



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, FILOSOFIA
E FORMAÇÃO HUMANA - LIPEFH

CINTIA BERTO OLIVA RUIZ

AFINAL, QUEM FORMA O FORMADOR?
A FORMAÇÃO CONTINUADA DA COORDENADORA PEDAGÓGICA DE CRECHE
NA REDE MUNICIPAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

SÃO PAULO
2023

CINTIA BERTO OLIVA RUIZ

AFINAL, QUEM FORMA O FORMADOR?

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DA COORDENADORA PEDAGÓGICA DE CRECHE
NA REDE MUNICIPAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação, Filosofia e Formação Humana

Orientadora: Prof.^a Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida

**SÃO PAULO
2023**

Ruiz, Cintia Berto Oliva.

Afinal, quem forma o formador? A formação continuada da coordenadora pedagógica de creche na rede municipal de São Bernardo do Campo. / Cintia Berto Oliva Ruiz, 2023.

135 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida.

1. Coordenadora pedagógica. 2. Formação continuada. 3. Creche.
- I. Almeida, Cleide Rita Silvério de. II. Título.

CINTIA BERTO OLIVA RUIZ

AFINAL, QUEM FORMA O FORMADOR?

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DA COORDENADORA PEDAGÓGICA DE CRECHE
NA REDE MUNICIPAL DE SÃO BERNARDO DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Filosofia e Formação Humana

São Paulo, ____ de _____ de 2023.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida – UNINOVE

Examinadora I: Mônica Appezzato Pinazza – USP

Examinador II: Maurício Pedro da Silva – UNINOVE

Suplente: Prof.^a Dra. Ida Carneiro Martins – UNICID

Suplente: Prof.^a Dra. Rosemary Rogero – UNINOVE

**SÃO PAULO
2023**

Dedico este trabalho a meu filho, que há nove anos me ensina que não temos controle do tempo, do ritmo e das ações do outro.

A meu esposo, que pacientemente acompanhou-me neste percurso.

A meu pai, que me incentivou a iniciar esta busca.

A minha mãe, que partiu durante este período, mas se manteve presente em meus pensamentos.

AGRADECIMENTOS

Aos mestres que encontrei nesta trajetória e contribuíram para a realização desta pesquisa. De maneira particular, à professora doutora Cleide Rita Silvério de Almeida, que tanto auxiliou com reflexões pertinentes ao trabalho.

À professora Rosemary Roggero, que me acolheu por um semestre em sua disciplina.

Às colegas Rita de Cássia Gallego Henriques e Helena Aparecida Zonfrilli Verussa que me apoiaram com palavras reconfortantes, sugestões e revisões de minhas escritas.

Aos colegas das disciplinas, em específico aos orientandos da professora Cleide, que de forma muito respeitosa participaram deste projeto, sugerindo ampliações ou modificações. Particularmente, a colega Fabiana Amorim que ouviu de forma muito acolhedora meus anseios durante este percurso e ainda aumentaram minhas reflexões.

Às colegas coordenadoras pedagógicas entrevistadas, que dispuseram de seu tempo e saberes para participarem desta pesquisa, contribuindo para ampliar as reflexões no campo de seu fazer pedagógico.

Aos professores examinadores desta banca, que de forma muito profissional e ética, levaram-me à busca de outras reflexões, podendo amplificar minhas considerações nesta pesquisa.

Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que amo como educador.

(FREIRE, 1992, p. 43)

RESUMO

Este estudo tem por objeto a formação continuada da coordenadora pedagógica em creches do município de São Bernardo do Campo, em São Paulo. Baseia-se em fontes de natureza bibliográfica e em pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas com seis coordenadoras da referida rede. O objetivo é compreender como as profissionais entendem o conceito de formação continuada, se este processo lhes parece importante e investigar se deles participam por iniciativa própria, por imposição da Secretaria de Educação ou por alguma outra motivação. A escassez de formações recebidas pela rede, a discrepância entre algumas que são oferecidas e as necessidades formativas das coordenadoras constituem o problema identificado: Afinal, quem forma a formadora? Parte-se da hipótese de que para as coordenadoras o recebimento de uma formação continuada é premissa para a qualificação de seu trabalho, mas não há clareza da forma como deve ocorrer e, mesmo, da compreensão que têm deste conceito. As referências teóricas pautam-se em uma abordagem crítica, considerando que o indivíduo está inserido em um contexto de múltiplas relações. As contribuições educacionais de Vera Placco e Edgar Morin dialogam com o tema da necessidade de mudança na qualificação dos profissionais, que deve ser dialogal. O resultado aponta para a necessidade de ampliação da formação continuada das coordenadoras das creches, bem como da autoformação destas profissionais e do aprofundamento da formação das orientadoras pedagógicas, responsáveis pela formação das coordenadoras da rede.

Palavras-chave: Coordenadora pedagógica. Formação continuada. Creche.

ABSTRACT

The purpose of this study is the continuing education of pedagogical coordinators in day care centers in the city of São Bernardo do Campo, in São Paulo. It is based on bibliographic sources and on field research with semi-structured interviews with six coordinators of the referred network. The objective is to understand how professionals understand the concept of continuing education, if this process seems important to them and to investigate whether they participate on their own initiative, by imposition of the Department of Education or for some other reason. The reduction of training received by the network, the discrepancy between some that are offered and the training needs of the coordinators constitute the identified problem: After all, who trains the trainer? It starts from the hypothesis that, for the coordinators, receiving continuing education is a prerequisite for the qualification of their work, but there is no clarity on how it should occur and, even, on their understanding of this concept. The theoretical references are based on a critical approach, considering that the individual is inserted in a context of multiple relationships. The educational contributions of Vera Placco and Edgar Morin dialogue with the theme of the need for change in the qualification of professionals, which must be dialogical. The result points to the need to reinforce the continuing education of nursery school coordinators, as well as the self-training of these professionals and the deepening of the training of pedagogical advisors, responsible for training network coordinators.

Keywords: Pedagogical coordinator. Continuing training. Nursery.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo la formación permanente de coordinadores pedagógicos en guarderías de la ciudad de São Bernardo do Campo, en São Paulo. Se basa en fuentes bibliográficas y en investigación de campo con entrevistas semiestructuradas a seis coordinadores de la referida red. El objetivo es comprender cómo entienden los profesionales el concepto de educación continua, si este proceso les parece importante e investigar si participan en ellos por iniciativa propia, por imposición del Departamento de Educación o por alguna otra razón. La escasez de formación recibida por la red, la discrepancia entre algunas que se ofrecen y las necesidades de formación de los coordinadores constituyen el problema identificado: Al fin y al cabo, ¿quién forma al formador? Se parte de la hipótesis de que, para los coordinadores, recibir educación continua es una premisa para la calificación de su trabajo, pero no hay claridad sobre cómo debe ocurrir, e incluso sobre su comprensión de este concepto. Los referentes teóricos se basan en un abordaje crítico, considerando que el individuo se inserta en un contexto de múltiples relaciones. Las contribuciones educativas de Vera Placco y Edgar Morin dialogan con el tema de la necesidad de cambio en la calificación de los profesionales, que debe ser dialógica. El resultado apunta para la necesidad de ampliar la formación permanente de coordinadores de escuelas infantiles, así como la autoformación de estos profesionales y la profundización de la formación de asesores pedagógicos, responsables de la formación de coordinadores de red.

Palabras clave: Coordinador pedagógico. Formación continua. Guardería.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Esquema 1 – A rede..... | 84 |
| Imagem 1 – A persistência da memória, de Salvador Dalí (1931)..... | 56 |
| Imagem 2 – Perguntas e respostas..... | 60 |
| Imagem 3 – “O tempo”, de Mário Quintana (1980)..... | 63 |
| Imagem 4 – Platão e o cosmo..... | 66 |
| Imagem 5 – Tempos Modernos..... | 69 |
| Imagem 6 – "Quase sem querer" (1986)..... | 71 |
| Infográfico 1 – Sistematização das ideias de Anália quanto à formação continuada..... | 57 |
| Infográfico 2 – Síntese da entrevista com Clarice..... | 61 |
| Infográfico 3 – Ideia de onde deveria emergir a formação continuada para as CPs segundo Carolina..... | 64 |
| Infográfico 4 – Sistematização das ideias de Madalena quanto à formação continuada..... | 67 |
| Infográfico 5 – Sistematização das ideias de Maria Carmem quanto a formação continuada..... | 70 |
| Infográfico 6 – Formação libertadora x formação transmissiva..... | 72 |
| Quadro 1 – O que as coordenadoras entendem por formação continuada?..... | 77 |
| Quadro 2 – A quem cabe a responsabilidade da formação continuada das coordenadoras?.... | 80 |
| Quadro 3 – De onde vem a formação continuada no atual cenário?..... | 82 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| AVAMEC | Ambiente Virtual Colaborativo de Aprendizagem |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEU | Centro Educacional Unificado |
| CF | Constituição Federal |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CP | Coordenadora Pedagógica |
| DCNEI | Diretriz Curricular Nacional Para a Educação Infantil |
| EAD | Educação a Distância |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| EOT | Equipe de Orientação Técnica |
| EU | Unidade Escolar |
| FAFE | Fundação de Apoio à Faculdade de Educação |
| GETF | Grupo de Estudo, Trabalho e Formação |
| HTP | Horário de Trabalho Pedagógico |
| HTPC | Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| HTPL | Horário de Trabalho Pedagógico Livre |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MOVA | Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos |
| OP | Orientadora Pedagógica |
| PAP | Professor de Apoio Pedagógico |
| PIE | Projeto de Interesse à Educação |

| | |
|-------|--|
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPE | Projeto Político Educacional |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil |
| RPD | Reunião Pedagógica |
| SBC | São Bernardo do Campo |
| SE | Secretaria de Educação |
| SEB | Sistema Educacional Brasileiro |
| SOT | Serviço de Orientação Técnica |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| USP | Universidade de São Paulo |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | REMEMORANDO TEMPOS VIVIDOS | 14 |
| 2 | O INÍCIO | 18 |
| 3 | AS PARTES DE UM TODO | 27 |
| 3.1 | UMA PARTE DA HISTÓRIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL | 27 |
| 3.2 | CONTEXTUALIZANDO A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM SÃO BERNARDO DO CAMPO | 30 |
| 3.3 | UMA PARTE DA HISTÓRIA DAS CRECHES NO BRASIL | 34 |
| 3.4 | CONTEXTUALIZANDO AS CRECHES EM SÃO BERNARDO DO CAMPO ... | 39 |
| 4 | MAS, AFINAL O QUE É FORMAÇÃO CONTINUADA?..... | 43 |
| 4.1 | MAS, AFINAL COMO SE FORMAM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA REDE DE SÃO BERNARDO DO CAMPO? | 49 |
| 5 | A BUSCA | 52 |
| 5.1 | O CAMINHO | 55 |
| 5.1.1 | “A gente deveria ter tempo para estudar... algo institucionalizado” (ANÁLIA, 2022) | 56 |
| 5.1.2 | “Eu acho que eu não sei nada, então cada vez que eu estudo, eu sei que eu não sei” (CLARICE, 2022) | 60 |
| 5.1.3 | “Eu percebo e devo isso aos meus estudos, hoje me pergunto porque fazia algumas coisas que hoje já não faço e isto é muito do professor reflexivo, consigo ver no que era insegura e daqui a 20 anos vou olhar e talvez dizer como eu era ruim falando sobre hoje, porque vejo que sempre estou em construção, processo” (CAROLINA, 2022) | 63 |
| 5.1.4 | “Nós somos múltiplos, não conseguimos mudar só conteúdos e se queremos ser humanos sensíveis, precisamos ter formações que contemplem esta sensibilidade, a forma de ver o mundo” (MADALENA, 2022)..... | 66 |
| 5.1.5 | “Não é colocar todo mundo na caixinha, mas o que eu tenho de bom pode te ajudar e vice-versa” (CARMEM, 2022)..... | 69 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.1.6 | “Temos oficialmente HTPC, HTP, reuniões pedagógicas, mas entendo que a formação ocorre a todo o momento, sobretudo quando estamos falando de formação humanizadora, que é quando você considera o outro, quando você está aberto para ouvir o outro profissionalmente, mas também pessoalmente” (BERTHA, 2022). | 71 |
| 5.1.7 | Primeiros olhares | 73 |
| 5.1.8 | Apurando o olhar | 76 |
| 6 | A CHEGADA | 85 |
| | REFERÊNCIAS | 90 |
| | APÊNDICE A: TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA | 95 |
| | APÊNDICE B: PERGUNTAS DA ENTREVISTA | 98 |
| | APÊNDICE C: RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS | 99 |
| | ENTREVISTA COM ANÁLIA | 99 |
| | ENTREVISTA COM CLARICE | 106 |
| | ENTREVISTA COM CAROLINA | 110 |
| | ENTREVISTA COM MADALENA | 114 |
| | ENTREVISTA COM MARIA CARMEM | 120 |
| | ENTREVISTA COM BERTHA | 124 |
| | APÊNDICE D: ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO | 129 |

1 REMEMORANDO TEMPOS VIVIDOS

O que me ensinou minha família? Ensinou-me o Mediterrâneo, o gosto pelo azeite, pela berinjela, pelo arroz com feijão, pelas almôndegas de cordeiro aromatizadas pelos salmonetes, pelos folheados de queijo ou espinafre.

O que me ensinou a escola? A escola ensinou-me a França.

O que aprendi por mim mesmo? O resto...

(MORIN, 1997)

É com esta epígrafe de Morin que inicio o resgate de memórias da infância, da adolescência, de como fui me constituindo adulta e profissional da educação; gostaria de contestá-lo, pois minha família muito me ensinou.

“Não, você não vai trabalhar! Já fez a matrícula no Magistério, vai estudar!”. Naquele momento, não compreendi a atitude do meu pai - é difícil escolher tão precocemente a profissão que em grande parte das vezes será nosso fazer por toda a vida.

Apesar do sonho de infância, quando a brincadeira com outras crianças era de escolinha, ou com as bonecas, das quais eu era a professora, quando saí da adolescência e entrei na vida adulta, decidi trabalhar para ter dinheiro próprio, acreditando inocentemente que conquistaria independência financeira. Consegui trabalho como recepcionista em um pequeno escritório, o que seria meu primeiro emprego, porém, quando contei ao meu pai, ele vetou: disse que eu iniciaria o curso de Magistério, objetivo inicial até então.

Não sei o que teria sido reservado a mim sem a intervenção do meu pai, mas hoje entendo e sou grata por sua decisão. Ele depositou em mim seu apreço pelos estudos, visto ter cursado somente o ensino fundamental, convicto de que era necessário estudar para “ser alguém na vida”, como costumava dizer.

Penso no que ele queria dizer com esta expressão: ser alguém na vida! Acredito que as pessoas sempre são... antes, durante e além dos estudos. Entretanto, compreendo que viveu a infância e a adolescência entre privações financeiras, que seus exemplos de prosperidade vieram de pessoas que frequentaram a escola. Recordo-me quando me formei, de seu orgulho em dizer a todos que sua filha era professora! Talvez ele não tivesse a compreensão total de onde cheguei, mas com toda certeza se orgulharia da minha trajetória até aqui.

A escola também me ensinou!

A primeira memória que tenho da vida escolar é do “parquinho”, como então chamava-se a pré-escola. Por volta dos cinco anos, minha mãe me levou. Esta etapa da educação ainda não era obrigatória, mas era vista como necessária para “preparar o aluno” para a antiga

primeira série, equivalente ao atual primeiro ano do ensino fundamental. Ela dizia que seria bom pois eu chegaria mais “forte” na próxima etapa. Com a literalidade infantil, pensava que ao chegar na primeira série estaria mais robusta, pois era um tanto raquítica; depois compreendi que esta preparação dizia respeito ao letramento - ingressei na primeira série decifrando o código, lendo e escrevendo algumas palavras.

Outra memória marcante é da professora Maria Lúcia. Tinha o sorriso largo, olhos brilhantes, segurava na mão dos que tinham dificuldade, então, às vezes, eu fingia não conseguir escrever alguma coisa para que ela também pegasse em minha mão. Lembro de seus elogios quando escrevia “*Lindo!*” nos desenhos que eu fazia, com uma bela letra cursiva.

Do segundo ano, tenho a lembrança da professora Maria Ivone, que nos permitia fazer um desenho livre ao final de cada aula, enquanto fechava o diário de classe. Ela não permitia que ninguém falasse, para que pudesse se concentrar. Certo dia, levantei-me para pegar um lápis de outra cor com a criança ao lado; guardo, vívida, a memória de suas mãos me colocando bruscamente de volta na carteira, o que por muito tempo fez com que eu não me atrevesse a levantar sem autorização.

Hoje, ponho-me a pensar sobre o fazer de uma professora e da outra... O que as levava a agir de modos tão distintos, se ambas foram formadas pelo mesmo ensino? Pondero que não só a escola forma, mas o meio, as relações e as experiências vividas nela e fora dela contribuem para a formação do ser humano. Morin (2002) nos adverte que mesmo indivíduos submetidos a um *imprinting*¹ cultural similar constroem-se de maneira diferente. Almejo que as crianças tenham o direito de ter mais professoras como Maria Lúcia e menos professoras como Maria Ivone.

Enfim, cresci. Enquanto cursava o Magistério pela manhã, encontrei um trabalho à tarde em uma escola de educação especial, e, à noite, frequentava o curso técnico em Secretariado, o que serviu para reafirmar o que de fato queria ser profissionalmente. Concluído o magistério, ingressei na Pedagogia, trabalhando, inicialmente, como auxiliar em educação, o que me levou a conhecer um pouco a realidade das creches.

Fiz pós-graduação em Psicopedagogia e Supervisão Escolar, além de cursos de extensão, especialização e outros com temas específicos, buscando aperfeiçoar minha prática. Em geral, os cursos de formação continuada se deram por busca pessoal, pois necessitava de formações voltadas à educação de 0 a 3 anos, o que as redes nas quais trabalhei não ofereciam.

¹ Segundo Morin (2002), através do *imprinting*, a cultura inscreve no indivíduo um conjunto de práticas, saberes, crenças, valores, ideias, conhecimento, que influenciam o desenvolvimento da individualidade do sujeito.

A educação evolui ao longo da história, novos estudos, descobertas sobre a aprendizagem e formas de ensinar são feitas, sendo de suma importância que o profissional se atualize para prestar atendimento de melhor qualidade.

E também aprendi por mim mesma...

Ao me formar, passei no concurso público do Estado de São Paulo e da Prefeitura de Santo André, atuando no ensino fundamental e na educação infantil. Constatei, então, que não queria atuar com crianças maiores, talvez pela estrutura do sistema, mas, definitivamente, não era algo que me realizasse. Deixei o Estado quando passei no concurso para professora da rede de São Bernardo do Campo, acumulando dois cargos na educação infantil: creche e pré-escola.

Alguns anos depois, fui convidada a ser diretora em uma escola de educação infantil e ensino fundamental, o que foi frustrante, talvez por inexperiência. A rede em questão atuava com cargos comissionados, com risco constante de perda de função em casos onde o desempenho desagradasse à Secretaria, inexistindo autonomia para a realização do trabalho. Além disso, atribuições como cuidar da infraestrutura do prédio, administrar verbas e preencher papelada para prestação de contas pareciam-me muito distantes do que, então, entendia como prática pedagógica.

Em 2009, a rede de São Bernardo do Campo realizou, pela primeira vez, concurso para coordenador pedagógico. Após dez anos atuando como professora e um ano como diretora, tornei-me coordenadora pedagógica em creche, cargo que ocupo há treze anos.

Fui compreendendo as atribuições do cargo aos poucos. Durante a pandemia² e depois de ingressar no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - PPGE, pude perceber a necessidade da homologia dos processos³, da parceria que precisa existir entre o coordenador pedagógico e a equipe escolar. Agora entendo que, junto ao embasamento teórico que se almeja nos cursos de formação, as relações e as mediações que se estruturam no espaço escolar são momentos formativos que acontecem concomitantemente.

Por isso, ressoa em mim a teoria da complexidade de Morin, de que o todo está na parte e a parte está no todo:

Em um sistema ou em um mundo complexo, não apenas uma parte encontra-se no todo, mas o todo encontra-se na parte. Não apenas o indivíduo existe em uma sociedade, mas a sociedade existe em seu interior, uma vez que, desde seu nascimento, a sociedade inculcou nele a linguagem, a cultura, suas proibições, suas normas (MORIN, 2015, p. 116).

² Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia causada pela covid-19. Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona(vi)rus (d)isease. O número 19 data o surgimento dos primeiros casos.

³ Este termo será explicitado mais à frente quando as entrevistadas abordam o conceito.

E, entendendo seu preceito sobre cultura como a junção daquilo que está separado, da inter-relação entre o que está fragmentado em “saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos” (MORIN, 2001, p. 56), não dissocio os ensinamentos da família, da escola e da vida, percebo-os imbricados e não consigo medir onde aprendi mais ou menos... Só sei que, com todos, aprendi.

Estas memórias foram constituídas por cada um que participou e participa de minha história, fazendo-me reviver acontecimentos vividos com eles. Às vezes, a rigidez do meu pai está em mim, às vezes é o silêncio da minha mãe que me possui, e, da mesma maneira, todas as pessoas com quem convivi me habitam.

2 O INÍCIO

Eu queria avançar para o começo, para o criancimento das palavras.

(BARROS, 1998)

A indagação central deste trabalho, “A quem se deve a responsabilidade pela formação da coordenadora pedagógica?”, nasceu da inquietação sentida pela pesquisadora ao assumir tal cargo na rede municipal de São Bernardo do Campo sem que tivesse experiência anterior na função. Tomou forma ao longo dos anos, à medida em que observava a lacuna de ofertas para formações voltadas à creche por parte da Secretaria de Educação. Foi modelada pela percepção da escassez de dissertações defendidas nos programas de mestrado em educação que abordassem a incumbência da formação continuada, principalmente no que se refere às coordenadoras pedagógicas que atuam em creches.

Por outro lado, outros questionamentos foram emergindo: a formação deveria ser de responsabilidade exclusiva da Secretaria de Educação? É uma busca pessoal? Há outras maneiras para formar-se? As coordenadoras têm clareza do que é formação continuada e de sua importância?

Todas estas questões foram mobilizadoras para movimentar-me em direção a esta pesquisa.

Também a opção pelo locus da pesquisa se deve à contingência de atuar há mais de 13 anos como Coordenadora Pedagógica - CP no município de São Bernardo do Campo, acompanhando a implementação do cargo, os desafios enfrentados no exercício da função e, ainda, por vislumbrar melhorias na qualidade do fazer pedagógico. A opção pela creche decorreu da prática da mestranda como CP ter se dado neste segmento, pouco contemplado no que diz respeito à formação continuada.

A fim de conhecer a produção acadêmica existente nesta área, realizou-se um levantamento no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, utilizando-se, como palavras-chave: “coordenador pedagógico⁴”, “formação continuada” e “creche”, pesquisando-se publicações a partir do ano de 2010, quando houve o primeiro concurso público para CPs no município definido, até o ano de 2020, quando foi escrito o projeto que iniciou este mestrado. Com as palavras procuradas separadamente, encontraram-se seiscentos e setenta e nove produções nos programas de mestrado do país.

⁴ Apesar de procurarmos a palavra coordenador pedagógico no masculino, optamos durante a pesquisa por mencionar a palavra sempre no feminino, visto que a maior parte das CPs são mulheres.

Combinando as palavras-chave para melhor afinação, obteve-se o quantitativo de trinta e três pesquisas.

Lidos os resumos, verificou-se que os trabalhos giram em torno das atribuições profissionais, das dificuldades encontradas no dia a dia e em como conseguem auxiliar na formação continuada dos professores, enquanto o nosso foco é a responsabilidade pela formação da coordenadora, ponto que não foi encontrado nesta busca.

Verificando-se quais resumos pareciam mais relevantes ao objetivo deste estudo, realizou-se a leitura na íntegra de nove dissertações que poderiam contribuir com as reflexões em curso.

Abaixo, designa-se cada uma delas, a partir do nome inicial de seus autores:

1. Jorgiana Ricardo Pereira, 2014, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, sob o título *A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal*, investigou o trabalho da coordenação pedagógica para apreender a sua relação com as práticas pedagógicas docentes, considerando as perspectivas das professoras e da coordenadora pedagógica.

2. Margarete Cazzolato Sula, 2016, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob o título *O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais*, analisou os saberes profissionais do coordenador pedagógico que atua nas creches da Rede Municipal de Santo André, a partir de suas rotinas de acompanhamento pedagógico e de suas ações articuladoras, formadoras e transformadoras de seu fazer pedagógico.

3. Maria Ilnair Martins Leite, 2013, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, sob o título *A formação continuada na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de creches municipais de Fortaleza*, analisou qual a compreensão das profissionais quanto a formação que lhes foi oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza entre os anos de 2008 a 2012.

4. Neli Regina Palliares, 2010, Universidade Metodista de São Paulo, sob o título *Sou CP na educação infantil, e agora? Um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores*, examinou as dificuldades deste profissional no processo de construção de sua identidade como formador de professores de Educação Infantil de São Bernardo do Campo, tanto do ponto de vista individual como institucional.

5. Priscila C. G. V. Matos, 2020, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob o título *Coordenador Pedagógico da Educação infantil e as necessidades formativas na escola: enfrentamentos e possibilidades*, investigou qual a concepção de infância dos coordenadores de

educação infantil de Ferraz de Vasconcelos, quais os desafios para tornar efetiva a formação continuada dos professores, o que consideram como formação significativa e como detectar suas necessidades no que diz respeito à formação.

6. Ricardo Costi, 2015, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob o título *A atuação de uma coordenadora Pedagógica na orquestração de intenções e ações de uma creche de São Paulo*, analisou o trabalho e as estratégias de uma profissional em relação à condução de planejamento docente em uma creche municipal inserida em região de grande vulnerabilidade econômica e social;

7. Sandra Regina Brito de Macedo, 2014, Universidade de São Paulo, sob o título *A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo*, contemplou a formação continuada destes profissionais, discutindo as questões inerentes à profissionalização ainda em composição e à atuação junto ao grupo de professores do município.

8. Simone do Nascimento Nogueira, 2013, Universidade Católica de Santos, sob o título *Coordenador Pedagógico: uma identidade em construção*, analisou como os coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino do município de Cubatão constroem seu percurso profissional.

9. Viviani Aparecida Amabile Zumpano, 2010, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob o título *O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)*, perquiriu o papel deste profissional no processo de formação continuada dos professores de educação infantil que atuam em creches.

Lidas as dissertações, percebeu-se que focam nas atribuições profissionais, nas dificuldades encontradas no dia a dia e em como contribuir com a formação continuada dos professores. Desta maneira, a leitura destas obras colaborou para o entendimento do que foi expresso por algumas de nossas entrevistadas, como as dificuldades que enfrentam por conta das muitas demandas cotidianas que tornam exíguo o tempo destinado a leituras. Nosso objeto, porém, é a responsabilidade pela formação da coordenadora, ponto que não foi contemplado nesta busca, corroborando a percepção anterior de que poucas dissertações defendidas nos programas de mestrado em educação abordam a incumbência da formação continuada, principalmente no que se refere às coordenadoras pedagógicas que atuam em creches.

Uma das razões presumíveis para a exiguidade da bibliografia voltada para este segmento é que ele integra o sistema educacional há poucos anos, constituindo-se em um campo de pesquisa relativamente novo.

Embora não seja o objetivo central deste trabalho, é importante contextualizar historicamente como se estabeleceram as creches em nosso país e no município de São Bernardo do Campo, para que se possa entender como elas se constituíram, como penetraram no espaço educacional e a evolução da concepção de criança e das expectativas em relação ao adulto dela encarregado.

Segundo Oliveira (2011), até o começo do século XX, o atendimento de crianças em creches no Brasil basicamente não se distinguia do atendimento em internatos, atendendo filhos de mães solteiras e crianças abandonadas ou órfãs. Na década de 1930, com o início da industrialização e da regulamentação do trabalho feminino no país, emergiram movimentos reivindicando a criação de creches, especialmente nos centros urbanos. As mães trabalhadoras pleiteavam um local seguro no qual pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam, e estas instituições, que a princípio tinham como objetivos a filantropia e a higiene, com notável preocupação sanitária, adquiriram um novo caráter, alcançando o operariado e a classe média.

Na década de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 - LDB atribuiu aos sistemas municipais de ensino a responsabilidade pela educação de crianças menores de sete anos em escolas maternas, jardins de infância ou equivalentes. No cenário nacional, não havia planejamento específico acerca do atendimento de crianças de 0 a 6 anos, tendo sido deixado a cargo dos municípios a delimitação deste trajeto.

A partir da Constituição Federal de 1988 - CF, a educação infantil foi tratada em texto legal como dever do Estado e direito da criança. Criou-se a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade em seu artigo 208, inciso IV, posteriormente modificada para 0 a 5 anos, antecipando-se o ensino fundamental para 6 anos, devendo oferecer educação de qualidade que considere os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Mais tarde, através da Lei 8.069 de 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que, em consonância com a Constituição Federal, reconhece as crianças como sujeitos de direitos que devem ser protegidas. De acordo com os artigos 3º e 4º, a proteção integral refere-se ao desenvolvimento e formação nos aspectos: cognitivos, afetivos, físicos, sociais, morais, espirituais e culturais em condições de liberdade e dignidade.

Em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, organizando-a em duas modalidades:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior (BRASIL, 1996).

A LDB determina, também, que as instituições promovam práticas que propiciem o desenvolvimento integral das crianças, e inclui a educação dos 0 aos 3 anos na educação básica, garantindo a legitimação deste atendimento no âmbito educativo.

Em 1998, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI*, define educar como “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada”. No ano seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs deram ênfase à concepção de criança como sujeito cujas relações com o meio em que vive devem ser respeitadas e estimuladas.

A partir destas determinações, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, empreendeu uma série de escritas legais com diretrizes para este segmento, como a Política Nacional de Educação Infantil - PNEI (Brasil, 2006):

Explicita-se assim, a necessidade de que o trabalho seja orientado por propostas pedagógicas fundamentais numa concepção de criança e de educação infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana (BRASIL, 2006, p. 11).

Do mesmo ano, os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil estabelecem referências de qualidade em âmbito nacional, visando a equidade de oportunidades, observadas as diferenças locais e individuais.

O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009a) salientou a importância da educação para esta faixa etária e forneceu indicativos para possibilitar um atendimento de qualidade às crianças. Ainda em 2006, os Indicadores Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil deram às escolas instrumentos para a auto avaliação do trabalho desenvolvido, apontando encaminhamentos para melhorias.

A Secretaria de Educação Básica - SEB elaborou e publicou *Brinquedos e Brincadeiras de Creche - Manual de Orientação Pedagógica* (BRASIL, 2012) com a finalidade de orientar os profissionais da primeiríssima infância quanto à organização e ao uso de brinquedos e brincadeiras em creches.

Em 2017, o Ministério de Educação e Cultura - MEC estabeleceu a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com um capítulo exclusivo voltado à educação infantil que forneceu um alicerce a partir do qual os municípios puderam reorganizar seus currículos, baseados em campos de experiência.

Entranhado nesse movimento histórico, o conceito de infância vem se alterando ao longo dos anos; sincronicamente, as habilidades exigidas dos adultos que com ela operavam foram sendo modificadas. A legislação brasileira refletiu esta variação, transformando-se de acordo com o contexto social. Atualmente, a criança é vista como cidadão de direitos e é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade zelar por ela. Como pessoa humana, tem direito à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunidade (BRASIL, 1998, p. 14).

Conforme mencionado, a concepção e a representação dos profissionais que trabalham com crianças pequenas se modificou ao longo do tempo. Por conta do modo como se desenvolveu socialmente, o trabalho em creches, até a década de 1990, foi associado aos cuidados maternos, baseando-se na proteção, no cuidado físico, na alimentação e na higiene. Para executá-lo, o único pré-requisito era a aptidão para ser mãe e dona de casa, ignorando-se o aspecto pedagógico envolvido e a necessidade de base teórica e de formação escolar para executá-lo, como entendido atualmente.

Assim como no cenário nacional, em São Bernardo do Campo as creches nasceram a partir da reivindicação das mães trabalhadoras quando, na década de 1960, o município passou a abrigar grandes indústrias automobilísticas e a indústria moveleira cresceu, atraindo grande contingente de migrantes ao município. Criou-se o movimento sindical, que reverberou em lutas relativas à educação (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

No município, a criação dos chamados jardins de infância antecipou-se às creches. Neles, desde 1960, quando instituídos pelo Departamento de Educação, o atendimento às crianças de 4 a 6 anos voltava-se aos fazeres da educação escolar. Já as creches foram estabelecidas pelo Departamento de Promoção Social em 1979, contemplando crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses, e não se tinha nenhuma preocupação com o currículo pedagógico pois seus objetivos eram a guarda e o cuidado das crianças enquanto as mães de baixa renda trabalhavam. As creches funcionavam em construções simples e pequenas, criadas a partir de solicitações de movimentos dos moradores dos bairros (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

O segmento mais jovem foi abarcado pela política educacional em 1989, quando as creches foram transferidas da área social para a educação e ficaram responsáveis pelo atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Foram criadas mais vagas para o cargo de monitores e novas creches foram construídas em vários bairros do município, realizando-se, ainda, a aquisição de materiais adequados à faixa etária (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Em 1990, houve a elaboração do “Projeto de Creches”, evidenciando o entendimento deste segmento como parte do equipamento educacional. O projeto teve como referência estudos teóricos do desenvolvimento infantil, fundamentados principalmente na teoria piagetiana (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Em 1992 foi lançado o documento “Uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEI’s”, que introduziu o currículo organizado por áreas de conhecimento e conteúdos indicados, assentado nas teorias construtivistas e interacionistas de Vygotsky⁵, Piaget⁶ e Wallon⁷ (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Os *Cadernos de Validação* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007) e a Proposta Curricular (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007) enfatizaram o conceito de creche inserida no sistema educacional, normatizada pelos mesmos instrumentos da educação infantil em geral.

Assim como no país, o município avançou na conceituação de criança e compreensão do papel do adulto, colocando em prática conceitos teóricos desenvolvidos pelos pensadores reverenciados, advindos da psicologia, da neurologia e da genética. A criança passou a ser considerada como sujeito que expressa seus desejos e se comunica com o outro. Do adulto, que antes bastava gostar e saber cuidar de crianças, passou a ser exigido que atuasse como mediador, responsável pela comunicação do bebê com o mundo, com conhecimentos teóricos que sustentassem sua prática (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

A estruturação do trabalho pedagógico da rede aprofundou-se em 1998. Em consonância com a LDB/96 e o PNE/97, por meio do Estatuto do Magistério de São Bernardo do Campo (1998), o cargo de monitor de creche foi transformado em professor de educação básica, criando-se concomitantemente o cargo de auxiliar em educação, que viria a atuar nas creches juntamente com os professores. Estabeleceu-se uma nova organização da jornada de trabalho dos docentes, introduzindo-se o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, o Horário de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha - HTPL e Projetos de Interesse da Educação - PIE.

Criou-se, na ocasião, a função de Professora de Apoio Pedagógico - PAP, que passou a orientar o trabalho desenvolvido com as crianças, encargo até então incluído nas atividades do diretor. Em 2009, a função da PAP foi extinta, sendo instituído o cargo de Coordenadora Pedagógica, cuja atuação nas escolas iniciou-se no ano seguinte.

⁵ Lev Semionovitch Vygotsky nasceu em 1896 e faleceu em 1934. Psicólogo russo e pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

⁶ Jean William Fritz Piaget nasceu em 1896 e faleceu em 1980. Biólogo e psicólogo suíço centrou seus estudos em como a criança aprende e se desenvolve criando conceitos importantes como os estágios de desenvolvimento.

⁷ Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em 1879 e faleceu em 1962. Médico e psicólogo francês. Assim com Piaget, divide o desenvolvimento e denomina etapas. Considerou a criança não só como corpo, mas também em sua afetividade.

Depois de selecionados por concurso público, os ingressantes participaram de uma formação de quarenta horas realizada pelas Orientadoras Pedagógicas - OPs, da própria rede, ocasião em que a concepção pedagógica foi explicitada e a trajetória do trabalho até então realizado foi dada a conhecer. No mesmo ano, o município estabeleceu uma parceria com a Universidade de São Paulo - USP, buscando discutir e aprofundar conhecimentos sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos, para melhoria no acompanhamento pedagógico dentro das Unidades Escolares - UEs. Desde então, estas profissionais vêm galgando seu espaço e delimitando seu papel no ambiente escolar.

A formação continuada é finalidade precípua das CPs, mas que entendimento estas profissionais têm deste conceito? O objetivo desta pesquisa é compreender se este processo lhes parece importante, se pensam que deve ocorrer através de sua busca pessoal, advindos da própria rede ou por alguma outra motivação.

A escassez de formações recebidas pela rede, a discrepância entre algumas que são oferecidas e as necessidades formativas das coordenadoras constituem o problema identificado: Afinal, quem forma a formadora?

Parte-se da hipótese de que para as coordenadoras o recebimento de uma formação continuada é premissa para a qualificação de seu trabalho, mas não há clareza da forma como deve ocorrer e, mesmo, da compreensão que têm deste conceito.

Pensamos buscar a resposta através da abordagem crítica, que considera que o homem está inserido em um contexto, afeta e é afetado por outras culturas, e é por meio da interação com o meio que o indivíduo cria, recria, constrói e desconstrói cultura e conhecimentos. Vera Placco e Edgar Morin dialogam com o tema quando expõem a necessidade de mudança na qualificação dos profissionais da educação, propugnando que deve ser dialogal, defendendo como primordial a instituição de uma formação continuada reflexiva, que reverbera na prática dos funcionários e, conseqüentemente, na educação disponibilizada às crianças.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por trabalhar com a análise bibliográfica para aprofundamento da base teórica e, depois, realizar o estudo de campo para investigação das questões propostas, utilizando-se entrevistas semiestruturadas para averiguar se as profissionais compreendem o que é formação continuada, sua importância e de onde pode advir este processo.

Realizamos entrevistas com seis coordenadoras que atuam em creches da rede de São Bernardo do Campo, buscando subsídios para analisar se existe uma política funcional de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas que lhe dê arcabouço para a

compreensão do seu trabalho, e não havendo, onde estas formadoras buscam sua própria formação.

Este trabalho sustenta-se em um tripé: A coordenação pedagógica, o contexto da creche e as peculiaridades da formação neste segmento. Portanto, após a introdução esclarecendo as razões desta pesquisa, o próximo capítulo discorre sobre a constituição do cargo de coordenação pedagógica no Brasil e no município ao longo da história, aludindo ao surgimento das creches no país e na cidade e às especificidades do trabalho nestas instituições.

O quarto capítulo abrange o conceito de formação continuada, a necessidade dessa aprendizagem para o aprimoramento pessoal e profissional e como vem se dando a qualificação profissional das coordenadoras no município.

No quinto capítulo, o estudo de campo apresenta os relatos das coordenadoras pedagógicas sobre a trajetória da formação continuada na rede, analisando dados e atrelando-os à teoria utilizada.

Finalmente, o sexto e último capítulo traz as considerações finais com algumas possíveis conclusões e novas inquietações surgidas a partir deste estudo.

Ao final desta pesquisa, espera-se que a pergunta norteadora seja desvelada, contribuindo para a formação da coordenadora pedagógica das creches da rede de São Bernardo do Campo.

3 AS PARTES DE UM TODO

Sinto-me nascido a cada momento. Para a eterna novidade do mundo...

(PESSOA, 1997)

Antes de adentrar a questão da formação continuada, é importante contextualizar como a coordenação pedagógica foi historicamente instituída no Brasil e no município de São Bernardo do Campo, visto que a função foi se constituindo concomitantemente às concepções de sociedade e de educação nos cenários social, político e econômico do país, estando a história da cidade inscrita na história do país. Também se considera que o sentido atribuído ao papel de coordenadora está diretamente relacionada às suas experiências e trajetórias individuais enquanto professoras, uma vez que a prática anterior na profissão é pré-requisito para ingressar na carreira e daí advém sua instrução acadêmica, o que nos conduz a discorrer, ainda que brevemente, sobre a formação de professores.

3.1 UMA PARTE DA HISTÓRIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL

Tardif (2014) indaga quais os saberes, os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades os professores deveriam possuir para o desempenho de sua função. Se seriam somente os conhecimentos eruditos adquiridos nas universidades, se abrangeriam os conhecimentos técnicos e práticos constituídos através da experiência, ao longo do tempo e pelo contato com outros profissionais, ou em fontes diversas. Considera, ainda, como esta interação impacta na formação de seus pares.

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2014, p. 81).

Segundo o autor, é impossível dissociar o trabalho como docente dos saberes adquiridos na vida pois cada conhecimento agregado relaciona-se aos anteriores, constituindo “um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2014).

As coordenadoras eram professoras que foram alçadas por meio de concurso público ao exercício da atual função. Enquanto professoras, formaram-se em Pedagogia e usufruíram da vivência das salas de aula, abrigando em si a temporalidade do saber - suas experiências escolares anteriores, sua formação inicial, suas transformações e rupturas - o que constituiu o

ofício de professora/ formadora. Este histórico, entretanto, não assegura seu desempenho diante das demandas relacionais com diferentes segmentos, exigidas na função a que foram alçadas.

Para compreender as demandas relacionadas ao exercício da função, precisamos conhecer como a atividade surgiu, o que torna necessário resgatar a eclosão da legislação educacional do país.

O coordenador pedagógico tem raízes na função de inspetor pedagógico. A LDB criada pela Lei Federal n.º 4.024 de 20/12/1961 dizia em seu artigo 65:

O Inspetor de Ensino, escolhido por concurso de títulos e provas, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de funções do magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1961).

Após o advento do regime militar em 1964, duas reformas foram efetuadas: no ensino universitário e no ensino básico (1971), quando foi sancionada a nova LDB através da Lei n.º 5.692. A coordenação pedagógica surgiu na Lei da Reforma Universitária (Lei n.º 5540/1968), ocasião em que se instituíram diversas habilitações no curso de pedagogia.

A formação para a função foi estipulada na Resolução do Conselho Federal de Educação - CFE n.º 02/69, que estabeleceu cursos superiores de duração curta ou plena e pós graduações, com o objetivo de preparar profissionais para planejar, supervisionar, inspecionar e orientar as escolas e Secretarias de Educação. A função de orientar pedagogicamente foi delineada pela LDB n.º 5.692/71, com atribuições de controle e fiscalização. Seu artigo 33 especificava que:

A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971, p. 7).

Com o processo de democratização do país, a ênfase à atribuição daquele profissional como fiscalizador das professoras e do trabalho que realizavam acabou sendo questionada, no âmbito de uma longa discussão acerca das características do ensino que foi, então, entabulada. A nova LDB (Lei Federal n.º 9394 de 11/12/1996) surgiu deste embate. A função adquiriu caráter de cooperação com os professores e os demais profissionais, com o propósito de articular a proposta pedagógica da escola ao currículo da rede, respondendo, sobretudo, pela formação continuada dos professores, instrumento idealizado para alavancar a aprendizagem das crianças.

A LDB n. 9394/96 é um importante marco legal para a profissão, uma vez que instituiu a obrigatoriedade da formação pedagógica em nível superior para o trabalho como coordenadora pedagógica. O artigo 64 especifica que:

A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção e orientação educacional para educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base nacional comum (BRASIL, 1996, p. 26).

Entretanto, embora o documento imponha a formação docente para diferentes cargos, não diferencia os conhecimentos necessários para a atuação em cada um deles, cujas demandas são díspares, desconsiderando as especificidades que há no trabalho dos educadores, sejam eles docentes, coordenadores, diretores ou orientadores pedagógicos. Esta lacuna deixa subentendido que a licenciatura em pedagogia prepara o profissional não somente para exercer o magistério, mas, também, para atuar em áreas de gestão escolar, seja em coordenação, direção ou orientação, e em qualquer modalidade de ensino. Cada sistema estadual e municipal de educação estabeleceu que profissionais comporiam os quadros das Secretarias de Educação e das escolas, definindo, a seu critério, qual o papel atribuído a cada ofício.

Neste panorama, a imprecisão do papel da coordenação pedagógica relaciona-se à inexistência de uma diretriz nacional que alcance todos os sistemas de ensino. Sem que as especificidades da função sejam contempladas na legislação, a profissionalização se torna longínqua.

A exigência da formação em Pedagogia não é uma mudança inexpressiva pois a noção de que qualquer indivíduo pode se ocupar da educação, desde que tenha pendores pessoais ou tenha adquirido experiência como profissional em qualquer área, impregnou-se ao longo da história, o que dificulta a constituição identitária da coordenadora pedagógica, à qual não é oferecida formação específica para a tarefa de coordenar.

A condição de pedagoga dissolve a CP entre os demais profissionais que integram o sistema educacional, urgindo analisar que outras capacitações seriam pertinentes para o exercício de seus encargos, uma vez que as legislações vigentes não esclarecem as especificidades que a função requer.

[...] há urgência na implantação de uma formação específica para o coordenador em que, ao lado dos estudos teóricos que alicerçam suas concepções educacionais e fundamentam suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades da sua função, tais como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e da adolescência (aprendizagem e desenvolvimento) (PLACCO, 2012, p. 18).

Anseia-se por uma formação que contribua significativamente com sua atuação no ambiente educacional, de modo que a coordenadora pedagógica esteja apta a organizar, no interior da escola, um espaço promotor do desenvolvimento da aprendizagem, que possa influenciar de forma efetiva na planificação do trabalho pedagógico e propiciar o incremento

de relações democráticas no meio escolar, assim como lhe forneça subsídios para atender com eficácia às demais demandas do cargo.

Com o sistema educacional do município em foco, a implementação da assessoria pedagógica ocorreu a partir da necessidade verificada.

3.2 CONTEXTUALIZANDO A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM SÃO BERNARDO DO CAMPO

São Bernardo do Campo, antes pertencente à Vila de Santo André da Borda do Campo, conquistou sua emancipação em 1944. O município integra a região metropolitana de São Paulo, possui 407 km² de área, correspondendo a 49% do Grande ABC. Cerca de metade de seu território encontra-se em área de proteção aos mananciais, nele fica boa parte da represa Billings. Seu desenvolvimento econômico deveu-se às indústrias moveleiras e automobilísticas, enfrentando, em anos recentes, o fechamento expressivo das últimas, dando lugar a comércios e prestação de serviços.

Assim como no Brasil, o perfil do cargo de coordenadora pedagógica ainda está em construção. Até a década de 1990, o trabalho pedagógico na cidade, em especial na educação infantil, foi desenvolvido pelo Serviço de Orientação Técnica - SOT, que mais adiante foi transformado em Equipe de Orientação Técnica - EOT, composto por psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e orientadores pedagógicos. Este serviço tinha a atribuição de acompanhar as unidades escolares, elaborar subsídios teóricos, ministrar formações, organizar eventos promovendo a troca de práticas entre as escolas e realizar reuniões com os dirigentes escolares, sobre rotina, artes, etc. Além desta equipe, a Secretaria de Educação contratava assessoria externa com o intuito de atualizar os profissionais em relação ao desenvolvimento do Projeto Político Educacional - PPE, depois transformado em Projeto Político Pedagógico - PPP.

Ainda nesta década, depois que avaliações acerca da educação constataram a necessidade de aprimoramento do PPP de cada escola, discutiu-se sobre a precariedade da formação inicial dos professores e se constatou a necessidade de que o trabalho fosse realizado por especialistas em educação. Em 1998, o Estatuto do Magistério foi reformulado pela Lei n.4681 de 26/11/1998, que dispôs sobre a “Criação do Quadro Técnico Educacional, Planos de Cargos e Carreiras dos Profissionais da Educação”, passando a determinar que:

Art 10. Os professores poderão ser designados para atividades educacionais complementares:

- I – pedagógicas;
- II – de bibliotecas escolares;
- III – de assistência à direção escolar;
- IV – de programas educacionais (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1998).

Assim, pedagogas que estivessem em docência, puderam optar por exercer outras funções. As atividades instrutivas ficaram a cargo das Professoras de Apoio Pedagógico, que receberam algumas formações que giravam em torno de suas ações na escola, coordenadas pela EOT.

Para o direcionamento do trabalho designado, a Secretaria de Educação elaborou um documento norteador chamado *Cenas Inéditas da Vida de uma PAP*. De forma didática, descrevia as atribuições e competências a elas atribuídas, bem como práticas que deveriam vivenciar nas escolas. A atuação da Orientadora Pedagógica se pautava, até então, no acompanhamento das ações desenvolvidas pelas equipes gestoras. Em suas idas até a escola, utilizava-se deste documento, assim como em encontros pontuais com o segmento, como ação formativa.

Inicialmente, a característica desta profissional era ser uma professora que tinha docência em um período e em outro atuava como PAP, geralmente na própria escola, por ter sua prática reconhecida pelas demais professoras. Desta situação resultava que somente um período se beneficiava da atuação da PAP na unidade educacional, o que era um fator negativo. As creches, que nunca contaram com vice-diretoras, também não foram beneficiadas com estas professoras, continuando as diretoras responsáveis por toda a demanda administrativa e pedagógica. Com o tempo, a estrutura foi se alterando e foram concedidas às PAPs horas diárias suficientes para atuarem na função, podendo operar em diversas escolas, não só naquela onde estavam lotadas⁸; e as creches também puderam contar com esta assessoria.

A atuação como PAP era validada pela equipe escolar ao final de cada ano, quando se definia se permaneceria ou se retornaria à sua sala de docência, o que ocasionava conflitos e produzia fragilidades no exercício da função. No final de 2009, houve o primeiro concurso para o provimento dos cargos de coordenação pedagógica, estabilizando-se o exercício da assessoria pedagógica.

⁸ Denomina-se lotação o local onde o servidor exerce as atribuições e responsabilidades do cargo público.

O Estatuto do Magistério, lei nº 6.316 de 12 de dezembro de 2013 (com as alterações das Leis nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014 e 6.628, de 14 de dezembro de 2017) estabelece as atribuições da CP, também descritas no ato do concurso:

- Propiciar em conjunto com a Equipe Gestora a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria de Educação, Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, com base nos princípios e diretrizes para a Educação, exarados na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pela Secretaria de Educação, objetivando constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem.
- Promover a valorização do ambiente escolar como espaço social de convivência ética, em conjunto com a Equipe Gestora para a integração da equipe escolar, educandos e seus familiares, bem como a população usuária, para a ampliação de seus conhecimentos e de sua consciência cidadã.
- Elaborar estratégias formativas destinadas aos professores que considerem a Educação como processo e campo dinâmico e heterogêneo, onde os paradigmas teóricos precisam sempre ser repensados, de forma a manter o vínculo efetivo com a realidade social e com a evolução científica do pensamento humano.
- Compor com o Diretor Escolar a Equipe Gestora, com vistas ao planejamento e a organização das ações pedagógicas, subsidiando os professores na execução dos programas e projetos de ensino, objetivando o melhor desempenho das atividades docentes e discentes; coordenar junto com a Equipe Escolar a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar onde atua.
- Organizar ações pedagógicas e demandas de trabalho, de acordo com as especificidades estabelecidas pelo currículo da unidade escolar onde atua, objetivando a transposição para a prática docente dos objetivos, diretrizes e metas definidas pela Secretaria de Educação e pelo Projeto Político Pedagógico.
- Planejar, organizar e coordenar, em conjunto com os demais membros da Equipe Gestora, reuniões pedagógicas, horário de trabalho pedagógico coletivo, utilizando estratégias formativas que promovam reflexões e transposições teóricas para a prática docente.
- Acompanhar a ação docente, a execução dos projetos pedagógicos e os índices ou indicadores das aprendizagens dos educandos, com vistas à ampliação de saberes e competências, e propor aos professores estratégias avaliativas e replanejamento das

ações pedagógicas; desenvolver estratégias e produzir subsídios pedagógicos para qualificar a ação docente, identificando necessidades de aperfeiçoamento teórico, didático e metodológico do professor.

- Realizar leitura, devolutiva e acompanhamento dos instrumentos metodológicos dos professores orientando-os individualmente, sempre que necessário.
- Discutir juntamente com a Equipe Gestora, eventuais dificuldades decorrentes da coordenação pedagógica da Unidade Escolar, na busca de superação das mesmas.
- Coordenar a equipe escolar na reflexão e organização de espaços e materiais coletivos visando à melhoria do trabalho pedagógico e autonomia dos educandos.
- Apoiar o professor no atendimento e orientação às famílias quanto às questões relativas ao trabalho pedagógico da unidade escolar.
- Contribuir com os órgãos colegiados com indicações para a aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos, assim como reformas e reorganização dos espaços escolares, para melhorar a qualidade do atendimento aos educandos.
- Participar de reuniões com os diversos setores e equipes da Secretaria de Educação para planejar e avaliar ações pedagógicas.
- Participar de cursos, seminários, encontros, ciclos de estudos, congressos e outros eventos relacionados à educação, como parte de sua formação profissional.
- Contribuir com indicações de diretrizes para a Secretaria de Educação, em prol do acesso e da qualidade do ensino público municipal.
- Desenvolver outras atividades correlatas ao cargo.

Em 2017, alterou-se o Estatuto do Magistério, que ganhou a atual configuração. Naquele ano, a Câmara de vereadores aprovou a realização de novo concurso público para provimento dos cargos de Coordenadora Pedagógica colocados em vacância⁹ em 2013, dentre outros.

As ações cotidianas da CP devem estar alicerçadas em bases teóricas permanentemente atualizadas através de estudos pessoais que a capacitem a empreender a formação continuada dos educadores com quem atua diretamente. Preparar pautas de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo ou pautas de Reuniões Pedagógicas - RPDs, demanda pesquisa, tempo, organização, planejamento, não pode ser uma prática desarticulada de seu dia, executada na brecha entre a resolução de um problema e outro, como descrito por Placco e Almeida:

Ao assumir atribuições diversas, e, por vezes, contraditórias, revela uma identidade de solucionador de problemas, ‘apagador de incêndios’, recebendo, em contrapartida,

⁹ O cargo deixou de existir por meio de concurso público, devendo ser alçado a partir de então por seleção interna realizada pela SE.

demandas a ela relacionadas, num movimento dialético de atribuição e pertença, base de sua identidade profissional (PLACCO e ALMEIDA, 2012a, p. 17).

A definição do campo de atuação é imprescindível para que a coordenadora pedagógica não seja engolida por emergências que acabam inviabilizando a reflexão sobre sua performance, reflexão esta inerente à função que exerce.

Placco e Almeida (2015) comentam que, embora as coordenadoras reconheçam na formação de professores o eixo central de seu trabalho, muitas vezes a tarefa não é priorizada:

[...] seja por suas dificuldades pessoais para esse enfrentamento, seja por falhas de sua formação para serem os promotores dessa formação, seja por suas limitações enquanto líderes do coletivo dos professores (PLACCO e ALMEIDA, 2015. p. 17).

Sendo sua função precípua, a coordenadora deve atender às necessidades formativas dos professores, acompanhando, orientando e subsidiando o desenvolvimento de suas competências. Deve sensibilizá-los acerca das possibilidades do saber-fazer, sem impor ou direcionar as respostas, pois não é detentor da verdade, não sendo fiscalizador do trabalho, como outrora eram os inspetores de ensino.

O acompanhamento das atividades docentes pela coordenadora pedagógica possibilita o estabelecimento de parcerias e a troca de experiências. É preciso o olhar atento e a escuta ativa da coordenação pedagógica sobre o labor do coletivo escolar para que o grupo consiga perceber o sentido do que lhe é proposto, delineando um percurso a ser cumprido pela equipe.

Placco e Almeida (2005) avalia que, como o trabalho da coordenadora pedagógica necessita ser planejado, é relevante que esta profissional analise os fazeres que realiza em seu cotidiano, identificando quais deles podem ser aperfeiçoados, priorizados ou melhor organizados. A clareza do papel que deve desempenhar advém da busca identitária, não é questão limitada às atribuições burocraticamente descritas, um objeto outorgado legalmente; seu espaço precisa ser conquistado para que sua atuação seja relevante. No contexto brasileiro, ao exercer a atividade em creche, o profissional, enquanto se constrói, contribui para qualificar esse espaço que participa a tão pouco tempo do sistema de ensino.

3.3 UMA PARTE DA HISTÓRIA DAS CRECHES NO BRASIL

Diversas pesquisas sobre a atuação dos profissionais que trabalham no sistema educacional têm sido realizadas nos últimos anos, porém a educação dos bebês e crianças bem pequenas nas creches ainda suscita aprofundamento, visto que possuem marcas históricas do assistencialismo. A formação da coordenadora pedagógica que opera nestas instituições precisa reconhecer e sublinhar suas especificidades.

As conquistas na área da infância e da educação infantil nas últimas décadas no Brasil representam um avanço no campo do direito à educação de crianças pequenas, seres que historicamente estiveram invisibilizados e inaudíveis, sobretudo em ambientes institucionalizados em que a primeira e a última palavra foram (e continuam sendo) prerrogativa dos adultos (GOMES, 2018, p. 7).

Reflexões quanto ao cuidar e educar bebês e crianças bem pequenas vêm ganhando cada vez mais espaço na recente produção acadêmica brasileira. Percebe-se que a produção de documentos referentes ao estudo da educação de crianças da faixa etária de 0 a 5 anos vem se ampliando, com o engajamento de pesquisadores interessados em documentar a trajetória infantil. Entretanto, sob o prisma da coordenação pedagógica na creche, a produção sobre a primeira etapa da educação ainda é escassa, como percebemos ao analisar livros, periódicos e pesquisas. Os estudos acerca da coordenação em outras etapas da Educação Básica nos são úteis, convergem em muitos pontos com a Educação Infantil, porém se diferenciam em diversos aspectos.

Para que os profissionais deste setor possam fundamentar suas práticas em uma perspectiva que supere visões marcadas pelo assistencialismo, é preciso focar na dinâmica do desenvolvimento infantil, em como se dá o processo de aprendizagem, nas especificidades do atendimento aos bebês e crianças bem pequenas, em como elas se relacionam com o meio em que estão inseridas, não sendo cabível importar, acriticamente, o modelo de etapas posteriores. Trata-se de entendê-las para que se possa oferecer-lhes um atendimento que contemple às suas necessidades, enriquecendo seu cotidiano e ultrapassando o mero oferecimento de cuidados e distração, sem projetar adequá-las às etapas posteriores da educação, conforme nos alerta Gomes:

Consideramos importante que as conquistas e os direitos nessa área sejam garantidos, porém a concretização dessas conquistas e direitos no cotidiano das instituições de educação infantil obedecem a lógicas e tempos diferentes - que merecem ser melhor compreendidos. Superar lógicas assistencialistas ou preparatórias ao ensino fundamental, não segmentando e hierarquizando educação e cuidados, nos parece ser ainda um dilema do campo da formação de professores de educação infantil, a ser enfrentado pelos que atuam na área e sobretudo, por parte daqueles que educam e cuidam de crianças em creches e pré-escolas no Brasil (GOMES, 2018, p. 8).

No século passado, um grande movimento feminista e trabalhista expressou a necessidade de um local onde as mães trabalhadoras pobres pudessem deixar seus filhos em segurança. Com o atual status que a criança obteve com a evolução da sociedade brasileira, esta perspectiva foi superada e o oferecimento de cuidados meramente materiais, carentes de preocupação pedagógica, não correspondem a atual legislação, que define a criança como:

Sujeito 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, 2009c, p. 14).

O avanço resultante das lutas políticas e sociais motivou a alteração da trajetória da educação infantil. Onde antes só se via como necessário o “dom” do instinto maternal, pretensamente existente em toda mulher que fosse mãe ou tivesse afeto pelas crianças, hoje entendemos a necessidade de formação específica que possibilite a escuta atenta, oriente a sensibilidade e assegure que a criança seja percebida em sua individualidade e integralidade.

Pesquisadores de vários quadrantes do mundo produziram estudos acerca do desenvolvimento das crianças, criando metodologias que favorecem a aprendizagem, construindo um saber que também repercutiu no sistema educacional brasileiro, atualmente preocupado em compreender e valorizar os interesses das crianças, atento ao processo de como os conhecimentos são adquiridos e à contribuição do caráter lúdico do ambiente para o pleno desenvolvimento infantil.

Se antes a infância era concebida como uma preparação para a vida adulta, hoje podemos pensar no conceito de infâncias, reconhecendo a diversidade nos modos de vivê-la, nas possibilidades que ela oferece, na pluralidade cultural e diversidade de contextos existentes.

A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) regulamenta a educação infantil em duas instâncias, a creche e a pré-escola, que atendem crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos, respectivamente, constituindo a primeira etapa da educação básica, dela decorrendo outras publicações que normatizaram a disposição constitucional em relação ao trabalho com esta clientela:

- *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 deu visibilidade à primeira infância, incluindo as creches ao sistema de ensino. Com caráter mandatório, normatizou a distribuição de competências educacionais entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, e assegurou o atendimento gratuito em creches e pré-escolas, incluindo-as na educação básica, conforme dispõe o artigo 21, que a subdivide entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- PNE (BRASIL, 2001) estabeleceu o ano de 2007 como prazo para que os profissionais de educação infantil atuantes em creches e pré-escolas obtivessem formação específica na área, concedendo-lhes o direito de serem considerados professores de educação infantil.
- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, de 2010, estabeleceu “que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica”; pretende colaborar com a

“elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”.

- *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* ofereceu orientações pedagógicas para a implantação de práticas educativas para modificar as concepções assistencialistas e romper com a visão que desconsidera a singularidade de cada criança pequena, considerando-a carente, frágil, dependente e passiva. Direcionado a tratativa da rotina, propugnando propostas significativas às crianças.
- *Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009a), publicado pelo MEC em 2009. A primeira parte, de autoria de Maria Malta Campos, refere-se a práticas concretas no interior das creches; a segunda, de Fúlvia Rosemberg, esclarece “diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais”.
- *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009c), publicado pelo MEC também em 2009, que pretende ser “um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade” no que diz respeito à estrutura, propostas desenvolvidas e formação dos profissionais.
- *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009c), produzido pelo Ministério da Educação e Cultura ainda de 2009, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a consultoria da pesquisadora Maria Carmem Barbosa, dá ênfase aos alunos de 0 a 3 anos. Evidencia a concepção de criança capaz e de rotinas flexíveis nas instituições.
- *Base Nacional Comum Curricular* de 2017 estruturou Campos de Experiências para bebês e crianças bem pequenas, sublinhando, mais uma vez, a necessidade de valorizar o protagonismo da criança, norteando o trabalho em todo o país.

Ainda hoje, as creches lutam pela construção da identidade preconizada na legislação citada. A gestão das escolas de Educação Infantil precisa concebê-las como estabelecimentos de educação, considerando que “Uma das características políticas importantes da educação infantil é que ela desempenha um papel complexo no atendimento integral das crianças, que inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção” (*Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, Brasil, 2009c).

Oliveira-Formosinho (2002) considera que as crianças pequenas apresentam características próprias que exigem dos adultos conhecimento e respeito às demandas específicas deste segmento, incluindo uma gama de tarefas peculiares que abrangem os

cuidados e a educação, exigindo múltiplas vivências que precisam beneficiar as crianças no que concerne a brincadeiras e interações e, ainda, implicam na relação com familiares.

Segundo a autora, as pedagogias participativas rompem com a perspectiva tradicional e transmissiva, trazendo uma visão diferente de aprendizagem, com uma nova concepção de criança e dos profissionais da educação.

O objetivo das pedagogias participativas é o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, em uma experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser ativo e competente; a motivação para a aprendizagem é sustentada pelo interesse intrínseco na tarefa e pela motivação intrínseca da criança. A atividade da criança é compreendida como uma colaboração essencial com o processo de aprendizagem; o papel do professor consiste em organizar o ambiente educativo e observar a criança, de forma a compreendê-la e responder-lhe (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 46).

Edwards, Gandini, e Forman (2015) percebem a criança como um ser potente e capaz. Sua curiosidade inata guia seu aprendizado; a criança experimenta, absorve e constrói seu conhecimento do mundo, manifestando-se em diversas linguagens.

Goldschmied e Jackson (2006) salientam ser fundamental que as pessoas que trabalham com bebês e crianças bem pequenas compreendam que sua atividade individual integra a estrutura global onde as famílias se inserem. Acreditam que, para gerarem boas experiências às crianças, estes adultos precisam ser capazes de lançar o olhar além do ambiente imediato do trabalho e observar a conjuntura onde estão inscritas, utilizando diferentes perspectivas. “Certamente concordamos que um aspecto essencial do trabalho de um adulto que cuida de uma criança pequena consiste em se certificar, por um período de tempo o mais longo possível, que a criança esteja feliz” (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006, p. 31).

Os educadores da primeira infância, em todos os níveis, precisam entender o contexto de transformação das políticas que está trazendo novas oportunidades e novos desafios para o seu trabalho; promover o brincar criativo e de alta qualidade; integrar o cuidado e a educação; assegurar atenção individualizada e responsiva; envolver mães e pais e combater todas as formas de discriminação. Colocamos no topo da lista o compartilhamento, pelo Estado e pelas famílias, da responsabilidade de utilizar os melhores conhecimentos de que dispomos para educar e cuidar de nossas crianças menores (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006, p. 31).

Pikler (1946 *apud* FALK, 2016) sustentava que cada criança tem um tempo de desenvolvimento individual que deve ser respeitado e que a liberdade de exercitar sua motricidade se relaciona com sua futura capacidade mental. Para ela, a iniciativa dos bebês precisa ser respeitada, devendo ser participante ativo nos cuidados que recebe, estabelecendo-se uma relação de amorosa reciprocidade. Quando se impõe precocemente a condição de escolares às crianças, lhes é subtraído o direito de brincar livremente e a relação cotidiana

pautada na humanidade. Os adultos que atendem as crianças desta faixa etária devem ser demasiadamente humanos, concentrando-se nas crianças e não em aprendizagens específicas.

As brincadeiras e interações são os eixos estruturantes da educação infantil, sendo o cuidar e educar indissociáveis (BRASIL, 2010), desta forma tratamos a seguir como estas questões vêm sendo conduzidas nas creches do município pesquisado.

3.4 CONTEXTUALIZANDO AS CRECHES EM SÃO BERNARDO DO CAMPO

Como articulado acima, assim como no cenário brasileiro, o atendimento em creches no município se iniciou pelo viés do assistencialismo social. As creches estiveram sob a responsabilidade do Departamento de Promoção Social entre os anos de 1979 e 1991. As responsáveis pelos cuidados com os bebês eram chamadas monitoras e recebiam formação de uma equipe de orientação técnica que buscava superar as deficiências decorrentes da falta de formação específica.

Não há nessa época – década de 1980 – uma política educacional para as creches municipais. Estas vão aumentando paulatinamente em número e mantendo a mesma forma de surgimento, ou seja, são decorrentes de reivindicações de moradores de bairro (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p. 21).

Quando a creche se integrou à área da educação, os aspectos pedagógicos passaram a ser considerados e, finalmente, criaram-se vagas de professores com provimento do cargo através de concurso público, com exigência de formação específica em Pedagogia.

O documento *A educação infantil em São Bernardo do Campo - uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs*, de 1992, foi o primeiro aporte teórico publicado pelo município a discorrer especificamente sobre a educação infantil. Nele era descrito o cotidiano considerado ideal para a época: a programação consistia em atividades de cuidado pessoal, atividades coletivas, atividades livres e atividades dirigidas. O brincar foi reconhecido como eixo para a aprendizagem das crianças, e foi dada ênfase às interações entre crianças e adultos. Salientava-se a reflexão, a observação, o planejamento e o registro por parte dos professores como importantes instrumentos para melhoria de sua prática, destacando a importância do espaço formativo, entendido como responsável pela qualificação do trabalho (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

A partir deste ano, a prefeitura se engajou em agilizar a construção de escolas. Eventos formativos foram organizados no município, como o Congresso e Simpósio de Educação Pré-Escolar, ocasião em que a cidade foi reconhecida como modelo para o país (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992).

Outro norteador do trabalho na rede, em consonância com os documentos federais, foram os *Cadernos de Validação*, publicados entre 2001 e 2004 – dentre eles “Rotina na Educação Infantil”, “Período Integral para crianças de 0 a 6 anos”, “Período de Adaptação na Educação Infantil” e “Avaliação na Educação Infantil” – trazendo importantes contribuições para o desenvolvimento do trabalho com este segmento.

No ano de 2007, publicou-se a Proposta Curricular que, assim como os documentos anteriores, foi um referencial, pois incorporou as práticas reconhecidas como exitosas ao cotidiano de todas as instituições de educação infantil. O marco destes escritos é o fato de sua elaboração ter contado com a participação de todos os profissionais da rede, por meio de grupos de estudo. Com a implantação da BNCC, a proposta do município ficou relativamente defasada, necessitando ser revista, o que está ocorrendo no ano corrente.

O cargo de auxiliar em educação foi criado pelo Estatuto do Magistério de São Bernardo do Campo no ano de 1998, ocasião em que os monitores que eram formados em Pedagogia transformaram-se em professores da educação básica. Para o cargo de auxiliar, não foi exigida formação específica e pessoas com Ensino Médio puderam inscrever-se no concurso público. Suas atribuições demandam ações de cuidado, como alimentação e troca, além de assistir o professor em todas as situações junto às crianças.

Coube à coordenadora encarar o desafio de cuidar da formação em serviço destes profissionais. Até o momento, os auxiliares em educação não tiveram regulamentado tempo para receberem instrução teórica em sua jornada de trabalho, dificultando que as CPs lhe oportunizem encontros formativos.

A docência das turmas das creches era feita, até 2010, por um professor que dispunha de dois auxiliares em educação. Por uma questão legal relativa à carga horária e tempo de regência, as professoras não ficavam com as crianças durante todo o período integral; quando o professor saía, a responsabilidade da regência ficava a cargo dos auxiliares. A partir de 2011, a Secretaria de Educação alterou este quadro e cada turma passou a contar com dois professores e um auxiliar em educação, garantindo a presença de profissional capacitado durante a permanência das crianças nas creches.

Entendendo que o trabalho com bebês e crianças bem pequenas demanda do professor saberes específicos fundamentais para uma educação de qualidade, a partir de 2016, em obediência ao disposto na Lei 11.738/2008, os professores passaram a ter a carga horária de 40h semanais, com regência semanal de 26h40, 3h semanais de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, 3h20 de Horário de Trabalho Pedagógico Livre - HTPL e, também, o direito a cumprir 7h semanais em Horário de Trabalho Pedagógico - HTP.

Identificamos, aqui, a existência de uma situação intrincada pois embora reconheçamos a essencialidade do estudo em horário de trabalho, o tempo assim destinado diminui a permanência do professor em sala, acarretando que docentes que atuam na mesma turma não consigam dialogar acerca do desenvolvimento das crianças, inviabilizando a realização conjunta do planejamento e o compartilhamento cotidiano de informações. Consideramos, também, que dois profissionais em exercício por turma são insuficientes para atender condignamente a todas as crianças, reduzindo as possibilidades de intervenções pedagógicas pontuais e sobrecarregando os encarregados. Neste formato, o atendimento é realizado por um professor no período da manhã, um professor no período da tarde e um auxiliar em educação, que permanece o período integral com as crianças.

A Secretaria de Educação firmou parceria com a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FAFE/USP, entre 2010 e 2013, disponibilizando especialização para professores e gestores da rede através de curso de pós-graduação lato sensu com os temas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Inclusiva e Educação Ambiental.

Na vigência da parceria com a FAFE, a SE promoveu encontros formativos entre as equipes gestoras das creches e pré-escolas e as professoras Mônica Appezzato Pinazza e Suely Amaral Mello, propiciando momentos de reflexão sobre as experiências pessoais e profissionais no plano das práticas da escola da infância. Estiveram em pauta assuntos relacionados ao desenvolvimento infantil, às concepções das pedagogias participativas, produzindo-se reflexões sobre as rotinas da educação infantil validadas pela rede. Buscou-se a formação de lideranças pedagógicas que fomentassem o desenvolvimento profissional das equipes.

Grupos de Estudo, Trabalho e Formação - GETF foram concebidos em 2017 e 2018 com o objetivo de elaborar um documento norteador das demandas específicas do trabalho nas creches. Cada grupo realizou o estudo aprofundado de um entre os seguintes temas: Histórico da creche no município; Princípios; Conceitos e Práticas Cotidianas.

A equipe gestora das creches da rede municipal de São Bernardo do Campo é composta pelo diretor escolar e pelo coordenador pedagógico. Para acessar estes cargos, é preciso a formação em Pedagogia e experiência mínima de 5 anos na docência. Até 2006, o responsável pelas ações administrativas e pedagógicas da escola era exclusivamente o diretor, responsabilidade que passou a ser compartilhada quando o cargo de Coordenador Pedagógico foi instituído.

Atualmente, o município possui 58 creches em rede própria e outras 38 creches que prestam atendimento em regime de parceria com a Secretaria de Educação, em decorrência do

não suprimento do atendimento de toda a demanda pela rede municipal. Juntas, atendem a média de 12 mil crianças de 0 a 3 anos em período integral.

Vamos agora, delimitar o conceito de formação continuada no contexto das creches no país e no município.

4 MAS, AFINAL O QUE É FORMAÇÃO CONTINUADA?

O passado é lição para refletir, não para repetir.
(ANDRADE, 2019)

Muitos são os termos utilizados na área docente para o referir-se ao conceito envolvido, tais como reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, que podem denotar a ideia de falta, incapacidade e que, após a formação, o profissional estaria pronto, completamente apto para exercer a função.

A expressão formação continuada talvez seja a melhor escolha e será empregada nesta pesquisa, pois relaciona-se estritamente à qualificação do profissional, que se desenvolve a partir da formação inicial e permeia toda sua trajetória.

A formação continuada pode ser oferecida de diferentes formatos:

- Em encontros sistemáticos e contextualizados que permitam aprofundamento em sua área de atuação;
- No próprio ambiente de trabalho por meio de estudos pontuais individuais e coletivos (troca de saberes e experiências partilhadas entre todos os segmentos de profissionais);
- No próprio ambiente de trabalho de maneira informal, por meio da observação e da prática dos diversos participantes.

Conforme explicita Gomes:

Consideramos importante também definir a formação do professor em sentido alargado, não entendida como treinamento ou reciclagem profissional, mas antes como possibilidades de emancipação do sujeito professor, tanto na dimensão pessoal, como profissional e institucional. No Brasil, a formação do professor ocorre, em nível superior (formação inicial) e a formação contínua, no exercício do trabalho profissional. A primeira é oferecida por cursos de Licenciatura, em instituições de ensino superior; já a formação contínua parte do pressuposto de que a aprendizagem é um processo que não se encerra na primeira formação, ou seja, o profissional da área educacional está em contínua formação, seja participando de eventos promovidos pela própria instituição escolar/educacional, por seus mantenedores, ou por meio das parcerias dos sistemas educacionais com Universidades e instituições de ensino superior e, sobretudo, pela própria ação desses profissionais (autoformação) – pela busca de fruição cultural – ampliando repertórios, alargando as possibilidades de compreensão do/no mundo (GOMES, 2018, p. 104).

É comum que as CPs relacionem a ideia de formação à apropriação de programas, livros e disciplinas, desconsiderando a diversidade do saber docente. Entretanto, conforme afirma Tardif (2014), a formação continuada é também plural, proveniente de fontes variadas e de naturezas diferentes.

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de

duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais. Nesse sentido, o docente não é apenas um prático mas também um formador (TARDIF, 2014, p. 52).

O autor aponta a necessidade de se repensar a formação para o magistério, levando em consideração os saberes dos profissionais e o contexto em que estão inseridos, construindo cursos de formação onde os conhecimentos produzidos pelas universidades sejam articulados com os saberes desenvolvidos pelos professores em sua atuação diária. Segundo ele, os cursos valorizam apenas os conhecimentos cognitivos, sem relação com a prática.

E esse é o caso do magistério – a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. Mas, mesmo assim, acontece raramente que a formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF, 2014, p. 57).

Em entrevista à Paola Gentile (2001), Nóvoa corrobora esta afirmação quando declara que concluir o curso de Pedagogia é apenas uma das etapas de um longo processo de capacitação, que a produção de práticas eficazes com os alunos emerge apenas a partir da reflexão da experiência pessoal, partilhada com a comunidade escolar. Segundo ele, as instituições fecham-se em si mesmas pelo academicismo ou pelo empirismo tradicional, dependendo do momento histórico em que estejam inseridas.

Gomes também se refere a esta carência formativa:

Observamos, dessa forma, pouca aproximação das disciplinas dos cursos analisados com as práticas de polivalência que o professor de educação infantil precisará exercer no cotidiano das instituições de educação. Estruturados, de maneira geral, na forma de Fundamentos da Educação, seguido das Metodologias e das Práticas de Ensino, tais cursos distanciam-se da imprevisibilidade e da incerteza que marcam o ofício de ensinar/apreender, em especial, com crianças pequenas, nos quais a educação integral, os campos de experiência e a presença marcante da ludicidade se contrapõem a uma organização curricular disciplinar e organizada por áreas de conhecimento (GOMES, 2018, p. 17).

Voltando à Nóvoa (*apud* GENTILE, 2001), ele considera a formação contínua como primordial para nossa profissão, identificando seus dois pilares: o professor, como agente que busca a ampliação de seus saberes; e a escola, como lugar de aperfeiçoamento profissional permanente. O autor desconfia de planos gerais centralizadores pois só serão eficazes e capazes de produzir mudanças se for estabelecida uma ligação com a prática, com o contexto real de trabalho. Acredita, ainda, que a supervisão dialógica nas escolas, onde os supervisores são

parceiros e interlocutores, viabiliza o crescimento profissional, cabendo ao Estado garantir os meios e as condições para que isto ocorra.

Por conta da forma como as creches no país foram constituídas, é previsível que o perfil adequado para os profissionais seja mal compreendido, uma vez que as especificidades do trabalho e dos saberes que devem fundamentá-lo não foram definidos historicamente.

Babá, tia ou professora? Trata-se de uma profissão também recente e em construção e com identidades plurais, construídas com base nas relações de gênero. De um lado observamos discursos oficiais e acadêmicos que indicam uma perspectiva mais técnica e prescritiva do que relacional, quando sabemos que a relação adulto criança nas instituições de educação infantil requer uma grande capacidade profissional de promover afetos e significações, de reflexão sobre a prática, por meio de problematizações sobre concepções de criança, infância(s), educação infantil e papel social do professor(a) que se concretizam no dia a dia de trabalho em creches e pré-escolas com crianças reais que muitas vezes escapam à visibilidade dos educadores. Os valores educacionais implícitos nas práticas e nas expectativas da sociedade e, sobretudo das famílias, se traduzem em práticas pedagógicas ora escolarizantes, ora recreacionistas e/ou de ocupação das crianças pequenas (GOMES, 2018, p. 23).

As coordenadoras, imersas em demandas que por vezes nem fazem parte de suas atribuições, podem não elaborar um planejamento adequado, não estabelecer prioridades e não definir o momento de pausa necessário para que possam atender suas necessidades individuais de “descanso, atenção para os fatos e circunstâncias não vinculadas à função social da instituição e os elementos subjetivos das relações interpessoais”, conforme alerta Placco e Almeida (2003, p. 50). Sem momentos de pausa reflexiva, um processo de estresse pode ser desencadeado, favorecendo “deturpações, ineficiência e desvios dos objetivos” (ibid.). O conhecimento de suas atribuições e das especificidades de seu fazer são facilitadores da ação do formador.

Placco (2003) considera que o momento em que o coordenador pedagógico reflete sobre sua prática é o momento formativo onde pode desenvolver sua consciência crítica, centrar-se em seus objetivos, distanciar-se criticamente da situação, observando o que não está a contento. A reflexão permite que faça perguntas a si mesmo e encontre as respostas necessárias para solucioná-las.

Placco e Almeida reconhecem a relevância do papel do formador, entendendo que este deve “perceber as ações que realiza, avaliá-las e modificá-las” (2009, p. 27) o que só é alcançado com “disponibilidade e compromisso” (ibid.).

As autoras ainda destacam que, dentre as dimensões possíveis do “formar”, está a dos “saberes do ensinar”, e evidenciam como fundamentais para a prática das CPs saberes relacionados à articulação da equipe na elaboração do Projeto Político Pedagógico, à mediação das relações, ao planejamento e à condução de reuniões formativas, ao atendimento dos

professores e ao acompanhamento dos registros. Sublinham que o compromisso ético, a liderança, o bom relacionamento e a organização são indispensáveis.

A formação continuada dos profissionais da educação é imprescindível para a elevação de sua qualidade, assim como é imperiosa a implantação de políticas públicas que garantam a melhoria das condições de trabalho.

O antropólogo, filósofo e sociólogo francês Edgar Morin concebeu a teoria do pensamento complexo como uma possibilidade para escapar da simplificação.

A complexidade surge ali onde se perdem as distinções e as claridades nas identidades e nas casualidades; ali onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos; ali onde o sujeito-observador descobre seu próprio rosto no objeto de sua observação, ali onde as antinomias fazem divagar o curso do pensamento (MORIN, 1987, p. 425 *apud* HOYUELOS, 2019, p. 30).

O pensamento complexo se cria e recria no mesmo caminhar, aceita a própria incerteza do conhecimento humano, busca refletir sobre as múltiplas possibilidades e relações nele contidas, sendo repleto de ambiguidades e imprecisões. Um pensamento complexo nunca é completo e deseja ardentemente aprender.

Hoyuelos (2019) esclarece que o pensamento complexo abomina as simplificações e busca captar as interações e suas interdependências, jamais aceitando o determinismo. Segundo o citado estudioso de Morin, a cultura e genética formam parte de uma dialógica inseparável, inexistindo natureza humana à margem da cultura; somos simultaneamente autônomos e dependentes, criando vínculos que nos dão segurança e confiança.

O conceito concebido por Morin aborda três princípios: dialógico, recursivo e hologramático, sendo de grande valia para a Educação.

De acordo com o princípio dialógico, as relações entre indivíduo e sociedade podem ser antagônicas, mas também complementares, sendo indissociáveis. O princípio recursivo considera que os indivíduos, ao mesmo tempo em que são produtos das relações, são também produtores delas. Já o princípio hologramático dispõe que não apenas a parte está no todo, mas que o todo está inscrito na parte, propugnando a necessidade de compreender tanto o todo quanto à parte, criticando os currículos compartimentalizados e a visão fragmentada dos indivíduos.

O filósofo considera, também, que a existência intelectual depende de outras experiências, o que faz com que a vida profissional esteja intimamente conectada à vida pessoal, como é possível observar a seguir:

Tento ser culto, interessando-me não apenas pelos grandes textos de literatura, pelos problemas-chave de que tratam as ciências, mas também por mil detalhes, que tecem

a vida quotidiana. Tento ser informado sobre as mudanças na ordem do conhecimento – eu lia até pouco tempo atrás as revistas Science e Nature e continuo a ler revistas científicas e não científicas, folhetos, textos e artigos sobre os problemas do mundo (MORIN, 1997, p. 46).

Segundo ele, sendo o indivíduo um ser mutável, capaz de influenciar a sociedade e a cultura à sua volta, está a seu alcance modificar a base do pensar, modificando, também, a sociedade em que está inserido, entendendo isto como um processo cíclico; a reforma do pensamento parte do pressuposto de que nosso pensamento não é fragmentado, que não separa e reduz o objeto de conhecimento em suas especificidades, mas é um processo incompleto, inacabado, incerto, onde se entrelaçam novos e antigos conhecimentos, a partir dos contextos e das relações que vão se estabelecendo.

A reforma do pensamento lança um olhar que abarca um prisma multidimensional do indivíduo, entendendo-o como capaz de gerir sua própria formação e desenvolvimento pessoal e profissional, substituindo a visão de um sistema formativo transmissivo baseado em uma educação tradicional e linear por um processo auto formativo que permite a incerteza, o erro e a reconstrução.

O autor aborda a oposição entre os conceitos teóricos de formação e de hiperespecialização. O primeiro entende a qualificação como oportunidade de transformação, de construção de outra maneira de pensar, gestando o conhecimento de forma ampla e ligada à cultura e à sociedade. Já a hiperespecialização é a definição da formação que se fecha em si mesma, sem expandir-se ao global, detendo-se num segmento limitado, em uma parte ou um aspecto da problemática, desconsiderando outras perspectivas, o que engessa o aprendizado e dificulta a percepção do contexto vivido, levando ao despedaçamento do saber.

Morin (2003) repudia o conceito de formação como moldagem ou conformação, acreditando que o autodidatismo favorece a autonomia do indivíduo, aludindo, assim, a uma das inquietações atuais, que é o acesso rápido e inédito à informação que a tecnologia possibilita.

Também é importante salientar que Morin defende que não apenas o conhecimento científico deve ser ensinado e aprendido, mas também o conhecimento de mundo, o que é possível ao inserir-se o estudo de humanidades, como linguagem, arte, música, literatura, entre tantas outras.

Ele busca refletir sobre uma nova formação, um novo pensar, uma nova compreensão que permita ligar e religar os conhecimentos que aparentemente são inexoravelmente separados.

O problema crucial do nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, de perceber as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente, solidárias e conflituosas (MORIN, 2005, p. 72).

O processo de autoformação exige a reforma do pensamento, que parta de um pensamento reducionista para um pensamento complexo. Nas relações do indivíduo com o meio, amplia-se o conjunto desses aprendizados e se vislumbram outros saberes.

A reforma do conhecimento exige a reforma do pensamento e a reforma do pensamento exige a reforma do conhecimento, um pensamento que possa religar os conhecimentos entre si, religar as partes ao todo, o todo às partes, e que possa conceber a relação do global com o local, do local com o global (MORIN, 2003).

Executar a função de coordenadora pedagógica requer esta visão abrangente, capaz de apreender a totalidade e não se deixar aprisionar pelas crises pontuais, para que possa dedicar a atenção necessária ao processo de formação continuada.

Mesmo quando a formação inicial é apropriada, é preciso considerar a defasagem oriunda do desenvolvimento da pesquisa, pois os conceitos vão se modificando, descobertas são feitas, o que exige a permanente busca e o oferecimento de estudos complementares para atualização quanto às novas concepções e práticas, qualificando o trabalho. Outrossim, a formação continuada não apresenta apenas conteúdo específicos, também amplia os conhecimentos políticos e culturais, tornando os indivíduos mais humanos. Mais uma vez, recorremos a Gomes para esclarecer:

Formar-se culturalmente é, portanto, uma forma de resistir a esse estado de coisas em um contexto de precarização do trabalho. Formar-se culturalmente é expandir-se, é ir além, é ver o mundo sob uma nova ótica, sob novas perspectivas, contribuindo para transformar a realidade nos ambientes educacionais. A educação, a cultura e as artes (em particular) são emancipadoras tanto para o sujeito que ensina/aprende quanto para aquele aprende/ensina, mas, assim como a formação, em seu sentido amplo, não se encerra na formação inicial, sendo a formação cultural também é um processo que ocorre ao longo da vida (GOMES, 2018, p. 106).

Em virtude da formação baseada em ideias claras e distintas, nos habituamos com a simplificação, tendo como consequência a redução, esmigalhamento ou esfarelamento de nossa percepção da realidade, do conhecimento e da condição humana. Não fomos e nem temos sido convidados a olhar a realidade como complexa; olvidamos a importância estética da formação, aquela qualidade estética que nos configura, e que se utiliza de vários recursos como a literatura, o cinema, a pintura, a escultura, a poesia, a música (PETRAGLIA, 2011, p. 1, 2).

Pensar em nossa condição humana permite que aflore em nós a dimensão artística e cultural que resulta da busca pelo impalpável, da vivência de experiências que estimulam o

desenvolvimento do senso estético e da sensibilidade, possibilitando o compartilhamento com os demais. Faz com que alcancemos as várias dimensões da subjetividade onde o processo de desenvolvimento não ocorre de forma compartimentada e as pessoas se nutrem mutuamente.

4.1 MAS, AFINAL COMO SE FORMAM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NA REDE DE SÃO BERNARDO DO CAMPO?

Para adentrar o cargo de coordenadora pedagógica em São Bernardo do Campo, é necessária a formação inicial em Pedagogia e cinco anos de efetiva experiência como professor.

O objeto de ação da coordenadora pedagógica é diferente daquele do professor, e a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica, como articular, gerir e formar, por exemplo. Então, não seria necessária uma formação específica?

Quando as entrevistadas desta pesquisa, tempos atrás, se graduaram em Pedagogia, o curso não fornecia uma complementação em educação infantil ou em gestão escolar como hoje ocorre. Ainda atualmente, o descompasso e a descontinuidade na matriz curricular nos cursos de Pedagogia dificultam o aprofundamento para o exercício de todas as funções que oferecem certificação na área da educação; talvez seja necessário o atrelamento do embasamento teórico e prático, sem detrimento de um ou de outro.

Percebe-se nas políticas públicas do país um descompromisso com a formação continuada, resultando na flexibilização da formação, aligeirada no que tange à duração, esvaziada no que diz respeito aos conteúdos – nota-se, sobretudo, a universalização de instituições cujo intuito parece ser conceder certificações. Tal conjuntura, consequência de múltiplos fatores, políticos, sociais e econômicos, agrava a falta de valorização do magistério e de seus profissionais, repercutindo na qualidade do trabalho desenvolvido.

Nesse sentido, Placco e Almeida (2013) defende a necessidade de redimensionar a formação da coordenadora pedagógica, organizando uma formação em rede, de modo que estas profissionais contem com o apoio de formadoras mais experientes. A autora aponta a necessidade da existência da seguinte cadeia formativa: Secretaria de Educação, equipes técnicas, coordenadoras pedagógicas e diretores escolares, professores e alunos. É preciso pensar quem forma as coordenadoras porque é essencial executar ações neste sentido pois, para que sejam instituídos programas eficazes de formação continuada, a qualificação destas profissionais não pode ser deixada em segundo plano.

Assim como com as professoras, as CPs precisam do olhar do outro para avançar em sua prática. No município de São Bernardo do Campo, a responsabilidade da formação das coordenadoras pedagógicas é das Orientadoras Pedagógicas, em parceria com a Secretaria de Educação.

A formação desenvolvida pelas Orientadoras Pedagógicas – OPs e as ofertadas pela SE revelam esforços em contribuir para a formação das coordenadoras, porém são pontuais, denotam fragilidade no sentido de não serem ações estruturadas enquanto rede.

A responsabilidade pela formação, entretanto, não é somente da rede: ela deve se dar no contexto de trabalho, estar referenciada no fazer específico do profissional.

Placco e Souza ponderam que “a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas” (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 17). Assim, a aprendizagem está atrelada a fatores internos e externos:

Aprender, de um lado, supõe aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado, o que é doloroso; de outro, relaciona-se ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que está procurando, para a conquista de novos saberes, ideias e valores (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 20).

Segundo elas, conhecimentos teóricos, troca entre pares e conhecimento do contexto escolar são necessários para a obtenção de uma formação continuada de qualidade: formação dialógica e colaborativa.

A seguir, apresentamos uma síntese das formações oferecidas especificamente nas creches no período de 2010, ano de ingresso das primeiras CPs nesta rede por meio de concurso público, a 2020, ano em que a pesquisadora apresentou seu projeto para ingresso no mestrado. Estes dados foram solicitados à Secretaria de Educação desde o início desta pesquisa, não tendo sido entregues até o presente momento; então a pesquisadora realizou o levantamento das formações ocorridas para coordenadoras pedagógicas de creches em SBC, com o apoio das CPs entrevistadas, a partir de acervos próprios.

Houve o curso Leitura para Bebês, promovido pela Secretaria de Educação do município com alguns encontros mensais, ao longo do ano de 2015, cujo objetivo era evidenciar aos participantes a importância da contação de histórias e o contato com os livros desde a mais tenra idade. As CPs deveriam compartilhar estas formações na escola em que atuavam. Na ocasião, foi oferecida às crianças a visita de uma Companhia Teatral especializada em apresentações teatrais para bebês.

O curso Criança é Vida – bebês, promovido pela SE em parceria com o Instituto Criança é Vida, contou com encontros mensais para a CP e uma professora da escola ao longo do ano de 2017. Seu objetivo foi propiciar conhecimentos sobre o desenvolvimento físico, emocional e social dos bebês. As informações adquiridas foram socializadas com o restante do grupo de professores, evidenciando a importância destes cuidados nas atividades do dia a dia junto às crianças.

E, finalizando, o curso Educar e Cuidar foi oferecido pela Secretaria de Educação durante a pandemia da covid-19, no ano de 2020, em formato Educação a Distância - EAD, através da plataforma AVAMEC - Ambiente Virtual Colaborativo de Aprendizagem para diretores, coordenadoras, professores e auxiliares em educação, trazendo reflexões sobre o fazer na educação infantil, onde o cuidado e a educação não podem ser dissociados.

A seguir, será explanado o estudo de campo realizado pela pesquisadora, analisando se estas e/ou outras formações impactaram na vida profissional das coordenadoras pedagógicas entrevistadas.

5 A BUSCA

É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.

(SARAMAGO, 1998)

O objetivo deste capítulo é apresentar a abordagem de pesquisa que orienta este estudo, quais as escolhas metodológicas utilizadas na realização do estudo de campo, bem como expor as entrevistas e desenvolver análises das respostas das coordenadoras pedagógicas entrevistadas.

Segundo Severino, qualquer que seja a técnica utilizada, será necessário um método para guiá-la. O pesquisador “segue um cuidadoso plano de utilização, ou seja, cumpre um roteiro preciso, ele se dá em função de um método” (SEVERINO, 2009, p. 100), pautando-se em um fundamento que embasa a escolha da metodologia.

Realizou-se uma pesquisa exploratória que, de acordo com Severino (op. cit.), é a indicada para levantar as informações acerca do objeto de estudo, delimitando o campo de trabalho para focar no espaço que se pretende conhecer, quando se levantam informações, mapeiam-se as condições de manifestações deste objeto, registrando e analisando os fenômenos estudados.

Utilizou-se a abordagem qualitativa (SEVERINO, op. cit.), que pode contribuir para responder às questões suscitadas, porque o interesse está centrado mais no processo e nos significados do que nos resultados. Isto quer dizer que não há a intenção de homogeneizar os dados pesquisados, mas sim de conhecer os significados que os sujeitos atribuem à realidade por eles vivenciada. Bardin (1977) afirma que a abordagem qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas mais maleável e mais adaptável a índices não previstos e a evolução das hipóteses.

Empregou-se, também, a pesquisa bibliográfica que, segundo Severino (op. cit.), realiza-se a partir de registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, por exemplo.

Ao investigar a formação continuada das coordenadoras, buscou-se apreender as suas perspectivas e retratar como ela se estrutura e se desenvolve, quais processos a influenciam e fundamentam, dialogando com o contexto em que a creche se insere, evidenciado anteriormente através do breve histórico do surgimento da instituição na cidade.

Tenciona-se analisar, sob a ótica das coordenadoras, se a formação continuada oferecida pela rede é suficiente para exercerem seu trabalho com qualidade, se elas buscam outra formação fora da prefeitura, e/ou gestam outras maneiras de realizarem-na.

As respostas obtidas serão examinadas tendo-se em vista o que Bardin afirma sobre a análise de conteúdo, que é preciso rigor para obter descobertas.

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, querem dizer não à ilusão da transparência dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente tornar-se desconfiado relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjectivo, destruir a intuição em proveito do construído, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projecção da sua própria subjectividade. E ainda dizer não à leitura simples do real, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o carácter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (a fim de despistar as primeiras impressões. Isto, sem que se caia na armadilha (do jogo): construir por construir, aplicar a técnica para se afirmar de boa consciência, sucumbir à magia dos instrumentos metodológicos, esquecendo a razão do seu uso (BARDIN, 1977, p. 28).

A preferência por este segmento e por este município decorre do envolvimento pessoal e profissional da pesquisadora. Entrevistou-se seis coordenadoras que estão na rede desde a realização do concurso público de 2009, ou bem próximo dele.

Severino aponta que a entrevista é

Uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2009. p. 124).

Para Morin (2007), a entrevista pode ser uma forma de comunicação com objetivo de informação. Mas ela vai além da transmissão da informação, pois há relações psicoafetivas que se estabelecem durante o processo.

A compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anónimas ou materiais. É insuficiente para a compreensão humana. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projecção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade (MORIN, 2000, p. 94-95).

Quanto à modalidade das entrevistas, Morin (2007) classifica-as em abertas, quando o entrevistado fala livremente, sem perguntas estabelecidas e fechadas, quando as perguntas são afirmativas ou negativas. Divide-as também pelo critério do tempo de duração, podendo ser longas ou curtas. Insiste, entretanto, na possibilidade da busca pelo entrevistador da combinação entre estes extremos, chegando a um meio termo entre as maneiras.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada, composta por quinze perguntas, considerando-se a possibilidade de respostas subjetivas no que diz respeito a opiniões pessoais, reflexão e interação.

A escolha das entrevistadas se fez ao final do semestre de 2021, a partir do convite em um grupo de aplicativo ainda existente, onde as participantes são todas coordenadoras da educação infantil e utilizam aquele espaço para a troca cotidiana de saberes; um sítio formativo relevante, apesar de informal. Enviou-se uma mensagem e rapidamente algumas CPs se dispuseram a participar, demonstrando como a investigação e a pesquisa são valorizadas no grupo.

Com o consentimento das profissionais, solicitou-se formalmente a autorização da Secretaria de Educação que, aquiescendo prontamente, enviou documento de autorização para a investigação, por meio de formulário próprio (conforme Apêndice D); tal licença era imprescindível porque a cidade seria citada nominalmente na pesquisa.

No primeiro semestre do ano anterior, as coordenadoras foram novamente conectadas e puderam escolher entre realizar a entrevista de forma síncrona, por meio de uma reunião em horário previamente combinado pela plataforma Google Meet, ou em seu próprio local de trabalho, de forma a interferir minimamente com a dinâmica de trabalho de cada uma, e, também, visando proporcionar-lhes um ambiente onde pudessem manifestar sem constrangimentos suas percepções.

O agendamento das entrevistas foi feito por meio de aplicativo. No dia marcado, criou-se uma sala no Meet ou foi feita visita presencial à unidade escolar de atuação, conforme o planejado. Cada uma delas, virtual ou presencialmente, respondeu à entrevista, que durou em média uma hora. Todas foram gravadas em aparelho celular e em seguida transcritas pela pesquisadora, possibilitando proveitosa lembrança das declarações e expressões utilizadas durante a conversação.

Antes do início da pesquisa, as entrevistadas foram comunicadas sobre seu objetivo geral e científicas de que sua identidade seria mantida em sigilo, de acordo com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (Apêndice A). Os nomes fictícios foram escolhidos sob a premissa de serem de mulheres que consideram ter relevância histórica, sendo que três delas escolheram e três delegaram à pesquisadora a escolha das homenageadas. Esta opção foi feita a partir do entendimento da prevalência de mulheres no universo da creche; optou-se, similarmente, por utilizar a expressão feminina “coordenadora pedagógica” ao longo da dissertação.

Para verificar a pertinência das questões, bem como a necessidade de adequação frente aos objetivos da pesquisa, foi realizado um teste através de entrevista preliminar com uma coordenadora que atuava em creche desde a criação do cargo e participaria deste estudo, porém se aposentou antes que ele fosse realizado, visando avaliar, revisar ou ajustar as perguntas

formuladas. Este encontro durou cerca de uma hora e ocasionou algumas modificações com vistas à melhor compreensão do que seria indagado e maior entendimento das respostas por parte da pesquisadora. Por exemplo, as perguntas 1, 2, 3 e 4, anteriormente conjugadas, foram desmembradas porque, na entrevista-teste, percebeu-se que a entrevistada retornou ao questionamento diversas vezes, fazendo ver que várias perguntas estavam sendo feitas de uma só vez.

Durante o diálogo, evitou-se expressar opiniões que influenciassem de alguma forma as reflexões da entrevistada, mantendo a fidelidade às perguntas. Assim, a escuta atenta se fez presente.

5.1 O CAMINHO

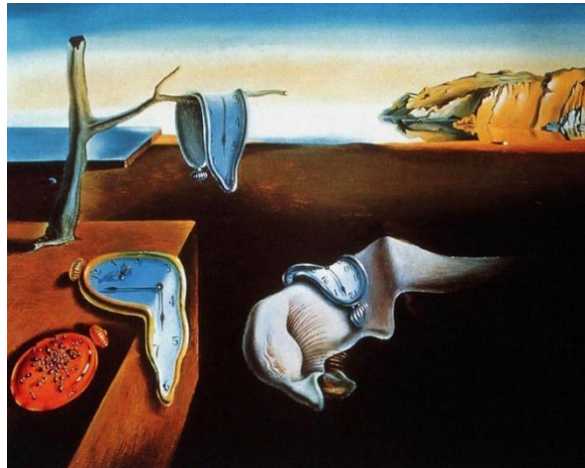
As perguntas utilizadas nas entrevistas, bem como as entrevistas na íntegra, constam nos Apêndices B e C desta pesquisa.

Faremos inicialmente uma pré-análise das entrevistas onde, segundo Bardin (1977), são desenvolvidas as operações preparatórias para a análise propriamente dita. Consiste no processo de escolha ou definição do corpus de análise, bem como na elaboração dos indicadores que fundamentarão a interpretação final.

De cada entrevista foi escolhida uma frase relevante que sintetizasse a ideia central exposta pela coordenadora pedagógica ouvida, na busca de um epítome, considerando o objetivo desta pesquisa, a pertinência e a convivência das diferentes linguagens que afloram nas artes. Depois, foi feito um resumo das principais ideias expostas nas respostas pela profissional, um infográfico simbolizando as ideias de cada uma sobre a formação continuada e, por fim, procedeu-se à análise das falas obtidas durante as entrevistas.

5.1.1 “A gente deveria ter tempo para estudar... algo institucionalizado” (ANÁLIA, 2022)

Imagem 1 – *A persistência da memória*, de Salvador Dalí (1931)



Fonte: Cultura Genial, [s.d.].

Anália, durante vários momentos da entrevista, evidencia seu interesse em buscar formações. É possível perceber que entende o conceito de formação como o doutorado que está cursando, lives, cursos, livros que compra com seus próprios recursos e troca entre pares pelo grupo de WhatsApp.

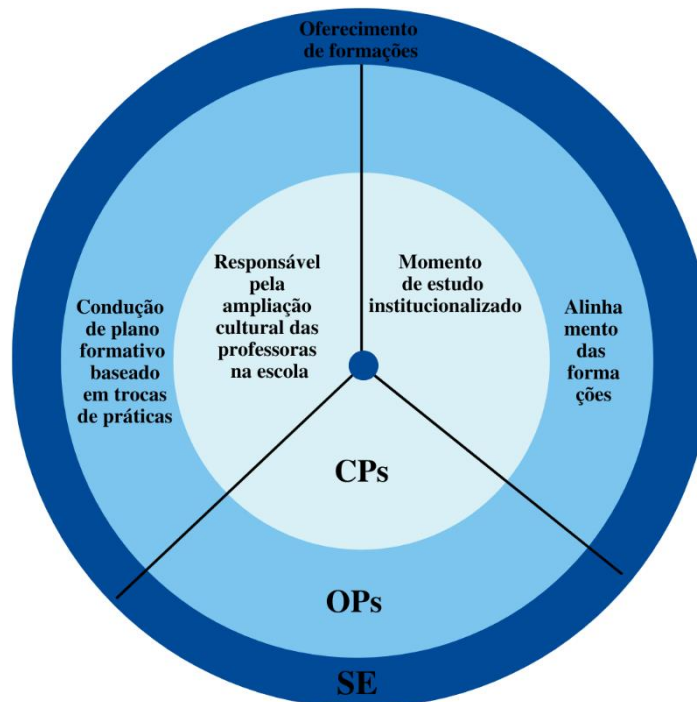
Percebe que uma formação não pode ser somente teórica, nem tampouco só prática. Esta concepção corrobora com o pensamento de Morin quando afirma que “A vida humana necessita da verificação empírica, da correção lógica, do exercício racional da argumentação. Mas precisa ser nutrida de sensibilidade e de imaginário” (MORIN, 2003, p. 122). Reconhece a importância da ampliação do repertório dos professores, por isto oferece saídas pedagógicas durante momentos formativos.

Lamenta que aos auxiliares em educação, segmento que lida mais diretamente com as crianças, não sejam oferecidas formações pela instituição.

Acredita que as OPs deveriam promover reflexões com as coordenadoras a partir de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, alinhando os conteúdos ou – minimamente – que a SE oferecesse formações, mesmo que externas. Estas ações formativas pelas OPs deveriam oportunizar trocas de práticas entre as coordenadoras por meio de um plano formativo, assim como acontece com as professoras nas escolas. Ainda, pensa que um tempo de estudo para as profissionais deveria ser institucionalizado, integrando sua carga horária de trabalho.

Em uma analogia com a obra *A persistência da memória* (1931) do pintor Salvador Dali, que retrata de forma simbólica a marcação distorcida do tempo, é possível refletir sobre o paradoxo das formadoras não terem tempo para estudo em seu trabalho - como formar, se não conseguem estudar?

Infográfico 1 – Sistematização das ideias de Anália quanto à formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas das entrevistas (2022).

Com este infográfico, evidencia-se a ideia do formato como entende que deveriam ocorrer as formações continuadas na rede: A Secretaria de Educação seria responsável por oferecer estes momentos; as orientadoras pedagógicas, por planejar e mediar estes estudos promovendo a troca de experiências entre as coordenadoras. Estas, por sua vez, ampliariam seu conhecimento, levando-o para a formação com os professores e, estes, para as crianças.

Além das questões já expostas em relação à entrevista de Anália, consideramos importante analisar algumas de suas falas.

“[...] A gente também via coisas que precisavam ser mexidas e provocar algumas reflexões, então no começo isto gerou muitos conflitos [...]. A gente deu uns passinhos de formiguinha, foi uma forma de lidar com este grupo que estava bem armado [...]” (ANÁLIA, 2022).

Nestes trechos distintos, a entrevistada relata as dificuldades enfrentadas por ela e pela diretora quando chegaram na escola e algumas práticas e concepções tiveram de ser revistas, ocasionando mal-estar no grupo.

Pichon-Riviére (2017) analisou a dinâmica de constituição de um grupo com a junção de um conjunto de pessoas com o mesmo objetivo, frisando que, neste processo, haverá aspectos que facilitarão ou dificultarão o desenvolvimento das tarefas. É necessário tempo para que, gradativamente, as mudanças ocorram, e durante este processo emergem resistências diante do que é novo; deslocar-se de suas cómodas certezas gera medo de perder o que se tem, suscitando insegurança diante do que não se conhece. Não é ruim que surjam conflitos quando os integrantes verbalizam suas ansiedades e expectativas e se abrem à ressignificação de seus valores e crenças.

“[...] Foram momentos que nos moveram de alguma forma, que nos tiraram dessa paralisia [...]” (ANÁLIA, 2022).

Aqui, Anália faz menção ao curso de Suely Amaral Mello e Mônica Appezato Pinazza, contratadas pela Secretaria de Educação nos anos de 2011/12 para ministrarem encontros formativos quinzenais com as coordenadoras e diretoras da rede. Na ocasião, as formadoras provocaram discussões à luz da abordagem histórico-cultural. Conforme Suely Amaral destaca:

Essas novas concepções trazem elementos essenciais para uma reflexão que objetive o estabelecimento de diretrizes pedagógicas para a educação em geral e para a educação das crianças pequenas especialmente, a partir de um novo olhar ao papel do educador, da ênfase no acesso das crianças à cultura acumulada historicamente, da nova concepção de atividade que envolve a participação ativa da criança no processo de conhecimento (MELLO, 2016, p. 16).

Esta abordagem, ancorada em Vygotsky, reflete o papel da educação em relação ao desenvolvimento, alterando a concepção do processo de conhecimento das crianças e dos adultos que as acompanham.

“[...] Não adianta sair direto para o planejamento, para o conhecimento teórico, a gente precisa ir para a realidade [...]. Enfim viver com corpo [...]” (ANÁLIA, 2022).

Anália acredita que o planejamento e a realidade se diferenciam do conhecimento teórico. Considerando a teoria da complexidade de Morin, não é possível conceber estes processos de forma distintiva pois, é impossível separar corpos de mentes. Logo, ao estudar teorias, é preciso também falar das práticas, do dia a dia e vice-versa, inserindo-as no planejamento.

“[...] Assim vai tirando da coordenadora que só ela faz a intervenção [...]” (ANÁLIA, 2022).

Percebe-se que a entrevistada acredita em uma gestão democrática. Segundo Libâneo (2004), a proposta de gestão democrática na educação é uma batalha travada há muito tempo

por educadores que pretendem romper os parâmetros tradicionais de administração pautados no autoritarismo.

A entrevistada entende que não detém todo o conhecimento e este pode ser compartilhado por todos, que todas as professoras podem tematizar seus fazeres e refletir sobre suas práticas e concepções.

“[...] Eu me sinto muito sozinha, como a diretora me dá muita autonomia [...]. E me dá muita autonomia [...]” (ANÁLIA, 2022).

A entrevistada defende a ideia de autonomia para coordenadoras e orientadoras pedagógicas. Mas será a autonomia algo que se concede, se adquire ou se tem? Entende-se este conceito como a capacidade do indivíduo em agir por si mesmo, considerando que a aquisição desta habilidade sofre influência do meio no qual está inserido.

Retomando-se às atribuições da CP descritas no capítulo 2 desta pesquisa, observa-se que a coordenadora, em parceria com a diretora, é responsável pela tomada de decisões pedagógicas, não cabendo à diretora conceder autonomia à sua parceira de trabalho.

“[...] E a gente deveria ter um tempo para estudar, aqui às vezes nos sentimos constrangidas de alguém pegar a gente lendo na escola [...]” (op. cit).

Por que o sentimento de constrangimento assola a CP em momentos de trabalho, se esta é atribuição precípua para sua qualificação profissional?

Alcântara (2020, p. 28) afirma que “ao estar responsável por um grupo, é preciso apresentar mediações qualificadas de leitura, preferencialmente literárias, afinal, só quem conhece a Literatura é capaz de mediá-la, e cabe ao responsável pelos grupos docentes fazer esse papel de mediador”.

Logo, para mediar a formação de um grupo, é preciso perseguir constantemente a qualificação.

“[...] Vamos ganhando este palavreado pedagógico [...]” (ANÁLIA, 2022).

Anália percebe que seus estudos e pesquisas contribuem para ampliar seus conhecimentos, que naturalmente vai se apropriando da linguagem através da qual pode se expressar com maior clareza, o que colabora em seu fazer ao argumentar e dar embasamento às reflexões com o grupo.

“[...] São esses miudinhos [...]. Acaba sempre sendo uma reflexão mais rasa [...]” (op. cit.).

A CP sente falta de trocas de ideias em seu cotidiano com seus pares e ainda expressa que momentos entre orientadoras e coordenadoras não são tão potentes quanto encontros com CPs mediados pelas OPs. Embora encontros entre pares sejam de fato fundamentais por

ocasionarem trocas de experiências entre as CPs, viabilizando a aprendizagem conjunta dos participantes, sobrevêm o questionamento sobre o motivo das reuniões apenas com a orientadora poderem ser superficiais em lugar de enriquecedoras, visto que esta seria a parceira mais experiente neste contexto. Será somente pelo fato de não serem pares, não terem as mesmas vivências, não “passarem pelas mesmas coisas”? Talvez estratégias, vínculos, bem como o próprio nível formativo de cada uma, oportunize ou não momentos formativos frutíferos entre coordenadoras e orientadoras em suas visitas à escola.

“[...] Não porque a gestão está passando, mas porque a maioria do grupo entende assim [...]” (ANÁLIA, 2022).

Esta observação demonstra as aprendizagens de seu grupo de professores que entendem que precisam desenvolver seu trabalho de acordo com as concepções da rede e não somente porque a gestão está vendo o que fazem. Fica implícito que o grupo já não vê a equipe gestora como fiscalizadora e sim como parceira de trabalho.

Segundo Pichon-Riviére (2017), quando um grupo compreende e lida com as dificuldades que emergem no momento da realização de seus objetivos, torna-se possível dizer que passou a operar o projeto de mudanças.

5.1.2 “Eu acho que eu não sei nada, então cada vez que eu estudo, eu sei que eu não sei” (CLARICE, 2022)

Imagem 2 – Perguntas e respostas



Tirinha retirada de: <https://www.umsabadoqualquer.com/wp-content/uploads/2012/06/1804.jpg> em: 18/11/2020

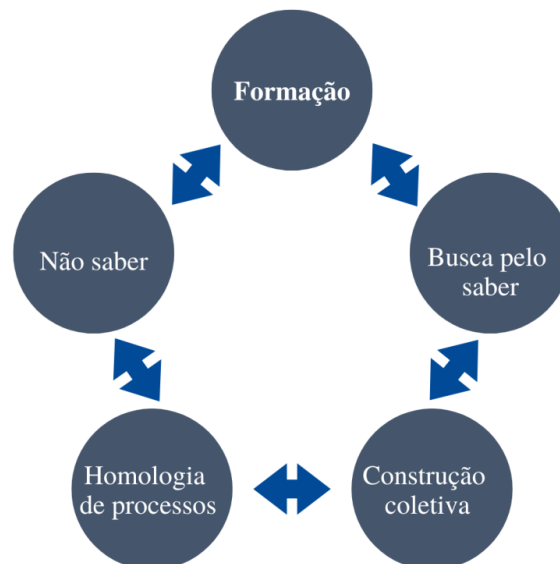
Fonte: Um sábado qualquer, [s.d].

Clarice compreende a necessidade do estudo como uma forma de realizar seu trabalho de forma qualificada, buscando cursos e leituras. Apesar de não ter um tempo instituído para isto, tenta estudar em horário de trabalho, mas interrupções tiram-lhe a concentração.

Considera relevante a necessidade da homologia dos processos, intentando uma relação mais humana, dialógica e reflexiva com as professoras para que elas possam relacionar-se com as crianças e com ela da mesma maneira. Este cuidado que Clarice procura ter no trato com as docentes no dia a dia, levando-as a experienciar as coisas da mesma forma como gostaria que as crianças o fizessem, é corroborado por Morin que propugna “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 11).

Apresentado sucintamente na tirinha do quadrinista Carlos Ruas acima reproduzida, o filósofo grego Sócrates (470-399 a.C.) compreendia o não saber como ponto de partida para a busca da incerteza, do pensamento crítico, da tomada de consciência. Clarice precisou reconhecer que não sabia e hoje entende que nunca está pronta, encontra-se em contínuo processo, sempre em mudança, que não precisa ter respostas prontas, nem carregar certezas absolutas. Entende o conhecimento como construção coletiva.

Infográfico 2 – Síntese da entrevista com Clarice



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas da entrevista (2022).

Este infográfico faz referência a falas de Clarice ao longo da entrevista, mas não busca a linearidade de ideias. Entendemos que são conceitos importantes que se relacionam em um movimento cíclico.

“[...] Todo mundo tinha que corresponder a uma concepção, hoje eu sei que cada uma está em um processo individual de formação [...]. Mas que não estão em consonância com a nossa concepção [...]” (CLARICE, 2022).

Para Pineau (2021), o tempo é constituído por movimentos invisíveis e múltiplos. Existe um tempo cronológico, universal e homogêneo, mas a educação não pode obedecer a este tempo, precisamos pensar em ritmos a partir de diferentes temporalidades.

Apesar de cada um possuir seu próprio tempo, é necessário evidenciar que a concepção fundante da rede de São Bernardo do Campo é a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, balizadora das práticas pedagógicas operacionalizadas, como já exposto anteriormente. Ela nos antecede, e precisamos compreendê-la, independentemente das nossas próprias convicções.

“[...] Que eu possa referendar alguma teoria, falar em nome de legislação [...]” (CLARICE, 2022).

Assim como Anália, Clarice entende que seus estudos e pesquisas permitiram o acesso a novos conhecimentos e contribuíram para avanços em seu fazer pedagógico e que compreender teorias e legislações permite que embase suas argumentações em seu grupo de trabalho.

“[...] Tem um momento de estudo, planejamento, apesar de não ter um momento de concentração necessária para estudar no ambiente escolar com tudo acontecendo, mas eu me forço a buscar esses momentos aqui dentro [...]” (op. cit).

Clarice demonstra seu esforço em planejar e estudar na escola, dentro de seu horário de trabalho, apesar das dificuldades encontradas no dia a dia.

Placco e Almeida (2010b, p. 48) afirmam que “Não ocupar espaços significa: não se organizar para ter tempo para as formações; não planejar sua atuação de modo a prever temas, material e fundamentação teórico-prática para esses momentos”.

“[...] Relação dialógica, reflexiva [...]” (CLARICE, 2022).

A abordagem dialógica baseia-se em uma relação de comunicação e interação. Para Freire (1996), o diálogo é em si, criativo e recreativo, sendo intrínseco à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão pessoal.

Clarice (2022) estimula a autonomia, o diálogo e a reflexão crítica da prática pedagógica.

“[...] Homologia de processo [...]”.

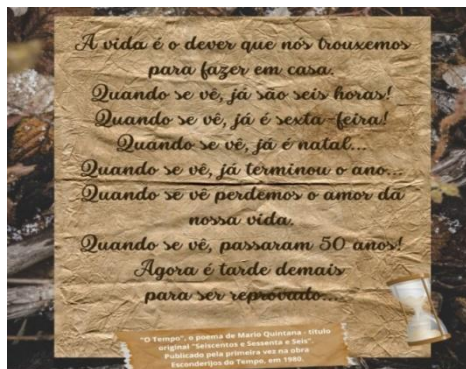
Schön (1998) tratou do conceito da homologia dos processos como um princípio para a formação. Entende-se desta forma que todos os indivíduos precisam viver a experiência de se

colocarem no lugar uns dos outros, que o formador precisa promover vivências que resultem na ampliação cultural dos professores e estes, por sua vez, irão em algum momento transmitir este enriquecimento às crianças. Abordando a homologia, uma gestão democrática não pode promover formações autoritárias.

Para que esta ação ocorra, é preciso que se compreenda o processo de aprendizagem do outro e propor-se a desenvolver em si mesmo esta capacidade. O formador tem que saber relacionar a teoria com a prática, tornando os conhecimentos significativos e possibilitando que sejam transpostos, quando mobilizados em situações concretas.

5.1.3 “Eu percebo e devo isso aos meus estudos, hoje me pergunto porque fazia algumas coisas que hoje já não faço e isto é muito do professor reflexivo, consigo ver no que era insegura e daqui a 20 anos vou olhar e talvez dizer como eu era ruim falando sobre hoje, porque vejo que sempre estou em construção, processo” (CAROLINA, 2022)

Imagem 3 – “O tempo”, de Mário Quintana (1980)



Fonte: Elaborado pela autora com recursos do Canva (2022).

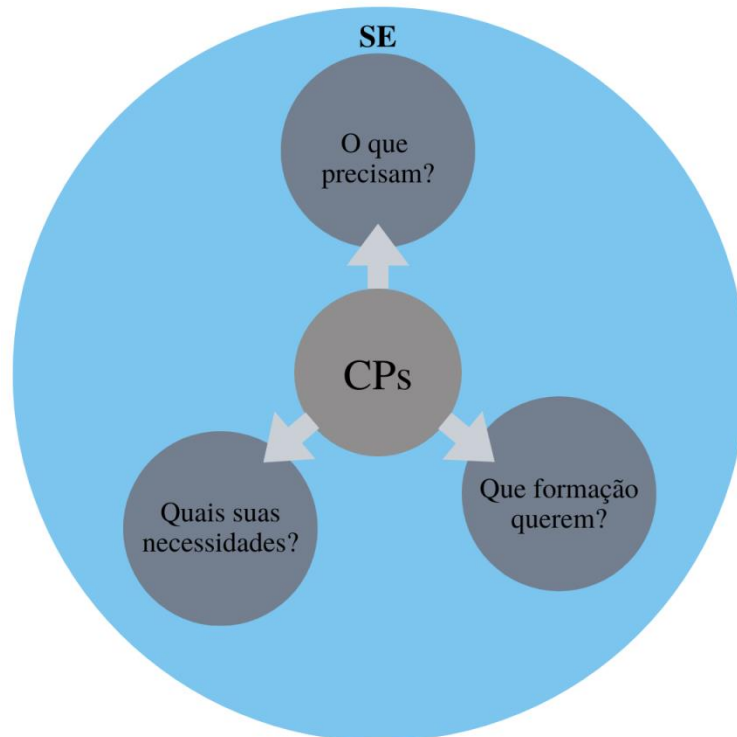
Carolina reforça a ideia das demais entrevistadas de que formar-se é estar sempre em processo de construção. Pensa no grupo de WhatsApp como espaço de formação, pois nele há troca de informações e de materiais de apoio. Salienta a importância de formar-se para ser uma parceira mais eficaz, assumindo a incumbência de repertoriar seu grupo, sensibilizar as demais para que elas também busquem formação. Morin justifica este pensamento quando diz:

A prosa da vida diz respeito às obrigações e necessidades que executamos sem prazer. A poesia se manifesta em todos os estados de comunhão, efusão, maravilhamento, jogo, amor, inclusive nos estados de gozo estético que nos deixam num estado alterado de emoção feliz. A felicidade é uma realização do estado poético. É sentindo o que é poético que o conhecemos e entendemos, ele só pode ser conhecido e entendido ao ser sentido (MORIN, 2020, p. 91).

Considera que a falta de tempo de estudo é um dificultador para uma formação de melhor qualidade. E sente a necessidade de instituir-se um tempo para o estudo, pois considera a formação pessoal como inerente à sua função.

Apesar de ter recebido algumas formações, pondera que algumas não vieram ao encontro de suas necessidades. Reputa como necessária uma consulta às CPs sobre suas necessidades formativas.

Infográfico 3 – Ideia de onde deveria emergir a formação continuada para as CPs segundo Carolina



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas da entrevista (2023).

O infográfico chama a atenção para as indagações que a entrevistada julga que a Secretaria de Educação, como responsável pelo provimento das formações, deveria fazer às coordenadoras.

“[...] A falta de tempo de estudo é um dificultador [...]” (CAROLINA, 2022).

Carolina percebe em seu dia a dia as muitas demandas encontradas na escola e que, na falta de quem as atenda, precisa realizar, embora não sejam de sua atribuição. E as urgências da escola afastam-na de suas prioridades.

Placco e Almeida (2003) consideram que o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética.

Historicamente, um dos grandes fatores para que isto aconteça é a falta de definição e clareza nas atribuições deste profissional, conforme já abordado neste trabalho.

“[...] As formações da USP, ‘Resolução de problemas por projetos’ com bons professores e uma instituição renomada, a segunda também pela USP com a Suely Amaral e a Mônica Pinazza e Africanidades [...]” (CAROLINA, 2022).

Essa entrevistada, assim como Anália, considera o curso com as formadoras Suely Amaral e Mônica Pinazza como excelente formação oferecida pela Secretaria de Educação. As duas outras formações citadas também abordaram questões práticas, cada qual em sua temática. Esta parece ser a grande necessidade da participante: formações com temas específicos para qualificação de seu trabalho.

Temas que não foram específicos para a creche, ou minimamente para a educação infantil, não foram significativos para ela, que se ressentiu da ausência de articulação entre os saberes oferecidos e sua prática docente:

“[...] Não vieram ao encontro do que eu gostaria de ter recebido [...]” (CAROLINA, 2022).

Segundo Tardif:

De fato, se as relações dos professores com os saberes parecem problemáticas, não será porque essas mesmas relações sempre implicam, no fundo uma certa distância - social, institucional, epistemológica - que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros? (TARDIF, 2014, p. 483).

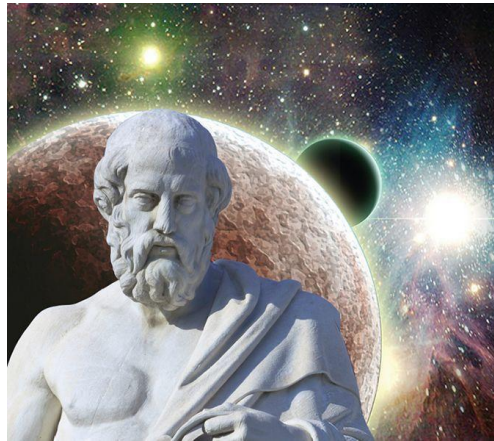
“[...] Às vezes estar estudando parece que você está deixando o outro na mão, você não está trabalhando e isso é muito ruim por que o que o formador faz?” (CAROLINA, 2022).

Assim como Anália, Carolina se sente constrangida em ler, estudar ou pesquisar durante seu horário de trabalho. Mas tem consciência de que esta é uma necessidade do formador.

Alcântara (2020) afirma que a coordenadora precisa ser um par avançado, aquele que provocará o deslocamento e, ao mesmo tempo, dará suporte aos professores que estão sob sua coordenação. E isto só será alcançado por meio da formação e/ou da autoformação!

5.1.4 “Nós somos múltiplos, não conseguimos mudar só conteúdos e se queremos ser humanos sensíveis, precisamos ter formações que contemplem esta sensibilidade, a forma de ver o mundo” (MADALENA, 2022)

Imagem 4 – Platão e o cosmo



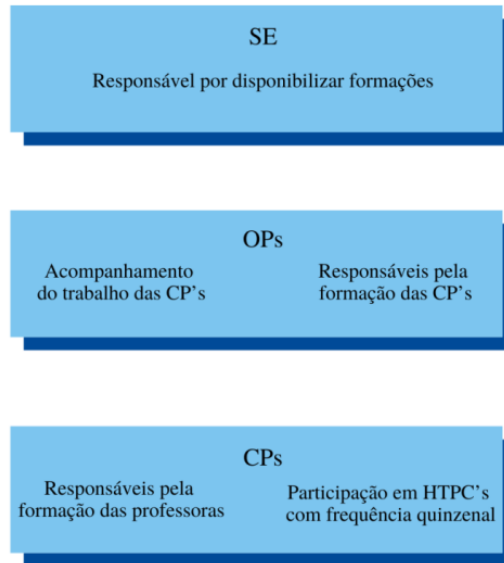
Fonte: Luciana Pompéia, [s.d].

Madalena buscou o mestrado, participa de grupos de estudo e realiza um trabalho nas mídias sociais que exige aprimoramento constante. Está sempre aprendendo com a troca de experiências nestes espaços.

Acredita, também, no trabalho com a fruição estética. Segundo ela, não criamos desejo no outro, criamos a necessidade. Conforme atribui Morin, “Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana (MORIN, 2003, p. 45). Não podemos desejar pelo outro, mas podemos buscar a humanização, sensibilizar o outro a procurar outras formas de compreensão do mundo.

Estabelecendo relação com a imagem de Platão (428-347 a.C.) e o Cosmo, reproduzida acima, que retrata o homem em constante mudança, agindo no mundo enquanto o mundo age sobre ele, Madalena aponta a parceria com a diretora escolar no início de sua carreira como um diferencial para seu crescimento profissional; ela aprendeu com o outro e vice-versa.

Infográfico 4 – Sistematização das ideias de Madalena quanto à formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas da entrevista (2022).

O infográfico mostra a representação de como Madalena acredita que a formação continuada deveria ocorrer na rede. A Secretaria de Educação seria responsável por disponibilizar as formações; as orientadoras, conduziriam as formações de forma quinzenal; e as coordenadoras mediarão os momentos formativos na escola.

Madalena reconhece o quanto a parceria estabelecida com a diretora da escola onde iniciou sua carreira como coordenadora foi importante, pois aprendia com ela o que ainda não sabia:

“[...] A diretora que eu tive muito do que eu sei, eu aprendi com ela [...]” (MADALENA, 2022).

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste 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 discência, 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 (FREIRE, 1996. p. 13).

Mais adiante em sua entrevista, discorre que percebeu com a saída da diretora o quanto aprendera, que tinha autonomia para caminhar sozinha e era capaz de compartilhar seus saberes com quem chegava.

“[...] A formação com a Sueli Amaral e a Mônica Pinazza foi um marco... foi maravilhosa, mas estava distante da nossa zona de desenvolvimento proximal [...]” (MADALENA, 2022).

Essa afirmação vem ao encontro do que disse Anália em seu depoimento, quando expressou que nem todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, existem ritmos individuais diferentes e, também, com o que verbalizou Carolina, que por vezes as formações ocorrem, mas não é aquilo que estamos esperando ou precisando no momento.

A zona de desenvolvimento proximal - ZDP, a que se refere Madalena, é um conceito importante na teoria histórico-cultural de Vygotsky, nos remetendo à ideia de interação constante e ao quanto é necessária a mediação do outro para o desenvolvimento de nossa aprendizagem. A ZDP está no intervalo entre o nível de desenvolvimento real (determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado por desempenhos possíveis com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes).

Afirma que muitas de suas aprendizagens ocorrem refletindo na e sobre a ação; procedimentos aprendidos em seu fazer:

“[...] Tenho lidado muito com os saberes tácitos [...]”.

Para Polanyi (1996 *apud* MELO, SANTOS e POLLO *et al*, [s.d.]), o conhecimento tácito é o saber que se aprende espontaneamente, de forma intuitiva ou experimental. São conhecimentos adquiridos no cotidiano.

Madalena vê a importância da prática atrelada à teoria, da sensibilização, do oferecimento da cultura mais elaborada e, assim como Clarice, acredita na homologia dos processos.

“[...] Então tento de um tudo fazer as materialidades passarem pelo corpo [...]”.

“[...] Formação é um processo homólogo” (MADALENA, 2022).

Madalena (op. cit.) relata formações importantes das quais participou, promovidos pela rede ou através da própria iniciativa, e que foram significativas. O estudo sobre o livro parece ter sido sobre um conteúdo emergente, que fazia parte da prática da coordenadora, assim como os demais procurados por ela, corroborando o que reivindica Carolina, que as coordenadoras sejam ouvidas e que sejam oferecidos temas que façam sentido para quem participa, atrelando teoria e prática:

“[...] Fomos estudar o livro Campos de Experiência [...]”.

“[...] Eu fui por busca pessoal [...]”.

“[...] Eu não faço mestrado para aumentar meu salário, faço porque eu gosto, porque quero estudar, mas isso é uma valorização. E tudo isto precisa ser considerado”.

Madalena destaca o fato da não valorização financeira de quem se dedica ao aprimoramento profissional e realiza especializações por iniciativa própria. Até 2020, através do Estatuto do Magistério, era oferecido aumento salarial para duas pós-graduações *lato sensu* (sendo 15% para a primeira e 10% para a segunda), mestrado (10%) e doutorado (10%). Hoje, só há aumento para uma única pós-graduação *lato sensu*.

5.1.5 “Não é colocar todo mundo na caixinha, mas o que eu tenho de bom pode te ajudar e vice-versa” (CARMEM, 2022)

Imagem 5 – *Tempos Modernos*



Fonte: Canal do Educador (UOL), [s.d].

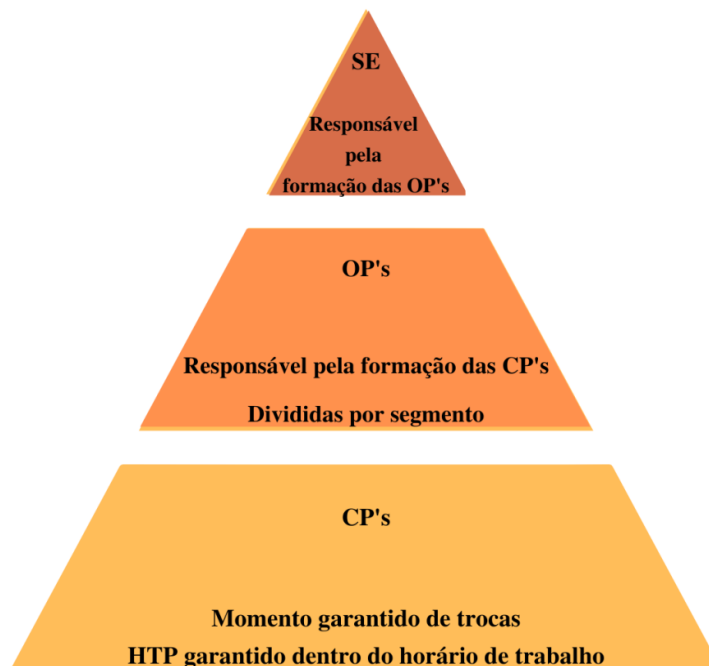
Maria Carmem também encontrou uma parceria frutífera no início de sua carreira, o que contribuiu para que entendesse melhor as demandas de seu cargo. Ela enfatiza a importância de momentos de fruição estética nos momentos formativos que tem com sua equipe. Considera que, para realizar formações, precisa estudar e, portanto, ter tempo disponível para isto, sublinhando a necessidade de HTP/HTPC institucionalizados para a coordenadora.

Entende, como outras entrevistadas, que a SE deveria oferecer formações para as OPs, que transmitiriam para as CPs. Sugere, ainda, que as OPs recebam formações específicas, de acordo com o segmento em que atuam.

Morin enfatiza que “a cultura constitui a herança social do ser humano: as culturas alimentam as identidades individuais e sociais no que elas têm de mais específico” (MORIN, 2007, p. 64).

No filme *Tempos Modernos* (1936), o personagem criado e encarnado pelo diretor Charlie Chaplin acaba sendo engolido pela máquina porque não se adapta ao trabalho massacrante de apertar horas a fio um único parafuso, tem uma crise nervosa, é dispensado, envolve-se inadvertidamente em um protesto político, é preso; desempregado, é perseguido por vadiagem, envolve-se em um crescendo de estripulias por conta da exigência de que exerça uma prática totalmente alheia a qualquer saber, onde a identidade individual não encontra espaço, um trabalho extremamente mecânico que não permite a troca de saberes que Maria Carmem percebe como fundamental, propugnando que o currículo seja organizado de forma a atrelar a teoria à prática.

Infográfico 5 – Sistematização das ideias de Maria Carmem quanto a formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas da entrevistada (2022).

No infográfico, é demonstrada a estrutura organizacional como idealizada por Maria Carmem, sendo que a Secretaria de Educação disponibilizaria formação para as orientadoras, estas seriam responsáveis pela formação das coordenadoras, que teriam direito a encontros entre si para troca de experiências, além de tempo para trabalho pedagógico dentro de sua jornada de trabalho, para buscar formações, concluir leituras, etc.

[...] Para realizar formações precisa estudar e ter tempo disponível para isto [...]. Mas às vezes sinto não ter pernas para fazer [...].

[...] E se precisa pagar é mais complicado [...].

[...] Para fazermos uma formação, precisamos estudar, com toda certeza precisávamos de um HTP para gestão [...] (CARMEM, 2022).

Assim como Carolina, Maria Carmem sente falta de tempo disponível para se dedicar mais aos estudos. Acrescenta que realizar formações fora do horário de trabalho, com custo financeiro pessoal, está completamente além de suas possibilidades.

“[...] Da Suely e da Mônica Pinazza [...]” (op. cit.).

Assim como Anália, Carolina e Madalena, Maria Carmem concorda que a formação com as professoras Suely Amaral e Mônica Pinazza foi significativa.

5.1.6 “Temos oficialmente HTPC, HTP, reuniões pedagógicas, mas entendo que a formação ocorre a todo o momento, sobretudo quando estamos falando de formação humanizadora, que é quando você considera o outro, quando você está aberto para ouvir o outro profissionalmente, mas também pessoalmente” (BERTHA, 2022).

Imagem 6 – “Quase sem querer” (1986)



Fonte: Elaborado pela autora com recursos do Canva (2022).

Bertha recorda que uma formação recebida destruiu suas certezas e lhe trouxe muitas dúvidas, o que considerou benéfico pela desconstrução de práticas cristalizadas. Diferente de formações esporádicas, que reporta como superficiais e que não oportunizam trocas e devolutivas, gosta de buscar formações autônomas. Acredita que a formação continuada precisa ser aprofundada, buscando a transformação do que se fala e do que se faz.

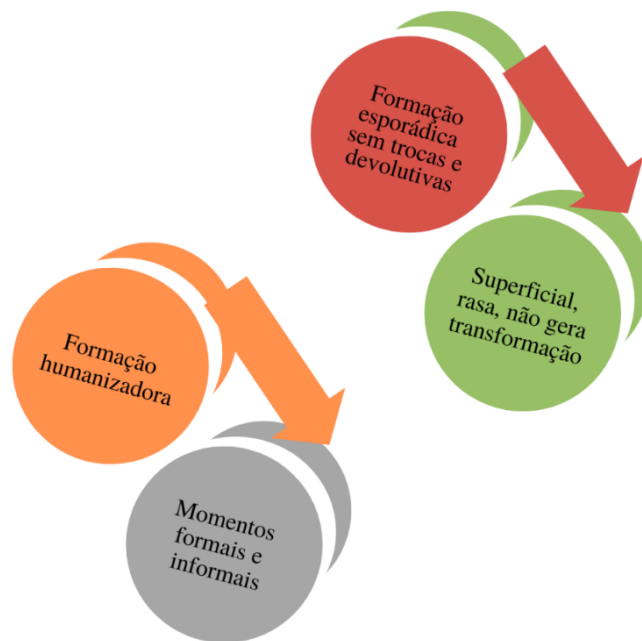
Entende como momentos formativos oficiais HTPC, HTP e RPD, mas, além destes, considera as conversas informais, o ouvir o outro, promotores de formação humanizadora. Em acordo, Morin diz:

Mas o que importa é tudo aquilo que elas nos levam a abandonar definitivamente: o reino da ordem determinista, o reducionismo e a disjunção entre as disciplinas, a realidade como noção clara e distinta, e o que a mim também importa é tudo que elas nos levam a considerar, às vezes sem sabê-lo: a complexidade do universo, da vida, do humano (MORIN, 2020, p. 19).

Não se pode reduzir a formação continuada a fragmentos nem ao simplismo.

A música “Quase sem querer” (1986), de Legião Urbana, traz uma reflexão sobre a naturalidade do não saber e do olhar para o que o outro vê. Bertha, da mesma maneira, acredita que tanto as formações em momentos formais como informais são extremamente importantes e impactam cada ser de uma maneira pois, ao compartilharem seus modos de ver, as pessoas se humanizam.

Infográfico 6 – Formação libertadora x formação transmissiva



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas da entrevistada (2022).

Neste infográfico se faz o contraponto entre a significatividade de uma formação humanizadora, que ocorre em momentos formais e informais, e a irrelevância de formações esporádicas e sem trocas de experiências, que se tornam rasas e não geram transformação.

As devolutivas a que Bertha se refere são uma prática instituída na rede, em que as coordenadoras “devolvem”, por meio de registro escrito e/ou verbal, suas percepções e encaminhamentos a partir da observação do trabalho das professoras:

“[...] Tive também uma diretora que me dava devolutiva no registro que me ensinava muito [...]” (BERTHA, 2022).

Geralmente estas devolutivas ficam registradas nos Diários de Bordo das professoras, junto às narrativas onde descrevem seu fazer pedagógico.

Considera-se que esta prática estabelece diálogo e interação entre professora e coordenadora, além de ser instrumento de apoio à memória quando são elaborados outros registros, como replanejamento e relatórios das crianças. Também é altamente reflexiva.

Assim como Anália, Carolina, Madalena e Maria Carmem, Bertha concorda que a formação com as professoras Suely Amaral e Mônica Pinazza foi relevante. Se antes tínhamos uma pedagogia baseada na transmissão, elas trouxeram a reflexão e a possibilidade de pedagogias participativas, acentuando o papel da criança e do adulto no processo de ensino e aprendizagem:

“[...] A formação com a Mônica Pinazza e a Sueli Amaral, pois vínhamos com práticas cristalizadas e percebemos o quanto faltava para uma escola da infância [...]” (BERTHA, 2022).

Bertha evidencia, ao longo da entrevista, a importância da sensibilização, do estabelecimento do diálogo entre elas e os funcionários. Fala da formação humanizadora como norteadora do desenvolvimento humano e social. Uma educação atrelada a princípios éticos, estéticos e políticos:

“[...] Temos oficialmente HTPC, HTP, reuniões pedagógicas, mas entendo que a formação ocorre a todo o momento, sobretudo quando estamos falando de formação humanizadora [...]” (op. cit.).

Bertha (2022), assim como Madalena e Clarice, acredita na homologia dos processos:

“[...] Pensando na homologia dos processos [...]”.

Por vezes Bertha se recorda de formações oferecidas pela Secretaria de Educação, mas que não reverberaram na prática dos profissionais, não alteraram suas concepções, por serem eventos esporádicos ou por não terem promovido interação:

“[...] Na pandemia recebemos formações, webinar [...]. Semana da Educação [...]. AVAMEC, que todo mundo participou [...]” (BERTHA, 2022).

5.1.7 Primeiros olhares

Todas as coordenadoras estão neste cargo há cerca de 12 anos, tendo ingressado por meio do concurso público para coordenadora pedagógica realizado pelo município, em 2009. Todas são formadas em pedagogia, pré-requisito exigido para concorrerem à função. E todas possuem experiência anterior ao seu ingresso em sala de aula, condição também exigida para assumirem a posição. Tal experiência, na maioria, foi na educação infantil, mas também na pré-escola, no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Uma delas atuou como PAP, o que lhe garantiu certa clareza de seu papel quando se tornou coordenadora.

As profissionais, exceto Clarice e Bertha, não desejavam se tornar coordenadoras, inicialmente queriam trabalhar mais próximas de casa ou simplesmente ter estabilidade no setor público e na área da Educação. Também buscavam a possibilidade de atuar em um único cargo, visto que, enquanto professoras poderiam ter duas matrículas em locais diferentes, o que dificultaria a dinâmica cotidiana com deslocamentos que afetariam a qualidade de vida, algumas salientando terem filhos pequenos.

Quatro das seis entrevistadas não optaram imediatamente pelo trabalho em creches. Mais uma vez, questões particulares emergiram para a escolha deste ambiente. Duas delas relatam que estar na creche poderia ser sinônimo de maior facilidade no manejo do trabalho, supondo talvez que houvesse menos exigências na aplicação de currículos na prática envolvendo bebês e crianças bem pequenas. Com o tempo, todas puderam entender a sua real importância e se aprofundaram nos estudos sobre educação infantil, mais propriamente da creche, o que as fez optar pela permanência.

As coordenadoras apontam como dificuldades iniciais a pouca idade, a inexperiência no fazer de sua função e a falta de formação para exercer o cargo. Somente Bertha, que havia atuado como PAP, não sentiu dificuldade, reconhecendo que a formação recebida sobre as especificidades de seu cargo precedente foi importante para o direcionamento de sua prática. Entretanto, apontou que houve embaraços na experiência anterior, que atuar na mesma equipe em que era professora causava-lhe certo desconforto.

Relatam o entrave de ter de realizar atribuições que nunca haviam recebido enquanto professoras, por exemplo, fazer devolutivas dos diários de bordo. Clarice fala que estudar para saber o que não sabia - e reconhecer que não sabia - foi fundamental para o aprimoramento de seu trabalho. Carolina achou difícil organizar todas as demandas de sua função dentro das quarenta horas de trabalho semanal, aludindo que seria bom que houvesse duas coordenadoras, uma que cuidasse do plano formativo das professoras e outra das demais questões, visto que planejar a formação dos professores exige formação do próprio formador.

Madalena aponta a inadequação da formação continuada que recebeu na época, muito distante da que precisava naquele momento, pois, apesar de significativa, não atendeu às necessidades para o desenvolvimento de seu trabalho. Ela teme que, por falta de registro sistematizado, a formação com as professoras Suely Amaral e Mônica Pinazza caiam no esquecimento à medida que afluem gerações que dela não participaram, pois ficou à mercê de

cada uma o entendimento e a operacionalização do que foi estudado. Aponta, ainda, dificuldade nas relações, que algumas vezes chegam a ser desrespeitosas.

Maria Carmem e Madalena narram que a diretora escolar que as acolheu foi um diferencial para suas práticas quando, inexperientes, assumiram a função.

Exceto uma coordenadora que não participou porque não atuava na educação infantil na época, todas as outras afirmam que a formação das professoras Suely Amaral Mello e Mônica Appezzato Pinazza foi o marco formativo para constituição de seu trabalho. Mais uma vez, destaca-se a importância da documentação deste evento para que não se perca com o tempo. Bertha acentua como esta formação desconstruiu suas certezas e lhe implantou dúvidas.

Duas CPs relatam como muito significativo o ano em que as orientadoras pedagógicas responsáveis pela formação das CPs se reuniram e passaram a estudar assuntos pertinentes à prática pedagógica.

Todas as CPs evidenciam a importância da experimentação, da homologia de processos, da ampliação de repertório cultural, da tematização de práticas e da sensibilização. Bertha, em específico, evidencia o conceito de formação humanizadora e que a prática formativa acontece em qualquer tempo, não só naquele assim determinado, cabendo a referência a Morin:

A última e absoluta cidadela da nossa realidade está, para cada um de nós, no coração dos nossos sofrimentos, prazeres, alegrias, amores, medos, desejos. Nessa ótica, nossos sentimentos vividos, subjetivos, nos parecem mais reais que tudo. Para nós, humanos, a afetividade, que é a própria subjetividade, é o núcleo duro da nossa realidade (MORIN, 2020, p. 25).

As CPs são ainda unânimes quando percebem que seus grupos de trabalho avançaram a partir de suas intervenções e que elas próprias progrediram em seu fazer. Clarice reitera que não está pronta, porque nunca ninguém está, que acreditava que tinha que ter respostas prontas. Hoje percebe que não precisa saber tudo e que cada um tem seu tempo. Carolina acha que sua prática melhorou devido aos seus estudos e que sempre estará em construção. Madalena fala em experiência não só de anos, mas de anos bem vividos, de estudos profícuos, relatando que as perguntas das professoras a movem e que a pandemia possibilitou momentos de instrução teórica.

Entre as principais dificuldades encontradas para a formação dos profissionais que trabalham na creche está a falta de formação em serviço para os auxiliares, o distanciamento da OP no planejamento das formações junto a CP, os HTPCs que passaram a ser *on-line* no decorrer da pandemia. As pessoas cansadas, desmotivadas, o escasso tempo para estudo e o fato das creches não terem vice-diretoras, o que em geral ocasiona sobrecarga de trabalho administrativo para as coordenadoras.

Quanto às formações recebidas pela SE, destacou-se o AVAMEC, no que diz respeito aos conteúdos, entretanto recebeu crítica acerca da forma como foi organizado, alegando-se que a formação dada pelas OPs foi indevidamente realizada concomitantemente para coordenadoras e professoras, uma vez que não participaram da elaboração e planejamento da formação, mas teriam que discutir e sugerir proposições ao grupo a partir dela. Sugerem que estas ações fossem pensadas em conjunto. Sugeriu-se que esta formação seja sistematizada e documentada para que seu teor não se perca.

Nota-se a falta de efetividade de algumas iniciativas - a Semana da Educação, por exemplo, só pode ser aproveitada no único dia em que há dispensa do trabalho. Sublinha-se que, quando havia divisão por regiões, as formações aconteciam de forma mais efetiva. Bertha acentua a importância de aprofundá-las, que muitas vezes são superficiais, e de que tenham continuidade; fragmentadas, não resultam em transformações de práticas, as teorias não são assimiladas, ficando na esfera da trivialidade e do clichê.

Via de regra, as CPs não lembram de formações especificamente para a creche que tenham sido significativas.

Os afazeres das entrevistadas coincidem, podendo ser assim resumidos: planejamento e execução do plano formativo dos HTPCs e RPDs; assistência da entrada e saída das crianças; acompanhamento de HTP; conversas individuais; leitura e devolutiva dos diários de bordo. Todas tentam extrair algum tempo de suas rotinas para o estudo, que reputam fundamental para conduzirem momentos formativos de boa qualidade. Ainda em comum, elas acreditam que o fazer dos professores que acompanham progrediu ao longo do tempo.

5.1.8 Apurando o olhar

Neste momento, faremos o que Bardin (1977) chama de exploração ou codificação do material, que consiste no processo onde os dados são transformados e agregados em unidades de registro e unidades de contexto, permitindo a descrição das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto. Segue-se a categorização, que busca colocar em relevo as informações fornecidas pela análise, o que nos permitirá apresentar os dados extraídos.

Partindo de uma breve análise, delimitaram-se três categorias relacionadas aos objetivos desta pesquisa; cada uma deve ser aprofundada. São elas:

- O que as coordenadoras entendem por formação continuada;
- A quem cabe a responsabilidade da formação continuada das coordenadoras; e
- De onde vem a formação continuada no atual cenário.

Sobre a análise de conteúdo, Bardin aponta que:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48 *apud* SAMPAIO, 2021, p. 14).

Nos quadros abaixo, estão relacionadas manifestações das entrevistadas referentes a cada categoria, e, consecutivamente, aponta-se pontos convergentes e divergentes entre elas.

Quadro 1 – O que as coordenadoras entendem por formação continuada?

- Anália (2022):

“Hoje em dia, eu tenho como estratégia saídas pedagógicas com o objetivo de alimentar o pessoal ir à museu, exposições que tenham cunho cultural. Sempre que chega um material novo, eu costumo deixar os professores manusearem antes das crianças, para elas passarem pela experiência com o corpo delas, para que elas possam levantar hipóteses da forma como esse material pode ser utilizado. Esta é uma estratégia que eu tenho utilizado há anos e que eu vejo que sensibiliza os adultos. Não adianta sair direto para o planejamento, para o conhecimento teórico”.

- Clarice (2022):

“Para fazer o meu trabalho, eu precisei estudar, precisei reconhecer que eu não sabia um monte de coisa e eu precisei ir atrás de tudo, correndo em alta velocidade. Trocar a roda do carro com o carro andando, para sanar a falta de experiência com o cargo”.

“Acho que não estou pronta porque nunca estamos prontos, mas estou mais madura, antes achava que tinha que ter todas as respostas e tudo era certeza absoluta. Hoje tenho clareza de que sempre estamos em processo, de que estamos em mudança, que tem coisas que eu não vou saber e que podemos construir juntos, é mais cauteloso. Eu tinha o ímpeto que todo mundo tinha que corresponder a uma concepção, hoje eu sei que cada uma está em um processo individual de formação, compreensão das coisas e eu busco respeitar; oriento, mas sou mais respeitosa... Promovendo mais a reflexão, quando você cria esta relação com o outro, deixa as pessoas seguras para falar. Dentro de um propósito formativo, eu só vou conseguir transformar, cativar, se eu conquistar, se o outro se sentir à vontade comigo. Então, procuro ter uma relação mais saudável, mais humana, porque a gente deseja que isso também aconteça com a gente e com as crianças”.

- Carolina (2022):

“Nós temos o HTPC e as reuniões pedagógicas; antes tínhamos um momento formativo com os auxiliares e esta foi uma perda grande não fazer mais. Costumo repertoriar as meninas com sensibilizações, às vezes precisamos ser disparadores para a busca delas”.

“Eu percebo e devo isso aos meus estudos, hoje me pergunto por que fazia algumas coisas que hoje já não faço e isto é muito do professor reflexivo, consigo ver no que era insegura. E daqui a 20 anos vou olhar e talvez dizer como eu era ruim falando sobre hoje, porque vejo que sempre estou em construção, processo”.

- Madalena (2022):

“A diretora que eu tive durante um tempo era muito parceira, muito do que eu sei, eu aprendi com ela. Fui entendendo o papel do coordenador, fazíamos tudo juntas”.

“Propicio trocas, tematização, envolver atividades práticas. Quando escolhemos um curso fora, em geral escolhemos pelo tema que nos agrada, e entendo que na escola o plano de formação precisa reverberar em ações com as crianças, então não é opcional. É preciso uma cultura colaborativa, todos sabendo o que, porque e como vai acontecer. Momentos de fruição estética, nós somos múltiplos, não conseguimos mudar só conteúdos e, se queremos ser humanos sensíveis, precisamos ter formações que contemplem esta sensibilidade, a forma de ver o mundo”.

“Não basta só ter tempo de experiência, é preciso um tempo bem vivido, de estudo [...]. E venho aprendendo por quê, sempre aprendemos, e percebo o quanto as perguntas delas também mexem com a minha metacognição”.

- Maria Carmem (2022):

“A diretora inicialmente me ajudou bastante. Utilizo fruição estética, é sempre bem-vinda”.

- Bertha (2022):

“Quando iniciei na creche, acompanhava uma professora muito boa que me explicava como e por que devia fazer com as crianças, e tive também uma diretora que me dava devolutiva no registro que me ensinava muito”.

“Temos oficialmente HTPC, HTP, reuniões pedagógicas, mas entendo que a formação ocorre a todo o momento, sobretudo quando estamos falando de formação humanizadora, que é quando você considera o outro, quando você está aberto para ouvir o outro profissionalmente, mas também pessoalmente”.

“A formação está o tempo todo circulando, então não consigo distinguir um momento mais importante que o outro por que para cada um vai impactar de um jeito”.

“Porque vimos muitas coisas, mas de forma superficial. Você recolhe informações, mas não consegue transpor para a prática ou não reflete profundamente sobre isto”.

“A importância da formação continuada, se nós coordenadores não fizermos um trabalho mais aprofundado, fica na mesma, continuamos pulverizando. Fica raso”.

Fonte: Elaborado pela autora com as respostas das entrevistas (2022).

As profissionais sublinham a importância da ampliação cultural ocasionada através da formação continuada dos grupos que acompanham, reputando a homologia dos processos como fundamental – coordenadoras que nutrem as docentes, que nutrem as crianças. Há o entendimento de que, antes de oferecidas às crianças, todas as coisas introduzidas precisam ser vivenciadas corporalmente pelas adultas implicadas, todo material precisa ser por estas conhecido antes de utilizado pedagogicamente.

Segundo Bondía:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (BONDÍA, 2002, p. 21).

Considerando a homologia, é importante refletir que também as coordenadoras precisam ser sensibilizadas durante o processo.

Para Placco e Almeida (2014), a formação é a junção entre educação e cultura, do conjunto de conhecimentos que a humanidade construiu e do acervo que cada indivíduo acumula em função dos grupos que integra ou integrou, de suas experiências pessoais passadas e atuais. A cultura geral contribui para a habilidade de desenvolver a capacidade de produzir significados e interpretações do que é vivido.

Placco e Almeida (1998) consideram que a educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos, que as práticas se transformam constantemente. A realidade é dinâmica e o conhecimento construído sobre ela precisa ser revisto e ampliado, sempre.

A entrevistada Bertha, em específico, alude ao conceito de formação humanizadora, reputando como experiências formativas também os momentos informais, inclusive conversas de cunho pessoal. Não que desvalorize os estudos em HTPC, HTP, RPD; considera-os tão importantes quanto o acolhimento ao outro, cada qual com maneiras diversas de impactar, o que nos leva a considerar que sejam mutuamente alimentados, remetendo-nos a Morin:

É preciso substituir um pensamento que se inicia e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e reduzir por um

pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto (MORIN, 2007, p. 89).

Madalena, Maria Carmem e Bertha relatam a importância deste “tecer junto” como processo formativo, relatando o aprendizado com diretoras experientes no início de suas carreiras. A primeira amplia a reflexão, revelando que se forma, aprende e se constitui através das perguntas das professoras, entendendo que quando forma é também formada.

Para Freire (2008), o homem é um ser histórico que se faz e refaz. É a experiência social que nos constrói: estamos sendo. Somos incompletos, inconclusos e inacabados. É o reconhecimento do Outro - o não eu - que estimula o desenvolvimento do eu.

Clarice reflete sobre o seu inacabamento, sobre o aprendizado que adquiriu com o tempo, da descoberta de que não precisa de respostas prontas, que pode buscar e se abrir às dúvidas. Freire (op. cit.) afirma que o sentimento de incompletude impulsiona o ser a buscar conhecimento, a saber mais.

Quadro 2 – A quem cabe a responsabilidade da formação continuada das coordenadoras?

- Anália (2022):

“Mas fica fragmentado e nós, sozinhas, temos que juntar o que isso tem a ver com isso, juntar o quebra-cabeça, e eu acho que isso deveria ser das OPs, porque fica tudo muito fragmentado”.

“Isso deveria ser institucionalizado, momentos de troca, algo intencional, como formação. E as próprias OPs poderiam otimizar isso, organizar estes encontros, mas não ficar centrado nelas, focar nas práticas dos coordenadores, nas estratégias, em um plano de formação, como nós fazemos com os professores anualmente. Olhar para o que estamos fazendo nas escolas para definir o plano. Toda OP precisa de autonomia para trabalhar com seu grupo. Ou diante de tantos entraves, de demandas que elas têm, que fosse feito como em outras prefeituras, que a contratação externa de formação para minimamente termos uma normativa”.

- Carolina (2022):

“Sim e não. Já recebi algumas formações da SE mas não vieram ao encontro do que eu gostaria de ter recebido. Às vezes tem algumas formações recebidas, mas nós que somos de creche acabamos ficando sem acesso. São muitas formações voltadas para o fundamental e a gente da creche acaba não sendo abarcado, e quando você acaba sendo abarcado em alguma coisa que a secretaria estipulou, pronta. Tem ações positivas, sim, em tempos de pandemia eles trouxeram alguns formadores que foram válidas para o contexto em que a

gente estava com os professores, mas também tem formação que não foi legal. Falta esta formação setorizada, olhar para creche, ouvir a creche. Essa pergunta deveria ser feita a nós pela SE: você busca formação pessoal? Você está satisfeita com as formações da SE? Quais são as suas necessidades formativas? Porque se você ouvir esse conjunto, você é uma teia e tem noção do que levar como formadora”.

- Madalena (2022):

“Deveria haver o HTPC da coordenadora, precisa ter encontro sistemático entre as coordenadoras, organizado; mesmo que fosse quinzenal, não pode ser episódico”.

“Eu não vejo outro modo de organizar isto, sem um alinhamento de rede, porque assim as OPs acompanham o trabalho das coordenadoras”.

“Então penso que o que resolveria, numa visão macro, seria o alinhamento das formações, porque não posso cobrar de uma pessoa aquilo que ela não tem, e é dever da prefeitura fazer nossa formação”.

“A cidade poderia investir mais nas questões culturais porque isso atinge a sensibilidade de todos. Outra coisa: retomar a função da orientadora pedagógica que está se perdendo”.

- Maria Carmem (2022):

“Para fazermos uma formação precisamos estudar, com toda certeza precisávamos de um HTP para gestão. Na escola ou em casa, ter uma oportunidade para tempo de qualidade para o estudo, um curso fora, dentro do horário de trabalho”.

“A chefia deveria formar as OPs e as OPs fazerem a formação com a gente. Mesmo com muitas escolas, deveriam separar OPs de creche. Assim elas poderiam centralizar as formações por segmento. [...] Minimamente, se as nossas trocas fossem compartilhadas em momento planejado e autorizado, já seria benéfico. Quem deveria trazer a formação é a SE e não nós termos que ir buscar. [...] Não é colocar todo mundo na caixinha, mas o que eu tenho de bom pode te ajudar e vice-versa. E enquanto não tivermos isto junto a um currículo organizado que atrele a teoria à prática, não vejo mudanças”.

- Bertha (2022):

“Me lembro de alguns episódios, mas são esporádicos e, como eu falei, não fizeram diferença”.

Fonte: Elaborado pela autora com as respostas das entrevistas (2022).

As profissionais convergem quando afirmam que a formação continuada deveria ser nivelada, que a Secretaria de Educação deveria fornecê-la às orientadoras pedagógicas,

divididas por segmento onde atuassem, em creches, pré-escolas, etc. E elas seriam responsáveis por realizar a formação das coordenadoras, que multiplicaram as formações nas escolas.

Também concordam que se faz urgente a instituição de HTPC para a promoção de trocas de experiências sobre temas pertinentes à prática cotidiana das escolas. E, ainda, defendem HTP para estudo, usufruída tanto dentro da escola quanto em cursos ou atividades acadêmicas voltadas para a qualificação individual.

Placco e Almeida (2013) falam sobre o porquê de muitas formações não reverberam na melhora da prática cotidiana, salientando a importância da formação contextualizada, que pode ocorrer em qualquer local, mas deve atentar para as carências relatadas, para a realidade dos participantes.

Por fim, Bertha expõe que as formações que acontecem de forma esporádica, como *lives* e cursos EAD sem devolutivas, não ultrapassam a superficialidade e não são eficazes pois não produzem mudanças na prática pedagógica.

O simples acúmulo de conteúdos não produz impacto porque, como afirma Morin, o sentido depende do nexos entre os saberes:

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2003, p. 21).

Quadro 3 – De onde vem a formação continuada no atual cenário?

- Anália (2022):

“Faço bastante cursos livres, fui buscar o mestrado, o doutorado, assistir lives, compramos livros com os nossos recursos, conversar com os pares. São coisas que a gente vai buscando para melhorar, qualificar a nossa atuação”.

- Clarice (2022):

“Além de livros, cursos, busco referências, até porque sai do fundamental por alguns anos e muita coisa mudou, eu tive que estudar muito. Eu acho que eu não sei nada, então cada vez que eu estudo, eu sei que eu não sei”.

- Carolina (2022):

“Sim, nos grupos de WhatsApp a gente tem uma rede, e a gente se ajuda muito, tanto para o trabalho quanto para coisa simples [sic]. Isso também é nos formar, nos constituir

como profissionais. Esse nosso grupo é um portfólio para mim porque compartilhamos textos, ações formativas”.

- Madalena (2022):

“Fazer o mestrado (...) foi uma transformação O grupo de estudos foi o marco e até mesmo a assessoria pedagógica que faço com outra coordenadora da rede me exige muito estudo”.

Fonte: Elaborado pela autora com as respostas das entrevistas (2022).

Atualmente, as coordenadoras não estão recebendo formação continuada advinda da SE, especialmente as que atuam em creches. Estão buscando a própria formação por diversos meios: cursos livres, mestrado, doutorado, grupo de WhatsApp onde trocam informações, materiais formativos, *lives*, leituras de livros, grupos de estudo. O trabalho que Madalena executa em paralelo à função exercida no município, com assessoria pedagógica em mídias sociais, faz com que esteja em contínuo aperfeiçoamento.

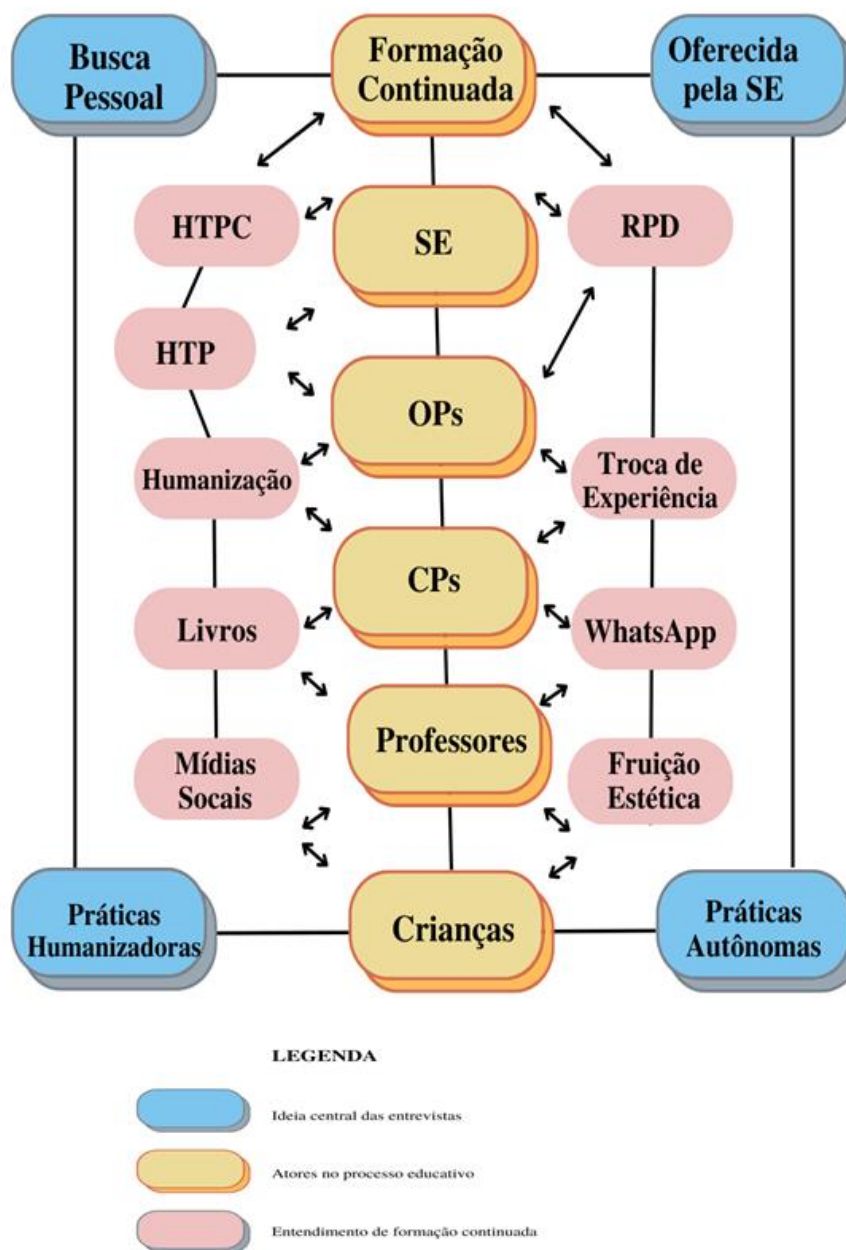
A rede de ideias que busca sintetizar os depoimentos das entrevistadas finaliza este tópico, sem que haja pretensão de esmiuçá-los ou esgotá-los em si mesmos. O intuito é tão somente resgatar pontos em comuns que foram constatados, direcionando às considerações finais desta pesquisa. Ela foi cogitada como um norteador, um mapa que retratasse de forma clara e objetiva, por meio de palavras-chave, os conteúdos que emergiram durante a pesquisa.

Pretende-se um instrumento onde as várias nuances abordadas se mesclêm e se complementem, dialogando entre si.

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza (MORIN, 2005, p. 13-14).

Ambiciona-se que esta rede, marcada pela singularidade das palavras ditas por um coletivo, potencialize a sistematização de novas redes/reflexões. Hoyuelos (2019) aponta que uma rede é como um rizoma onde todos os elementos coexistem, compondo uma constelação indissociável. Não há partes subordinadas, ou que constituam uma hierarquia, mas qualquer elemento pode afetar e ser afetado pelo outro.

Esquema 1 – A rede



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

6 A CHEGADA

Muitas buscas da verdade terminam com a resposta desejada de antemão. A verdadeira busca encontra, na maioria das vezes, uma coisa diferente do que se buscava. (MORIN, 2019, p. 36)

O educador Paulo Freire retrata-nos como seres inconclusos, conscientes da incompletude e, portanto, estruturados para aprender (FREIRE, 1978, p. 73). Esta visão é compartilhada pelas profissionais que atenderam ao convite e responderam ao questionário que estrutura esta pesquisa - para elas, a busca pelo conhecimento faz total sentido.

O objetivo primordial deste estudo era compreender o entendimento das entrevistadas sobre o conceito de formação continuada, investigar a importância que atribuem a tal processo e que circunstâncias julgam adequadas para que ele ocorra.

Foi possível constatar por meio das entrevistas que, além de cursos e leituras teóricas consideradas extremamente necessárias para alicerçar as concepções e intencionalidade de seu fazer, o acesso à cultura ampliada também é entendido como fundamental para a constituição dos seres humanos, no sentido mais amplo da palavra. Considerando-se a abordagem histórico-cultural, que concebe que o indivíduo afeta e é afetado pelo outro, se desenvolve por meio das relações e da cultura a que têm acesso, é de extrema relevância uma formação que seja estritamente ligada às diferentes linguagens, como as artes, por exemplo.

Na ausência de um programa institucional que lhes proporcione a formação que compreendem ser necessária, elas buscam-na compartilhando informações ou individualmente, comprometidas com a qualificação de seu trabalho.

A busca pessoal, o propósito de autoformação, relaciona-se ao contexto e ao processo de aprendizagem do sujeito. Reconhecer suas necessidades e/ou dificuldades e intencionar superá-las é fundamental para a expansão do conhecimento; saber que não sabe é condição essencial para aprender o que não se sabe.

A necessidade de autoformação ocorre no momento em que o indivíduo percebe suas deficiências, levando-o à busca autônoma por formas de minimizá-las; tal necessidade surge de um desejo. Entende-se, portanto, a autoformação como um processo dinâmico fomentador do aprimoramento do pensamento e da prática, sob todos os aspectos. Este conceito de formação rejeita formações prontas, fragmentadas e descontextualizadas.

Não há incentivo oficial para a formação das coordenadoras que atuam no segmento das creches, o que enseja veemente apelo das entrevistadas. O incentivo aos estudos é um ponto a ser examinado pela Secretaria de Educação. O município possibilita a licença sem remuneração,

permitindo ao funcionário afastar-se por até dois anos de seu cargo por interesse pessoal, para estudar ou por qualquer outro motivo, mas é muito difícil que a licença seja concedida, e o servidor precisa sobreviver sem salário durante o afastamento solicitado.

Um tópico relevante é o fato de que São Bernardo do Campo apresentava um plano de carreira que concedia aumento salarial para quem concluísse mestrado ou doutorado, entretanto esta prerrogativa foi removida do Estatuto do Magistério no ano de 2020, retirando o incentivo que, na maioria das vezes, era a única forma do profissional arcar com o custo dos estudos reputados por ele como necessários para seu aprimoramento, embora não fosse um condicionante.

Ainda não se pode verificar se o interesse pelos estudos foi ampliado na vigência das gratificações, nem dimensionar o impacto da extinção sobre a qualidade do trabalho desenvolvido, nem quanto a valorização da especialização convertia-se em capacidade profissional, diante da possibilidade da busca por certificações com intuito meramente econômico e da já mencionada existência da indústria de emissão de diplomas; seria necessária uma pesquisa específica. O fato é que investimentos financeiros precisam ser mobilizados por quem procura voluntariamente ampliar sua própria formação, que realizá-la sem respaldo institucional é muitas vezes impraticável para as integrantes da categoria.

Mencionou-se a redução de funcionários enquanto, para garantir a melhoria da qualidade do trabalho, seria necessário aumentar o número de pessoas atuando no segmento. Sublinhe-se as creches, que não possuem vice-diretoras, ocasionando o desvio das coordenadoras de suas funções formativas para a execução de demandas administrativas.

Outro aspecto preocupante é a falta de instrução específica para os auxiliares em educação, função para a qual não é legalmente exigida formação pedagógica. Reitera-se a escassez destes funcionários, sem os quais a proposição de atendimento em pequenos grupos¹⁰ - essencial nesta faixa etária - não é factível.

Sugere-se que a Secretaria de Educação ouça este segmento para entender suas necessidades formativas e que haja momentos institucionalizados em horário de trabalho para estas formações, como HTPC, HTP e/ou HTPL. Tais momentos seriam articulados pelas orientadoras pedagógicas, divididas por segmentos, tratando-se das especificidades das creches

¹⁰ O trabalho com pequenos grupos viabiliza a atenção individualizada, a observação atenta, mediação e registros ampliados. Com três educadores em sala, por exemplo, um deles pode sair com um pequeno agrupamento para outro espaço e realizar uma proposta diferenciada.

e garantindo a troca de experiências, o que nivelaria o atendimento disponibilizado pela rede municipal.

Os saberes abordados nas formações continuadas que as coordenadoras pedagógicas devem protagonizar precisam ser contextualizados de modo a tornarem-se igualmente significativos na condução do seu trabalho junto às professoras, irradiando diretamente na atividade destas junto às crianças, considerando-se a homologia de processos.

Mesmo com suas atribuições instituídas através do Estatuto do Magistério, que estabelece a participação de cursos, eventos, seminários, congressos e ciclos de estudo, há um abismo entre o prescrito e a rotina de trabalho, constatando-se através da escuta realizada que a prática impõe obstáculos e desafios não preceituados, obstaculizando formações condizentes com os anseios das profissionais, inclusive a ampliação cultural das professoras de sua equipe. Considera-se que as atividades formativas episódicas eventualmente ofertadas pela municipalidade são fragmentadas, de cunho generalizado, geralmente voltadas ao âmbito do Ensino Fundamental, pouco contribuindo com quem labuta nas creches.

Salienta-se que formações descontínuas, planejadas sem a participação das coordenadoras, dissociadas da prática pedagógica, não estabelecem processos de reflexão, não contribuindo para o fazer criativo, limitando-se às pré-dicas formativas superficialmente apresentadas.

Outro aspecto importante mencionado pelas entrevistadas é a falta de continuidade das poucas formações significativas que tiveram, que não foram sistematizadas por documentação no âmbito da rede. Aspira-se que estes conteúdos sejam articulados pelas orientadoras pedagógicas, a quem concerne a responsabilidade da formação em serviço das coordenadoras. Teme-se que, no decorrer dos anos, tais contribuições se percam.

Ao final desta pesquisa, aponta-se a necessidade de investimento na formação continuada das coordenadoras das creches, observando-se haver uma intrínseca relação com iniciativas formativas que capacitem as orientadoras pedagógicas, identificadas como possíveis impulsionadoras do desempenho das primeiras, atividades que não estão realizando a contento. Verifica-se a necessidade de aporte da Secretaria de Educação neste sentido. Observa-se, outrossim, o empenho das coordenadoras em buscar, na esfera de suas possibilidades, outros meios para se formarem.

Oliveira-Formosinho (2007), defende que a formação baseada na pedagogia participativa, explorada no plano da prática e refletida de forma coletiva, é capaz de re(construir) seu fazer. Segundo ela, é preciso que haja uma supervisão mediada e não uniforme, o que nos leva a propugnar que a escola (e o CP/ equipe gestora) venha a ter autonomia para

definir suas necessidades formativas, estudar e conduzir seu grupo de trabalho, respondendo às aspirações identificadas pois, não havendo desejo, não há significação e, portanto, não haverá aprendizagem. Assim, a formação se conectaria ao fazer e as pessoas se sentiriam responsáveis por ela.

Observando-se a partir da homologia de processos, visualizamos a importância de oferecer aquilo que é necessário; que as CPs considerem o alcance do oferecimento do que faz aos professores, e estes às crianças.

Oliveira-Formosinho (2007) entende que esta mudança, assim como todas na história das creches e dos profissionais que nela atuam, é lenta e não ocorre de forma hierarquizada.

Petraglia (2011) relata que Morin, apropriando-se da célebre frase de Marx indaga: “Quem educará os educadores?”. Mesmo que de forma solitária, os educadores devem dar início à reforma do pensamento, partindo do simplista para o complexo. Apesar de muitos se paralisarem e da conjuntura desfavorável, cabe-nos a busca insistente da formação imprescindível, do cultivo pessoal.

Que este estudo possa fornecer dados relevantes para o planejamento e implementação de políticas públicas por parte da Secretaria de Educação, para que se busque atender as necessidades da coordenação pedagógica em creches, trabalho caracterizado pela satisfação profissional, mas, sobretudo, ancorado no entusiasmo pessoal.

Morin afirma que esse processo é contagiante. Ainda que as ideias fiquem bloqueadas algumas vezes por muito tempo, chegará o dia em que elas explodirão e ecoarão. Por isso, não se pode desanimar. (PETRAGLIA, 2011, p. 85).

Por fim, conclui-se que a coordenadora pedagógica precisa ter clareza acerca de suas atribuições profissionais de forma a não se deixar absorver por responsabilidades administrativas que muitas vezes lhe são legadas por falta de outro profissional que as assuma. Muitas creches municipais não possuem vice-diretoras, e ela se vê solicitada por urgências e demandas do cotidiano alheias à função que deve exercer no contexto da creche.

Também, não pode agir de forma isolada, deve estar voltada para o coletivo, devendo estabelecer seu trabalho em conexão com a diretora e com as demais pessoas do grupo, professores, auxiliares em educação, equipe de limpeza, cozinha e secretaria, ainda que lidar com os três últimos segmentos não seja sua responsabilidade direta; sabe-se, entretanto, o quanto a falta de articulação impacta no pedagógico.

Ainda, precisa constituir parceria com o corpo docente, propiciando situações desafiadoras, criando oportunidades para sua integração com a escola, aproximando-se dos alunos. Outrossim, precisa investir em sua formação continuada na escola e fora dela. Por vezes,

a falta de visibilidade de sua função se dá pela falta de formação que a capacite e direcione a prática.

Atuando em creche precisa (re)conhecer as culturas das infâncias, e isto, segundo Hoyuelos (2019), significa dar valor às capacidades e potencialidades da criança, respeitando o ritmo imprevisível de amadurecimento e desenvolvimento, sem violentá-la com programas de estimulação precoce. Não falamos com a criança de qualquer forma, não tocamos a criança de qualquer maneira, o que implica que um adulto que desconheça o desenvolvimento infantil não pode estar à frente da elaboração de programas que devem reger a educação infantil.

Sabemos que mais importante que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação (NÓVOA, 1995, p.18).

REFERÊNCIAS

- A PERSISTÊNCIA da Memória de Salvador Dalí: análise do quadro. *Cultura Genial*, [s.d]. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/a-persistencia-da-memoria-de-salvador-dali/>. Acesso em: 30 out. 2023.
- ALCÂNTARA, Cristiano. **Coordenação pedagógica na infância: a gestão dialogada com os registros**. São Paulo: Phorte, 2020.
- ANDRADE, Mário de. **Pauliceia Desvairada**. São Paulo: Principis, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 19, p. 21, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1961.
- _____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://perspectivasustentavel.com.br/pdf/educacao/08_LEI_5692_1971.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1996.
- _____. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2001.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- _____. **Proposta Curricular de São Bernardo do Campo**. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais, 2007.
- _____. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009a.
- _____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, UNICEF, UNDIME, 2009b.
- _____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, UFRGS, 2009c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Brinquedos e Brincadeiras de creche: Manual de Orientação Pedagógica**. Brasília, DF: MEC, 2012.

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

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. v. 1. Traduzido por Dayse Batista e revisado por Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2015.

FALK, J. (org.). **A abordagem Pikler: educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

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

_____. **Pedagogia do Compromisso**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GENTILE, Paola. Antonio Nóvoa: "professor se forma na escola". **Nova Escola**, 1º maio 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 30 jan. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Lidia. **Práticas educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um centro de educação infantil paulistano**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paul, 2015.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche**. Porto Alegre: Penso, 2006.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil: conquistas e realidades**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2018.

HOYUELOS, Alfredo. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

MELO, A. P.; SANTOS, L. M. M.; POLLO, T. C. *et al.* O conhecimento tácito a partir da perspectiva de Michael Polanyi. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, 71(2), p. 34-50, [s.d.]. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v71n2/04.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

MELLO, S. A. **Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil**. Campinas: Pro-Posições, 2016.

_____. **Meus demônios**. Traduzido por Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Publicações Europa-América, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana**. Tradução de Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Salina, 2015.

_____. **Conhecimento, ignorância, mistério**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 3-13.

OLIVEIRA, Alessandra Giriboni de. **Brincadeira dos em contexto de creche: a explicação de uma pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-175104/publico/ALESSANDRA_GIRIBONI_DE_OLIVEIRA_rev.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

OLIVEIRA, Z. M. R.; MELLO, A. M.; Vitória, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Creches: crianças, faz de conta e cia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na sala dos professores I: da sala à escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Pedagogia da infância: dialogando com o passado – construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PESSOA, Fernando. **O guardador de rebanhos**. São Paulo: Cultrix, 1997.

PICHON-RIVIÈRE: para psiquiatra e psicanalista argentino, aprender em grupo significa conviver com uma leitura criativa e crítica da realidade. **Revista Educação**, 1º nov. 2017. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/11/01/pichon-riviere-aprender-em-grupo/>. Acesso em: 15 set. 2022.

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. Tese (Livre-Docente) – Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-01122014-155847/publico//PinazzaMonicaLD.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.

PINEAU, G.; BRETON, H. **Conquistar seu tempo através da formação dos ritmos da própria vida**. v. 37. Curitiba: Educar em Revista, 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 47-60.

_____. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **O coordenador pedagógico e o atendimento em creche**. São Paulo: Edições Loyola, 2010a.

_____. **O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010b.

_____. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo, Loyola, 2010c.

_____. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

_____. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

_____. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

POMPÉIA, Luciana. A Cosmologia de Platão. O ponto dentro do círculo, [s.d]. Disponível em: <https://opontodentrodocirculo.wordpress.com/2015/11/19/a-cosmologia-de-platao/>. Acesso em: 30 out. 2022.

RUAS, Carlos. Sócrates 6. **Um sábado qualquer**, [s.d]. Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/?s=s%C3%B3crates>. Acesso em: 30 out. 2022.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria da Educação, Cultura e Esportes. **A educação infantil em São Bernardo do Campo: Uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs**. Prefeitura de SBC, 1992.

_____. **Lei nº 4.681, de 26 de novembro de 1998**. Dispõe sobre o ensino público municipal, o Estatuto Do Magistério do município de São Bernardo do Campo, criação do quadro técnico educacional, plano de cargos e carreiras dos profissionais da educação, e dá outras providências. São Bernardo do Campo: Executivo Municipal, 1998.

_____. **Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014**. Altera os arts. 12, 14, 16, 17, 19, 33, 37, 46, 59, 66, 77, 83, 86, 90, 91, 95, 97, 99 e 101 e anexos da Lei Municipal nº 6.316, de 12 de

dezembro de 2013, que dispõe sobre o estatuto e plano de carreira dos profissionais do magistério e servidores da educação básica do ensino público municipal; altera o anexo 15 da Lei Municipal nº 2.240, de 13 de agosto de 1976, que dispõe sobre a consolidação da reforma administrativa; altera o art. 3º da Lei Municipal nº 4.713, de 23 de fevereiro de 1999, que institui gratificação para complementação e isonomia de vencimentos dos profissionais do quadro do magistério estadual que atuam nas escolas municipais; revoga a lei municipal nº 5.635, de 14 de dezembro de 2006, que trata de gratificação aos diretores escolares e professores, bem como, revoga a lei municipal nº 5.643, de 1º de março de 2007, que trata do abono assiduidade, e dá outras providências. São Bernardo do Campo: Executivo Municipal, 1998.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Validação: Cadernos de Educação Municipal.** São Bernardo do Campo: Departamento de Ações Educacionais, 2007.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHÖN, Donald. **O profissional reflexivo: Como pensam os profissionais quando atuam.** Barcelona: Paidós, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação Pedagógica: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

APÊNDICE A: RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa

Nome da participante: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____ Cidade: _____ CEP: _____

E-mail: _____

Escola de atuação: _____

1. Título do Trabalho: Afinal, quem forma o formador? O papel do coordenador pedagógico frente à sua formação continuada em creches da rede municipal de São Bernardo do Campo.

2. Objetivo: Compreender quais os entendimentos que os próprios coordenadores têm de suas atribuições e investigar se, em sua visão, os processos de formação continuada ocorrem pela busca pessoal, são advindos da própria rede ou por outras motivações.

3. Justificativa: Justifica-se pelo fato de que grande parte dos coordenadores desta rede eram professores que foram promovidos por meio de concurso público para o exercício desta função. Enquanto professores, tiveram formação em pedagogia e experiência em sala de aula, porém precisavam criar competências relacionadas à gestão escolar. Desta maneira, apresenta como problemas: a quem cabe a qualificação deste formador? É uma busca pessoal ou deve ser fornecida pelo município?

4. Procedimentos:

- Seleção das participantes voluntárias por maior tempo de trabalho na rede neste cargo, atuante em creche e que participam do grupo de WhatsApp “Campos de Experiências” por compactuarem das mesmas concepções e compreenderem a importância da nossa própria formação continuada.

- Contato com participante voluntária individualmente por WhatsApp e envio do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para ciência acerca da pesquisa, consentimento e autorização para participação, bem como do documento próprio fornecido pela Secretaria de Educação que autoriza a pesquisa na rede.

- Entrevista com as participantes de acordo com a disponibilidade da participante sendo possível ser presencial ou pela plataforma Google Meet. As respostas serão gravadas e depois transcritas pela pesquisadora.

- Tabulação
- Análise dos dados fornecidos pelas participantes para fins de pesquisa.

5. Desconforto ou Riscos Esperados: Caso a entrevistada não se sinta à vontade ou se sinta constrangida para responder alguma questão proposta, ficará livre para não responder às perguntas realizadas pela pesquisadora assim como desistir da pesquisa, retirando seu consentimento de participação a qualquer momento do processo sem nenhum prejuízo.

6. Medidas protetivas aos riscos: As únicas pessoas que terão acesso às informações fornecidas serão a pesquisadora e sua orientadora. Após a defesa da dissertação, estes dados serão devidamente deletados. Asseguramos também que qualquer informação pessoal da participante voluntária não constará no trabalho de pesquisa nem será divulgada em qualquer outro meio.

7. Benefícios da pesquisa: A pesquisa poderá não trazer benefícios diretos ao participante, na medida em que visa um trabalho acadêmico. Todavia, poderá causar satisfação à participante por contribuir com sua prática para o trabalho acadêmico.

8. Métodos Alternativos Existentes: Caso não seja possível responder às questões de forma presencial, poderá fazê-lo por meio de reunião utilizando-se da plataforma Google Meet.

9. Retirada do Consentimento: A participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento caso decida por não participar da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

10. Garantia do Sigilo: A pesquisadora se responsabiliza por manter sigilo acerca dos dados fornecidos, utilizando-os somente para cunho acadêmico, sem comprometer, de forma alguma, a imagem da participante. As respostas enviadas assim como possíveis mensagens de texto e/ou áudio (assim como sua transcrição), serão utilizados apenas para fins de pesquisa e, tais informações serão devidamente deletadas após a defesa da dissertação.

11. Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa: Não haverá ressarcimentos porque não haverá despesas na pesquisa.

12. Local da Pesquisa: A pesquisa será realizada de acordo com a disponibilidade da participante, sendo em seu próprio local de trabalho ou pela plataforma Google Meet em local de livre escolha da participante e da forma mais acessível para a mesma, utilizando seus recursos (computador, *notebook*, *tablet*, celular) próprios.

13. Nome Completo e telefones dos Pesquisadores para Contato: Orientadora - Profa. Dra. Cleide Rita Silvério Almeida - (011) 99975-4780. Mestranda – Cintia Berto Oliva Ruiz - (011) 96340-2700.

14. Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios entre entrevistado e entrevistador.

São Paulo, _____ de _____ de 2022.

Cara coordenadora, você está sendo convidada a participar desta pesquisa por meio de uma entrevista direcionada por um roteiro de perguntas que será realizada presencialmente ou pela plataforma Google Meet, conforme sua preferência após a leitura e aprovação deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Toda a comunicação entre a pesquisadora e você se dará de forma individualizada, sem envio de malas diretas ou linhas de transmissão. A entrevista será gravada para apoio de memória sendo transcrita para tabulação e análise posteriormente. Todo e qualquer registro será apagado das plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou "nuvens" utilizadas e serão disponibilizadas única e exclusivamente na pesquisa realizada, sem que seu nome seja mencionado, a fim de assegurar o sigilo de sua identidade. Após a utilização das informações fornecidas na pesquisa, a pesquisadora se responsabiliza por deletar as respostas, mensagens e áudios gravados, assim como a transcrição dos mesmos de seus dispositivos pessoais.

Ao responder as questões, consideramos sua autorização para a utilização das informações fornecidas. Contudo, você poderá desistir de participar em qualquer etapa da pesquisa.

Nenhuma das questões será obrigatória, de forma que você, participante voluntária poderá optar por não responder qualquer questão caso não queira ou lhe cause constrangimento.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, RG: _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

Nome fictício que gostaria que fosse utilizado na pesquisa: (nome de uma mulher importante na história do país e/ou da educação): _____

Assinatura da Participante

APÊNDICE B: PERGUNTAS DA ENTREVISTA

| PERGUNTAS |
|--|
| 1. Pode falar um pouco sobre você? Nome, idade, formação acadêmica e experiência profissional. |
| 2. Por que se tornou coordenadora pedagógica? |
| 3. Por que escolheu estar na creche? |
| 4. Houve dificuldades iniciais? |
| 5. Consegue identificar em sua carreira uma formação pedagógica marcante? |
| 6. Como são organizados os momentos formativos e quais as estratégias que utiliza com seu grupo de trabalho? |
| 7. Você vê avanços em seu fazer a partir de formações continuadas que participa? |
| 8. Enfrenta dificuldades para a realização da formação continuada dos professores? |
| 9. Você recebe formação da SE? |
| 10. Você se lembra de formações específicas para a creche? |
| 11. Além das formações promovidas pela SE participa de outras formações? Busca outros momentos formativos? |
| 12. Conte como é o dia a dia em seu trabalho, quais são suas demandas? |
| 13. Ao longo dos anos, observa avanços na qualificação profissional dos professores a partir das formações que realizou? |
| 14. Consegue atender as necessidades de todos e de cada um? |
| 15. De que maneira garantir uma formação de qualidade aos professores de forma que esta reverbere junto às crianças? |

APÊNDICE C: RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM ANÁLIA

- Pode falar um pouco sobre você? Nome, idade, formação acadêmica e experiência profissional.

Meu nome é Anália. Vou fazer 39 anos e atualmente sou uma coordenadora pedagógica da rede municipal de São Bernardo do Campo. Estou nessa creche desde 2011. Então este ano vou fazer 11 anos aqui. Entrei para coordenação em 2010. Anteriormente, era professora da rede, tinha duas matrículas na educação infantil. Já trabalhei também em escolas privadas também na educação infantil. Tenho formação em pedagogia, tenho mestrado, finalizei em 2019 e atualmente estou fazendo doutorado. Estou fazendo uma pesquisa que também tem a ver com o coordenador pedagógico da rede, acho que é um tema importantíssimo. Quero agradecer o convite para poder participar da pesquisa.

- Por que se tornou coordenadora pedagógica?

Quando eu entrei aqui em São Bernardo eu vi que tinham pessoas muito sabidas. Nas escolas que passei tive boas PAPs na época. A maioria delas tinha uma formação continuada bacana devolutiva dos registros. E eu achava interessante essa função. Durante os HTPCs e as reuniões pedagógicas, eu sempre procurei participar enquanto professora e sempre gostei muito de estudar também, buscando estar atualizada nas leis, então eu sempre participei muito e eu via que às vezes o próprio grupo não gostava muito, então me perguntava: como será que eu posso contribuir? Talvez a minha contribuição seja maior se eu estiver à frente de um grupo, mesmo sendo jovem acho que eu consiga. A minha dúvida era: Será que eu estou preparada? Será que o grupo vai me respeitar? Porque eu era muito jovem. Eu tinha essa dúvida, mas não tinha dúvida que eu pudesse trazer reflexões porque eu sempre gostei de estudar, de dar a minha opinião, de ver as coisas acontecerem, de fazer a pedagogia de uma forma mais construtivista, fui fazer o curso Letra e Vida ¹¹ que tinha aqui na rede, então eu acreditava muito na potência das pedagogias participativas, foi a partir daí que eu resolvi prestar o concurso para coordenação pedagógica, eu não queria estar na função de PAP. Queria uma função estatutária. Não queria

¹¹ Curso fornecido pela PMSBC entre os anos de 2003 a 2009.

ficar à mercê de uma avaliação do grupo, então fui, mas somente quando abriu concurso para que eu pudesse aprender e contribuir.

- Por que escolheu estar na creche?

Antes estive na pré-escola. Quando houve a remoção de CP eu optei por vir para cá porque estava mais perto de casa, aqui era pré-escola também. E aí inaugurou como creche depois. Quando eu tive que estudar mais para entender as crianças bem pequenas, eu também fui me apaixonando pelo trabalho e com as possibilidades que tenho de trabalho com os pequenos e como a gente pode aprender com trabalho na creche. Eu via o trabalho na pré-escola muito importado do fundamental, as professoras que estavam aqui tinham muita preocupação com a alfabetização e fazer a festa da páscoa, do Natal e era muito difícil porque achávamos que a comunidade não vivia sem as festas e depois fomos percebendo que na verdade não era, elas não sabiam fazer diferente se não fizessem isso. Foi um tempo muito legal porque fizemos muitas discussões, mas quando a gente vai conhecendo o trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas, a gente fala: Olha que interessante, seria mais importante a gente conhecer o trabalho com os pequenos e fazer essa interlocução com a pré-escola e não contrário. E foi daí que nasceu também a minha pesquisa de mestrado e aí também foi na época em que teve um “boom” das referências bibliográficas dos pequenos que até então não tinha. A equipe que eu tenho aqui também é muito apaixonada pela primeiríssima infância, uma equipe que trabalha empenhada. Então eu tenho muito prazer pelo meu trabalho e por enquanto a minha opção é continuar na creche mesmo.

- Houve dificuldades iniciais?

Enfrentamos uma mudança grande na equipe de gestão, então houve uma resistência, ao mesmo tempo em que nós precisávamos conhecer a história dessa escola, desse grupo, para não jogar tudo fora, a gente também via coisas que precisavam ser mexidas e provocar algumas reflexões. Então no começo isto gerou muitos conflitos, algumas professoras concordavam com o que a gente falava na hora da discussão, mas depois faziam diferente ou, dependendo da discussão, elas colocavam vários empecilhos pra [sic] não fazer porque aqui já era assim, já tinha uma cultura, então nós fomos trazendo o referencial e as Diretrizes Curriculares. Nós tivemos isso ao nosso favor, porque as diretrizes foram reformuladas em 2009, então em 2010 a gente estudou muito as diretrizes e em 2011 nós trouxemos para estudar com o grupo que estava aqui, então nós tivemos o cuidado de nos apoiarmos na legislação, para que ninguém

dissesse “ah por quê a Anália está falando...”. Não, nós temos uma lei que está falando que precisamos olhar para as crianças de um jeito diferente, esse currículo que a gente faz já não é o mais adequado, o que se sabe hoje são outras coisas; então a gente foi olhando para esse lado curricular. Aqui tudo era em função de datas comemorativas, então a gente foi mostrando que não fazia sentido trabalhar de uma forma estereotipada, até que ponto sabíamos do índio, o que a gente faz com aprendizagem da criança e aí a gente inaugura no trabalho, mas na perspectiva de projetos. Então a gente deu uns passinhos de formiguinha, foi uma forma de lidar com este grupo que estava bem armado.

- Consegue identificar em sua carreira uma formação pedagógica marcante?

Eu acho que foi muito assertiva a formação que a rede proporcionou com a Suely e com a Mônica¹², sinto porque essas formações não foram transformadas em documento sistematizados, e eu sinto que seja nosso papel fazer esse resgate histórico. Foram anos intensos que tínhamos que sair mais da escola e voltávamos com muitas ideias fervilhando na cabeça e pensando em como colocar em prática, mas foram momentos que nos moveram de alguma forma, que nos tiraram dessa paralisia que era momento de nos sentarmos com nossos pares, que hoje nós não temos tido, foram tempos muito enriquecedores e me ajudam até hoje, muitos textos que estudamos ainda utilizo. Até na época algumas formas como ela se colocavam ficávamos bravas, mas que foram fazendo sentido, o que até hoje é utilizado em minha prática. É uma pena que não ficando como norteadores, vai se perdendo, conforme vai havendo chamamento no concurso de coordenadores não tiverem nada sistematizado; eles nem vão saber o que ocorreu nesse percurso.

- Como são organizados os momentos formativos e quais as estratégias que utiliza com seu grupo de trabalho?

Ao longo do tempo, por ser um grupo que já está a bastante tempo comigo, a gente foi fazendo alguns combinados e percebendo algumas estratégias que elas indicavam que elas preferiam e eu via que dava resultado. Hoje em dia, eu tenho como estratégia saídas pedagógicas com o objetivo de alimentar o pessoal ir à museu, exposições que tenham cunho cultural. Sempre que chega um material novo, eu costumo deixar os professores manusearem antes das crianças, para elas passarem pela experiência com corpo delas, para que elas possam

¹² A entrevistada se refere à formação ocorrida na rede nos anos de 2011 e 2012 pelas formadoras Suely Amaral Mello e Mônica Apezatto Pinazza da USP. Discorreremos sobre ela mais adiante.

levantar hipóteses da forma como esse material pode ser utilizado. Esta é uma estratégia que eu tenho utilizado há anos e que eu vejo que sensibiliza os adultos. Não adianta sair direto para o planejamento, para o conhecimento teórico, a gente precisa ir para a realidade, sentir com o nosso corpo, sensibilizar, o que passa pelo nosso sentido mesmo. Uso como referencial teórico as teorias participativas, especialmente as que são pensadas para primeira infância e, também, nos HTPCs nós temos a estratégia de tematizar práticas. Hoje o grupo já não tem mais melindre, porque sabe que nós vamos discutir, vai ser socializado, que não só a coordenadora vai opinar, mas a equipe também está sempre se ajudando e opinando, fazer análise junto, uma vai palpar no do outro vai ajudar. Assim vai tirando da coordenadora que só ela faz a intervenção, só a coordenadora pode ajudar, eles mesmos se ajudam e cada vez mais se sentem à vontade de falar sobre seu trabalho com respeito, com ética. Aos poucos vamos construindo essa cultura, eu tenho como objetivo que se um dia eu sair daqui que as coisas continuem, não quero que ninguém faça porque eu gosto, porque eu quero.

- Você vê avanços em seu fazer a partir de formações continuadas que participa?

Se firmar no cargo, entender as minhas atribuições, como tratar as pessoas, e como dar limites de como quer ser tratado. Hoje acho que tenho mais inteligência inter-relacional, também maior conhecimento teórico. Não tenho mais a ânsia de querer dar conta de tudo e deixar claro as minhas intenções. Hoje eu já não levo mais trabalho para casa e consigo me organizar aqui e sinalizando isto para o grupo. Não quero ser mulher maravilha, vamos perdendo o medo de impor limites e nisto as pessoas também se autorizam a ser mais humanas.

- Enfrenta dificuldades para a realização da formação continuada dos professores?

Não ter formação com os auxiliares, esse é um ponto crucial. Porque eles estão diretamente com os bebês e crianças, até mais que professores e vejo que eles têm vontade de aprender, a maioria é formado em pedagogia e é uma pena eles não terem este espaço institucionalizado para formação. Em relação ao trabalho com os professores, eu vejo como dificuldade, na creche, os horários que não coincidem: quando estamos presencial [sic], são dois grupos de HTPC, então você discutiu uma coisa comum, depois discutirá com o grupo da tarde, aí se mudava uma decisão você tinha que voltar de novo para o grupo da manhã, levava-se um tempo para colocar as coisas em prática. Agora, como o grupo fez a opção este ano do HTPC online noturno para juntar o grupo todo à noite, então, nós estamos fazendo assim, mas por outro lado a gente perde as experiências, que eu acho que é tão importante. Então

combinamos aqui, que quando tiver um momento que a gestão julgue que precisa de uma experiência prática na escola com os materiais, enfim viver com corpo, a gente vai fazer porque não tem como, é diferente fazer no remoto, elas avaliaram que é muito mais proveitoso fazer à noite porque não tem conversa paralela, a gente vai direto ao ponto e acaba sendo um tempo mais aproveitado, mas perde de estar aqui na escola, de ir observar um espaço, modificar alguma coisa e de olhar, por isso procuro instigá-las durante o HTP e reuniões pedagógica. Digo que eles não podem perder a noção de como os espaços da escola estão organizados porque isso é muito importante e, também, da própria rede não ter algo mais organizado. Sempre falei para as OPs que elas dão feedback do plano de formação que a gente faz no PPP, mas o plano de formação no dia a dia, o que a gente tem mais dificuldade, são as estratégias, as nutrições, a sensibilização, são esses miudinhos. Eu me sinto muito sozinha, como a diretora me dá muita autonomia, muitas vezes eu busco isso sozinha ou entre a gente nos pares lá em nosso grupo de CPs, mas tem esta solidão no dia a dia da nossa função. Então, se as OPs pudessem nos ajudar a pensar neste detalhes [*sic*] do HTPC, das estratégias formativas, seria muito importante como formação continuada.

- Você recebe formação da SE?

Atualmente a gente não recebe; nós tivemos a formação do Ambiente Virtual Colaborativo de Aprendizagem - AVAMEC¹³ que foi muito bem organizada pelas OPs, muito assertivas no formato, os referenciais utilizados teóricos e práticos, mas é como isto vai reverberar depois e assim fizemos o mesmo curso que os professores, o coordenador deveria ter tido outro viés nesta formação, para pensarmos estratégias mais formativas. Acabou ficando uma lacuna para gente, vejo que está em um movimento muito mais de colocarem as OPs nas escolas para supervisionar o nosso trabalho, fiscalizar se estamos cumprindo certas coisas ou não. Não precisamos que elas venham à escola para saber, vou falar de redes por que isso a gente consegue fazer de outra forma. Acho que a rede está muito atrasada para pensar o currículo e, por isso, ficamos patinando também. Mas nós acabamos indo buscar, até para fazermos bem a nossa função.

- Você se lembra das formações específicas para a creche?

¹³ Formação fornecida pela SE nos anos de 2019 e 2020 para creches e pré-escolas.

O “Lugar de vida¹⁴” foi um *start* para buscar outros. Teve o “Cuidar e Educar¹⁵” com conteúdos bons, mas mal aproveitados; eram muitos assuntos interessantes, foi específico para a creche, foi uma iniciativa. Mas fica fragmentado e nós, sozinhas, temos que juntar o que isso tem a ver com isso, juntar o quebra-cabeça e eu acho que isso deveria ser das OPs, porque fica tudo muito fragmentado.

- Além das formações promovidas pela SE, participa de outras formações? Busca outros momentos formativos?

Então... Faço bastante cursos livres, fui buscar o mestrado, o doutorado, assistir lives, compramos livros com os nossos recursos, conversar com os pares. São coisas que a gente vai buscando para melhorar, qualificar a nossa atuação, mas sinto falta de algo mais institucionalizado, vindo da SE, essa valorização do papel do formador na escola. A gente entende que se a gente cuidar dessa figura tudo vai fluir melhor. E a SE ainda não percebeu isso.

- Conte como é seu dia a dia em seu trabalho, quais são suas demandas?

Tem algumas demandas que eu já sei que são fixas na semana: leitura dos registros e planejamento, organização das devolutivas; se elas me entregam na sexta, eu normalmente na segunda já olho os registros e vou marcando em fichas de leitura o que vou escrever na devolutiva, e vou fazendo isso durante a semana porque tem hora que estou mais cansada mentalmente e vejo que não dá para fazer. Então às vezes faço duas por dia ou às vezes em um dia, só depende de como está a semana. De terça termino de planejar o HTPC, que acontece na terça à noite; na quarta, geralmente a visita da OP que vem quinzenalmente, e na quinzena que ela não vem eu sempre marco uma situação para observar nas salas, quinta e sexta devolutiva. Mas nunca deixo de dar uma volta na escola, passar na sala, ver como estão as coisas, acompanhar o momento de alimentação, sempre faço a entrada ou a saída e, também, semanalmente faço a organização de algum material, de algum espaço que está precisando ver como estão as coleções. E aí tem as demandas que aparecem no dia a dia das famílias. Reunião da equipe de gestão fazemos semanalmente. E a gente deveria ter um tempo para estudar, aqui às vezes nos sentimos constrangidas de alguém pegar a gente lendo na escola. Mas eu também tenho este hábito, procuro agir com naturalidade, porque precisamos estudar em algum lugar,

¹⁴ Formação fornecida pela SE no ano de 2014 e 2015 para creches e pré-escolas.

¹⁵ Formação fornecida pela SE no ano de 2020 para as creches.

mas nem sempre consigo estudar na escola, mas deveria ser institucionalizado ter um tempo na carga horária, já que não dispomos de HTPL.

- Ao longo dos anos, observa avanços na qualificação profissional dos professores a partir das formações que realiza?

Na cultura de grupo, vejo que alguns direitos das crianças estão mais assegurados: o brincar a partir da atividade guia de cada faixa etária, o brincar heurístico, brincar tradicional, o brincar como eixo do currículo, a alimentação, água disponível 100% do tempo, o trabalho com a horta, com a natureza também já é um trabalho que não tem como fugir, nós temos uma grande área na escola e é direito das crianças, leitura diária feita pelos professores, saber como vai ser o seu dia é direito das crianças, ter uma relação respeitosa a partir da abordagem Pikler¹⁶, temos sempre isso como plano de fundo. Vejo isso como um ganho porque hoje em dia os adultos respeitam e tratam as crianças percebendo que elas têm direitos, não porque a gestão está passando, mas porque a maioria do grupo entende assim. Retomamos com quem vai entrando para que ele se aproprie. Fazemos isso em pequenos grupos, com o tempo entendem como é feita a troca de fralda, o que é uma relação privilegiada, entender como é alimentação, como é o brincar, são esses detalhes que fazem a diferença. Se o adulto faz a intervenção errada, perdeu tudo. Isso se deve também porque eu e a diretora trabalhamos há muito tempo juntas, é um diferencial. Hoje vemos que já construímos bastante na escola e este não é um processo fácil para gestão, planejar a longo prazo e concluir. A diretora me ajuda a colocar muitas ideias em prática e me dá muita autonomia, tem a mesma concepção que eu, fora que ela faz as relações com a SE e acaba conseguindo muita coisa para escola. E isso me dá um gás para continuar.

- Consegue atender as necessidades de todos e de cada um?

Sim. A gente conhece muito do cotidiano da escola e quando vamos estudar uma teoria é que a gente consegue fazer essa relação e aí a gente qualifica a formação, porque uma formação que seja só teórica não dá conta e uma formação que fique só no que a gente já faz também não dá conta. Então, na hora que estou lendo, vai me dando tantos insights, com os estudos vamos ganhando este palavreado pedagógico, gramática pedagógica que também é importante, a gente saber explicar o que estamos pensando para os professores e para as

¹⁶ Abordagem desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler em 1946, embasada na saúde física e no respeito a individualidade da criança.

famílias, então é importante um momento solitário de leituras, mas também um momento de troca. Mas é diferente trocarmos com o OP que vem e não está na mesma função que a gente, então acaba sempre sendo uma reflexão mais rasa, não no sentido pejorativo, mas não ajuda tanto como a gente precisaria porque quando conversamos entre as CPs, dizemos “é isso” porque vivenciamos coisas parecidas nas escolas.

- De que maneira garantir uma formação de qualidade aos professores de forma que esta reverbere junto às crianças?

Então... Isso deveria ser institucionalizado, momentos de troca, algo intencional, como formação. E as próprias OPs poderiam otimizar isso, organizar estes encontros, mas não ficar centrado nelas, focar nas práticas dos coordenadores, nas estratégias, em um plano de formação, como nós fazemos com os professores anualmente. Olhar para o que estamos fazendo nas escolas para definir o plano. Toda OP precisa de autonomia para trabalhar com seu grupo. Ou diante de tantos entraves, de demandas que elas têm, que fosse feito como em outras prefeituras, que a contratação externa de formação para minimamente termos uma normativa.

ENTREVISTA COM CLARICE

- Pode falar um pouco sobre você? Nome, idade, formação acadêmica e experiência profissional.

Eu sou a Clarice, tenho 36 anos. Sou formada em pedagogia com pós-graduação em psicopedagogia e ensino da matemática. Minha experiência profissional sempre foi com educação básica, seja educação infantil ou Ensino Fundamental, atuei nos dois segmentos como professora. Estou na educação há 16 anos. Na coordenação pedagógica, entrei em 2010, então vai completar 12 anos. Atuei como coordenadora na EJA, no ensino fundamental e agora na educação infantil.

- Por que se tornou coordenadora pedagógica?

Sou uma pessoa que gosto da liderança, sou comunicativa, e era algo que me atraía. Quando trabalhei em escolas particulares, atuei como auxiliar da coordenação, então eu tinha um vínculo próximo com as coordenadoras e admirava o trabalho delas; embora o trabalho na rede pública seja diferente das escolas em que trabalhei, foi a partir desse encantamento, dessa coisa de você conhecer todas as crianças, poder organizar, acompanhar os processos de

aprendizagem... Eu achava tudo muito interessante. Então eu queria trabalhar com isso, tanto que fui fazer psicopedagogia inspirada numa coordenadora que era psicopedagoga e atuava com crianças com necessidades especiais. Fiquei próximo de pessoas que bebiam nessa fonte, então quando veio a oportunidade do concurso. Eu também buscava a estabilidade de estar em uma única escola, em uma única rede; hoje eu avalio que entrei cedo demais na coordenação, que poderia ter ficado mais alguns anos na sala de aula.

- Por que escolheu estar na creche?

Eu não escolhi a creche de imediato, trabalhei primeiro no ensino fundamental. A creche era uma experiência que tinha como professora, que eu gostava também – em 2016, fui convidada a inaugurar um Centro Educacional Unificado (CEU) e aí foi quando me apaixonei, porque foi começar tudo do zero a base, ainda era um projeto. E consigo ver que a creche é o lugar onde a gente pode respeitar mais a criança; às vezes sinto no fundamental as coisas muito engessadas, apesar de tentar promover mudança. Nós não somos fator de mudanças sozinhos, tem todo um sistema e na creche vejo esse ideal mais próximo ao que a gente acredita, respeitando a criança, o seu tempo não é ainda mil maravilhas, mas me vejo menos incoerente na creche do que eu me via no fundamental, pois no ensino fundamental o meu discurso era um e a prática caminhava para o outro lado... Notas das avaliações, coisas engessadas, difícil conceber a criança como um ser complexo e múltiplo desta forma, pois na hora de avaliar era insatisfatório ou satisfatório e isso começou a me incomodar muito, então também pesei a questão da qualidade de vida, estar em um local mais organizado.

- Houve dificuldades iniciais?

A primeira dificuldade acho que era a pouca idade em um ambiente de pessoas muito mais experientes que eu, mas acredito que fui construindo meu espaço. Nunca bati boca com ninguém, nem briguei com ninguém, eu ia estudando para poder me sentir à altura. Para fazer o meu trabalho, eu precisei estudar, precisei reconhecer que eu não sabia um monte de coisa e eu precisei ir atrás de tudo, correndo em alta velocidade. Trocar a roda do carro com o carro andando, para sanar a falta de experiência com o cargo. Hoje eu avalio que não estava pronta para o cargo.

- Consegue identificar em sua carreira uma formação pedagógica marcante?

Começou em 2015, eu estava no fundamental. A gente ganhou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB este ano e recebemos convites para falar em vários lugares de visibilidade grande para a escola, e aí fizemos um curso pela Fundação Lemann chamado “Gestão para aprendizagem”. Esse curso era para a gente entender os nossos processos, que nos levou a esse resultado bacana, e também para mantermos esse resultado. Tínhamos que desenvolver um plano de trabalho dentro da escola nos primeiros seis meses, tinha que compor uma comissão, identificar qual o problema legítimo, montar um plano de ação para resolver esse problema e apresentar os resultados, apresentar portfólio. Os melhores trabalhos iriam para uma apresentação nacional e nosso trabalho foi. E, por conta desta apresentação, tinham pessoas da revista Nova Escola que me convidaram para começar a escrever. Eu saí do Município de São Bernardo para falar com outros lugares, com o país inteiro, isso foi mega desafiador, cuidar da escrita que fizesse sentido para o norte e sul do país. Eu cresci muito participando das reuniões, devolutivas que me davam no processo de edição fizeram com que eu me tornasse uma profissional mais cautelosa para colocar algo no papel, me comprometer com algo. Foi o choque de responsabilidade que eu precisava.

- Como são organizados os momentos formativos e quais as estratégias que utiliza com seu grupo de trabalho?

Os momentos estão sendo online por conta da pandemia, nossa escola é muito pequena, não tem como realizar aqui e aí fica um pouco difícil dinamizar as práticas porque eu sinto falta dos trabalhos em grupo, da experimentação, da homologia dos processos. E aí nós temos as reuniões pedagógicas que pelo menos essas estamos fazendo presencial, para que esses momentos possam ser garantidos.

- Você vê avanços em seu fazer a partir de formações continuadas que participa?

Acho que não estou pronta porque nunca estamos prontos, mas estou mais madura, antes achava que tinha que ter todas as respostas e tudo era certeza absoluta. Hoje tenho clareza de que sempre estamos em processo, de que estamos em mudança, que tem coisas que eu não vou saber e que podemos construir juntos, é mais cauteloso. Eu tinha o ímpeto que todo mundo tinha que corresponder a uma concepção, hoje eu sei que cada uma está em um processo individual de formação, compreensão das coisas e eu busco respeitar; oriento, mas sou mais respeitosa... Promovendo mais a reflexão, quando você cria esta relação com o outro, deixa as pessoas seguras para falar. Dentro de um propósito formativo, eu só vou conseguir transformar,

cativar, se eu conquistar, se o outro se sentir à vontade comigo. Então, procuro ter uma relação mais saudável, mais humana, porque a gente deseja que isso também aconteça com a gente e com as crianças. Às vezes a gente se frustra porque quer atingir a todos da mesma maneira para garantir uma formação.

- Enfrenta dificuldades para a realização da formação continuada dos professores?

Acho que existe a questão de as pessoas estarem sempre cansadas, desmotivadas, é bem diferente de quando o professor busca por iniciativa própria um curso que é do seu interesse. Então busco ouvir as necessidades de todos, mas também tenho que alinhar com o que vejo de necessidade, então alinhar isto é difícil porque nem todos se interessam. E o HTPC *on line* tem sido um dificultador, pois acabamos ficando numa relação mais distante, não conseguimos experimentar novas práticas, e com este cansaço temos que estar sempre motivando, trazendo energia, força que às vezes nem temos dentro de nós, então precisamos ficar nos reinventando, trazendo novas estratégias, exercício de criatividade, fugir da monotonia.

- Você recebe formação da SE?

Não e nem da orientadora pedagógica.

- Você se lembra das formações específicas para a creche?

Não participei.

- Além das formações promovidas pela SE participa de outras formações? Busca outros momentos formativos?

Além de livros, cursos, busco referências, até porque saí do fundamental por alguns anos e muita coisa mudou, eu tive que estudar muito. Eu acho que eu não sei nada, então cada vez que eu estudo, eu sei que eu não sei. Para fazer o HTPC, eu estou sempre estudando para que eu possa referendar alguma teoria, falar em nome de legislação. Estamos carentes de documentos municipais que poderiam respaldar a nossa prática. Isto também tem sido uma dificuldade na formação, não termos orientações mais atualizados que venham da esfera municipal.

- Conte como é seu dia a dia em seu trabalho, quais são suas demandas?

Bom, faço a entrada ou saída, por ser uma escola pequena estou sempre próxima das crianças, acompanhando momentos de alimentação, higiene. Isso me dá clareza sobre o que eu tenho que falar, o que tenho que tratar em momentos formativos. Tem um momento de estudo, planejamento, apesar de não ter um momento de concentração necessária para estudar no ambiente escolar com tudo acontecendo, mas eu me forço a buscar esses momentos aqui dentro. Atendo família, outras ocorrências da escola. Semanalmente, tem os Diários de Bordo, a análise de relatórios, a organização dos espaços, atendo professores individualmente e registro tudo isto.

- Ao longo dos anos, observa avanços na qualificação profissional dos professores a partir das formações que realiza?

Vejo aqui na escola, por ser uma escola pequena, e é uma das escolas que eu estou há menos tempo, é onde eu mais senti mudanças, porque estamos passando por um momento da Educação de mudança, na educação profunda. Por exemplo o diário de bordo, planejamento, antecipação da rotina para as crianças, intencionalidade, sinto possibilidades de mudança.

- Consegue atender as necessidades de todos e de cada um?

Acredito que não, a gente tenta. Às vezes as pessoas pedem para trabalhar algumas coisas, mas que não estão em consonância com a nossa concepção. E às vezes isto se torna um incômodo, pois não é o que as pessoas querem ouvir.

- De que maneira garantir uma formação de qualidade aos professores de forma que esta reverbere junto às crianças?

Cativando, emocionando, conquistando, mobilizando, construindo o caminho, não levando pronto, a partir de uma compreensão do coletivo, em uma relação dialógica, reflexiva. Porque se a gente não afeta o outro, ele não vai mudar.

ENTREVISTA COM CAROLINA

- Pode falar um pouco sobre você? Nome, idade, formação acadêmica e experiência profissional.

Eu sou a Carolina, tenho 41 anos. Fiz Magistério quando uma amiga foi fazer. Trabalhei em outros locais e em escola particular. Fui fazer pedagogia a convite de uma amiga,

também. Enquanto eu estudava, saiu o concurso de São Bernardo, eu prestei e trabalhei como professora substituta, e fui também trabalhar na prefeitura de Santo André. Em 2009, prestei concurso para coordenadora pedagógica, não tinha intenção de passar porque nunca passava, fiz para manter a mente ativa. Aí eu passei muito bem e agora estou na coordenação há 12 anos.

- Por que se tornou coordenadora pedagógica?

Na verdade, não escolhi. Sempre quis um cargo mais próximo de casa, como teria a possibilidade de ficar em um só cargo e eu gostava da prefeitura de São Bernardo, resolvi assumir.

- Por que escolheu estar na creche?

Desde que entrei permaneci em creche, sempre na mesma. Inicialmente, escolhi pela responsabilidade do cargo; não que a creche seja um ambiente que você vai dar conta, que seja algo fácil de fazer, mas a minha experiência maior era com a educação infantil. Então entendi que para mim seria melhor e eu teria possibilidade de ficar próximo aos bebês e às crianças bem pequenas de que eu gostava. E achava que, na época, não teria bagagem para a pré-escola ou ensino fundamental. Somos parceiros mais experientes, sabia enquanto professora o que outras professoras esperariam da coordenadora. E aí, com o tempo e com os estudos, preferi me fixar aqui.

- Houve dificuldades iniciais?

Primeiro por ser inexperiente, ter de aprender sobre o cargo de coordenadora, não pensar como professora. Quando você é professora, você tem uma visão da escola e da equipe gestora; você sendo coordenadora, você tem outra visão, você pensa na qualidade da educação, nas crianças. E outra dificuldade foi lidar com a rotina de coordenador, pensar a formação, estudar, qualificar as ações formativas dando conta de uma escola que é viva, dinâmica e que roda o tempo todo. Eu sempre digo que na escola deveria ter dois coordenadores, um voltado para a questão formativa e outro para dar conta de outras ações, porque você não consegue fazer uma qualificação na formação resolvendo outras demandas. Elaborar todo um ano formativo, semanalmente realizar uma formação, e para isso você tem que ler caderno, entrar em sala, ver planejamento, fazer reunião, ver problemas de parcerias. Então me encontrar nestas 40 horas foi um desafio muito grande.

- Consegue identificar em sua carreira uma formação pedagógica marcante?

As formações da USP, “Resolução de problemas por projetos¹⁷” com bons professores e uma instituição renomada; a segunda também pela USP, com a Suely Amaral e a Mônica Pinazza e Africanidades¹⁸.

- Como são organizados os momentos formativos e quais as estratégias que utiliza com seu grupo de trabalho?

Nós temos o HTPC e as reuniões pedagógicas; antes tínhamos um momento formativo com os auxiliares e esta foi uma perda grande não fazer mais. Costumo repertoriar as meninas com sensibilizações, às vezes precisamos ser disparadores para a busca delas. Quando é possível engajar o tema dando continuidade, é ótimo, mas às vezes é necessário tratar de temas pertinentes a determinados momentos.

- Você vê avanços em seu fazer a partir de formações continuadas que participa?

Eu percebo e devo isso aos meus estudos, hoje me pergunto por que fazia algumas coisas que hoje já não faço e isto é muito do professor reflexivo, consigo ver no que era insegura. E daqui a 20 anos vou olhar e talvez dizer como eu era ruim falando sobre hoje, porque vejo que sempre estou em construção, processo. Minha maior evolução foi comigo mesma, o quanto eu aprendi e me encantei. E busco sempre dar sentido ao que faço, me esforço, faço o melhor que posso. Eu estudei, busquei e superei meus próprios desafios, não me acomodei.

- Enfrenta dificuldades para a realização da formação continuada dos professores?

Tempo para o estudo, tempo para eu me debruçar, esmiuçar o trabalho e levar uma boa formação. A nossa experiência nos ajuda a ser mais rápida, mas nem sempre há tempo para ser como eu queria. Às vezes, também, a dificuldade é o interesse do outro, nem sempre este momento formativo é valorizado e às vezes este desinteresse influencia em nosso trabalho. Acredito que todo professor deveria passar pela experiência de coordenador para ver o quanto é importante valorizar estes momentos formativos.

- Você recebe formação da SE?

¹⁷ Formação inicial de todas as CPs ingressantes no concurso de 2010.

¹⁸ Formação fornecida pela SE ocorrida em 2011 e 2015 para todas as CPs da rede.

Sim e não. Já recebi algumas formações da SE mas não vieram ao encontro do que eu gostaria de ter recebido. Às vezes tem algumas formações recebidas, mas nós que somos de creche acabamos ficando sem acesso. São muitas formações voltadas para o fundamental e a gente da creche acaba não sendo abarcado, e quando você acaba sendo abarcado em alguma coisa que a secretaria estipulou, pronta. Tem ações positivas, sim, em tempos de pandemia eles trouxeram alguns formadores que foram válidas para o contexto em que a gente estava com os professores, mas também tem formação que não foi legal. Falta esta formação setorizada, olhar para creche, ouvir a creche. Essa pergunta deveria ser feita a nós pela SE: você busca formação pessoal? Você está satisfeita com as formações da SE? Quais são as suas necessidades formativas? Porque se você ouvir esse conjunto, você é uma teia e tem noção do que levar como formadora. Eu vejo todas as formações oferecidas e tento buscar o positivo, porque eu sei que o outro que está ali não sabe sobre isso.

- Você se lembra das formações específicas para a creche?

Teatro para bebês. Eu gosto muito de teatro, e juntar isto com os bebês, foi maravilhoso.

- Além das formações promovidas pela SE participa de outras formações? Busca outros momentos formativos?

Sim, nos grupos de WhatsApp a gente tem uma rede, e a gente se ajuda muito, tanto para o trabalho quanto para coisa simples. Isso também é nos formar, nos constituir como profissionais. Esse nosso grupo é um portfólio para mim porque compartilhamos textos, ações formativas.

- Conte como é seu dia a dia em seu trabalho, quais são suas demandas?

Ao chegar tento me ambientar, conversar com a diretora, faço pesquisas para o htpc, vem algumas demandas emergenciais e às vezes a falta de algum funcionário acaba implicando em nosso trabalho. Às vezes estar estudando parece que você está deixando o outro na mão, você não está trabalhando, e isso é muito ruim por que o que o formador faz? Lê, estuda para formar. Em escolas que têm vice-diretores, que não é o caso das creches, às vezes esse trabalho de atendimento da secretaria pode ser melhor dividido.

- Ao longo dos anos, observa avanços na qualificação profissional dos professores a partir das formações que realiza?

Conseguo ver sim. Quando você tem uma equipe gestora que já está constituída há mais tempo, a gente consegue dar uma cara, uma identidade para o espaço. Com o tempo, fomos estabelecendo que aqui somos todos humanos, tratamos bem as famílias. A concepção de criança. Costumo dizer que a creche não saiu da assistência, a educação é que entrou; continuamos dando assistência às crianças e às suas famílias, precisamos cuidar no global, no todo. Claro que não fazemos algumas coisas que era [*sic*] da época da Saúde, as relações mudaram, mas ainda prestamos assistência e vejo que quando chega alguém de fora, o grupo parece bancar nosso trabalho, explicar ao outro como fazer.

- Consegue atender as necessidades de todos e de cada um?

Às vezes é uma leitura que fazemos, quando vemos a necessidade de estudo de um tema pelo grupo, não necessariamente é o grupo que traz.

- De que maneira garantir uma formação de qualidade aos professores de forma que esta reverbere junto às crianças?

Tempo! Se eu tivesse mais tempo para me dedicar aos estudos poderia fazer melhor e para estar mais com o agrupamento, mais próxima.

ENTREVISTA COM MADALENA

- Pode falar um pouco sobre você? Nome, idade, formação acadêmica e experiência profissional.

Eu tenho 39 anos, fiz Magistério. Quando optei por ele, pensei em sair com uma profissão, por que [*sic*] a faculdade ainda estava distante para mim. Antes de terminar o magistério, fui chamada para trabalhar numa escolinha particular por uma amiga, em condições precárias, sem acervo, sem apoio pedagógico - foi uma experiência bem complicada. Depois, comecei a dar aula no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA, me apaixonei pela alfabetização de jovens e adultos. E, depois, em um asilo, mas em um trabalho mais artesanal, lúdico. Voltei a uma escolinha particular quando comecei a prestar concursos e fui em busca da faculdade de pedagogia. Trabalhei como estagiária da rede de São Bernardo em escola do Ensino Fundamental, quando fui chamada no concurso no fundamental pelo Estado.

- Por que se tornou coordenadora pedagógica?

Prestei concurso para CP aqui em São Bernardo sem intenção e fui chamada.

- Por que escolheu estar na creche?

Como a escola era próxima à minha casa e eu estava com minha filha muito pequena, mas depois acabou que virou outra paixão. Eu fiquei encantada com o trabalho desenvolvido na educação infantil, querendo entender melhor esse universo. A diretora que eu tive durante um tempo era muito parceira, muito do que eu sei, eu aprendi com ela. Fui entendendo o papel do coordenador, fazíamos tudo juntas. Quando ela se aposentou, me vi na obrigação de contar essa história para aqueles que chegassem. Veio uma outra diretora, porém pegou muitos afastamentos para cuidar da saúde. Veio PRD e preferi esperar que chegasse alguém fixo na unidade. Isso aconteceu próximo à pandemia e aí achei que não seria o momento adequado. Eu até cogito uma mudança, porque acho que isso é positivo para a gente, mas preciso pesar os prós e contras antes de sair, visto que aqui já tem um trabalho consolidado e tenho me aprofundado muito nos estudos da primeiríssima infância.

- Houve dificuldades iniciais?

Falar de um acompanhamento pedagógico que eu nunca tive, eu teria que fazer devolutivas sem nunca ter recebido. No meu primeiro dia, a PRD que aqui estava me deu o PPP. Eu nunca tinha visto um. A proposta curricular também, achei que não daria conta; apesar de acolhedora, foi assustador. Foi um ano de muita resistência do grupo, pois achavam que, com a saída da PRD, eles iriam fazer como bem quisessem. Foram anos de mudanças em relação aos horários dos professores, que diminuíram a carga horária para mais tempo de formação, e com isto sobrecarregando os auxiliares. Eu não sabia escrever um plano formativo, eu não sabia fazer uma devolutiva, eu fui me esforçando, mas demorou para eu conseguir me organizar. Eu me lembro que estava tendo as formações da USP, mas aquilo estava tão longe das minhas ideias, a gente saía bastante da escola para formação. Depois, a ideia das OPs era dar continuidade nesta formação, uma constância mais ou menos como fazemos no HTPC com os professores uma teoria à luz das práticas reais da escola. Tem coisas que hoje lembro que conversamos nas formações que foram muito importantes e precisavam ser retomadas e penso o quanto é importante documentar estes percursos para quem chega entender o que foi feito, como foi feito, estes rastros bem feitos. Nós tínhamos encontros com a OP uma vez ao mês, o que é muito pouco, e ainda junto com os diretores. Então o foco nem sempre era formativo. Acho que uma outra dificuldade foram as relações: somos muito expostos, muito

cobrados, passamos às vezes por situações desrespeitosas. Por ser novinha, foi um trabalho bastante solitário.

- Consegue identificar em sua carreira uma formação pedagógica marcante?

A formação com a Sueli Amaral e a Mônica Pinazza foi um marco. A pós fornecida na época também. Outro marco que eu também gosto de contar é quando algumas OPs, que se reuniram por afinidade - e fomos estudar o livro Campos de Experiência¹⁹. E isso foi muito importante. Foi a partir daí que surgiu o meu título do mestrado, que comecei a mexer com muitas coisas aqui na escola também. Porém essa formação começa e termina, porque no ano seguinte foi definida a reorganização das OPs de outra maneira.

- Como são organizados os momentos formativos e quais as estratégias que utiliza com seu grupo de trabalho?

Propicio trocas, tematização, envolver atividades práticas. Quando escolhemos um curso fora, em geral escolhemos pelo tema que nos agrada, e entendo que na escola o plano de formação precisa reverberar em ações com as crianças, então não é opcional. É preciso uma cultura colaborativa, todos sabendo o que, porque e como vai acontecer. Momentos de fruição estética, nós somos múltiplos, não conseguimos mudar só conteúdos e, se queremos ser humanos sensíveis, precisamos ter formações que contemplem esta sensibilidade, a forma de ver o mundo.

- Você vê avanços em seu fazer a partir de formações continuadas que participa?

Sim, tanto na minha, porque hoje, olhando para trás sinto vergonha da coordenada que chegou aqui. Seria bom se as pessoas que já passaram por mim pudessem me rever para ver como aquela não existe mais. Tenho lidado muito com os saberes tácitos e depois você vai estudando e vai aprendendo que alguém fala sobre isso, às vezes não estava no plano da consciência. Hoje vejo que cheguei totalmente crua, não conhecia, não tinha bagagem, repertório de creche. E aquela diretora que me deu tanto suporte, que tinha uma experiência (e não só de anos, mas anos bem vividos, porque não basta só ter tempo de experiência, é preciso um tempo bem vivido, de estudo) esse tempo em que estivemos juntas, me gerou até uma certa

¹⁹ A entrevistada se refere ao livro Campos de Experiência na escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro das autoras Daniela Finco, Maria Carmem Silveira Barbosa e Ana Lucia Goullart de Faria de 2015 utilizado por sua OP referência em momentos formativos.

comodidade, pois fazíamos tudo junto, me dava segurança. E quando ela se aposentou eu percebi: Olha, acho que até sei ser coordenadora, porque passei a dar continuidade sozinha e aí passei a ser a parceira mais experiente em creche da gestão. Então nem tenho como dimensionar o meu crescimento. E venho aprendendo por quê [*sic*], sempre aprendemos, e percebo o quanto as perguntas delas também mexem com a minha metacognição. Hoje me sinto segura para exigir algumas coisas que são estudadas há tanto tempo. Investimos em formação, material, e precisa reverberar, ser direitos das crianças - de todas, e não só de algumas. Firmando compromissos, vejo que o mais difícil em nosso cargo são as relações interpessoais; todas as relações têm conflitos, mas nós somos muito cobradas, julgadas, e muitas decisões são jogadas para gente. Precisamos ter muito jogo de cintura e coerência para saber o que precisa ser discutido no grupo, o que cabe voto, o que é argumentação a partir da profissionalidade.

- Enfrenta dificuldades para a realização da formação continuada dos professores?

Eu acho que tem uma parte que é do desejo, eu posso fazer de tudo para que elas queiram, mas não posso querer por elas. Existe um limite. Então tento de um tudo fazer as materialidades passarem pelo corpo, significar muitas coisas, apresentar tudo que entra de novo na creche. Fazer análises sobre essas potências, combinações, o que pode trazer de potências para as crianças, dinâmicas, fruição estética, tudo isto pensando no envolvimento, neste desejo. Mas a gente não cria desejo, a gente cria necessidade, estas necessidades são reguladoras, são documentações em que a gente vai dizendo: olha aqui nessa escola isso acontece assim. E às vezes há este desejo, mas as condições são precarizadas. E isto é o que mais me aborrece ultimamente, que vejo como dificuldade.

- Você recebe formação da SE?

No ano passado, tivemos o AVAMEC que a meu ver foi muito mal organizado no que se refere ao CP, porque não deveria discutir no mesmo campo que o professor, pois nós somos o professor do professor. Então deveríamos estar discutindo como ajudar este professor a partir do conteúdo que estava sendo estudado, e não fazer o curso da mesma forma que ele. Acho que, ainda assim, esta formação foi importante e ela vai morrer se não houver um fechamento, uma sistematização em documentos. Vai ser comum da rede pois ficou na zona de desenvolvimento proximal de cada um. Isto também faltou no da Sueli e da Mônica, sistematizar.

- Você se lembra das formações específicas para a creche?

Fora isso que a gente falou, tem algumas formações. Episódios como a Semana da Educação²⁰, eventos, mas não específicas para a creche.

- Além das formações promovidas pela SE participa de outras formações? Busca outros momentos formativos?

Uma das OPs que participava desses encontros se aposentou e criou um grupo de estudo, e aí eu fui por busca pessoal. O que é um refúgio para esta solidão na escola. Tem também o dificultador da questão financeira, por muito tempo nosso salário era defasado e até comprar livros era difícil. Até buscar é difícil, porque às vezes você faz busca na internet e vem aquelas coisas empobrecidas e você não tem repertório tão crítico. Então a academia me trouxe esta oportunidade, que na verdade foi um presente fazer o mestrado com uma bolsa de estudos; para mim foi uma transformação. O grupo de estudos foi o marco e até mesmo a assessoria pedagógica que faço com outra coordenadora da rede me exige muito estudo. E foi outro caminho que descobri: como é importante essa troca, eu sou uma defensora de que deveria haver o HTPC da coordenadora, precisa ter encontro sistemático entre as coordenadoras, organizado; mesmo que fosse quinzenal, não pode ser episódico, ficar à mercê de cada governo, porque aqui que incide, nós somos multiplicadoras. Se conseguirmos investir nisso, a possibilidade de chegar nas professoras e, conseqüentemente, nas crianças, é maior - é preciso um formador para as formadoras. De forma organizada e sistemática e legalizada, por exemplo, 4 horas a cada 15 dias. Eu não vejo outro modo de organizar isto, sem um alinhamento de rede, porque assim as OPs acompanham o trabalho das coordenadoras. Se nós estamos discutindo determinado assunto, este assunto precisa reverberar lá na escola, não dá para fazer diferente. Assim como fazemos com as professoras na escola, olha estamos fazendo assim, precisa fazer assim, vai virando direito das crianças. E é preciso discutir, como é que ficamos dando devolutiva tanto tempo sozinha. Me lembro que uma vez na aula da Suely Amaral nós tematizamos isso e nunca mais ocorreu depois. E aí buscamos a informalidade, dando nossos jeitos. Mas isso não está certo, me lembro de uma vez, em uma formação que fomos fazer em outra cidade, tivemos que pegar uma falta abonada. Foi um grupo grande - será que não era para prefeitura disponibilizar um ônibus para irmos? E aí fomos com recursos próprios. Nós vivemos nos encontrando nestes cursos por aí, estamos buscando, mas deveríamos ser mais reconhecidas neste sentido e ter mais incentivo. Veja agora: tiraram a nossa progressão do mestrado e doutorado, isto não é, não era só um incentivo, eu não faço mestrado para aumentar

²⁰ Evento ocorrido anualmente na rede de SBC.

meu salário, faço porque eu gosto, porque quero estudar, mas isso é uma valorização. E tudo isso precisa ser considerado. Eu penso, agora para fazer doutorado, que exige dedicação quase que exclusiva, poderíamos ter uma redução de carga horária. Este é um tipo de incentivo para continuarmos estudando. Então estar com outra coordenadora, realizando esse trabalho através de mídias sociais, o que nos possibilita estar em contato também com outras pessoas com o mesmo objetivo, que querem estar ali, é muito gostoso. Quando ministramos cursos à pessoa que pagou por isso quer ouvir o que você tem para falar, e aí você vê os seus olhos brilhando, isso é revigorante, a gente se sente fortalecida quando as pessoas acolhem.

- Conte como é seu dia a dia em seu trabalho, quais são suas demandas?

Saída, entrada das crianças, acompanhamento pelo menos uma refeição por dia, faço devolutiva, duas ou três por dia. Reunião entre a equipe gestora, dedico tempo para planejamento do HTPC e acompanhamento de HTP.

- Ao longo dos anos, observa avanços na qualificação profissional dos professores a partir das formações que realiza?

Sim. Sempre há coisas para trabalhar. Ainda com o grupo mais fixo que está aqui. Estranham coisas, que por muitas vezes se tornam... Então a forma como a gente faz a troca, como a gente fala com a criança, a forma como são conduzidos os momentos de alimentação. Também vejo avanços no repertório estético: não mais viram caixas de brinquedo, não fazem tudo ao mesmo tempo com todas as crianças, as sessões já são mais frequentes nos contextos investigativos. Hoje elas se preocupam com a beleza, com a criação de contextos, com as materialidades, elementos da natureza presentes no próprio discurso. Tem horas que já discutimos de igual para igual e me sinto na obrigação de ir pesquisar coisas. Então cada uma avançou dentro do seu processo, ninguém está igual.

- Consegue atender as necessidades de todos e de cada um?

Sinto que estou fazendo bastante na interlocução dos diários de bordo, porque uma devolutiva nunca é igual a outra. Então faço isso com as professoras, mas não com toda a equipe. Com os auxiliares eu tenho momentos formativos com muitas limitações porque as condições são muito precarizadas. Para eles, precisamos dar um jeitinho para esta hora de formação acontecer. E percebo que quando estes momentos acontecem, eles se sentem valorizados para pensar, para entender o que está sendo discutido nos HTPC. Acho que a rede

deve ter isto institucionalizado. O diário de bordo foi ótimo, porque antes era registro reflexivo e elas faziam uma vez por semana, da mesma forma que falamos dos subgrupos para as crianças. Eu também trago muitas atividades práticas em pequenos grupos durante as formações coletivas.

- De que maneira garantir uma formação de qualidade aos professores de forma que esta reverbere junto às crianças?

Nós precisamos transversalizar o tempo inteiro. Formação é um processo homólogo, nós estamos sob a égide da mesma legislação, mas vejo uma disparidade grande entre as escolas da rede. Recebo professor que às vezes nunca recebeu uma devolutiva. Então penso que o que resolveria, numa visão macro, seria o alinhamento das formações, porque não posso cobrar de uma pessoa aquilo que ela não tem, e é dever da prefeitura fazer nossa formação, mas parece que isso vai acontecendo por osmose. Por exemplo, a formação que veio da Sueli e da Mônica foi maravilhosa, mas estava distante da nossa zona de desenvolvimento proximal, então é preciso continuidade no acompanhamento. Então precisamos lutar para acabar com essa desigualdade, porque tem alguém aí que não está fazendo o seu papel. É preciso acontecer alguns mínimos, existem coisas inegociáveis que a gente não pode abrir mão. Por exemplo, estamos sob orientação dos Diários de bordo, mas aí você tira o HTP fluído - como construir a cultura com a equipe? A cidade poderia investir mais nas questões culturais porque isso atinge a sensibilidade de todos. Outra coisa: retomar a função da orientadora pedagógica que está se perdendo, estamos caminhando para supervisão, esse diálogo que de uns tempos para cá piorou muito com a SE. Também a questão da falta ou diminuição de auxiliares, que impacta na questão formativa. Estamos naturalizando o caos; como você pensa subgrupos sem funcionários? Como você pensa em sessões de contextos investigativos sem funcionários?

ENTREVISTA COM MARIA CARMEM

- Pode falar um pouco sobre você? Nome, idade, formação acadêmica e experiência profissional.

Sou a Maria Carmem, tenho 39 anos, fiz pedagogia, trabalhei sempre em escola particular na educação infantil e depois de uns 10 anos me tornei coordenadora nesta prefeitura, primeiro como CP do fundamental, então totalizo sete anos na creche.

- Por que se tornou coordenadora pedagógica?

Prestei este concurso porque meu sonho era trabalhar na prefeitura, então prestava vários concursos de diferentes cargos na área da Educação, mas sempre gostei da parte organizacional. Confesso que até deveria ter mais experiência porque me formei aqui no dia a dia. Vejo que as diretoras das escolas em quais passei ajudaram muito nesta formação.

- Por que escolheu estar na creche?

Foi apaixonante, eu sempre gostei de educação infantil. Então, até pela experiência como professora, sempre coloquei em minhas opções primeiro as creches e agora não saio mais; são as crianças, as famílias e o trabalho em si.

- Houve dificuldades iniciais?

A formação na rede particular, as reuniões eram mais informativas, projetos, conteúdos eram meio que prontos, quando muito [sic] profissionais externos que vinham tratar determinado tema que nós deveríamos desenvolver depois com as crianças. Então, de verdade, eu não sabia como fazer e a diretora inicialmente me ajudou bastante. As devolutivas dos registros reflexivos também eram um entrave, porque nunca recebi uma, quando muito era um carimbo e uma assinatura. Ainda considero as devolutivas como dificuldade. Considero que faço bem, mas às vezes sinto não ter pernas para fazer.

- Consegue identificar em sua carreira uma formação pedagógica marcante?

Da Sueli e da Mônica Pinazza. As formações que tivemos em pequenos grupos junto com a OP referência também foram boas, a formação com a EOT dos indicadores de risco, do lugar de vida. Mas agora não temos mais, isso faz falta.

- Como são organizados os momentos formativos e quais as estratégias que utiliza com seu grupo de trabalho?

Na formação a gente tenta ter um tema específico, mas no meio do caminho outros temas emergentes podem aparecer. Utilizo fruição estética, é sempre bem-vinda. Sempre entrego uma pauta, com uma citação embasando a minha fala.

- Você vê avanços em seu fazer a partir de formações continuadas que participa?

Muita! Gostaria de entrar na prefeitura como estou hoje, eu acho que eu era muito boazinha e precisava ser mais firme em algumas situações, agora consigo. Meu olhar pedagógico também mudou, antes achava que eu tinha que ter o controle para dar conta, hoje eu sei que soltar a corda é mais fácil, ter um meio termo. Hoje me sinto mais preparada, talvez pela experiência. A pandemia me ajudou possibilitando aprimorar alguns conceitos e conteúdos que queria estudar.

- Enfrenta dificuldades para a realização da formação continuada dos professores?

Tempo para organizar. Sempre estamos apagando fogo, na creche não temos vice. Na verdade, é um tempo de concentração porque sempre precisamos ficar parando e retomando o que estamos fazendo porque as demandas engolem. Para fazermos uma formação precisamos estudar, com toda certeza precisávamos de um HTP para gestão. Na escola ou em casa, ter uma oportunidade para tempo de qualidade para o estudo, um curso fora, dentro do horário de trabalho. Enfim, formações que nos ajudassem na formação.

- Você recebe formação da SE?

Faz bastante tempo que a gente não recebe uma formação, o que me lembro agora é a Semana da Educação, mas que só conseguimos aproveitar um dia, quando somos dispensados do trabalho, por que os demais estamos frente às demandas da escola. Quando éramos divididos em regiões²¹, as reuniões com a chefia norteavam um pouco mais o trabalho.

- Você se lembra das formações específicas para a creche?

Exclusiva para creche, não. Mesmo a da Mônica e Sueli foram para educação infantil.

- Além das formações promovidas pela SE, participa de outras formações? Busca outros momentos formativos?

Busco. Fora do horário de trabalho é complicado, tenho filha pequena. E se precisa pagar é mais complicado.

- Conte como é seu dia a dia em seu trabalho, quais são suas demandas?

²¹ Organização de trabalho por territórios quando as escolas agrupadas por proximidade/localização. Isto ocorreu entre 2013 e 2017 quando cada OP ficava responsável por determinadas escolas de um território.

Quando eu entrava sempre a 7h, eu costumava conversar mais com as professoras enquanto as crianças não chegavam. E era uma conversa mais pessoal, acho isso importante porque a individualidade da professora influencia no seu trabalho. Agora, entro 8h30, ainda passo na sala conversando com as crianças, vejo alguma demanda que estão precisando, converso com a diretora sobre o que aconteceu até eu chegar. Acompanho uma refeição, faço uma observação pela manhã e uma à tarde ao longo da semana, reunião com a diretora semanalmente, me dedico à leitura de registro uma vez por semana, temos HTPC durante um dia todo. Leio registro, faço devolutiva e faço a saída; eu gosto muito do contato com a família. Mas é muito incêndio para apagar, né, e na creche ainda mais difícil por não termos vice-diretora.

- Ao longo dos anos, observa avanços na qualificação profissional dos professores a partir das formações que realiza?

Sim. Vejo isso nos registros e nas práticas de qualidade que acontecem.

- Consegue atender as necessidades de todos e de cada um?

Não. Acho que muito parte do desejo, se elas querem aprender sobre determinado tema. Talvez estudar mais temas em subgrupos para atender as expectativas delas fosse interessante, mas não é possível. E aí quando a professora fecha a porta ela vai fazer como ela quer. Vejo a coordenação sempre um cargo que parece que fica devendo, podia fazer mais. Se me dedico mais em uma coisa, parece que não dei tanto na outra.

- De que maneira garantir uma formação de qualidade aos professores de forma que esta reverbere junto às crianças?

A chefia deveria formar as OPs e as OPs fazerem a formação com a gente. Mesmo com muitas escolas, deveriam separar OPs de creche. Assim elas poderiam centralizar as formações por segmento. Da forma como está não ajuda, não agrega, e não conseguimos ampliar as formações. Minimamente, se as nossas trocas fossem compartilhadas em momento planejado e autorizado já seria benéfico. Quem deveria trazer a formação é a SE e não nós termos que ir buscar. As nossas creches possivelmente fazem coisas diferentes, está certo? Não. Não é colocar todo mundo na caixinha, mas o que eu tenho de bom pode te ajudar e vice-versa. E enquanto não tivermos isto junto a um currículo organizado que atrele a teoria à prática, não vejo mudanças.

ENTREVISTA COM BERTHA

- Pode falar um pouco sobre você? Nome, idade, formação acadêmica e experiência profissional.

Sou a Bertha, tenho 50 anos, Pedagogia, pós-graduação em Didática, supervisão escolar, educação infantil e agora mestranda. Estou há praticamente 30 anos na prefeitura. Iniciei como monitora na creche, passei a professora, depois fui PAP, professora de apoio pedagógico, e passei no primeiro concurso para coordenadora, função em que estou até hoje.

- Por que se tornou coordenadora pedagógica?

Quando iniciei na creche, acompanhava uma professora muito boa que me explicava como e por que devia fazer com as crianças, e tive também uma diretora que me dava devolutiva no registro que me ensinava muito, então eu ia para casa sonhando com o dia seguinte, foi um encanto mesmo muito grande.

- Por que escolheu estar na creche?

Quando iniciei na creche, eu ia para casa sonhando com o dia seguinte, foi um encanto mesmo muito grande. Também me encantei com as crianças pequenas, no planejamento e em ajudar as crianças a avançar. E então fui me especializando nesta faixa etária ainda com a certeza de que eu não sei tudo.

- Houve dificuldades iniciais?

Como iniciei na gestão como PAP, a maior dificuldade foi estar no agrupamento em que era professora, a equipe às vezes confundia, também distinguir o que era da professora da sala e o que era da PAP, qual era o meu papel enquanto professora; planejava para crianças agora tinha que ajudar o professor a pensar sobre este planejamento. Naquela época havia encontros formativos para PAP, como dar devolutiva, como montar pauta para HTPC. No concurso de coordenadora não tive essas formações e sinto que as colegas que entraram neste momento sentiram muita dificuldade pois tiveram que aprender sozinhas.

- Consegue identificar em sua carreira uma formação pedagógica marcante?

A formação com a Mônica Pinazza e a Sueli Amaral, pois vínhamos com práticas cristalizadas e percebemos o quanto faltava para uma escola da infância. Então houve mudança de concepção, o que me levou a pesquisar mais para entender o desenvolvimento infantil. Antes nós tínhamos saberes sim, mas eram de práticas de certezas e elas trouxeram dúvidas.

- Como são organizados os momentos formativos e quais as estratégias que utiliza com seu grupo de trabalho?

Eu diria que nós temos oficialmente HTPC, HTP, reuniões pedagógicas, mas entendo que a formação ocorre a todo o momento, sobretudo quando estamos falando de formação humanizadora, que é quando você considera o outro, quando você está aberto para ouvir o outro profissionalmente, mas também pessoalmente. E tem também os documentos, por exemplo, os Diários de bordo²², quando eu leio e faço devolutiva, isso também é formação. Quando elas me entregam uma publicação para postar no blog ou no Facebook da escola, que eu também dou uma devolutiva, também é formativo. A formação está o tempo todo circulando, então não consigo distinguir um momento mais importante que o outro por que para cada um vai impactar de um jeito. Talvez uma conversa informal que eu tenho toque mais do que uma consideração de um texto no momento de HTPC. Mas eu organizo tudo isto, tem os momentos formais e os informais. Pensando na homologia dos processos, elas também precisam estar atentas a isso com as crianças, não só quando pensam nas propostas, mas em todo o cotidiano, quando as coisas acontecem.

- Você vê avanços em seu fazer a partir de formações continuadas que participa?

Sem dúvida. Fazendo uma comparação de 2010 para hoje, a questão da humanização, por exemplo. Também acreditava que precisava ser uma grade segmentada, que isto ajudaria na aprendizagem das crianças. Para mim, funcionava muito bem, mas aí veio a Mônica Pinazza e a Sueli Amaral com a formação da escola da infância, as vivências, as experiências. Então, fui percebendo o quanto a gente importava coisas do fundamental e da pré-escola e aos poucos eu fui me transformando também. Hoje acredito em um planejamento flexível, não pensamos mais em projetos tão estruturados, e isto traz uma leveza, um olhar para a pessoa e não para o conteúdo somente. E com isto não quero dizer que não sou exigente, zelo pela qualidade, acredito que crianças e adultos precisam ser felizes aqui dentro.

²² Instituído na rede desde 2020 (sob este título), refere-se ao documento onde as professoras registram diariamente o seu fazer pedagógico.

- Enfrenta dificuldades para a realização da formação continuada dos professores?

Eu vejo uma grande insatisfação profissional com a não valorização. Ter um salário só para o básico e ter muita cobrança. Penso que quando estamos falando de formação, ao mesmo tempo que há o encantamento pelo que se faz, vai perdendo-se o brilho nos olhos por conta destas questões. E acho que é uma desmotivação que é maior do que a nossa escola, e aí precisamos buscar estratégias para voltar ao foco.

- Você recebe formação da SE?

Durante a pandemia recebemos formações, webinar. Mas não vejo nisto um grande diferencial formativo. Vejo mais sentido nas formações que procuro autonomamente. Tem a semana da Educação em que convidam funcionários e formadores à partilha, que não agrega tanto. Teve também uma outra formação, do AVAMEC, que todo mundo participou, ampliou saberes, mas transformou a prática? Penso que não, porque vimos muitas coisas, mas de forma superficial. Você recolhe informações, mas não consegue transpor para a prática ou não reflete profundamente sobre isto. Sinto como pulverizar e ir embora, pulverizar e ir embora, não é um ir e vir, discutir, aprofundar um único tema por mais tempo, que vá mudando mesmo o jeito de pensar a prática, estabelecendo comparações... Veja, na formação da Mônica e da Sueli houve, além das formações semanais para as equipes gestoras, houve uma pós-graduação para professores e gestores semanalmente, teve uma frequência. Então iam surgindo coisas que nos faziam questionar a prática. Havia troca entre os pares e havia uma pessoa que fazia ponte, que tinha saberes e amarrava, então tudo isso era muito rico. Então uma *webinar*, uma *live*, uma formação em formato Educação a Distância – EAD, em que não há devolutiva, que não há troca, pois nós também estávamos no patamar de cursistas no AVAMEC e não há continuidade. Não faz efeito, é pouco, precisa de mais para haver transformação. É claro que os discursos vão mudando porque vamos memorizando algumas coisas, Daí a importância da formação continuada, se nós coordenadores não fizermos um trabalho mais aprofundado, fica na mesma, continuamos pulverizando. Fica raso.

- Você se lembra das formações específicas para a creche?

Eu penso que não, muitas vezes somos chamados para formações junto com a pré-escola. Me lembro de alguns episódios, mas são esporádicos e, como eu falei, não fizeram diferença.

- Além das formações promovidas pela SE, participa de outras formações? Busca outros momentos formativos?

Sim, entre nós colegas vamos trocando informações sobre cursos, no que vejo mais sentido.

- Conte como é seu dia a dia em seu trabalho, quais são suas demandas?

Todos os dias passo de sala em sala. Para mim faz diferença porque faço uma leitura não só de como está a sala, mas como estão as crianças e os educadores. Às vezes eles já trazem algumas demandas e isso vai direcionando o meu trabalho naquele dia, pelo menos das primeiras horas do dia. Isso conforta quem está ali com as crianças, deixando-os mais confortáveis para seguir o dia. Eu e o diretor dividimos a mesma sala, então a demanda dele acaba sendo a minha demanda, costumamos pensar juntos os encaminhamentos para sanar estas questões. Cada dia temos uma tarefa: tem o dia do HTPC, atendimento da OP, EOT. As conversas com a EOT, em especial, são formativas. Acompanho a saída, e é um momento de olhar para os pais, um elogio no cabelo que está mais bonito, um que às vezes está com a carinha mais triste e sei que se ele está bem, ele vai cuidar bem dessa criança - então procuro dialogar e entender até mesmo algumas situações que acontecem aqui com as crianças, então este olhar precisa estar em todos, mas infelizmente não está.

- Ao longo dos anos, observa avanços na qualificação profissional dos professores a partir das formações que realiza?

Para mim, isto é motivo de orgulho. Vejo professora com práticas maravilhosas que fazem brilhar os meus olhos. E é evidente que cada professora tem uma experiência de vida, de formação. Tem as que estão chegando e tentam correr atrás das que estão há mais tempo.


- Consegue atender as necessidades de todos e de cada um?

Durante a pandemia, nós procuramos ser práticas, onde as pessoas pudessem falar, fizemos visitas virtuais a museus de várias partes do mundo, olhamos para a natureza mesmo dentro de casa, e assim percebemos que a coisa flui.

- De que maneira garantir uma formação de qualidade aos professores de forma que esta reverbere junto às crianças?

Se a pessoa não fala, não está bem, acaba reverberando nos outros, por isso precisamos sempre estar atentos aos movimentos do grupo e localizar estes focos e ajudar esta pessoa a se fortalecer. E assim vamos enxertando saberes pedagógicos, mas o pulo do gato é a humanização, olhar no olho do outro, da criança, da família e entre nós.

APÊNDICE D: ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO



MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO

À EQUIPE GESTORA
Senhora Diretora,

Estamos encaminhando a pesquisadora CINTIA BERTO OLIVA RUIZ regularmente matriculada no Mestrado em Educação-Linha de Pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

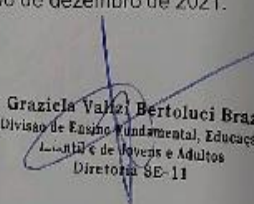
Referente ao projeto de pesquisa intitulada: "Afinal, quem forma o formador? O papel do coordenador pedagógico frente a sua formação continuada em creches da rede municipal de São Bernardo do Campo."

A pesquisadora compromete-se:

- Não utilizar-se de imagem fotográfica ou vídeo de alunos/espço escolar.
- Não publicar nome/identidade dos alunos e/ou da instituição em hipótese alguma.
- Entregar cópia dos dados levantados e resultado da pesquisa em 2 (duas) vias (à Direção da Escola e a Divisão do Ensino Fundamental, Educação Infantil e de Jovens e Adultos- SE 111 - 112).

| |
|------------------------------------|
| Recebido na U.E em: ____/____/____ |
| Nome: |
| Assinatura: |

SE-111, 06 de dezembro de 2021.



Graziela Vahzi Bertoluci Braz
Divisão de Ensino Fundamental, Educação Infantil e de Jovens e Adultos
Diretoria SE-11

CIÊNCIA DA PESQUISADORA

| NOME | ASSINATURA |
|-------------------------|------------|
| CINTIA BERTO OLIVA RUIZ | |

Este documento deve ser preenchido em três guias, sendo uma para a unidade, uma para a secretaria e outra para a pesquisadora.