociais e abertura dos portões para a comunidade acompanhar o trabalho desenvolvido na escola, criar campanhas, e divulgar os índices de

desenvolvimento das crianças, mostra a visibilidade do trabalho e o motivo do sucesso escolar.

PCP Mariana

A formação continuada dos professores é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Procuro sempre trazer nos HTPCs e horários de estudos temas de relevância como didática, métodos de avaliação, ideias para inovarem suas práticas em sala de aula, sugestões de cursos entre outros.

PCP Ana Clara

Não respondeu esta questão.

APÊNDICE F

Circular 1

Trecho direcionado para a educação infantil retirado da circular 1 enviado para todas as escolas municipais pelo departamento pedagógico da SME.

1ª circular temática

Acolhimento e replanejamento

“acolhimento, um momento especial na escola quando se renova esperanças e entusiasmos daqueles que chegam a este espaço educacional pela primeira vez, ou que regressam ao convívio escolar”.

Inicia-se mais uma etapa, um novo começo, uma nova história, uma conquista!!!

Sou professor!! Sou merendeira!! Sou inspetora!!! Sou agente escolar!! Sou auxiliar de creche!!!! Sou gestora!!!! Sou agente de serviços gerais!!!

A Secretaria Municipal de Educação, parabeniza a todos os funcionários, professores e gestores pelo envolvimento, na primeira parada pedagógica de 23 de julho, que objetivou a interação entre todos envolvidos no cenário educativo. A cooperação, união, são atributos de confiança e credibilidade que levamos às salas de aula, pátios, cozinhas, secretarias, refeitórios entre outros, sobretudo a comunidade escolar, onde são os maiores contemplados em acolhimento e respeito.

O Departamento pedagógico da SME, encaminha diretrizes de trabalho aos coordenadores pedagógicos, com temáticas, subsídios, aos HTPCS coletivos e de estudos, todas as quintas feiras, enviados como circulares e numerados de acordo com as semanas correntes. Serão quatro tópicos e subtópicos destinados a ação, reflexão, ação de problemáticas globais e fragilidades encontradas nas Unidades Escolares. Vale lembrar, que os tópicos serão apresentados como roteiros de trabalho, sendo este, roteiros para vídeos, roteiros de problematizações, roteiros de reflexão e textos de apoio e roteiros para documentação pedagógica.

Essa semana, até o próximo mês que se inicia, o coordenador pedagógico abordará nos HTPCs coletivos e de estudos textos de acolhimento, parcerias, união, trocas de experiências, o que deu certo ou não no segundo semestre, boas práticas nas salas de aula, o bem estar um do outro, textos que servem de inspiração para a continuidade do trabalho no 2º semestre.

A) Roteiros de vídeos: acolhimento, motivações, são essenciais ao início dos trabalhos.

- 1) A língua das mariposas
- 2) Maior flor do mundo. José Saramago
- 3) Pedagogia do olhar. Rubem Alves
- 4) Trabalho em equipe. Francisco Libardi
- 5) Poema te desejo. Victor Hugo
- 6) Somos diferentes, mas precisamos uns dos outros,
- 7) Convivência (Oxiei schneider)

B) Roteiros de problematizações; são imprescindíveis para autoavaliação, planos de ação, redimensionamento para novas metas e objetivos da unidade escolar. Repensar a prática educativa é fundamental para o sucesso escolar.

- 1) Os objetivos, as metas em sua escola, foram plenamente atingidas?
- 2) Foi considerado e atingido o PPP de sua escola?
- 3) De acordo com as sondagens, avaliações diagnósticas de programas federais, como o Mais Alfabetização, servem para nortear o trabalho no 2º semestre? Quais ações e projetos que sua unidade realizará?
- 4) Como a rotina do professor contemplará o programa Ler e Escrever? EMAI?
- 5) NA Educação infantil, sendo CEI e EMEI, OS RESULTADOS deverão ser discutidos pela equipe. O coordenador, poderá dividir por temáticas ou dias em HTPCs. Estamos tratando dos indicadores na educação infantil de 2009.
 - 5.1) indicadores de planejamento e ações pedagógicas: o currículo envolve temas relativos a conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidades dos alunos?
 - 5.2) o currículo favorece a expressão dos alunos nas suas diferentes formas, nas várias áreas do conhecimento?
 - 5.3) são desenvolvidas práticas inovadoras para atender as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos?
 - 5.4) a análise dos resultados de aprendizagem é utilizada como informação para o planejamento das aulas e dos projetos? São desenvolvidas ações pedagógicas, tendo por objetivo a melhoria contínua do desenvolvimento infantil?
 - 5.5) são realizadas práticas inclusivas que traduzem respeito e a equidade no atendimento a todos os alunos?
- 6) experiências e linguagens

- 6.1) como as crianças constroem sua autonomia?
- 6.2) como as crianças relacionam-se com o ambiente natural e social?
- 6.3) como as crianças tem experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo?
- 6.4) como as crianças expressam-se por meio das diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais?
- 7) concepção de infância e linguagem
 - 7.1) deixar que as crianças ocupem um determinado espaço é suficiente para que as interações e as aprendizagens ocorram?
 - 7.2) No CEI, na EMEI, as crianças estão tendo oportunidade de explorar o ambiente, de levantar hipóteses, de trocar experiências e de construir conhecimentos?

Essas problematizações fazem parte da formação continuada dos professores nos HTPCs, onde os mesmos interagem, refletem, criam situações de aprendizagem para superar as fragilidades encontradas e construir novos planos de ação. Nesse sentido, todas quintas feiras, nas circulares, enviaremos um rol de questões, que servirão de norte para a ação, reflexão, ação...

C) Roteiro de reflexão e textos de apoio

- 1) Todos juntos. Música de Chico Buarque
- 2) A fábula da ratoeira
- 3) Referências para planejar tempo e espaço (tempos e espaços na educação infantil)
- 4) Critérios para organizar a sala de aula (educação infantil)
- 5) Conceituação de alfabetização
- 6) Sondagem das hipóteses de escrita

D) Roteiro para documentação pedagógica

- 1) Os registros continuam no mesmo formato do primeiro semestre, porém, é obrigatório o professor assinar de imediato o HTPC, quando ofertado. Trata-se de um documento oficial garantidor de avanços, diálogos, e jornada de trabalho do professor.

- 2) O que não pode faltar na rotina do coordenador!!!!!!!
- 1) Reunião de formação: tem como objetivo construir coletivamente respostas para os problemas encontrados na U.E.
 - 2) Observação e acompanhamento do trabalho docente: tem como objetivo acompanhar o trabalho do professor na sala de aula centrando-se nos problemas didáticos, dar devolutivas orais e escritas e, juntos planejarem intervenções para a superação de problemas.

A FÁBULA DA RATOEIRA

by [Diego Andreasi](#)



Um rato olhando pelo buraco da parede, viu o fazendeiro e a mulher abrindo um pacote.

Ao descobrir que era uma ratoeira, ficou aterrorizado. Correu ao pátio advertindo a todos:- Há uma ratoeira na casa, uma ratoeira na casa!

A galinha disse:- Desculpe – me, Sr. Rato. Eu entendo que isso seja um grande problema para o senhor, mas não me prejudica em nada, não me incomoda.

O rato foi até o porco e lhe disse:

– Há uma ratoeira na casa!

– Desculpe – me, Sr. Rato, disse o porco. Mas, não há nada que eu possa fazer, a não ser rezar. Fique tranquilo. O senhor será lembrado em minhas preces. O rato dirigiu – se, então, à vaca. Ela, num muxoxo, disse:

– Uma ratoeira? Isso não me põe em perigo...

Então, o rato, cabisbaixo, voltou para a casa para encarar a ratoeira. E naquela noite, ouviu – se um barulho!

Meu Deus, era a ratoeira pegando sua vítima! A mulher do fazendeiro correu para ver o que estava lá. No escuro, ela não viu que a ratoeira havia pego a cauda de uma cobra venenosa. E a cobra picou a mulher...

O fazendeiro a levou imediatamente ao hospital. Ela voltou com febre.

E para alimentar alguém com febre, nada melhor que uma canja de galinha. O fazendeiro pegou seu cutelo e foi providenciar o ingrediente principal.

Como a doença da mulher continuava, os amigos vieram visitá-la. Para alimentá-los, o fazendeiro matou o porco.

A mulher não melhorou e acabou morrendo. Muita gente foi ao funeral. Para alimentar todo aquele povo, o fazendeiro, então, sacrificou a vaca.

Fábula da Ratoeira – Moral da História

Na próxima vez que você ouvir dizer que alguém está diante de um problema e acreditar que o problema não lhe diz respeito, lembre – se que, quando há uma ratoeira em casa, toda a fazenda corre risco!

Ou seja, em uma comunidade, o problema de um é problema de todos.

REFERÊNCIA PARA PLANEJAR TEMPOS E ESPAÇOS:

- a) Explorar Espaços para desenhar e pintar em diferentes posições – sentado, em pé, sobre a mesa, sobre a parede, sobre o chão, em pranchetas, cavaletes – experimentando outras perspectivas de olhar para produzir;
- b) Considerar uma flexibilidade de tempo para que as crianças possam decidir quando seus desenhos, pinturas, esculturas, entre outras produções, estão finalizados, posto que nem todas concluem seus trabalhos ao mesmo tempo;
- c) Organizar espaços favoráveis ao trânsito das crianças na busca por materiais, assegurando o acesso aos locais para lavar e guardar pincéis, esponjas e outros instrumentos utilizados por elas, de maneira autônoma ou acompanhadas e orientadas por adultos, quando necessário;
- d) Usar permanentemente murais e paredes dos diferentes espaços das Unidades Educacionais como apoio para exposição das atividades realizadas pelas crianças, para que elas possam apreciar as suas próprias produções, bem como a de outros colegas ao longo do ano.

A criação de contextos em que a música e a dança sejam significadas pelas crianças pode envolver, dentre outras ações do professor, a organização de:

- a) Pesquisa sonora e oficinas de exploração de sons que as crianças produzem e percebem nos ambientes e nas próprias produções artísticas, sejam eles provenientes da voz, do corpo, de objetos sonoros e dos instrumentos musicais convencionais;
- b) Pesquisa sobre danças populares entre outras, ampliando as referências das crianças para além das tradicionais músicas infantis sempre acompanhadas de gestos simplórios e repetitivos;
- c) Construção de objetos sonoros com diversos materiais;
- d) Exploração e observação dos sons da natureza, seus ritmos, seus contextos;
- e) Roda de fruição musical, individual e coletivamente, de diferentes gêneros musicais, bem como diferentes apresentações de dança, do clássico ao contemporâneo;
- f) Composição de acervos e coletâneas das músicas favoritas de um grupo;
- g) Oficina de criação de pequenas peças musicais, bem como jogos corporais, a partir dos motivos sonoros desenvolvidos pelas crianças, em grupo ou individualmente.



Crítérios para organizar os espaços da sala de aula

APÊNDICE G

Circular 2

Trecho direcionado para a educação infantil retirado da circular 2 enviado para todas as escolas municipais pelo departamento pedagógico da SME.

2ª Circular Temática

Senhores. Coordenadores pedagógicas, o Departamento Pedagógico envia a 2ª circular temática, com o objetivo de subsidiar o trabalho com possibilidades de discussões, análises e referenciais teóricos e práticos nos horários de estudos e HTPCs coletivos.

O trabalho deverá ser feito com os professores, construindo ideias e práticas pedagógicas que traçam caminhos a superação das fragilidades encontradas. O roteiro de trabalho, é dividido em tópicos e subtópicos sendo este acolhimento com vídeo, problematizações, texto com referencial teórico e documentação pedagógica. Em continuidade da 1ª circular, encaminharemos algumas sugestões de vídeos e textos, seguindo de temáticas pertinentes à prática educativa.

Educação Infantil

- 1) Vídeos e textos de acolhimento:

<https://youtu.be/37vaPoMG99K>

<https://youtu.be/J7aX-yhk0So>

<http://youtu.be/KjsDGKW2nRU>

- 2) Roteiros para Problematizações para pensar em grupo no HTPC

Espaços na educação infantil (CEI e EMEI)

- A) Como garantir a espontaneidade das crianças e não a confundir com práticas improvisadas, sem intencionalidade?
- B) Os espaços utilizados pelas crianças são atraentes e contam com materiais que possibilitam a criança explorar o entorno, interagir com diferentes parceiros, dispor de momentos de privacidade?
- C) Todas as crianças estão envolvidas na mesma atividade todo o tempo ou há momentos para atividades diversificadas?
- D) A criança pode interagir com companheiros de idades diferentes?
- E) São organizadas filas? Para quê? Por quê? Quanto tempo elas duram? São considerados momentos de organização? Dos grupos ou de restrição?

- F) A partir de que idade as crianças são estimuladas a comerem sozinhas? Elas podem se servir do alimento?
- G) As crianças brincam com frequência? De quê? Com quais materiais elas brincam?
- H) O pátio ou outro espaço externo é usado com frequência? Para que tipo de atividade?

3) Roteiro para textos de apoio e reflexão (textos de apoio)

Para cada problematização, sugerimos um rol de textos de apoio, com o objetivo em auxiliar o coordenador pedagógico e dar subsídio ao trabalho coletivo. No momento de HTPC, convém entregar textos para cada dupla ou grupo de professores, a fim de que leem e reflitam sobre práticas pedagógicas que fazem sentido e que constroem aprendizagens.

Seguem textos de apoio:

Texto 1- Organização dos espaços, materiais e gestão dos tempos

Os espaços devem ser compreendidos como o segundo educador da turma, pois é, como a professora e o professor, um elemento essencial na promoção das aprendizagens dos bebês e das crianças e de seu desenvolvimento. Os materiais são diversos para que bebês e crianças explorem e se expressem por meio de diferentes linguagens e a gestão do tempo aconteça de forma variada para que bebês e crianças interajam entre si e exercitem a autonomia intelectual no planejamento, nas escolhas e na gestão do tempo.

A ampliação dos espaços simbólicos de aprendizagem para além da sala de aula e, ao mesmo tempo, uma nova forma de ocupar esses espaços concebendo maneiras diversas de dispor cadeiras, carteiras e lousas pode ser questionada e ressignificadas, conforme as experiências de aprendizagem que se pretende atingir.

Dessa forma, a organização dos espaços nas UEs pode proporcionar as crianças da educação infantil:

- a) A exploração de materiais diversos, incluindo materiais naturais como tipos de folhagens, gravetos grandes e pequenos, pedras coloridas grandes e pequenas, tipos de areias e suas várias colorações, terra, água, tocos de madeiras, conchas, elementos reciclados, frascos grandes e pequenos, sementes, papelão de diferentes tamanhos e texturas, rolhas, prendedores de roupas, bola de meia, instrumentos de pesar e medir, mapas, material de pesquisa, como livros de histórias, enciclopédias, gibis, livros de texturas, livros de leitura de imagens, revistas, material de pintura, material de desenho, construção sempre acessível aos olhos e mãos das crianças.
- b) Diferentes interações com o meio, com outros bebês e crianças, com adultos e até consigo mesmo (no recolhimento para si de que as crianças muitas vezes precisam).
- c) O acesso a diferentes espaços (salas, pátios, quadras, parques, bibliotecas, o entorno das Unidades escolares, os espaços públicos da comunidade e da cidade), contribuem para a exploração de culturas e expressão de linguagens.

Vale dizer, que essas sugestões contribuem para fortalecer novos “cantinhos de aprendizagens”, o coordenador e professor constroem ideias atraentes e significativas para acolher o aluno no segundo semestre.

Texto 2: Organização dos tempos

Propõe-se as unidades escolares a considerar:

- a) A promoção de tempo necessário a criança para viver suas experiências cotidianas, valorizando as oportunidades de expressão, interações e brincadeiras;
- b) A organização a gestão do tempo de formas diferenciadas de modo a contemplar três possíveis modos de gestão do tempo:
- c) Experiências como planejamento e gestão estão centralizados na educadora e no educador;
- d) Experiências diversificadas para a escolha de pequenos grupos cujo planejamento e gestão são compartilhados entre crianças e a educadora;
- e) Experiências cujo planejamento e gestão são realizados pelas crianças, em situações que se configuram como tempo de livre escolha pelo brincar ou outra vivência que interesse a criança;
- f) A elaboração, no ensino fundamental, organizar propostas de atividades interdisciplinares, nas quais os diferentes saberes estejam integrados e possam ser vivenciados conforme o envolvimento e aprendizagem das crianças.

Textos extraídos das referências de Carmem Barbosa.

Sugestão de pauta para o coordenador pedagógico

Com o organograma sobre a estrutura e organização dos espaços nas salas de aula, enviado na 1ª circular, convém juntar os textos de apoio e organizar pequenos grupos de debate e propor ações, atividades aliadas às práticas pedagógicas inseridas na rotina do professor. Caberá a pergunta, afinal, o que deve ser contemplado na rotina do professor semanalmente? Organizar tempos e espaços dentro de propostas que consideram Brincadeiras e interação (DCNEI/2009), respeitam o brincar com Direito da criança e a exploração de vários ambientes como oportunidade de crescimento.

Sugerimos, nesse sentido, a proposição de cantinhos e encaminhamentos de brincadeiras (3ª circular).

4) Roteiro para a Documentação Pedagógica

Como sugestão de registro dessas atividades feitas pelos coordenadores pedagógicos nos HTPCs, no final de cada discussão, pedir para cada professor falar em uma única palavra

que remeta a aprendizagem desenvolvida no dia. Por exemplo, a discussão foi feita sobre os cantos nas salas de aula, o estudo, o debate, propiciaram novas inspirações para a oferta de novos cantinhos, sendo assim, a palavra é “CURIOSIDADE”.

E assim, todos irão falando várias frases, cabendo ao Coordenador fazer um painel dessa construção coletiva e deixar exposto na sala dos professores, isso os incentivarão a dar o seu melhor na sala de aula.

Diário de bordo também é um fantástico documento para o registro diário do coordenador e professor, uma gravação de áudio feita pelos professores no final dessa construção, no final do mês, poderá marcar um dia de exposição dos áudios, isso faz com que sejam valorizadas e reconhecidas em seu trabalho.

APÊNDICE H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Título do estudo: **Coordenador Pedagógico da Educação Infantil e as Necessidades Formativas na Escola: Enfrentamentos e Possibilidades**

Esta pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa Formação de Formadores da PUC de São Paulo, tem por objetivo identificar as necessidades formativas dos coordenadores de educação infantil do município de Ferraz de Vasconcelos.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Estou ciente que meu nome não será identificado nos documentos pertencentes a este estudo e meus registros serão confidenciais. Desse modo, concordo em participar do estudo e cooperar com a pesquisadora.

Ferraz de Vasconcelos, ____ de _____ de _____.

Pesquisadora: Priscila Conceição Gambale Vieira Matos

Orientadora da pesquisa: Prof^a. Dr^a. Laurinda Ramalho de Almeida

“ Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.

Ensino porque busco, porque indaguei e me indago.

Pesquisa para constatar,

Constatando intervenho,

Intervindo educo e me educo.

Pesquisa para conhecer o que eu ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade

PAULO FREIRE