



**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais**

**LUANA LODI LIMA**

**O Currículo da Cidade – Educação Infantil e a formação dos Coordenadores Pedagógicos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: divergências e convergências.**

**São Paulo  
2023**

**LUANA LODI LIMA**

**O Currículo da Cidade – Educação Infantil e a formação dos Coordenadores Pedagógicos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: divergências e convergências.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

**São Paulo  
2023**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

**Lima, Luana Lodi.**

***O Currículo da Cidade – Educação Infantil e a Formação dos coordenadores pedagógicos na rede municipal de ensino de São Paulo: divergências e convergências. / Luana Lodi Lima. 2023.***

**139 f.**

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

***Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.***

***1. Política pública educacional. 2. Formação continuada. 3. Currículo da cidade – educação infantil. 4. Coordenação pedagógica. 5. DRE Campo Limpo.***

***I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de. II. Título.***

**LUANA LODI LIMA**

**O Currículo da Cidade – Educação Infantil e a formação dos Coordenadores Pedagógicos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: divergências e convergências.**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

São Paulo, 09 de março de 2013

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho (PPGE/Uninove)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Aparecida Bioto (Progepe/Uninove)



Prof.<sup>a</sup>. Dra.<sup>a</sup> Fernanda Rossi (Unesp/Bauru)

Aprovado em: 28/03/2023

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.

Hannah Arendt (1906–1975)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por seu amor incondicional, ao me conceder condições físicas e emocionais para a conclusão deste trabalho.

Ao meu orientador Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho por sua paciência, parceria e profissionalismo ao me conduzir durante esse processo, sempre me apoiando com disposição para que eu chegasse até aqui. Obrigada pela escuta atenta e por toda compreensão.

Agradeço em especial, às Professoras Doutoras, Patrícia Aparecida Bioto e Fernanda Rossi que, durante o exame de qualificação, apontaram com assertividade e afeto, caminhos e possibilidades que contribuíram generosamente para a evolução deste trabalho. Agradeço aos Professores: Dr. José Eustáquio Romão; Dr. Manoel Tavares, Dr. Carlos Bauer e Dr.<sup>a</sup> Rosemary Roggero que, com grande competência e dedicação por meio de suas magníficas aulas, me ajudaram a compreender um pouco mais sobre o desenvolvimento das políticas públicas educacionais em nosso país.

Agradeço também à Universidade Nove de Julho, pela bolsa de estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação, que me possibilitou a realização deste projeto.

Aos meus colegas da Divisão Pedagógica, em especial minha diretora Roseli Helena Salgado, que compartilha diariamente suas experiências profissionais com poderio, humildade e humanidade, me inspirando a ser uma profissional de tamanha excelência como ela. Minhas parceiras de núcleo Elisabete, Ketiene e Damaris, que me apoiaram nesta trajetória, me ajudando a enxergar sempre pela “metade cheia do copo”, ou seja, mesmo diante das fragilidades do sistema educacional, nos mantermos firmes na esperança (aquela, do verbo esperar) por dias e condições melhores em nossas escolas para os bebês e crianças. Também agradeço a minha parceira de longa caminhada Lorena Beatriz Henrique, que neste momento de pandemia encontra-se “longe dos olhos, perto do coração”.

Agradeço aos Coordenadores que aceitaram gentilmente responder ao questionário. Em especial, aos que aceitaram colaborar no encontro do grupo focal, compartilhando suas experiências, ansiedades e desejos para que eu pudesse registrar e completar a minha pesquisa.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho,

Ao meu pai Luiz Carlos Moreira Lima (em memória) que por sua fé e persistência me ensinou a acreditar que vale a pena amar, lutar e resistir.

À minha mãe, Maria Donisete Lodi Lima, que sempre foi um exemplo de força, determinação e resiliência.

Às minhas irmãs, Lilian e Lays companheiras de jornada que me presentearam com os maiores tesouros que tenho na vida, meus sobrinhos: Eduardo, Leonardo, Bernardo e Luiz Carlos.

Ao meu querido amigo e parceiro, Roger.

Aos coordenadores pedagógicos do Município de São Paulo que continuam comprometidos com uma educação pública de qualidade e por fim, aos bebês e crianças que me desafiam diariamente a ser uma profissional melhor.

## RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa é a formação continuada do Coordenador Pedagógico (CP) da Educação Infantil das unidades diretas, do Município de São Paulo, especificamente da Diretoria Regional do Campo Limpo (DRE-CL). Nosso objetivo geral é analisar as concepções que estes coordenadores possuem sobre os fundamentos orientadores das políticas de formação continuada, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMESP), no sentido de implementar o Currículo da Cidade – Educação Infantil. Apresentamos como objetivos específicos: a) identificar as concepções e fundamentos orientadores das políticas de formação continuada, definidos pela SMESP em documentos oficiais, produzidos no processo de implementação do Currículo da Cidade; b) evidenciar se há relação entre as concepções e fundamentos apresentados pela SMESP e as concepções que os coordenadores pedagógicos têm do Currículo da Cidade; c) analisar se os fundamentos e princípios pedagógicos presentes no Currículo da Cidade da Educação Infantil estão articulados com o desenvolvimento de políticas educacionais para a formação dos formadores/coordenadores pedagógicos. Inicialmente foi feita a revisão bibliográfica sobre o papel do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, e sua prática de liderança enquanto formador de professores nas Unidades Educacionais. A pesquisa documental abordou o Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019), as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica - Ensino Fundamental (2019) e a legislação vigente sobre as atribuições do cargo. Inicialmente aplicamos um questionário composto por questões fechadas e abertas para traçar o perfil dos coordenadores que atuam na Educação Infantil no território. Na segunda etapa, optamos pela técnica do grupo focal para a coleta de dados, que possibilitou melhor compreender que concepções os formadores têm das políticas de formação continuada ofertadas pela secretaria, especificamente no que concerne às ações voltadas para a implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil. Ao analisarmos os dados obtidos, decidimos prosseguir na pesquisa somente com os coordenadores efetivos, ou seja, os que atuam nas unidades diretas, pois percebemos inúmeras discrepâncias entre as condições de formação e trabalho em relação às unidades parceiras. Concluímos que a percepção dos Coordenadores Pedagógicos sobre as políticas de formação continuada para a implementação do Currículo da Cidade apresenta pontos importantes, tais como: a relevância e coerência que o documento representa no desenvolvimento infantil, a contribuição das formações para o desenvolvimento do trabalho nas Unidades, a concepção da rede, entre outros aspectos que serão detalhados no decorrer deste texto. Porém, fica evidente que a secretaria deve investir em formações que dialoguem com o território e elabore soluções para as questões pertinentes ao RH, infraestrutura e horário formativo nas Unidades de forma que contemplem todos os professores, inclusive os contratados.

Palavras-chave: Política Pública Educacional. Formação continuada. Currículo da Cidade – Educação Infantil. Coordenação Pedagógica. DRE Campo Limpo.



## ABSTRACT

The object of study of this research is the continuing education of the Pedagogical Coordinator (PC) of Early Childhood Education in the direct units of the Municipality of São Paulo, specifically in the Regional Directorate of Campo Limpo (DRE-CL). Our general objective is to analyze the conceptions that these coordinators have about the guiding principles of continuing education policies, developed by the Municipal Education Secretariat (SMESP), in order to implement the Curriculum of the City - Early Childhood Education. We present as specific objectives: a) to identify the conceptions and guiding principles of continuing education policies defined by SMESP in official documents produced in the process of implementing the Curriculum of the City; b) to demonstrate if there is a relationship between the conceptions and principles presented by SMESP and the conceptions that the pedagogical coordinators have of the Curriculum of the City; c) to analyze if the pedagogical principles and foundations present in the Curriculum of the City for Early Childhood Education are articulated with the development of educational policies for the training of trainers/pedagogical coordinators.

Initially, a bibliographical review was conducted on the role of the Pedagogical Coordinator in Early Childhood Education and their leadership practice as a teacher trainer in Educational Units. The documentary research addressed the Curriculum of the City - Early Childhood Education (2019), the Didactic Guidelines of the Curriculum of the City: Pedagogical Coordination - Elementary Education (2019), and the current legislation on the duties of the position. Initially, a questionnaire was applied, composed of closed and open questions, to outline the profile of the coordinators who work in Early Childhood Education in the territory. In the second stage, we opted for the focus group technique for data collection, which allowed us to better understand the conceptions that trainers have of the continuing education policies offered by the Secretariat, specifically with regard to actions aimed at implementing the Curriculum of the City - Early Childhood Education.

Upon analyzing the obtained data, we decided to continue the research only with the effective coordinators, that is, those who work in the direct units, as we noticed numerous discrepancies between the training and work conditions in relation to partner units. We concluded that the perception of Pedagogical Coordinators about continuing education policies for the implementation of the Curriculum of the City presents important points, such as the relevance and coherence that the document represents in child development, the contribution of training to the development of work in Units, the network conception, among other aspects that will be detailed throughout this text. However, it is evident that the Secretariat should invest in training that dialogues with the territory and elaborates solutions for issues related to HR, infrastructure, and training schedules in Units that include all teachers, including those who are contracted.

Keywords: Educational Public Policy. Continuing Education. Curriculum of the City - Early Childhood Education. Pedagogical Coordination. DRE Campo Limpo.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Segmentos das UEs da EI na DRE Campo Limpo	93
<b>Gráfico 2</b>	Período de exercício do cargo na coordenação pedagógica	94
<b>Gráfico 3</b>	Tempo de atuação e permanência do trio gestor na U.E.	95
<b>Gráfico 4</b>	Grau de formação dos coordenadores pedagógicos pesquisados	95
<b>Gráfico 5</b>	Perspectiva dos CPs sobre a formação continuada	96
<b>Gráfico 6</b>	Avaliação autoformativa dos CPs	96
<b>Gráfico 7</b>	CPs e suas equipes na elaboração do Currículo da Cidade	97
<b>Gráfico 8</b>	CPs em ações de implementação do Currículo da Cidade	98
<b>Gráfico 9</b>	Documentos normativos conhecidos pelos CPs	98
<b>Gráfico 10</b>	Percepção dos CPs sobre transformações na prática pedagógica	99

## LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** Caminho conceitual percorrido da concepção pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo 59
- FIGURA 2** Caminho conceitual e a contribuição dos pensadores na concepção pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo 60
- FIGURA 3** Multiplicidade de Experiências e Linguagens em Contextos Lúdicos para a Infância 116

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Pesquisa em Banco de Dados com os descritores	26
<b>Quadro 2</b>	Livros da Biblioteca do Professor	66
<b>Quadro 3</b>	Temas e convidados da VIII Jornada Pedagógica	76
<b>Quadro 4</b>	Síntese das Jornadas Pedagógicas	77
<b>Quadro 5</b>	Número de Unidades de Educação Infantil por DRE	89
<b>Quadro 6</b>	Número de matrículas nas Unidades Educacionais por DRE	90
<b>Quadro 7</b>	Tabulação das respostas abertas	100

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância de Portugal  
ATPC - Atividade de trabalho pedagógico coletivo  
BDTD - Banco Dados de Teses e Dissertações  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CCI - Centros de Convivência Infantil  
CE - Centros Educacionais  
CEI - Centro de Educação Infantil  
CECI - Centros de Educação e Cultura Indígena  
CEFAI - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão  
CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil  
CEU - Centro Educacional Unificado  
CIPS - Centros Integrados de Proteção e Saúde  
COPEDE - Coordenadoria Pedagógica  
CP - Coordenador Pedagógico  
CME - Conselho Municipal de Educação  
DIAF - Divisão de Administração e Finanças  
DICEU - Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral  
DIPED - Divisão Pedagógica  
DRE - Diretoria Regional de Educação  
DRE CL - Diretoria Regional Educação - Campo Limpo  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EF - Ensino Fundamental  
EMEI - Escola Municipal Educação Infantil  
EMEF - Escola Municipal Ensino Fundamental  
H.A - Hora Atividade  
HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico e Coletivo  
NAAPA - Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem  
OC - Órgãos Centrais  
ODS - Objetivos Para o Desenvolvimento Sustentável  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PC - Professor Coordenador  
PDI - Professor de Desenvolvimento Infantil

PEA - Plano Especial de Ação  
PEI - Professor de Educação Infantil  
PCP - Professor Coordenador Pedagógico  
PME - Plano Municipal de Educação  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PMPI - Plano Municipal pela Primeira Infância  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PUC/SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC/RJ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
RME/SP - Rede Municipal de Ensino  
SEE - Secretaria Estadual de Educação  
SEDUC - Secretaria Estadual de Educação de São Paulo  
SMESP - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo  
TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento  
UE - Unidade Educacional  
UNINOVE - Universidade Nove de Julho  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 - Introdução</b>	16
<b>2 - Construção e delimitação da pesquisa</b>	24
2.1 Delimitação do objeto	24
2.2 Revisão da literatura	25
2.3 Percurso metodológico e procedimento para análise de dados	32
2.4 Abordagem inicial da pesquisa com os Coordenadores Pedagógicos	34
<b>3 - Formação dos formadores</b>	36
3.1 Formação de professores: breve apresentação	36
3.2 Formação inicial de professores da educação infantil	37
3.3 Formação continuada	39
3.4 O papel do Coordenador Pedagógico	40
<b>4 - Currículo da Cidade – Educação Infantil</b>	43
4.1 A escola como espaço social da esfera pública	46
4.2 Interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas UE	50
4.3 A reinvenção da ação docente na Educação Infantil	52
4.4 Articulando a Educação Infantil e os anos iniciais no Ensino Fundamental	54
4.5 A gestão democrática e a implementação do Currículo	56
4.6 Concepção pedagógica da RME para a Educação Infantil	58
<b>5 - Formação continuada: o CP e o Currículo da cidade (2019–2022)</b>	62
<b>6 - Perfil e percepção do CP sobre as Políticas de Formação Continuada</b>	86
6.1 A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	86
6.2 A Diretoria Regional de Campo Limpo	88
6.3 Perfil dos Coordenadores Pedagógicos de Campo Limpo - Unidades Diretas	91
6.4 Formação Continuada: contexto e percepção de significados pelos CPs	108
6.5 Perfil do CP e sua percepção sobre a implementação do Currículo da Cidade	110
<b>Considerações finais</b>	126
<b>Referências</b>	128
<b>Apêndices</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

Muita gente pequena, em lugares pequenos, fazendo coisas pequenas, pode mudar o mundo.

Eduardo Galeano

Devo grande parte da minha constituição como educadora à qualidade das relações que estabeleci, desde o ensino básico à vida profissional, com grandes professores, colegas de trabalho e alunos, os quais me ofereceram desafios a serem superados e, assim, me motivaram a prosseguir sempre no caminho do aperfeiçoamento.

Ingressei na área de educação ao término do antigo ginásio, hoje Ensino Fundamental (EF). Vivíamos uma notável expansão tecnológica, que me levou a cogitar o curso de processamento de dados, área muito em voga naquele momento, mas não havia essa habilitação técnica na rede pública de ensino, e estudar na rede particular estava fora de possibilidade.

Foi a diretora da escola onde cursava o oitavo ano que me falou sobre um curso profissionalizante para professores, em que havia chance de conseguir uma bolsa de estudos ou estágio a curto prazo. Como tinha pressa em ingressar no mercado de trabalho, me inscrevi no processo seletivo, fiz a prova e, para minha surpresa, além de ser aprovada, fui uma das primeiras a serem convocadas para a efetivação da matrícula.

No início do segundo ano já trabalhava como auxiliar de classe em uma escola de Educação Infantil na rede privada, no mesmo bairro onde morava. Então eu tinha 15 anos. Mesmo tão menina, prestava atenção nos processos educacionais e sentia uma inquietação crescente. Mas não havia lugar nem oportunidade para conversar sobre esses assuntos. Permaneci na unidade educacional por cerca de três anos, até o momento de ingressar na faculdade.

Desejei cursar psicologia e trabalhar com crianças com deficiência, mas isto não seria possível imediatamente. O mercado de trabalho não era pujante nesta área, quem dirá numa especialidade tão própria. Cogitei cursar pedagogia, mas naquela época era mais fácil conseguir aulas na área de ciências exatas.

Foram quatro anos de licenciatura em matemática com prática de ensino em física. Apesar das gritantes diferenças entre as áreas, fui bem, e acabei gostando, tanto que no final do segundo ano fui aprovada em uma entrevista para ser professora



eventual em uma escola da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC-SP).

Durante dezesseis anos atuei como professora de matemática, a princípio com vínculo celetista, depois via concurso público. Em todo esse tempo na rede estadual, poucas vezes paramos nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) para deliberarmos com profundidade sobre algum tema relevante ou normativas que orientavam nossa atividade. Normalmente nesse horário o professor coordenador (PC) estava imerso em burocracia ou resolvendo problemas diretos com alunos. Cada professor se organizava com suas demandas para cumprir o horário e, assim, o trabalho pedagógico ficava atomizado, sem relação estratégica entre os indivíduos. Já estabilizada, pude cursar pedagogia e me especializar em gestão e infância. Temas pelos quais sou completamente fascinada.

Em 2008 assumi por concurso público a coordenação pedagógica de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), na Diretoria Regional do Campo Limpo (DRE-CL). Foi o último concurso a permitir ingresso para pessoas fora da rede. Acumulei este cargo com o de professora por nove anos.

Ingressei então em uma EMEF recém-inaugurada num Centro Educacional Unificado (CEU), no extremo sul da cidade de São Paulo. Esta EMEF era bem grande, com cerca de 60 professores e pouco mais de 900 alunos. Vale ressaltar que o CEU precisava ser inaugurado com certa urgência para cumprimento de agenda política, logo, não houve critérios pré-estabelecidos para a formação das turmas, exceto “juntar os alunos problemas” das escolas do entorno e convidá-los a estudar lá. Outro contingente espontâneo ingressou por solicitação das próprias famílias. A maioria dos professores escalados para esta unidade eram excedentes em suas escolas. Convocados ao exercício profissional por força de lei, também se viram obrigados a estarem ali.

Como esperado numa configuração como essa, foi um período extremamente difícil. Os alunos eram agressivos, alguns colegas professores desmotivados, pois em sua maioria estavam excedentes em outras escolas e por imposição, precisaram se reorganizar nesta escola nova, algumas famílias ausentes, tudo isso em uma região de pobreza exacerbada.

Certa ocasião, um adolescente manifestando agressividade foi encaminhado para conversar com alguém da direção e eu fui a responsável pelo atendimento. O menino chorava e dizia enfaticamente que preferia morrer a ter aquela vida, disse

também que já não sonhava mais, pois nada de bom lhe acontecia. “Não adianta sonhar, porque nada acontece”. A realidade na periferia é desde sempre grave e exige muita sabedoria do profissional de educação, o risco de exaustão emocional, e todos os problemas decorrentes dele, são enormes. Lembramos Marcos Garcia Neira:

[...] é possível reconhecer o patamar de desenvolvimento de uma sociedade pelo modo como o Estado trata os grupos mais vulneráveis. Obviamente, aqui não há nenhum paralelo com progresso tecnológico, urbanístico ou fabril. Uma sociedade pode até não dispor de riqueza no sentido material, e mesmo assim ser capaz de acolher e proporcionar condições de vida dignas às pessoas fragilizadas. (NEIRA, 2020, p.1).

As situações eram de tal modo complexas que não foram raros os momentos de pensar em desistir daquela escola. Meu companheiro de coordenação era bastante experiente, estava prestes a se aposentar. Antes de deixar o cargo, me ajudou a compreender modos de fazer, pensar possibilidades e explorar caminhos distintos para produzir eficiência no fazer diário, sem nunca desconsiderar a importância do envolvimento do poder público para unir forças e superar as divergências. Essa situação me trouxe mais criticidade a respeito do papel social da escola e dos professores em sala de aula, entender limites e posições na função de um Coordenador Pedagógico.

No ano seguinte, com a aposentadoria desse parceiro, toda a equipe foi renovada. Eu era nova tanto na rede quanto no cargo, tinha pouca experiência em coordenação, mas sempre fui adepta do diálogo franco, além de ter um perfil estudioso. Gradualmente fomos construindo uma relação de confiança mútua com alunos e professores. Não foi fácil! Seis anos depois, a escola respirava outra atmosfera, exibia outra dinâmica. Desenvolvemos ações observando as fragilidades dos alunos e ouvindo as famílias. Trabalhamos nos contraturnos alguns projetos relativos às necessidades e curiosidades dos estudantes. Implementamos o grêmio estudantil, a Imprensa Jovem<sup>1</sup>, inscrevemos a escola em campeonatos que a Secretaria Municipal de Educação (SME) viabilizou e, ainda, a recuperação paralela, cuja finalidade era garantir que todas as crianças e adolescentes da Unidade aprendessem a ler e escrever na idade apropriada. Chegamos a ter cerca de 180 matrículas nas aulas de recuperação paralela, sob trabalho intenso e sempre

---

<sup>1</sup> Imprensa Jovem é um projeto desenvolvido por adesão das Unidades Educacionais e conta com o apoio do Núcleo de Educomunicação. Por meio de diversas ferramentas midiáticas, os estudantes ampliam canais de comunicação da escola com a sua comunidade. Fonte: Portal da SME.

renovado desafio, auxiliados por duas professoras na sala de apoio pedagógico, que atuavam diretamente no desenvolvimento de crianças com deficiência.

Aqui, faço a primeira reflexão. Educação de qualidade requer tempo, escuta, condições de trabalho e permanência. Aquela equipe gestora permaneceu unida por anos, e a equipe docente teve poucas substituições. Isso foi essencial para afinarmos as interações e estabelecer continuidade nas ações, consolidar o trabalho junto aos docentes para fomentar o desenvolvimento das aprendizagens com alunos do 1º ao 9º ano. Muitos dos professores se tornaram colegas para a vida, e muitos alunos tornaram-se amigos. Mesmo hoje ainda recebo convites para suas formaturas, batizado dos filhos, quando abrem seus negócios... enfim, histórias e recordações que guardarei em meu coração por toda a vida. Remeto a Madalena Freire:

[...] enquanto humanos, somos incompletude, convivemos permanentemente com a falta [...] é da falta que nasce o desejo [...] por sermos incompletos, no convívio permanente com a falta, somos sujeitos desejantes [...] enquanto humanos “somos uma inteireza” e ao mesmo tempo “seres inacabados” como diz Paulo Freire, somos constituídos de cognição, razão, inteligência, mas também de afetividade, amorosidade [...] só aprendemos e ensinamos por amor ou ódio, nunca na indiferença, mas construindo vínculos [...] dependemos do grupo, vivemos em grupo, onde aprendemos, trabalhamos... dependemos sempre do outro, que nos completa, nos amplia, nos esclarece, nos limita, nos retrata no que nos falta, porque somos incompletude e unicidade [...]. (FREIRE, 2008, p. 24).

Sete anos depois, fui convidada a compor o Núcleo Educacional na gestão de outro CEU, também na Zona Sul. Após o término daquela fase, decidi pedir transferência para uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e iniciei o trabalho na Educação Infantil da Rede Municipal, resgatando conceitos e aprendizagens do início da carreira. No primeiro ano, participei de diversos cursos ofertados pela DRE, através da SME, e busquei aperfeiçoamento em outros na educação privada por conta própria, buscando sempre compartilhar concepções e abordagens com a equipe docente.

Em geral, a equipe recebia bem o compartilhamento dos materiais e discutia em horário de estudo coletivo. Entretanto, alguns integrantes resistiam às ideias e projeções de um trabalho mais participativo, que envolvesse as famílias e sobretudo a quebra de paradigmas. Atribuo isso à alta rotatividade de profissionais na unidade, a dificuldade de aprofundar vínculos em pouco tempo, ao medo de engajar-se no pensar sobre suas práticas, para rever concepções estratificadas na sua

formação. Outra questão que constantemente aparecia nas discussões: a alta rotatividade nas propostas curriculares e a falta de continuidade nos processos. Ouvia: “Na próxima eleição, tudo muda outra vez”; “Cada partido político que entra, apresenta uma proposta para deixar a sua marca”; “Vamos continuar fazendo o que a gente sabe fazer”, etc.

Percebi outro agravante, quando me propus a conhecer os documentos internos da unidade educacional. Pude verificar ser a sexta coordenadora a atuar ali em nove anos desde a sua inauguração. Já haviam passado quatro diretores, e isso justificava a fragmentação do trabalho pedagógico e a resistência da equipe.

Um ano depois que cheguei à EMEI, a SME anunciou alteração no currículo. Tínhamos como referência o Currículo Integrador da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015) e estávamos em transição para o Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019). Participamos da consulta pública sugerindo alterações substanciais que motivaram parte da equipe para algumas discussões nos horários de formação coletiva, a outra parte, acreditava que o documento já estava pronto e a opinião dos docentes não seria considerada.

Assim como o Currículo Integrador (SÃO PAULO, 2015), o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019) se organiza a partir das pedagogias participativas, através da escuta, das vivências e experiências com bebês e crianças. Essas interações vão se engendrando umas nas outras com vistas ao desenvolvimento de projetos e saberes construídos coletivamente. O documento apresenta cenas do cotidiano de diversas unidades educacionais como referencial para o fazer docente.

Para elaborarmos as propostas a partir dos referenciais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), dispúnhamos do horário destinado ao Projeto Especial de Ação<sup>2</sup> (PEA), um momento de formação em serviço. No entanto, algumas professoras não tinham disponibilidade para participar e outras eram impossibilitadas, pois eram contratadas. Era necessário agendarmos encontros periódicos nas Horas Atividades<sup>3</sup> (HA), para tentar manter o grupo alinhado com as diretrizes da SME.

---

<sup>2</sup> Instrumento de trabalho elaborado pelas unidades educacionais do município de São Paulo que expressa as prioridades estabelecidas no Currículo da Cidade e no Projeto Político-Pedagógico, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação.

<sup>3</sup> Hora Atividade remunerada destinada ao planejamento e organização do trabalho pedagógico dos professores.

O que poderia fazer para qualificar os processos de formação continuada da equipe no horário de estudo? As discussões eram realmente relevantes para aquele grupo de professoras? Além das formações na DRE, quais políticas públicas no eixo da formação harmonizavam com a minha atividade de CP? Até que ponto os momentos de formação na DRE-CL eram suficientes para conduzir a formação em minha Unidade com as professoras? Inquietações de ordem pragmática, tanto de natureza institucional, quanto estratégica. Em muitos momentos me senti solitária e insegura diante de tantos afazeres, lutando contra a burocracia e a precariedade de recursos humanos na unidade. Buscava na Formação para Coordenadores Pedagógicos na Divisão Pedagógica (DIPED)<sup>4</sup> da DRE-CL e em minhas colegas coordenadoras pedagógicas, o apoio para a superação dos desafios, e o alento nos momentos em que a força dos impedimentos inviabiliza ações mais ambiciosas.

Três anos depois, fui convidada a compor o Núcleo da Educação Infantil na própria DIPED da DRE-CL, departamento responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos do território. Surgiram, então, outros questionamentos acerca do modelo de formação verticalizada a que estávamos submetidos. Somos formadas na SME; enquanto DRE, o desafio se renovava diariamente: adequar a formação pensada para todo o município às especificidades do território.

Frente às necessidades patentes da unidade onde estava lotada em contraponto às propostas encaminhadas pela SME, uma questão saltava: qual a percepção dos CPs em relação às políticas públicas de formação continuada, principalmente para a implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) De que modo estas formações dialogam com a necessidade formativa dos CPs?

Enviei o projeto de pesquisa para o processo seletivo de ingresso no mestrado em educação da Uninove, optando pela linha de políticas públicas, de modo a compreender a razão de tanta morosidade nos processos de transformação nas Unidades Educacionais de Educação Infantil. Uma vez aceita para o programa, me propus a pesquisar as políticas públicas de formação continuada e em que medida são efetivas no trabalho dos Coordenadores.

---

<sup>4</sup> Núcleo de Formação responsável pela implementação das políticas públicas.

Ciente de tais razões e seus mecanismos funcionais, atualmente lotada na DIPED, o que posso fazer para contribuir com o processo formativo destes Coordenadores Pedagógicos?

O que os coordenadores pedagógicos pensam sobre a formação continuada a eles destinada por SME, para a implementação das políticas curriculares?

Como se envolvem e se relacionam com esta realidade? A partir desta formação, conseguem conduzir a formação dos docentes em suas Unidades?

Estas são algumas questões que permeiam meus pensamentos e certamente me ajudam na condução desta pesquisa, por esta razão, cumprir o mestrado é escrever um capítulo importante em minha trajetória profissional. É com o mesmo espírito de inquietação e desejo de mudança que me apresento diante desse novo desafio, assim como Eduardo Galeano, me reconheço como uma pesquisadora iniciante, com ações que pretendem transformar algo pequeno, como tantas outras pessoas e assim colaborar para a “transformação do mundo”.

Neste sentido, o objetivo geral é analisar as concepções que estes coordenadores possuem sobre os fundamentos orientadores das políticas de formação continuada, desenvolvidas pela secretaria, no sentido de implementar o Currículo da Cidade – Educação Infantil. Apresentamos como objetivos específicos:

a) identificar as concepções e fundamentos orientadores das políticas de formação continuada, definidos pela SMESP em documentos oficiais, produzidos no processo de implementação do Currículo da Cidade;

b) evidenciar se há relação entre as concepções e fundamentos apresentados pela SMESP e as concepções que os coordenadores pedagógicos possuem do Currículo da Cidade;

c) analisar se os fundamentos e princípios pedagógicos presentes no Currículo da Cidade da Educação Infantil, estão articulados com o desenvolvimento de políticas educacionais para a formação dos formadores/coordenadores pedagógicos.

A fim de obtermos um panorama em relação ao perfil, carreira, formação continuada no ambiente educacional dos coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil da DRE Campo Limpo, idealizamos uma pesquisa de cunho quantitativo com aplicação de questionário para todos os profissionais deste segmento, aproximadamente 396 CPs. De acordo com Gil (2017) as pesquisas quantitativas, tendem a levantar opiniões identificando e descrevendo as características de um determinado grupo. Entretanto, durante o exame de

qualificação, decidimos prosseguir somente com os coordenadores das unidades diretas, pois percebemos haver discrepâncias entre as condições de formação e trabalho das unidades parceiras e diretas. Para complementação dos dados, optamos por implementar a técnica do grupo focal para a coleta de outras informações. Isso nos possibilitou maior compreensão das percepções que estes formadores possuem dos processos de formação continuada ofertados a eles pela secretaria, especificamente no que concerne às ações voltadas para a implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019).

Este trabalho está organizado da seguinte forma:

No capítulo 1 realizamos uma breve apresentação e as principais motivações que nos impulsionam a produzir esta pesquisa. No capítulo 2 estruturamos a pesquisa, realizando a delimitação do objeto, a revisão da literatura e o percurso metodológico. As buscas em periódicos foram executadas a partir dos descritores: formação continuada, política pública educacional, Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019), Coordenação Pedagógica e DRE Campo Limpo. O capítulo 3 expõe a respeito dos processos de formação dos formadores, bem como a criação do cargo de coordenação pedagógica no município de São Paulo e suas funções. No capítulo 4 apresentamos sucintamente o Currículo da Cidade-Educação Infantil (2019) a concepção pedagógica da RME e as propostas para a formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos. No capítulo 5 nos dedicamos a compreender a formação continuada para o Coordenador Pedagógico, no processo de implementação curricular. No capítulo 6 apresentamos o perfil dos Coordenadores Pedagógicos das Unidades Diretas de Educação Infantil da diretoria regional do Campo Limpo e realizamos a análise dos dados coletados, através do questionário aplicado e das questões aplicadas ao grupo focal.

As considerações finais recuperam os objetivos da pesquisa apresentando os resultados produzidos, contribuindo para compreendermos que percepções os coordenadores pedagógicos têm dos processos de formação contínua para a implementação curricular.

## 2 CONSTRUÇÃO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A segunda coisa é achar o caminho... não desisto.

Lewis Carroll

### 2.1 Delimitação do objeto

A busca por uma escola que faça sentido para educadores tem sido objeto de discussão em diversos fóruns e matérias de pesquisa para muitos estudiosos da área. Bernadete Gatti (2010) aponta um problema estrutural na formação docente no Brasil: “Nossas faculdades não sabem formar professores”. Qual a razão desta afirmação? Em outro estudo (GATTI, 2010, p. 1370), a mesma autora verifica que a Educação Infantil quase não tem ocupado espaços nas matrizes curriculares das faculdades dos cursos de Pedagogia. Em consonância com esta problemática, observamos a crescente validação, por parte dos pesquisadores e até mesmo políticos, do pressuposto de que a escola é um espaço de aprendizagens também para o professor, um locus de formação continuada; afinal, é na escola que diversos saberes são mobilizados e engendrados em conhecimentos científicos, favorecendo as trocas de experiências e também a autoformação destes profissionais.

Entretanto, se faz necessário analisarmos uma série de questões: as condições de trabalho dos profissionais, a qualidade da escola pública pensada para bebês e crianças, a burocracia exacerbada e o papel multifacetado da equipe gestora. Diante do exposto, ainda destacamos a complexidade das demandas do Coordenador Pedagógico, também responsável pela formação continuada dos docentes e por mediar a implementação de políticas curriculares.

A partir dessas considerações foi se definindo a preocupação central de nossa investigação: as políticas públicas de formação continuada para o Coordenador Pedagógico, a fim de prepará-lo para contribuir com a formação dos professores, na implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019).

Este profissional está encarregado de organizar, planejar e elencar demandas formativas que possibilitem vivências, experiências, aprendizagens e efetivação de políticas públicas educacionais junto ao corpo docente, tarefa que, embora seja realizada in loco, ultrapassa os limites da escola e influi diretamente na qualidade da convivência na comunidade local. Sua atuação demanda um processo contínuo de desenvolvimento crítico-reflexivo que visa assegurar a qualidade das propostas de



interações e as articulações com o Projeto Político Pedagógico<sup>5</sup> (PPP) da unidade educacional.

Pensamos especificamente nas Unidades de Educação Infantil (U.E.) da Diretoria Regional de Ensino de Campo Limpo (DRE-CL). O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), norteia o trabalho pedagógico, orientando que a escola seja um espaço acolhedor de vivências, experiências, interações, aprendizagens e desenvolvimento, partindo de três princípios fundamentais para a Educação Infantil: A Educação para a Equidade, A Educação Inclusiva e A Educação Integral.

## **2.2 Revisão da Literatura**

Tendo definido que nosso objeto de estudo seria a formação continuada do CP da EI do município de São Paulo, especificamente na DRE- CL, iniciamos o processo de revisão da literatura para verificar o que as pesquisas têm apresentado.

Realizamos a revisão de literatura a partir de teses e dissertações produzidas entre 2017 e 2022 e selecionamos artigos publicados em periódicos no período entre 2014 e 2022, que pudessem nos direcionar para melhor compreensão do processo de formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Consultamos as plataformas digitais da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), o Banco Dados de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Base Scielo, a Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP), e o Banco de Dados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e Rio de Janeiro (PUC RJ), além do Banco de Dados da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Os descritores buscados foram: formação continuada; política pública educacional; Currículo da Cidade; Educação Infantil; coordenação pedagógica e DRE Campo Limpo. O método escolhido no desenvolvimento da pesquisa respeitou a ordem cronológica decrescente, ou seja, da mais recente até a mais antiga. Abaixo apresentamos o quadro 1, com os dados organizados para melhor compreensão.

---

<sup>5</sup> Instrumento de trabalho elaborado pelas unidades educacionais do município de São Paulo que expressa as prioridades estabelecidas no Currículo da Cidade e no Projeto Político-Pedagógico, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação.

**Quadro 1** - Pesquisa em Banco de Dados com os descritores

<b>Título do trabalho</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Publicação</b>	<b>Categoria</b>	<b>Palavra-chave</b>
Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil	André, Marli Elisa D. A.	Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores. Formação Docente Artigo 2021	Formação Continuada	Formação continuada Professor iniciante Inserção à docência
Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos	Silva, Jeanny Meiry Sombra	Banco de Dados da PUCSP. Tese 2019	Formação Continuada	Estratégias de formação docente Professores - formação profissional Coordenadores educacionais Desenvolvimento profissional
Formação continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites	Gaio, Victoria Mottin	Banco de dados da CAPES, Dissertação 2018	Formação Continuada do Coordenador Pedagógico	Formação continuada Coordenador Pedagógico Produção e distribuição do conhecimento

Educação Infantil e currículo: conceitos e fazeres pedagógicos na Rede Municipal de Educação de São Paulo	Paulino, Regiane	Banco de Dados da PUCSP. Dissertação 2018	Política pública curricular	Educação de crianças - Currículos Educação e Estado - São Paulo (cidade) Prática de ensino
O potencial de um Grupo Colaborativo para a constituição do Professor Coordenador como formador de docentes.	Rodrigues, Kátia Martins	Banco de Dados da PUCSP. Dissertação 2017	Formação Continuada e os grupos colaborativos	Educação permanente Coordenadores educacionais Professores - formação professores
Formação continuada em serviço: do Coordenador Pedagógico ao professor o caso da rede municipal de São Paulo	Souza, Ligia Ramo de	Banco de Dados da UNINOVE, Dissertação 2017	Formação continuada	Professor Formação continuada Coordenador Pedagógico SME/SP
O conhecimento didático-pedagógico para o Coordenador Pedagógico	Souza, Jesus Lopes de	Banco de Dados da PUCSP. Dissertação 2017	Formação Continuada	Coordenadores educacionais Educação permanente Conhecimento didático – pedagógico

Gestão da Educação Infantil e a coordenação pedagógica: diretrizes para a formação continuada do Coordenador Pedagógico	Schiessl, Marlina Oliveira	Banco de dados da CAPES, Dissertação 2017	Formação Continuada	Formação Continuada. Coordenador Pedagógico. Gestão Escolar. Educação Infantil.
Atuação dos Coordenadores pedagógicos da rede municipal de Ensino de São Paulo: Implicações políticas e sofrimento no trabalho	Rocha, Soraia da Silva	Unicamp Dissertação 2014	Política Educacional	Coordenador Pedagógico Política Educacional Trabalho
Formação permanente de professores de Educação Infantil numa Diretoria Regional de Educação de São Paulo: Sentidos, contextos e práticas.	Perez, Patricia Santana Freire	Uninove 2020	Formação Continuada	Formação permanente. Educação Infantil. Divisão Pedagógica. Sentidos. Metodologias Formativas.

Elaborado pela autora com base na BDTD (2022)

O artigo de André (2021) apresenta um texto focado nas políticas de formação continuada, tendo como base dados referentes aos processos encontrados nas secretarias de educação visitadas pelos autores. Algumas questões são problematizadas no decorrer do trabalho: quais os órgãos responsáveis pela

formação, critérios de seleção dos formadores, conteúdos e metodologias aplicadas nas formações, demandas formativas e avaliação da formação? Outros elementos destacam interesse nas políticas específicas destinadas aos professores iniciantes e sua inserção à docência.

A tese de doutorado de Silva (2019) ocupa-se das discussões a respeito do desenvolvimento profissional do professor, os horários de estudos coletivos semanais em que o Coordenador Pedagógico é o responsável pela elaboração das pautas, planejamento e condução da formação. Para a realização desta pesquisa, os métodos mistos foram utilizados como procedimentos metodológicos. Com este trabalho foi possível analisar as diferentes compreensões e estratégias utilizadas pelos coordenadores pedagógicos durante a formação continuada.

A dissertação de mestrado de Gaio (2018) refere-se à formação continuada do Coordenador Pedagógico. Desvela os processos de formação continuada para estes profissionais do município de Ponta Grossa-PR, ocupado em analisar as possibilidades e os limites da formação continuada para a realização do trabalho no cotidiano. Os autores Pinto (2011), Kuenzer (2007), Placco (2012), Orsolon (2002), Camilo Cunha (2015), Marcelo (1999), Mizukami *et al.* (2002), Nóvoa (1995), Demailly (1995), Formosinho (2009), Imbernón (2011), Martins (2006) embasam a pesquisa.

A pesquisa de Paulino (2018), analisou a estrutura, organização e concepções contidas nos documentos curriculares para Educação Infantil, propostos pela Rede Municipal de São Paulo. Observou características que podem contribuir para a reprodução de práticas pedagógicas pré-estabelecidas ou favorecer a inovação, incentivando e descobrindo novas práticas pedagógicas para bebês e crianças. O caminho metodológico adotado contemplou a abordagem qualitativa, assumindo a pesquisa bibliográfica e análise documental.

A pesquisa de mestrado de Rodrigues (2017) investiga as potencialidades de um grupo colaborativo para a constituição do professor coordenador como formador de professores. Estes profissionais estão encarregados de diversas demandas, dentre elas a responsabilidade pela formação continuada dos docentes no horário de trabalho em diferentes ocasiões: Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), reuniões pedagógicas, reuniões de Conselho de Classe e observação em sala de aula. Os pressupostos teóricos adotados advêm de: Fullan e Hargreaves (2000), Pérez Gómez (2001), Cochran-Smith e Lytle (1999), Crecci e Fiorentini (2015), Placco, Almeida e Souza (2011, 2012, 2015), André (2010), Passos (2016), entre outros. A

pesquisa foi desenvolvida numa abordagem metodológica qualitativa. Concluiu-se que o grupo funcionou como um espaço de reflexão crítica potencializada. Durante o processo formativo, observamos que os professores especialistas ou não especialistas em matemática apresentaram dificuldades semelhantes em relação às demandas desenvolvidas junto ao coordenador, evidenciando que a qualificação do Professor Coordenador é totalmente voltada para sua atuação como formador da área pedagógica, independente da sua área de formação e da área e/ou especialidade do corpo docente.

Souza (2017) verifica se a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo está cumprindo os marcos regulatórios da formação continuada em serviço aos professores por meio do Coordenador Pedagógico. A pesquisa tratou a respeito dos desafios e maneiras como essa formação está sendo conduzida, investigando o modo como os envolvidos no processo descobrem “caminhos ou descaminhos”, contributivos ou não, para alcançar as aprendizagens dos alunos. A pesquisadora realizou um levantamento bibliográfico sobre o tema e entrevistas com coordenadores pedagógicos voluntários.

A atuação do Coordenador Pedagógico na formação docente, com ênfase em Conhecimento Didático-Pedagógico no contexto da escola, foi objeto de estudo do pesquisador. A pesquisa afirma que a didática e as práticas pedagógicas são fatores preponderantes para o desenvolvimento das aprendizagens significativas dos estudantes, e relaciona a importância da atuação do Coordenador Pedagógico como articulador e formador nesse processo.

A análise se sustenta nas linhas teóricas de Libâneo (2013), Candau (2014), Placco, Almeida e Souza (2011), Tardif (2012) e Pimenta e Ghedin (2008). Como resultados, a pesquisa apontou, a importância do Conhecimento Didático-Pedagógico na atuação do Coordenador Pedagógico e a desarticulação em diversas ações na escola, resultando em consequências negativas desde a implementação da proposta pedagógica até os processos educacionais, bem como nas formações realizadas pelos coordenadores pedagógicos.

O trabalho de Schiesse (2017) tem como temática central a formação continuada do Coordenador Pedagógico. A pesquisa foi realizada em Brusque-SC e aponta para os limites e desafios diariamente remetidos aos coordenadores pedagógicos no exercício de sua função. A inexistência de políticas de formação continuada específicas para o CP foi a causa propulsora deste estudo. Nele, a autora

teve em vista compreender o papel da formação continuada para desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil.

A pesquisa realizada por Rocha (2014) analisou a situação dos coordenadores pedagógicos considerando as políticas educacionais pré-estabelecidas para o Município de São Paulo, bem como as atribuições prescritas no edital do concurso. A partir de entrevistas semiestruturadas foi possível observar os desafios e até mesmo a produção de sofrimento intrínseca à função, conforme ela está estruturada. Segundo a pesquisadora, é possível observar que os princípios de caráter gerencial, contidos nas políticas educacionais da rede de ensino do município de São Paulo, corroboram não só para o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos nas unidades educacionais, mas também ensejam problemas de saúde nesta categoria de trabalhadores. Durante a entrevista ficou evidente a necessidade que os profissionais apresentam de ter garantido o direito de fala e escuta por seus pares. Uma queixa repetida por muitos deles é a sensação de isolamento na unidade onde se encontram lotados.

No trabalho de Perez (2020), o objeto de estudo consiste na formação permanente, na Educação Infantil, oferecida pela Divisão Pedagógica, departamento de Educação Infantil, da Diretoria Regional de Educação Jaçanã/Tremembé, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Considerou que a formação permanente é essencial para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos profissionais que atuam nas Unidades Educacionais, para a superação de fragilidade na formação inicial. O estudo apresentou algumas questões problematizadoras importantes, tais como: O que a formação permanente pretende e propõe? Como é realizada a formação das formadoras? Quais metodologias são utilizadas? Como é avaliada? Desta forma o trabalho percorre um caminho apresentando reflexões conceituais sobre o processo de formação permanente.

A revisão da literatura foi fundamental para dimensionar nosso objeto de estudo. Permitiu constatar as principais categorias que orientam o debate, os principais autores do tema, as metodologias aplicadas, o que a análise de dados e sínteses mostram sobre o objeto e como se dá a articulação entre formação continuada e política pública.

Na revisão que realizamos, não encontramos trabalhos de pesquisa que abordam as políticas de formação continuada para os coordenadores pedagógicos da



SME/SP, no contexto de implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019) e nem do Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015).

Após a revisão da literatura, e tendo constatado essa lacuna, nosso problema de pesquisa passou a ser assim apresentado: Qual a concepção dos coordenadores pedagógicos sobre as políticas de formação continuada oferecidas pela SME-SP, especificamente aquelas voltadas à implementação do Currículo da Cidade para a Educação Infantil?

### **2.3 Percurso metodológico e procedimento para análise de dados**

Considerando que o objetivo desta pesquisa é analisar as concepções dos coordenadores pedagógicos sobre os fundamentos orientadores das políticas de formação continuada para a implementação do Currículo da Cidade -Educação Infantil (2019), definimos o percurso metodológico apresentado a seguir.

Para a coleta de dados, encaminhamos para todos os trezentos e noventa e seis coordenadores pedagógicos da DRE-CL um questionário *on-line* via *Google Forms*<sup>6</sup>. Recebemos oitenta e oito respostas dos Coordenadores das Unidades diretas e cento e trinta e seis das Unidades parceiras. Este questionário foi composto por vinte e duas perguntas, vinte fechadas e duas abertas. Nossa intenção era colher informações e compreender o perfil dos CP deste território.

Destacamos que nosso desejo inicial consistia em realizar a pesquisa com todos os Coordenadores e analisar as convergências e divergências entre as modalidades (unidades diretas e parceiras). Contudo, após a coleta dos dados, identificamos enorme discrepância entre as condições de trabalho nas unidades parceiras em relação às unidades diretas, e decidimos prosseguir o estudo somente com os Coordenadores das Unidades Diretas, ampliando as discussões em um grupo focal.

Neste sentido, destacamos o quanto os grupos focais têm ganhado relevância em pesquisas quantitativas. Gatti (2005, p. 7) define o grupo focal como uma forma derivada das diferentes técnicas de trabalho em grupo, “amplamente desenvolvida na psicologia social”, o grupo focal é indicado em trabalhos de pesquisa empreendidos a

---

<sup>6</sup> *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas do Google. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Google\\_Forms](https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Forms) Acesso em: 20 dez. 2022

partir de questões que a própria experiência provoca, das inquietações levantadas coletivamente, partilhadas, debatidas, que exigem abertura permanente para a resignificação, uma retomada crítica da prática profissional, passando assim ao aprofundamento nas comunidades de investigação. Segundo KINALSKI DDF, Paula (2017), a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários.

Participaram do grupo focal sete CPs da Diretoria Regional de Campo Limpo. Priorizamos, no processo de seleção e convite, coordenadoras dos três segmentos: CEI, EMEI E CEMEI a fim de garantir que tivéssemos uma representatividade fidedigna da realidade do território em que estes profissionais estão inseridos. Logo após o aceite, organizamos um grupo na plataforma *WhatsApp* para facilitar a comunicação e o planejamento dos dias e horários.

O encontro do grupo focal aconteceu no formato *on-line*, via chamada de vídeo pela plataforma *Google Meet*. Para manter suas identidades preservadas, durante o processo de transcrição das falas, as CPs foram nomeadas por ordem cronológica, conforme se manifestaram no decorrer do encontro. Iniciamos agradecendo a presença e disposição em participar. Apresentamos os objetivos da pesquisa, a leitura dos termos de aceitação, e abrimos espaço para dúvidas iniciais, sem que houvesse manifestações.

O encontro foi estruturado em três momentos, por três perguntas norteadoras:

- Qual a percepção dos coordenadores pedagógicos da DRE CL quanto à formação continuada via SME para a implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil?
- Como é o seu envolvimento na formação continuada que a secretaria oferece? Esta formação contribui para a sua formação na Unidade nos horários coletivos de estudo?
- Vocês entendem que os seus saberes são valorizados neste processo de implementação curricular?

O objetivo era que as coordenadoras estivessem à vontade para se manifestarem e compartilharem percepções conforme sua experiência. Apoiamos nossas ideias em Gatti (2005), que enfatiza o papel do facilitador/moderador sem intervenções afirmativas e negativas, opiniões e conclusões diretas. Neste sentido, o

papel consistiu em mediar a troca de informações, mantendo o foco do grupo no tema proposto. “o que ele não deve fazer é se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias, inquirir diretamente” (GATTI, 2005. p. 9). Assim, a ênfase recai sobre a interação no grupo, não em perguntas e respostas entre moderador e participantes.

A interação que se estabelece e as trocas serão estudadas pelo pesquisador em função dos seus objetivos. Há interesse não só no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam. (GATTI, 2005, p. 9).

A autora enfatiza que é importante guardar alguns cuidados durante a interação com grupos focais, sobretudo, como o próprio nome da ferramenta sugere, manter o foco no tema, preservando a abertura às discussões para a coleta de dados o mais próxima possível da realidade dos participantes. Dessa maneira foi possível estruturar as discussões de forma sistematizada, para então analisarmos os dados emergentes.

## **2.4 Abordagem inicial da pesquisa com os Coordenadores Pedagógicos**

A partir do exposto, este estudo se redefiniu e adotamos o procedimento quantitativo. Esta abordagem, diz Fonseca (2002, p.20):

[...] centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. (FONSECA, 2002).

Quanto ao grupo focal, optamos por esta técnica, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, realizada com um pequeno grupo, cujo interesse maior é compreender com profundidade as diversas concepções dos participantes.

Compreendemos ser fundamental a utilização de procedimentos estruturados e instrumentos formais para que a coleta dos dados possa ser realizada fidedignamente, enfatizando o subjetivo para a compreensão e interpretação das experiências coletadas e posteriormente organizar as informações a partir da análise numérica.

O questionário aplicado inicialmente visou obter dados sobre a identificação básica (nome, idade, formação, etc.), a identificação de especificidades no exercício do cargo (unidade educacional onde está lotado, tempo de atuação na rede municipal, tipo de vinculação com a Coordenação Pedagógica, se participa das ações formativas,

etc.) e, finalmente, questões de maior interesse na pesquisa, com perguntas sobre as formações, o quão satisfatórias são as iniciativas em sua UE, descrição da experiência formativa, mapeamento de interesses na ampliação de repertório formativo, e finalmente sobre a implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019).

A DRE Campo Limpo conta com 396 coordenadores de Educação Infantil, sendo 120 das Unidades Diretas e aproximadamente 176 Unidades Parceiras. Em nossa pesquisa, consideramos 88 entrevistados apenas da rede direta, o suficiente para a extração dos dados necessários, pois nem todos estavam dispostos ou disponíveis para responder, tendo em vista seus inúmeros afazeres no encerramento de semestre. O questionário foi disponibilizado por quinze dias, durante o mês de julho, em 2022.

Resulta uma amostra probabilística significativa, não representativa, de modo a obter recortes etários, locais e concepções que os coordenadores pedagógicos têm dos processos de formação continuada desenvolvidos pela RMESP, especificamente as ações voltadas para a implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil. Os resultados constarão no sexto item desta pesquisa.

Recorremos a perguntas de caráter direto para mapear quem são, como experimentam a formação continuada e de que modo percebem e participam da implementação do Currículo da Cidade para a Educação Infantil. O que se busca na interpretação dos dados é encontrar uma média que nos aponte caminhos mais abertos ou fechados, em tal ou qual unidade educacional, sob tais ou quais condições mensuráveis, em que haja sucesso ou não na implementação do Currículo, a partir da formação que recebem. As oitenta e oito respostas passaram por processo de organização e categorização segundo dados objetivos mensuráveis: idade, gênero, unidade de lotação, cargos acumulados, tempo de trabalho, etc.

A análise do questionário se deu em duas etapas: a primeira para conhecer o perfil dos coordenadores da Educação Infantil da DRE - Campo Limpo. A segunda para estabelecermos conexões com a formação continuada proposta pela SME aos CPs, a partir das respostas obtidas nas questões abertas. A análise articulou os dados com a revisão da literatura, trazendo os principais pesquisadores mencionados em relação ao documento de interesse da pesquisa, o Currículo da Cidade – Educação Infantil.

### 3                                  FORMAÇÃO                                  DOS                                  FORMADORES

Ao projetar-se, lançar-se nos desejos do hoje e do amanhã, o adulto aprendiz ressignifica o vivido, perspectiva-se, movimenta-se, transforma-se. (Vera Placco, 2015).

#### **3.1 Formação de professores: breve apresentação**

No Brasil, a criação do curso de pedagogia se dá na própria fundação da universidade brasileira, no contexto da reforma do ensino na década de 1930, amparada “no ideário pedagógico liberal expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932)” (BRZEZINSKI, 2008, p. 206). A instituição do curso se deu, de fato, apenas em 1939, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A estrutura do curso comportava três anos de bacharelado/técnico em Educação, aos quais se somava um ano voltado exclusivamente para a didática, com a obtenção, no fim, de um diploma de licenciatura para que o formando se tornasse professor do “Ensino Secundário para Escola Normal” (FEBRÔNIO, 2010, p. 38).

De acordo com Saviani (2008, p. 39), “o Curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado exatamente como qualquer outro”. O mesmo modelo de formação foi mantido até 1968, sob críticas por não conferir a identidade necessária que a formação exigia. Através da LDB n.º 4024/61 e da Lei n.º 5.540/1968, o curso finalmente ganhou outra perspectiva, voltando-se às funções de planejamento, orientação escolar, supervisão, inspeção e administração.

Em 1969, promulga-se uma fusão entre bacharelado e licenciatura, mantendo a formação especialista. Em 1980, o curso se firmou exclusivamente como licenciatura. Entretanto, até os dias atuais opera-se uma disputa em torno da formação de especialista em educação e de pedagogo generalista. Conforme o art. 64 da LDBEN (Lei n.º 9.394/1996):

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a 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 comum nacional (BRASIL, 1996).

Para Damis (2008), a Lei:

[...] acabou contribuindo para manter/criar uma desvinculação na formação dos profissionais que atuam na prática educativa, seja ela

escolar ou não. De um lado, um espaço institucional está destinado à formação do professor, para atuar na sala de aula, e, de outro, há o espaço de formação do pedagogo, do bacharel em pedagogia, destinado à atuação em nível institucional (DAMIS, 2008, p. 89).

Com a LDBEN, veio a obrigatoriedade de formação docente em nível superior:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

O art. 87 estipulou a chamada Década da Educação, como ficou conhecido o período entre 20 de dezembro de 1996 a 20 de dezembro de 2006. Os professores seriam somente admitidos se habilitados ao nível superior ou formados em treinamentos de serviço específico para atuação na Educação Básica (FEBRÔNIO, 2010, p. 40). Ou seja, num primeiro momento, a LDBEN aceitou o Curso de Magistério como requisito mínimo para o exercício da docência, mas fez ressalvas imediatas. Passou, então, a admitir para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental apenas aqueles que tivessem formação em curso superior. (FEBRÔNIO, 2010).

### **3.2 Formação inicial de professores da Educação Infantil**

Como visto, para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o docente deve ser formado em Pedagogia. Mas como acontece essa formação inicial? Como ela o prepara para atuar na Educação Infantil com os bebês e crianças?

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a Educação Infantil ganhou reconhecimento como a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo a promoção do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, complementando a ação da família e da comunidade (AQUINO; MARTINS, 2018).

As habilidades e conhecimentos específicos para a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia estão elencados nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006), que regulamenta a formação inicial para

a docência na Educação Infantil. O art. 6º das Diretrizes determina “que essa formação deve propor planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente no que diz respeito à Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p. 3).

A disciplina de Educação Infantil, ministrada aos estudantes de Pedagogia, discute em linhas gerais as concepções de infância, educação de crianças pequenas e políticas de educação. Também discute a Educação Infantil na contemporaneidade, a legislação vigente e os documentos oficiais que a norteiam, as especificidades do trabalho docente em creches (Centros de Educação Infantil — CEIs) e pré-escolas (Escolas Municipais de Educação Infantil — EMEIs) e a inclusão de crianças com deficiências (AQUINO; MARTINS, 2018, p. 38–39).

Portanto, a disciplina abarca discussões sobre os conceitos e concepções para a infância e a educação de crianças menores de 6 anos, a história da Educação Infantil no Brasil e as políticas públicas desenvolvidas ao longo do século XX para a oferta da Educação Infantil. Tudo isso pautado nas ideias dos estudiosos da educação que pensaram a educação nos ambientes de construção coletiva, tais como Friedrich Fröebel (1782–1852), John Dewey (1859–1952) e Maria Montessori (1870–1952).

Nesse sentido, merece destaque a proposta do curso de Pedagogia formar docentes capazes de produzir ações e saberes, não somente reprodutores das práticas ensinadas, pois:

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática. (FRANCO, 2008, p. 134).

No Brasil, a formação inicial do pedagogo é discutida a cada mudança na legislação, nos documentos orientadores ou nos currículos, mas não há discussões mais aprofundadas sobre a necessidade de revisão dos modelos de formação docente para a Educação Infantil (CAMPOS, 2018, p. 15). Este é um campo que permanece ignorado, ou quando muito, subdimensionado. Legalmente, as lacunas existentes na formação inicial dos professores devem ser preenchidas nas ações de formação continuada, em horário específico, no ambiente escolar, normalmente sob responsabilidade do Coordenador Pedagógico (CAMPOS, 2018, p. 15).

Por fim, no que se refere à proposta pedagógica das unidades educacionais que atendem crianças desta faixa etária, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem o currículo da EI como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 1).

### **3.3 Formação continuada**

O conceito de formação continuada de docentes iniciou-se nos Estados Unidos, na década de 1970, e ganhou a Europa nas décadas de 1980 e 1990. Surgiu na esteira de um conjunto complexo de condições históricas da sociedade, da cultura, da ciência e da educação, que marcaram a transição da modernidade para a pós-modernidade na educação (LIMA; MARTINS, 2021, p. 12).

A formação continuada se estende por toda a carreira do educador, compreendendo a qualificação e o aprimoramento de conhecimentos e atualizações sobre questões e práticas teóricas fundamentais. Espera-se também que a formação evolua até o entendimento acerca da diversidade de contextos sociais, de conhecimentos que ampliem as possibilidades de ensino-aprendizagem e promovam a reflexão sobre a própria atuação do professor (Idem, p. 40).

Entendemos que a formação continuada é central para o bom exercício docente. Impacta na qualidade e pertinência da educação dos alunos, já que se estrutura como um dispositivo de interface entre o mundo e a escola, levando contextos ao ambiente escolar e da escola de volta ao mundo. Podemos dizer que uma educação é tão bem-sucedida quanto possa estar vinculada criticamente ao seu contexto de origem e, respondendo dinamicamente ao movimento da história, no seu cenário de propagação, o social contemporâneo.

São os fenômenos modernos da chamada massificação escolar e da rápida evolução de conhecimentos, da tecnologia, o fenômeno da economia global mundializada, da sociedade de informação e de sociedades multiculturais que promoveram a necessidade da formação profissional permanente, ou seja, uma formação que não seja reduzida ao momento inicial da vida ativa, mas sim um processo de ciclo da vida (Idem, p. 222).



No entanto, se faz necessário diferenciar formação contínua e desenvolvimento profissional, ainda que, no fundo, tenham o mesmo objetivo: a qualificação permanente dos docentes. Formosinho (2009, p. 225) considera que, além de um subsistema, a formação continuada e o desenvolvimento profissional comportam perspectivas distintas a respeito da mesma realidade, a educação permanente dos professores. A formação continuada constitui-se como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem/crescimento. A formação continuada compõe-se de instituições de ensino, de agentes formadores, das diversas chaves de formação, dos aspectos organizacionais dos processos, enquanto o desenvolvimento profissional se preocupa especificamente com os processos, os conteúdos concretos aprendidos, os contextos da aprendizagem, a relevância para a prática e o impacto causado na aprendizagem dos alunos (LIMA; MARTINS, 2021, p. 13).

Falar em formação continuada dos professores é também falar na formação continuada dos coordenadores pedagógicos, sobre os quais recai a responsabilidade de formar os docentes nas unidades educacionais, atuando como agentes multiplicadores de conhecimentos e práticas que colaboram para a excelência do processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento profissional do Coordenador Pedagógico pode favorecer a transformação do ambiente educacional e é esta perspectiva que o vincula ativamente ao desenvolvimento organizacional. Ou seja, o desenvolvimento profissional de coordenadores deve ser uma resposta coletiva às necessidades e problemas da escola, do grupo de professores e de uma rede de escolas (LIMA; MARTINS, 2021, p. 13).

### **3.4 O papel do Coordenador Pedagógico**

A função de supervisor escolar, criada pelo regime ditatorial nos anos 1970, visava manter o controle das práticas pedagógicas e fiscalizar o trabalho dos docentes em sala de aula. Deu ensejo, anos depois, já no período da redemocratização, à criação do cargo de Coordenador Pedagógico (LIMA; MARTINS, 2021, p. 5). Esta remodelação foi definida formalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) em que se deixou de lado o caráter fiscalizador e controlador para assumir a corresponsabilidade pelas aprendizagens, tanto no que diz respeito ao professor, como nos resultados alcançados pelos alunos.

Assim, o Coordenador Pedagógico assumiu o papel primordial de articulador da Proposta Pedagógica da escola e do currículo da rede que esta integra. O CP também assumiu a responsabilidade pela formação contínua dos professores, de modo que o seu exercício profissional passou a abranger todo o circuito até a aprendizagem dos alunos.

Orsolon (2002) defende que o papel do Coordenador é garantir a formação do docente problematizando com o grupo questões da prática, em busca da transformação na unidade escolar. Para Souza (2002), o Coordenador Pedagógico tem como prioridade o mapeamento das demandas formativas.

Na Cidade de São Paulo, a criação do cargo de CP data de 18 de janeiro de 1985, dividindo-se por etapas de ensino, sem possibilidade de os profissionais transitarem entre elas. Há exigências específicas ao profissional que assume o cargo, tais como a experiência mínima de três anos no magistério da municipalidade e formação e/ou especialização em pedagogia (SÃO PAULO, 2019a, p.27)

O Decreto Municipal n.º 54.453/2013 (SÃO PAULO, 2013) reorganizou o trabalho do CP, explanando acerca do ingresso ao cargo, principais atribuições e responsabilidades da função.

Na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), as equipes gestoras são formadas por Supervisores Escolares, Diretores de Escola, Assistentes de Diretor de Escola e Coordenadores Pedagógicos. Cada qual desempenha função relacionada à função do outro (SÃO PAULO, 2019a, p. 13 – 14). O Diretor de Escola é o responsável pelos aspectos legais, judiciais e pedagógicos, encarregado pelo funcionamento geral da escola. O CP é responsável pela formação dos professores, pelo acompanhamento e direcionamento do trabalho pedagógico. O Supervisor Escolar é o representante da Secretaria de Educação no fornecimento de apoio técnico, administrativo e pedagógico.

Entende-se que a melhoria da qualidade do ensino passa pelo aprimoramento das ações docentes, envolve o trabalho colaborativo e só se faz possível se cada um dos atores possuir clareza de seu papel e implementar ações estratégicas e coordenadas em grupo (SÃO PAULO, 2019a, p.27).

Portanto, a função do CP é estruturante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Espera-se que o CP elabore suas atividades através de uma rotina, com um projeto de formação contínua do corpo docente. Do mesmo modo, que estruture o plano de ação a partir das definições da proposta pedagógica, baseando-se nas

necessidades prementes da escola. Ou seja, é parte fundamental da função de CP fazer com que os demais profissionais participem das tomadas de decisões e ações pedagógicas, bem como torná-los sujeitos ativos em sua formação continuada. Os professores optantes pela Jornada Especial Integral de Formação<sup>7</sup> (JEIF) realizam a formação em serviço, de forma sistematizada, pressupondo-se a apropriação de conhecimentos sobre a prática docente e a afirmação da escola como o local privilegiado para a formação pedagógica (SÃO PAULO, 2019a, p.28).

A atuação do CP na Cidade de São Paulo na Educação Infantil deve observar os três princípios fundamentais para a Educação Infantil: a Educação para a Equidade, que visa o desenvolvimento integral das populações mais vulneráveis; a Educação Inclusiva, que considera que as escolas desempenham uma função importante no enfrentamento contra a exclusão social e racial; a Educação Integral, compromissada com as práticas integradoras de formação e desenvolvimento humano global, em todas as suas dimensões — intelectual, física, afetiva, social, ética e moral.

Diante de tamanho desafio enfrentado diariamente pelos coordenadores pedagógicos, orientamos nossa pesquisa no sentido de saber o que pensam sobre a formação continuada a eles destinada no processo de implementação de políticas públicas curriculares, de que modo se relacionam com esse dispositivo e se são contemplados pela estrutura proposta pela secretaria.

#### **4 CURRÍCULO DA CIDADE – EDUCAÇÃO INFANTIL**

Antes de apresentarmos uma síntese do Currículo da Cidade – Educação Infantil, destacamos os principais marcos legais e históricos que por décadas envolveram luta e mobilização social, desconstruindo estereótipos insuficientes e equivocados sobre o que seja a criança e a infância, em direção à equidade e à justiça social.

No início do século XX não havia ainda dispositivo legal que garantisse direitos específicos à criança. Nos países industrializados, era bastante comum que elas trabalhassem em condições inseguras e até mesmo insalubres. Em 1924, foi elaborada pela Liga das Nações a declaração de Genebra sobre os direitos da criança, que estabeleceu condições gerais para seu desenvolvimento, ajuda especial em momentos de necessidade, prioridade no socorro e assistência, liberdade econômica,

---

<sup>7</sup> Jornada Especial Integral de Formação: 25 (vinte e cinco) horas-aula e 15 (quinze) horas adicionais, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aula mensais.

proteção contra exploração e uma educação almejando a conscientização sobre o dever social.

Dois marcos importantes para a história da Educação Infantil: o início da implantação das Creches Diretas no Município de São Paulo, em 1969; e em 1975, quando a Secretaria Municipal de Cultura é desvinculada da Educação, surgindo a Secretaria Municipal de Educação (SME), momento em que ocorre a alteração de denominação dos Parques Infantis para Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Somente em 2002 houve a transição da estrutura administrativa das creches da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação. Em 1988 o artigo 277 na Constituição Federal definiu que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988).

Em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, que garante às crianças de até seis anos o acesso às creches e pré-escolas. A partir de então, seguiram-se outras iniciativas com a intenção de romper com a concepção assistencialista e preparatória, fomentando o pensar e o agir autônomo, sob forte influência piagetiana.

Entre 1989 e 1992 há a reorientação curricular das Escolas Municipais. A concepção geral da rede vai sendo modelada a partir do pensamento de Piaget, Vygotsky e Wallon, cuja concepção de educação é conhecida como socioconstrutivista. Adota-se o termo linguagem como eixo do trabalho pedagógico e o jogo como organizador do currículo. Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil ficou definida como primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança. Em 1998 são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Em 2006, na cidade de São Paulo, são apresentados os seguintes documentos: A Rede em Rede: Formação continuada na Educação Infantil e São Paulo é uma escola — Manual de Brincadeiras. Em 2007, os profissionais da rede pública tomaram contato com as seguintes publicações: Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas — Educação Infantil, Tempos

e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo.

Em 2010 ocorreu a publicação do Almanaque de 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo e dos Cadernos da Rede para a Formação de Gestores. Em 2012 ocorreu a transformação do cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI) para Professor de Educação Infantil (PEI). Na sequência temos outras publicações e iniciativas: Cadernos da rede para formação de Professores (2011), criação do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas: Educação Infantil Escolar Indígena.

Em 2013 é instituído o Programa Mais Educação São Paulo. Outra vez com programa de Reorganização Curricular e Administrativa, sob justificativa de ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Neste mesmo período acontece o desenvolvimento do programa São Paulo Carinhosa, para a promoção do desenvolvimento integral da primeira infância.

Em 2013, com a publicação da Orientação Normativa n.º 01/2013 Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares, deu-se início a um movimento de documentar as concepções de criança/infância, currículo, projeto político-pedagógico, perfil de educador, participação das famílias e articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Em 2015 foram publicados, também com foco na Avaliação da Educação Infantil, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana (versão preliminar) e o novo Currículo Integrador da Infância Paulistana. Paralelamente a isso ocorreu a elaboração do 1º Plano Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (PME 2015 – 2025).

Em 2017 o MEC apresenta a Base Nacional Comum Curricular e, a partir dela, a SME publica em 2019 o Currículo da Cidade – Educação Infantil. No mesmo ano é publicada a Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para a Educação Infantil e a Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil.

É sobre o Currículo da Cidade – Educação Infantil que a partir de agora teremos algumas considerações a respeito do processo de sua implementação, sobretudo no que diz respeito à formação continuada dos coordenadores que serão os principais responsáveis por esta ação.

As discussões para a elaboração do Currículo da Cidade – Educação Infantil se iniciaram em concomitância à publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), estruturada sobre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para o desenvolvimento integral e amplo, sob princípios de produção de impacto social.

Na apresentação do Currículo da Cidade – Educação Infantil, o então secretário municipal Alexandre Alves Schneider afirma que o documento foi construído a muitas mãos no decorrer do ano de 2018. Além dos profissionais da rede, bebês e crianças tiveram suas vozes e ideias consideradas. Declara-se que o currículo é resultado de um trabalho colaborativo e dialógico visando integrar experiências, práticas e culturas dos bebês e crianças na Rede Municipal de São Paulo. Durante o mês de agosto daquele ano a primeira versão do currículo foi disponibilizada aos profissionais da rede, com a possibilidade de enviarem suas contribuições. Após análise e alterações pertinentes, foi apresentada uma versão preliminar para nova consulta pública. No início do ano letivo de 2019 o documento já estava consolidado e pode-se iniciar os estudos e a sua implementação nas Unidades de Educação Infantil do município de São Paulo.

O documento está estruturado em cinco capítulos, contemplando toda a primeira etapa da educação básica, e atende bebês e crianças de 0 a 5 anos. Envolve todos os equipamentos: CEI, CECI, EMEI, CEMEI, EMEBS. Está estruturado em grandes temas: a escola como espaço social da esfera pública, bebês e crianças na cidade de São Paulo: interações e brincadeiras, princípios para a ação pedagógica nas Unidades Educacionais, reinvenção da ação docente na Educação Infantil, articulando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Democrática e Implementação do Currículo.

Apresenta como premissas a continuidade das discussões da rede sobre a Educação Infantil, a importância em qualificar o trabalho pedagógico e colaborativo para garantir os direitos de aprendizagem, a necessidade de considerar as diferentes trajetórias e ater-se à contemporaneidade no mapeamento das necessidades prementes da Educação atual.

Anuncia como conceitos orientadores para a estruturação do trabalho pedagógico a Educação Integral, a Equidade e a Educação Inclusiva, entendidas como temáticas estruturantes que atravessam todo o documento, articulando-se com

os eixos do Ensino Fundamental e regressando ao Currículo Integrador da Infância Paulistana.

Entretanto, toda e qualquer orientação curricular apenas será efetivada mediante a qualificação das práticas pedagógicas, pois segundo Sacristán:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Apresentamos a seguir uma síntese do Currículo da Cidade, seguindo a estrutura e divisão do documento.

#### **4.1 A escola como espaço social da esfera pública**

Sintetizando o capítulo que dá nome a esta seção, encontramos as seguintes palavras-chave: educação, territórios, equidade, educação inclusiva, educação integral, relações étnico-raciais, relações de gênero, educação especial, agenda 2030/ONU e democracia.

Conforme consta no capítulo, a educação deve ser compreendida como um processo de caráter eminentemente social. Ter acesso à educação pública, laica e de qualidade é um direito público e subjetivo, extensível a todos os bebês e crianças, tendo o Estado o dever de prover os meios para isso.

Sendo a família a primeira instituição com a qual os bebês e crianças se relacionam, esta fundamentará em grande medida a sua experiência na escola, somando a informação familiar de outras crianças. A escola é um lugar de vivências da infância, de interações sociais e culturais, de aprendizagens e desenvolvimento. Conforme o documento, quando bebês e crianças ingressam em uma Unidade de Educação Infantil do Município de São Paulo, ações pedagógicas são desenvolvidas para poderem:

(...) aprender a conviver na esfera pública, reunir-se com outras crianças e adultos, participar de distintos universos materiais e simbólicos, compartilhar diversidades e constituir perspectivas comuns a partir de pontos de vista singulares. (SÃO PAULO, 2018, p 21).

O novo currículo relaciona legislações e outros documentos da própria rede. Menciona que no ECA, a Infância é compreendida entre 0 e 12 anos, reconhecendo

as especificidades dos bebês. Menciona que a LDB reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, dividida em creche e pré-escola. Aborda ainda outros documentos correlatos: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a Declaração dos Direitos da Criança, o Currículo Integrador da Infância Paulistana e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

Todos esses documentos preconizam a reformulação das concepções sobre Educação Infantil e a necessidade de uma reinvenção da prática pedagógica e defendem o comprometimento por parte dos adultos envolvidos no processo. Afirma que crianças e bebês têm sua própria agência — conceito discutido na sociologia da infância, que reconhece suas individualidades e especificidades para além de mera reprodução dos anseios dos adultos. Desta forma, para reestruturar os caminhos pedagógicos da escola da infância é preciso a superação de:

Compreensões assistenciais, compensatórias e antecipatórias, que priorizam a guarda, a proteção e a moralização dos bebês e das crianças, assim como limitar-se à compreensão de que a Educação Infantil é um importante recurso para garantir as aprendizagens necessárias para o sucesso da criança na escola. (SÃO PAULO, 2018, p. 22).

Defende que:

Ao interagir nas brincadeiras, explorações e investigações, os bebês e crianças vivenciam experiências e aprendem as estratégias de convivência que foram constituídas historicamente nas diferentes culturas, interagindo com os distintos saberes e os conhecimentos. (SÃO PAULO, 2018, p. 22).

Assim, ressaltamos que educar e cuidar são indissociáveis no campo da Educação Infantil. Por esta razão, o Currículo da Cidade aponta possibilidades educativas, mas ressalta que os processos de educação e as aprendizagens são deliberadas no cotidiano pelos envolvidos.

Ainda no primeiro anuncia-se a educação como um cenário comum nos territórios, mas em constante renovação, pois as ações desenvolvidas são realizadas a partir da herança cultural das pessoas que nele habitam. Um território se constitui também de disputas de poder, pois neste espaço há forças econômicas, culturais e políticas em disputa, concordância e negociação.

Assim, defende que ao promover vivências e experiências, os pequenos apreendam a potência do território, conferindo-lhes possibilidades de compreensão sobre suas vidas, promovendo o desenvolvimento identitário e o despertar do sentimento de participação e pertencimento territorial.



O currículo também enuncia os princípios fundamentais para a Educação Infantil: educação para a equidade; educação inclusiva; educação integral. Podemos conceber o conceito de equidade para além da igualdade, reconhecendo a diversidade e buscando estratégias para o desenvolvimento de políticas públicas que minimizem desigualdades, as quais impedem o acesso aos direitos fundamentais, observando com maior atenção famílias mais vulneráveis.

Segundo o Plano Nacional de Educação — PNE (BRASIL, 2014), o Brasil precisa garantir até 2024 que 50% de crianças da faixa etária de 0 a 3 estejam na escola.

Atualmente, São Paulo tem zerada a demanda por acesso à Educação Infantil, ou seja, há vagas para todos que buscam matrículas em toda a rede municipal.

Ainda no primeiro capítulo, o Currículo da Cidade aborda a questão da Educação Inclusiva, pressupondo que todos possam ter experiências de aprendizagem conforme as suas potencialidades, protegidos da intolerância, amparados com igualdade e equidade, independentemente de sua condição socioeconômica, física, intelectual, de gênero, étnico-racial, religiosa, etária ou de naturalidade.

Além da Educação Inclusiva, o currículo apresenta princípios fundamentais com vistas à Educação Integral, que compreende o compromisso com práticas integradas de formação e integralidade do desenvolvimento humano, observando suas dimensões de ordem intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Entretanto, para oportunizar estes princípios, se faz necessário caucionar políticas curriculares específicas, garantindo acesso e permanência inclusive aos cidadãos que historicamente tiveram seus direitos negados. Pensar a Educação Integral nos termos do comprometimento com algumas variáveis, dentre as quais: integralidade e inteireza dos sujeitos; articulação de diferentes saberes, linguagens e conhecimentos; práticas pedagógicas integradoras; currículo Integrador; e oferta educativa em tempo integral.

O Currículo guarda um corpo de orientações, ao qual nomeia como Matriz de Saberes, fundamentada nos seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos:

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. (SÃO PAULO, 2018, pp. 39-40).

Encontramos, também, orientações quanto à educação para as relações étnico-raciais, quando o documento prevê a garantia de que bebês e crianças se reconheçam em suas identidades, diante da vasta diversidade étnica, na promoção de uma educação antirracista. Por esta razão, se faz obrigatório o ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas.

O currículo ambiciona igualdade social entre as pessoas de diferentes gêneros, sustentando a liberdade de expressão, dando passagem a que possam existir outras formas de ser menino e menina, sem regras para a sua constituição.

De mesmo modo, podemos compreender que a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, pode favorecer a abertura de portas para que bebês e crianças com deficiência, com altas habilidades e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) tenham seus direitos de aprendizagem preservados.

Finalizando este capítulo, o currículo demonstra preocupação com a Educação para o desenvolvimento sustentável — Agenda 2030/ONU, organizados em dezessete objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS), contemplando dimensões ambiental, social e econômica (os cinco P's da agenda 2030 — do global para o local): erradicar a pobreza e a fome de todas as maneiras e garantir a dignidade e a igualdade; garantir vidas prósperas e plenas, em harmonia com a natureza; promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas; implementar a agenda por meio de uma parceria global sólida; proteger os recursos naturais e o clima do nosso planeta para as gerações futuras.

Enfatizamos que para todos os princípios, conceitos e políticas educacionais já mencionados, se faz necessário que haja uma educação pública democrática que estabeleça comprometimento com a qualidade da formação humana, transformadora e emancipatória.

#### **4.2 Interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas UE**

Sintetizando o capítulo que dá nome a esta seção, destacamos as seguintes palavras-chave: interações, brincadeira, expressão, escuta, acolhimento, participação, atividade. O tema da abordagem aqui, portanto, são as interações e brincadeiras na cultura humana, nas práticas sociais dos territórios e no fortalecimento das relações.

Ao analisarmos o conceito de interação à luz do currículo, compreendemos que bebês e crianças aprendem a partir de suas vivências com outros, sejam eles adultos, crianças de mesma ou de diferentes idades, com a cultura de seu bairro, território, cidade e do mundo que estão conhecendo. É no ambiente lúdico da assimilação, da reprodução e da criação que as linguagens da infância são aprendidas e postas em prática, como bebês e crianças exploram as potencialidades do ambiente. Em consequência, aos educadores é imposto o imenso desafio de organizar o recinto para possibilitar aos bebês e crianças vivências e experiências promotoras de conhecimentos.

É recomendado que não sejam ofertadas propostas didatizantes, como as atividades específicas de desenhos, escrita, pontilhados, matemática ou qualquer proposição descontextualizada. Não se trata de negar às crianças a oportunidade de se desenvolverem em um ambiente coletivo de educação com olhar científico, incentivador da pesquisa e desafiador. O currículo propõe que o trabalho seja organizado por projetos. Apesar de não detalhar, enfatiza que toda e qualquer proposta de atividade que envolve a criança deve ser planejada para haver movimentação do corpo, desafio para a mente e envolvimento de suas emoções.

Por isso, a atividade não indica qualquer fazer, mas o fazer que a criança realiza com satisfação, desejo, envolvimento, participação. Assim, para que a atividade se constitua, não impomos o que fazer, mas oferecemos possibilidades de escolha às crianças. (SÃO PAULO, 2018, p. 72).

É consenso que brincar é a linguagem por intermédio da qual bebês e crianças exteriorizam o que aprendem nas relações que experienciam. Por esta razão, importa a oferta de experiências que congreguem múltiplas linguagens, acolhendo e escutando ativamente suas demandas. É recomendado que haja a participação dos bebês e crianças no planejamento das ações, inclusive as do cotidiano, realizando assembleias para considerar suas propostas e críticas.

O currículo ainda expõe a necessidade de bebês e crianças se sentirem seguros e confiar nos adultos na UE, assegurando o desenvolvimento emocional e o repertório cultural. Apresenta a Abordagem Pikler-Lóczy<sup>8</sup> como possibilidade para

---

<sup>8</sup> Após a Segunda Guerra Mundial (1946), Emmi Pikler criou o Instituto Lóczy, em Budapeste, um orfanato acolhedor para bebês e crianças pequenas. Ficou conhecido pela maneira de cuidar das crianças, proporcionando um ambiente acolhedor e atento aos cuidados necessários para os primeiros anos de vida. Acredita-se no desenvolvimento neuropsicomotor a partir do movimento livre e do vínculo estabelecido entre o educador e os bebês. Pikler-Lóczy é a junção dos nomes da pediatra e de seu instituto.

acompanhar o desfralde de cada criança, permitindo que elas tomem a iniciativa, a partir do amadurecimento de seu corpo, considerando os aspectos físico e emocional, assim como da maturidade de seus músculos e do sistema nervoso.

Outro aspecto apresentado neste capítulo diz respeito à organização do tempo vivido na unidade educativa, estando os adultos responsáveis por proporcionar-lhes, a partir da boa gestão nas atividades, o melhor proveito possível das experiências cotidianas, valorizando as oportunidades de expressão, interações e brincadeiras. Segundo o currículo, impor tempos iguais à realização de atividades, com vácuos de espera sem haver nada a fazer pode ocasionar desinteresse, perda da curiosidade. Brincar abre possibilidade de ação, compreensão, interpretação e criação, pois “(...) é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem e expressam o que aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência.” (SÃO PAULO, 2015, p. 60).

Consoante o Currículo da Cidade, bebês e crianças não são sujeitos passivos, que apenas incorporam a cultura adulta. Ao contrário, crescem e se constituem como sujeitos nas relações sociais, constituindo suas identidades como elas mesmas em seus agrupamentos, desenvolvendo sua própria forma de cultura. Ampliam o repertório de experiências e criam formas de representar a realidade em suas brincadeiras. Quando dividem um mesmo espaço lúdico, estabelecem parcerias e conflitos. O processo de negociação e interação que daí nasce reforça a brincadeira como espaço de aprendizado, e cabe ao educador buscar a mediação que fomente a convivência respeitosa.

Noutro ponto, brincar é um meio privilegiado de inclusão das crianças com ou sem deficiência, de diferentes classes sociais, etnias e gênero. Ao brincar, aprende-se a incluir, a não discriminar, a não excluir, desde que na própria brincadeira seja respeitado o tempo de cada um, bem como o conhecimento de cada criança participante.

O currículo destaca ser fundamental que a atuação do educador vá além da observação e da oferta de tempo, de brinquedos e objetos, de experiências de conhecimento das atividades humanas. Por esta razão, pode-se questionar: como, onde e com o que brincar? Qual é, então, o lugar que a brincadeira ocupa na

---

Educação Infantil? Em quais espaços e durante quanto tempo os bebês e as crianças brincam?

As brincadeiras requerem espaço e tempo para acontecerem. O funcionamento da UE certamente exige organização e definição prévia de horários dedicados, bem como a preparação anterior e posterior do espaço. De todo modo, nada pode se sobrepor às necessidades de aprendizagem das crianças. As escolas de Educação Infantil devem ser espaços brincantes por excelência. Possibilitar às crianças formação de uma identidade confiante, aberta, interessada e curiosa, versada em múltiplas linguagens. Para isso, o currículo orienta que as Unidades Educacionais devem envolver as crianças nas práticas pedagógicas em atividades que valorizam as culturas, o lúdico, os objetos e as formas de fazer, disponibilizando materiais diversificados para a manipulação. O capítulo ainda destaca a responsabilidade da escola em ser um espaço de acolhimento da diversidade, desestimulada e abjurada toda e qualquer manifestação de discriminação, racismo, machismo, homofobia e xenofobia.

### **4.3 A reinvenção da ação docente na Educação Infantil**

Os conceitos que sintetizam as ideias chave deste capítulo são: protagonismos, intencionalidade pedagógica, metodologia de projetos, registros e documentação pedagógica.

Protagonismo diz respeito à alternância entre professor e aluno na implementação curricular. Intencionalidade pedagógica ocorre no planejamento e na organização dos espaços, tempos, interações (conforme abordagem relacional), materialidades e narrativas, favorecendo e ampliando as aprendizagens e o desenvolvimento infantil. Metodologia de projetos se dá a partir da observação e escuta atenta, aliada à garantia de participação das crianças nas proposições pedagógicas e tomadas de decisão. Quanto aos registros, espera-se que tanto docentes quanto alunos materializem a observação e a escuta atenta das interações das crianças com seus pares e com as culturas. O que se entende por documentação pedagógica se constitui a partir do registro refletido e problematizado, dando subsídios à mudança na prática pedagógica. O trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil se concretiza a partir do conhecimento sobre o contexto em que se encontra, sua participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, a definição de estratégias de organização da UE e as discussões curriculares.

Ao pensarmos na proposta da reinvenção docente contida neste capítulo, é necessário considerarmos: as crianças, os educadores, os contextos, a cultura e as ações. A escuta atenta às famílias/responsáveis e a sensibilidade do grupo possibilitam reflexões e aprimoramento; a decisão coletiva na elaboração de um projeto que permita uma reorganização do acolhimento às famílias/responsáveis/crianças. Em todos esses momentos, o cuidar e o educar estão presentes e entrelaçados. Durante muitos anos, os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Porém, nas últimas duas décadas surgiram pesquisas que demonstram outras capacidades dos bebês. As crianças pequenas aprendem em situações da vida cotidiana. Conhecê-los profundamente: seus territórios, suas famílias/responsáveis, suas singularidades, preferências; capacitar-se para relacionar a prática — a realidade vivida — com os conhecimentos teóricos sobre a infância. A intencionalidade pedagógica do professor de Educação Infantil se constrói no diálogo com bebês e crianças, nas propostas que podem ser apresentadas a eles, como convites.

Ainda neste capítulo houve a preocupação em articular os conceitos estabelecidos como necessários para a Educação Infantil do município de São Paulo com a proposta da BNCC, apresentando situações que comprovam que as aprendizagens estão presentes no cotidiano das escolas da infância; destacamos: modos de organização da vida na Educação Infantil, modos de organização do grupo, cenários de investigações e brincadeiras, projetos, oficinas ou ateliês.

Os documentos legais, que orientam a ação pedagógica e curricular desta etapa, têm como um de seus pilares o entendimento de que a criança é ativa e protagonista, que aprende ao brincar e interagir com os seus pares, com os adultos e com a cultura. Por esta razão propõe-se o trabalho por projetos, visando explorar e pesquisar a vida cotidiana. Destaca-se que há peculiaridades importantes no trabalho com projetos envolvendo bebês. É preciso considerar que a aprendizagem está voltada às investigações sensoriais, às ações corporais, à construção das interações e ao desenvolvimento das linguagens, com o jogo simbólico já se evidenciando.

Articulando com a normativa de registros, este capítulo sobreleva a documentação pedagógica e sua longa história, que envolve um processo reflexivo, constituído democraticamente a partir do registro da prática pedagógica na Educação Infantil. A documentação nos diz algo sobre como construímos a imagem de criança, assim como a nossa como educadores. Segundo o currículo, as funções do registro

são a política, a sistematização do acompanhamento da vida na Escola e a constituição do material pedagógico para reflexão. A documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos significados, chegar às nossas próprias conclusões e decisões sobre o que está acontecendo no processo educativo. O currículo ressalta ser fundamental que a coordenação pedagógica colabore com os professores na qualificação desses registros das situações e experiências de aprendizagens das crianças.

#### **4.4 Articulando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental**

As palavras que sintetizam as ideias chave deste capítulo são: infância, transições, integração.

Na educação de bebês e crianças, a sala e o parque, assim como os demais espaços e o território, são considerados espaços em potencial para a pesquisa. Por esse motivo, devem estar bem servidos de materiais e brinquedos que permitam às crianças exercitarem a brincadeira e a interação. As escolas precisam se organizar como espaços acolhedores e procurar materializar em práticas os direitos da infância. Para isso, estes espaços devem ser pensados para elas e permanentemente reconstruídos a partir dos interesses delas. As salas, o chão, as mesas e as paredes devem ser propícias aos trabalhos coletivos e aos registros das histórias vividas pelos grupos, incorporando ao espaço as marcas da sua criatividade. Esses espaços precisam ser instigadores do brincar, da investigação curiosa, do aprendizado.

Espaço, tempo e materialidade são instâncias mediadoras da aprendizagem. Conforme Sarmiento, há alguns pontos comuns ao bebê e às crianças de até doze anos: a ludicidade, a possibilidade de imaginar ativamente, a disposição para interatividade, a reiteração, ou o fazer de novo e, ao fazer de novo, a reinvenção do mundo. A compreensão dos bebês e das crianças como sujeitos brincantes, que aprendem em suas interações e experiências, é pressuposto para que se estabeleçam as linhas de continuidade educativa.

O desafio que se coloca é o de reconstruir e superar a relação de integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. As dimensões que definem essa integração são sequencializadas. Trata-se de localizar o ensino em níveis educativos segundo seus objetivos práticos e exigências de aprendizagens diferenciadas e complementares. No que diz respeito à dimensão orgânica: trata-se de considerar as

especificidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, características que os individualizam no contexto global da Educação. Finalmente, quando se trata de abordar a sua dimensão de articulação, espera-se estabelecer linhas de continuidade (território, grupo de amigos, práticas pedagógicas, Projeto Político Pedagógico (PPP) com princípios comuns, currículos dialogados, educadores com formação adequada ao nível, entre outros aspectos correlatos.

É necessário planejamento para a integração curricular, possibilitando que a educação de bebês com crianças maiores ocorra a partir do compartilhamento de ideias e do debate de concepções e práticas que permitam traçar as linhas de continuidade no PPP.

Construir um currículo não apenas transmissivo, mas constituído na experiência dos espaços e territórios, com materialidades e em tempos significativos, ofertados para o movimento, a brincadeira, a pesquisa, o diálogo, a discussão e a reflexão: nisso consiste o comprometimento pedagógico que possibilita a integração dos currículos e dos sujeitos. Considerando que as infâncias são diversas, detentoras de direitos e deveres, têm direito de acesso às múltiplas linguagens; a brincadeira é um direito fundamental, a sala de aula, o pátio, o parque e a brinquedoteca revestem-se de grande significado na economia geral da aprendizagem. O Ciclo de Alfabetização demanda um trabalho docente coletivo, sistemático e coordenado.

As professoras de Educação Infantil da EMEI elaboram relatórios individuais de aprendizagem para as crianças. Esses relatórios já estão incluídos no calendário das EMEFs, e por isso são repassados para as professoras do primeiro ano. Os relatórios são importantes para garantir a continuidade do desenvolvimento das crianças.

Quando analisamos a proposta de transições na Educação Infantil, percebemos que a primeira transição pela qual as crianças passam é especialmente desafiadora, pois envolve deixar o ambiente familiar por um período maior de tempo. É necessário entender cada momento de transição de forma específica e fornecer orientação e suporte tanto para as crianças quanto para suas famílias e responsáveis.

#### **4.5 A gestão democrática e a implementação do currículo**

As palavras que sintetizam o quinto capítulo são: gramática pedagógica, democracia, Projeto Político Pedagógico, Plano Municipal de Educação e Plano



Municipal pela primeira Infância, Rede de Proteção social, Base Nacional Comum Curricular.

Os anseios democráticos da sociedade brasileira remetem à assunção de uma ideologia educacional alinhada, antes de tudo, aos princípios da democracia.

Adotar uma ideologia educacional democrática, como pretendemos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, implica compor uma gramática pedagógica progressista do currículo, como postulada nas pedagogias reformadoras do final do século XIX e do século XX por Friedrich Fröebel, John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori e Loris Malaguzzi; na psicologia construtivista de Jean Piaget, que remete à compreensão do potencial intelectual humano, e na psicologia sócio construtivista, de Lev S. Vygotsky e Jerome Bruner, sobre a construção sociocultural do conhecimento.

Para que uma gramática pedagógica do currículo se torne vigorosa é preciso compreendê-la em sua potencialidade evolutiva, explorada no plano da prática por profissionais capacitados para refletir sobre ela e reconstruí-la permanentemente com criatividade.

Gestão não se confunde com mero gerenciamento de condições pessoais ou materiais, nem tampouco se reduz a especificações estatutariamente estabelecidas a cargos e funções, legitimadas em forma de atribuições legais de um dado exercício profissional. Compreende-se aqui a possibilidade de acolher um significado alargado no termo, em que a prática educativa implica a todos como prática social.

Pensar numa educação nestes termos é pensar numa educação feita para todos e com todos. A construção coletiva, participativa e genuinamente democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP), como expressão das intenções e como vivência de propostas pedagógicas, que traduza a marca identitária de cada Unidade Educacional (UE).

Tampouco faz sentido haver Planos de Ação (PEA) ou Formação Continuada (CEIs Parceiros) descolados das inquietações mais prementes da prática educativa e dos profissionais que a experienciam no turbulento cotidiano das UEs.

Além disso, o Plano de Ação da UE deve embasar os planos de cada um dos componentes da equipe gestora: diretora (o) de escola, coordenador (a) pedagógico (a) e assistente de diretora (o). Estes atores articulam-se com o planejamento e o plano das (os) professoras (es) e com o registro e a documentação pedagógica dos percursos vividos com as crianças. Para tanto, é preciso que a equipe tenha clareza

de que o centro é a criança e que a proposta pedagógica deve ser construída com e para ela.

Assim, toda essa articulação deve se efetivar pela escuta ativa e atenta das crianças, dos bebês e de suas famílias/responsáveis.

O Plano Municipal de Educação – PME (SÃO PAULO, 2015), documento derivado do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), define as prioridades educacionais de cada município e estabelece dez metas que deverão ser efetivadas na especificidade da Educação Infantil.

O Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) estabelece as bases que nortearão as ações necessárias para proporcionar uma primeira infância plena, estimulante e saudável para as crianças no município, principalmente para as mais vulneráveis, por meio da definição de eixos estratégicos e metas.

A Rede de Proteção Social da Cidade de São Paulo atende bebês, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. São equipes multiprofissionais que congregam fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, psicopedagogos, os quais acompanham as trajetórias de aprendizagem. Essa equipe trata de propor modos de atendimento que efetivem a ideia de que os territórios cuidam das suas crianças.

A adequação do Currículo da Cidade à BNCC não deixa de considerar toda a experiência pregressa de constituição de um currículo com a participação das vozes ativas da escola.

Assim como as DCNEI (BRASIL, 2010a) deram suporte para a escrita do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), elaborado com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, a BNCC (BRASIL, 2017), como documento mandatário, exige uma releitura dos documentos municipais.

Os seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento na Educação Infantil contidos na BNCC (BRASIL, 2017) — conviver, brincar, explorar, expressar, participar e conhecer-se — convergem para as concepções explicitadas no Currículo Integrador da Infância Paulistana.

Ao longo de todo o Currículo da Cidade há menção aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana<sup>9</sup>. (São Paulo, 2016).

#### **4.6 Concepção pedagógica da RME para a Educação Infantil**

Conforme o Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019, p. 178) encontramos direcionamentos conceituais de diversos autores e abordagens pedagógicas que concretizam a concepção pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O diálogo com diferentes modelos curriculares pode ajudar nessa caminhada, destacando a Pedagogia em Participação, que defende uma criança competente e respeita suas necessidades e interesses. O objetivo é criar ambientes educativos enriquecidos e propícios à experimentação, apoiados por adultos sensíveis e práticas colaborativas. Para auxiliar nesta jornada, encontramos propostas de diferentes modelos curriculares (High Scope; Movimento da Escola Moderna - MEM; Reggio Emilia; Trabalho de Projetos; Associação Criança, Pen Green Centre, entre outros.

Neste sentido, o Currículo da Cidade nos convida a trabalhar para uma educação libertadora, emancipatória, que conceba a escola de Educação Infantil como um local rico de experiências estéticas, aceitando que as propostas oferecidas aos bebês e crianças sejam repletas de significado e possibilidades para criação, invenção e desenvolvimento.

Após a leitura deste excerto do Currículo da Cidade, nos questionamos a respeito dos seus conceitos basilares, assim, a concepção pedagógica de São Paulo para a Educação Infantil pudesse ser traçada e definida. Para nos ajudar a compreender as concepções engendradas nas políticas curriculares e posteriormente nas políticas de formação continuada, realizamos um mapa conceitual.

**FIGURA 1** - Caminho conceitual percorrido da concepção pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

---

<sup>9</sup> Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (INDIQUE) visam auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, para obter melhorias no trabalho desenvolvido com as crianças. Acesso em 23 jan. 2023.



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

**FIGURA 2** - Caminho conceitual e a contribuição dos pensadores na concepção pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Modelo Curricular Reggio Emilia	Toda criança é um sujeito de direitos que aprende e cresce ao se relacionar com os outros. A expressividade e a criatividade são trabalhadas a partir da união de três educadores: professores, família e ambiente. Essa perspectiva é reconhecida no meio educacional do mundo todo, por ser considerada um meio de inovar na Educação da Infância.
Trabalho de Projetos	Metodologia de projetos se dá a partir da observação e escuta atenta, aliadas à garantia de participação das crianças nas proposições pedagógicas e tomadas de decisões e ainda à intencionalidade da ação docente.
Associação Criança De Portugal	A Associação Criança desenvolve desde inícios da década de 90, uma perspectiva educacional própria, a Pedagogia-em-Participação. Trata-se de uma pedagogia participativa socioconstrutivista para a educação de infância que é usada em vários contextos em Portugal e desenvolve múltiplos diálogos internacionais.
Pen Green Centre	Fundado em 1983, na Inglaterra, o Pen Green Center foi criado como parte de uma iniciativa substantiva para menores de cinco anos..Oferece serviços de informação e apoio aos pais através de visitas domiciliárias, trabalhos de grupo, intervenções de saúde, educação e formação de adultos, bem como o desenvolvimento profissional, formação e divulgação de boas práticas através da Base de Investigação, Desenvolvimento e Formação e da Escola de Ensino.
Concepção Froebel	Froebel é considerado o criador dos jardins de infância e adotou uma posição firme a partir de um ensino sem obrigações, afirmando que as aprendizagens dependem dos interesses dos indivíduos e da prática do cotidiano.
Concepção John Dewey	O filósofo e pedagogo foi o inspirador do Escola Nova, um modelo de ensino-aprendizagem, que percebe o aluno como protagonista de seu processo de educação, proposta de desenvolvimento integral do indivíduo, levando em consideração aspectos físicos, emocionais e intelectuais. Tão importantes quanto atividades cognitivas, era o desenvolvimento de habilidades manuais e criativas.
Concepção Célestin Freinet	Criador da Escola do Povo, que procura responder aos anseios individuais, sociais, intelectuais, técnicos e morais da vida desse povo, numa sociedade em pleno desenvolvimento tecnológico e científico. É uma pedagogia que tem em mira formar o homem mais responsável, capaz de agir e interagir no seu meio, um homem mais apto a contribuir na transformação da sociedade.
Concepção Montessori	A metodologia é baseada em seis pilares: auto educação, educação como ciência, educação cósmica, ambiente preparado, adulto preparado e criança equilibrada. Busca o desenvolvimento da criança levando em consideração as diferentes épocas de sua vida e quais são as necessidades e comportamentos específicos de cada fase.
Concepção Lóris Malaguzzi	Cada criança é única e se relaciona com o mundo de um modo singular. Os educadores devem observar, escutar e confiar nas diversas formas que as crianças têm de participar, proceder e fazer escolhas. Reconhece e valoriza todas as maneiras pelas quais a criança interpreta o seu entorno e cria suas teorias sobre a vida. A escuta é vista como um verbo ativo, não passivo.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Ao observarmos os conceitos elencados para a estruturação da concepção pedagógica da SME, recuperamos o levantamento realizado na revisão da literatura e nos propusemos a pensar sobre alguns aspectos que coadunam com o nosso objetivo de pesquisa.

Diante de um currículo tão completo e complexo, uma vez que a formação inicial do CP é fragmentada, generalista e apresenta fragilidades relativas à prática, como pode apoiar efetivamente a equipe na compreensão e materialização deste documento em boas práticas junto aos bebês e crianças? Se observarmos

atentamente a formação continuada em serviço, há uma propensão em seguir modelos escolares conteudistas, muitas vezes pré-estabelecidos pela secretaria, que nem sempre acolhem os saberes, as experiências e as necessidades dos profissionais envolvidos, descartando a reflexão e a pesquisa.

Marcelo (2010) aponta que nas últimas décadas tem sido promovida pelos sistemas de ensino a visão do educador como consumidor de reformas, algo que denomina comportamento *fast-food*, tendo como referência modelos internacionais. São implementados por administrações políticas que entendem o processo pedagógico como uma prática simples de acontecer. Mas esses processos são complexos e não funcionam de maneira racional, pois os docentes e o sistema educacional têm uma cultura social e escolar que não acompanha o tempo da administração política, que muitas vezes produz mudanças drásticas em trocas de gestão, mantendo-se raramente ações formativas em continuidade (nem mesmo as exitosas). Esse processo fracassa justamente por conta dos meios excessivamente ansiosos através dos quais se espera a mudança, com processos de controle sobre a docência, cursos curtos, descontextualizados, afastados dos problemas concretos e sem aplicação prática nem continuidade (AVALOS, 2009; MARCELO, 2010).

Além disso, ter um currículo implementado e consolidado na rede pode ser uma das ferramentas mais importantes para a garantia do direito à educação pública e de qualidade. Ainda: Cuidar e Educar são indissociáveis. Consoante os últimos dados levantados com a equipe do Núcleo de Apoio e Acompanhamento Para a Aprendizagem (NAAPA)<sup>10</sup>, aproximadamente 300 mil crianças matriculadas na Rede vivem em situação de extrema pobreza, suas famílias se sustentam com menos de dois reais por dia, sendo que 200 mil integram a Educação Infantil. Ter um currículo bem consolidado também é uma forma de garantir dignidade a essas crianças e famílias.

---

<sup>10</sup> O Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem atende às unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino no desenvolvimento de práticas pedagógicas para crianças e adolescentes que se encontram em sofrimento ou com significativos prejuízos no seu processo de escolarização. Fonte: Portal SME. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/naapa/> Acesso em 5 mar. 2023

## **5 FORMAÇÃO CONTINUADA: O CP E O CURRÍCULO DA CIDADE (2019-2022)**

O Coordenador Pedagógico é o responsável por coordenar, articular e acompanhar os programas, projetos e as práticas pedagógicas desenvolvidas na UE, em concordância com as diretrizes de política educacional da SME e da legislação em vigor (artigo 10, Decreto n.º 54.453/2013).

Dentre as atribuições do CP elencadas no artigo 11 do Decreto n.º 54.453, destaca-se: a coordenação da elaboração, implementação e avaliação do projeto político pedagógico (PPP) da unidade educacional (U.E); elaboração do plano de trabalho da coordenação pedagógica, que seja articulado com o plano da direção, para indicar as metas, estratégias e cronogramas de formação continuada; a coordenação do processo de elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos docentes e demais profissionais em atividades docentes em concordância com o PPP da UE; a garantia de implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos, principalmente aqueles que tenham deficiências, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; participar das atividades de formação continuada promovida pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação (SME), visando o constante aprimoramento da ação educativa, etc.

A formação continuada dos CPs encontra sua importância sendo a grande orientadora do trabalho que os CPs desenvolvem na escola e em sua vida profissional, sendo este um elemento fundamental na profissionalização do educador (DOMINGUES, 2014, p. 41). Ou seja, é com a formação continuada que o CP consegue se aprofundar e estudar para desenvolver seu trabalho de forma responsável e consciente (CLEMENTI, 2007, p. 63).

Assim, nota-se que a formação continuada dos CPs deve ser estruturada em espaços de estudo, reflexão e de troca de experiência sobre suas questões como formadores de professores no espaço de ação que é o ambiente escolar (DOMINGUES, 2009, p. 200).

A formação continuada do CP é responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, mediante a Coordenadoria Pedagógica (COPEP) e das Divisões Pedagógicas (DIPED) das Diretorias Regionais de Ensino (DREs). Essa formação institucional deve discutir as diretrizes curriculares da rede municipal e contemplar as

especificidades da atuação do CP, dando evidência ao trabalho realizado nas escolas (SÃO PAULO, 2019a, p. 41).

No município de São Paulo são oferecidas diversas atividades, como cursos, exposições, espetáculos, atividades esportivas, seminários, oficinas e grupos de estudos que criam uma diversidade cultural que podem ser escolhidas pelos educadores como um roteiro formativo.

Para Sparks e Loucks-Horsley (1990), os cursos e oficinas oferecidos em condições apropriadas têm capacidade de modificar os conhecimentos e os comportamentos dos professores e o desempenho dos alunos (FORMOSINHO, 2009, p. 247). Assim, entende-se que a formação oferecida aos coordenadores pedagógicos gera uma cadeia de multiplicação de conhecimentos: o CP transmitirá seus conhecimentos aos docentes, que aplicarão e trocarão estes conhecimentos com os alunos; estes, por seu turno, terão resultados melhores no desenvolvimento de suas habilidades e no processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada da SME pode ser entendida como uma cadeia formativa, que se interliga num processo de corresponsabilidade pela qualidade do ensino, sendo que este processo é horizontal, democrático e comprometido com a aprendizagem dos estudantes e sua intervenção na sociedade (SÃO PAULO, 2019a, p. 42).

A formação institucional ocorre de maneira descentralizada nas diferentes regiões da Cidade de São Paulo, por meio das DIPEDs, que promovem encontros periódicos entre os CPs, e contemplam a troca de experiências e saberes entre os pares, além de propiciar reflexões acerca da função de coordenador e fornecer orientações para as ações de implementação curricular nas escolas. Tais encontros não são momentos de prescrever as diretrizes, mas sim espaços de interlocução dialógica e horizontal para a formação do CP da SME-SP.

A interação com a equipe docente da escola também é um meio de formação do CP. As reuniões pedagógicas, formações continuadas na JEIF, observações de aulas e de atendimentos compartilhados são oportunidades de reflexão sobre ouvir o outro, tornando-se uma situação de aprendizagem de mão dupla. Ademais, a preparação dessas ações implica em estudo e planejamento, sendo um movimento contínuo, processual e dialógico que promove a formação de todos os envolvidos (SÃO PAULO, 2019, p. 44).



Portanto, se faz mister que o Coordenador Pedagógico se veja como um pesquisador e estudioso constante, comprometendo-se com o seu contínuo processo de aprendizagem e aprimoramento profissional, que devem ser entendidos como elementos-chave no apoio aos professores no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. (Idem, p. 44)

A SME oferta formações para os professores na tentativa de aproximar o currículo da prática, mas com a pandemia da SARS-CoV-2, deflagrada em março de 2020 e ainda em curso, tais formações deram lugares a *lives* promovidas semanalmente através das redes sociais, em que são trazidos relatos de práticas de UEs que se destacaram pela forma como estão traduzindo o currículo em suas comunidades e favorecendo o diálogo aberto com toda a rede.

Nas unidades de Educação Infantil, o CP articula o Currículo da Cidade e as práticas educativas das Unidades Educacionais. É o ator principal do processo de qualificação do ensino e, de forma coletiva e colaborativa, orienta a ação pedagógica. Logo, é ele quem está em contato direto com os professores, concretizando o currículo.

A SME define, por meio da reestruturação do currículo, uma matriz de saberes que se compromete com o processo de desenvolvimento integral de bebês e crianças. Assim, cabe a reflexão de como aproximar estes documentos da realidade dos coordenadores pedagógicos, uma vez que a educação é fator decisivo para o desenvolvimento humano.

Conforme a proposta do Currículo da Cidade, o papel da SME, das equipes de formação dos órgãos regionais, dos supervisores escolares, dos diretores e coordenadores pedagógicos das Unidades Educacionais e dos professores da Rede Municipal de Ensino é atuar na garantia de saberes, sobretudo ao selecionar e organizar as aprendizagens a serem asseguradas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, fomentando a revitalização das práticas pedagógicas. Ressalte-se que os documentos curriculares, orientações didáticas e normativas, materiais de apoio e demais publicações produzidas pela SME da Cidade de São Paulo reconhecem a importância de se estabelecer uma relação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela, de promover a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar.

Como “par” avançado dos professores, o CP visa mapear as demandas formativas da sua equipe; nos horários coletivos de estudo visa garantir as

articulações pedagógicas previstas e propostas para a implementação do Currículo da Cidade.

Assim, no planejamento das formações dos professores, o CP deve ter consciência de que deve planejar pautas articuladas e relacionadas com o projeto de formação e considerar o professor como aprendiz. É preciso, ainda, estabelecer uma sequência de aulas articuladas a um propósito, abordando o conteúdo de formas e perspectivas diferentes ao longo de um período, para que os professores se apropriem do conteúdo que lhes é compartilhado na formação.

Dentre o projeto de formação, deve-se considerar a seleção de conteúdo. É fato conhecido que são diversas as demandas existentes nas escolas, e atuar nelas todas é atuar superficialmente. Sendo assim, deve-se escolher um foco no mapeamento das necessidades formativas dos professores, que o CP poderá identificar por meio de diagnóstico e também da observação da prática docente, das análises dos planejamentos e do desempenho dos alunos (SÃO PAULO, 2018a, p. 35).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) e os momentos de formação permanente, que na rede municipal ocorrem em horários coletivos denominados Projeto Especial de Ação (PEA) e Jornada Especial Integrada de Formação (JEIF), são instrumentos para viabilizar a implementação do Currículo da Cidade na escola, observando as necessidades do território. Destaca-se priorizar as discussões pautadas nos documentos oficiais de âmbito municipal e federal, bem como de referências teóricas contemporâneas da Educação Infantil (LIMA; MARTINS, 2021).

Para a implementação do Currículo da Cidade, a SME vem realizando uma série de investimentos no âmbito da formação continuada, não só para os docentes, mas também para os diretores e coordenadores pedagógicos<sup>11</sup>. Destacamos aqui as principais ações formativas para a implementação do currículo desde 2019, quando o mesmo foi publicado e distribuído para as Unidades Educacionais.

---

<sup>11</sup> A fim de validar importância da formação continuada de gestores escolares como ação fundamental para sua atuação na gestão pedagógica a partir da ação/ reflexão/ ação voltadas para o diagnóstico, planejamento e acompanhamento de processos e resultados de aprendizagem e desenvolvimento e a necessidade de fortalecer, por meio de formação, o trabalho articulado entre os membros da Equipe Gestora com ações formativas a SME publicou em 07 de dezembro de 2022 a IN de Nº46. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/publicacoes/category/47-legislacao-geral?download=6676:instrucao-normativa-sme-n-46-de-07-12-2022-republicacaoprimento-das-horas-de-formacao-e-aperfeicoamento-que-compoem-a-jornada-basica-do-gestor-educacional-e-do-assistente-de-diretor-de-escola-e-da-outras-providencias> Acesso em: 20 dez. 2022.

a) **Livros para compor a biblioteca do professor** - Todas as Unidades receberam um acervo com trinta livros para compor a biblioteca do professor<sup>12</sup> e fortalecer os estudos coletivos e individuais. Os trinta títulos dialogam com a concepção de pedagogia participativa que o currículo anuncia. São eles:

**Quadro 2** - Livros da Biblioteca do Professor

Editora	Título
Solisluna/ Selo Emília	Buscar indícios, construir sentidos – Graciela Montes
Mediação	Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando – Susana R. Vieira.
Mediação	O dia a dia na Educação Infantil – Andrea Rapoport.
Mediação	Educar na Creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês – Altino José Martins Filho.
Ed. Papyrus	Arte, infância e formação de professores: Autoria e transgressão – Luciana Ostetto/Maria Isabel Leite.
Ed. Papyrus	Educação Infantil: Enfoques em diálogo – Sonia Kramer/Eloisa Candal Rocha (org).
Ed. Papyrus	Sob o olhar das crianças: Espaços e práticas na Educação Infantil – Liana Garcia Castro.

<sup>12</sup> As *releases* do acervo literário para a formação gestora e docente podem ser encontradas pelo link: <https://sway.office.com/ifMeAEgDysFXLNNF?ref=Link> Acesso em 5 mar. 2023

Martins Fontes	A Arte como experiência – John Dewey.
WMF	Imaginação e Criatividade na Infância – João Pedro Fróis, L.S. Vygotsky.
Ed. Pulo do Gato	Ler e brincar, tecer e cantar – Yolanda Reyes.
Ed Phorte	Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância – Veia Vecchi.
Ed Phorte	As linguagens da comida: receitas, experiências, pensamentos – Reggio Emilia.
Ed Phorte	Construção e Construtividade – Alejandra Dubovik e Alejandra Cippitelli
Ed Phorte	O pulsar do cotidiano de uma escola da infância – Ángeles Abelleira Bardanca, Isabel Abelleira.
Ed Phorte	Os Fios da infância – Ángeles Abelleira Bardanca, Isabel Abelleira.
Ed Phorte	Tornando visível a aprendizagem: Crianças que aprendem individualmente e em grupo – Reggio Emilia.

Sá Editora	Olhares em diálogo na Educação Infantil aproximação com a abordagem de Emmi Pikler – Anita Viudes C. Freitas, Maria Helena Pelizon, Rosa Silvia Lopes Chaves (org.).
Panda Books	Arte com Bebês – Diana Tubenclak.
Panda Books	Prática docente - A Abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com Projetos, Portfólios e Redes Formativas – Alice Proença.
Editora Selo Emilia	Um mundo aberto: Cultura e primeira infância – Maria Emília López.
Autores Associados	Os Bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos – Mira Stambak.
Ed. Autores Associados	Os bebês e as coisas – Hermine Sinclair, Mira Stambak, Irène Lézine, Sylvie Rayna & Mina.
Ed. Autores Associados	O Projeto Pedagógico e sua Avaliação – Anna Bondioli
Ed. Cortez	Escalas de avaliação de ambientes de Educação Infantil (crianças de 0 a 3 anos) - ITERS-3 – Harms, Thelma, Cryer, Debby, Clifford, Richard M., Yazejian, Noreen Yazejian.
Ed. Cortez	Escalas de avaliação de ambientes de Educação Infantil (crianças de 3 a 5 anos) - ECERS-3 – Thelma Harms, Richard M. Clifford, Debby Cryer.

Ed. Cortez	Formação permanente do professorado - novas tendências – Francisco Imbernón.
Ed. Cortez	Infâncias e suas linguagens – Marcia Aparecida Gobbi e Monica A. Pinazza.
Ed. Cortez	Teoria e prática na pesquisa com crianças - Diálogos com William Corsaro – Ana M. A. Carvalho e Fernanda Muller.
Ed. Biruta	O trabalho do Professor de Educação Infantil – Zilma Ramos de Oliveira e outros
Ed. Autores Associados	Descobrir brincando – Tere Majem e Pepa Òdena.

Fonte: Portal SME, adaptado pela autora.

**b) Formação com os Diretores:** Compreendendo que se faz necessário existir unicidade entre a equipe gestora, por meio de formação externa, através de contrato por inexigibilidade de licitação, diversos formadores foram contratados para oferecer formação aos Diretores. Publicado como “Projeto de Formação do Acompanhamento das Aprendizagens de bebês, crianças, jovens e adultos”, o projeto contemplou os diretores das unidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBs, Educação de Jovens e Adultos e Coordenadores Gerais dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs da Rede Municipal de São Paulo.

Na perspectiva de atender o que dispõe a IN 45/2019, a SME organizou a formação dos diretores, em pequenos grupos. Na DRE CL foram organizados oito grupos. Adotando a metodologia por Oficinas Mensais de reflexão, proporcionando um espaço de cooperação, de compartilhamento de visões, conhecimentos, experiências e práticas. A oficina foi estruturada da seguinte forma:

I - Retomada das reflexões realizadas no período ou encontro anterior;

II - Síntese apresentada pelos formadores, observando como se apresenta a escola neste momento de reconexão entre equipes profissionais, entre profissionais e famílias, entre profissionais, bebês e crianças;

III - Em subgrupos, os diretores conversam sobre os trabalhos realizados com suas equipes;

IV - Como a parceria com os/as CPs vem se mostrando na Unidade?

V - Painel de apresentação dos subgrupos;

VI - O Formador destacava aspectos comuns e enfatizava a importância do trabalho compartilhado, expondo aspectos fundamentais e procedimentos da gestão democrática no cuidado com a dimensão pedagógica da gestão.

O projeto também previa a disponibilização de horários para plantões a fim de prestar esclarecimentos individuais. Ainda sob orientação da assessora contratada pela SME, responsável pelo projeto, a equipe realizou diversas visitas pedagógicas às UEs para compartilhamento de práticas.

O foco central desta ação previa o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes pelos diretores e apresentava como focos associados: dimensão pedagógica da gestão, documentação/registros, ação integrada entre supervisão, direção e coordenação.

Como objetivos, além do comprometimento em subsidiar os diretores para acompanhar as aprendizagens de bebês, crianças, jovens e adultos, o programa também considerava importante subsidiar os gestores na elaboração do Plano de ação<sup>13</sup> de acompanhamento das aprendizagens, em conjunto com a equipe gestora.

Neste sentido a SME promoveu ações formativas de forma isolada (ações individuais) para os seus gestores, CPs e professores, anunciada em seus documentos, como instruções normativas e decretos. Porém, não observamos novas publicações de políticas públicas de continuidade após o anúncio do Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019), o que é um ponto a ser observado.

Em 2023, após a pandemia, a formação dos diretores e gestores foi realizada de forma colaborativa, cabendo as DREs e SME prover esta formação aos diretores, com o foco no desenvolvimento e ações para a implementação do Currículo da

---

<sup>13</sup> Documento que parte de uma necessidade/fragilidade identificado na Unidade e segue critérios específicos para ser realizado a fim de que os direitos dos bebês e crianças sejam garantidos.

Cidade, conforme a IN de 7 de dezembro de 2022<sup>14</sup>, anunciado em seu Art. 6º, caberá à SME/DRE em consonância com as Diretrizes da Política Educacional da RME e o Currículo da Cidade, organizar a Formação dos Gestores Educacionais e Assistente de Diretor de Escola. (IN n.º 45 de 2022)

É extremamente importante destacar que não houve aumento no módulo de profissionais das DREs para auxiliar nesta demanda, o que trataremos com mais aprofundamento a seguir.

**c) Jornada Pedagógica:** Visando compartilhar “práticas potentes” (termo difundido na rede), com foco na implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil, a Jornada Pedagógica nasce com a intenção de fortalecer os territórios, trazendo inspirações de práticas coerentes, na continuidade dos encontros e trocas de práticas que iniciaram nos seminários para apresentação do Currículo em 2018.

A primeira e segunda edição da proposta, realizada em junho e novembro de 2019, segundo a SME, envolveu aproximadamente 60 mil educadores, organizados em dois períodos: das 8h às 12h e das 13h às 17h, para formação simultânea dos profissionais da Educação Infantil. Para que esta formação pudesse acontecer foram mobilizados os 46 Centros Educacionais Unificados (CEUs), bibliotecas, escolas, universidades e instituições culturais e parceiras. Atividades como palestras, oficinas, relatos de experiências, estudos de caso, foram destaques nos polos, sempre voltadas aos eixos do Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019). A Secretaria Municipal de Educação firmou parcerias com formadores externos, escritores e também convidou, mediante inscrição e curadoria, educadores da própria rede para desenvolverem atividades artístico-culturais, tais como: contação de histórias, sarau, dança, música, coral, circo, teatro, entre outros. Conforme o edital de chamamento abaixo:

Informações importantes para efetuar a inscrição:

- O tempo de apresentação deve ser de até 30 minutos;
- Apresentações poderão ser compostas pelos profissionais, acompanhados por alunos ou somente pelos profissionais da RME;
- Uma vez que a Jornada Pedagógica acontecerá, simultaneamente, em espaços diversos, o responsável pela apresentação poderá indicar 2 (dois) locais de sua preferência, ao preencher o formulário;

---

<sup>14</sup> Instrução Normativa SME n.º 45, de 11/12/2019 - Dispõe sobre a organização das unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos centros educacionais unificados da rede municipal de ensino para o ano de 2020.



- O formulário permite a inscrição de 1 (um) projeto por vez. Para inscrever 2 (dois) ou mais projetos, é necessário preencher novo formulário;
- O chamamento está aberto a toda RME, contemplando todas as etapas e modalidades ofertadas pelo ensino municipal;
- Caso o profissional escolhido esteja em exercício em EMEF ou EMEFM, ele poderá ter a dispensa do horário, com prerrogativa da chefia imediata, sem ônus no atendimento dos alunos;
- A organização do transporte e alimentação ficarão a cargo das UEs do trabalho selecionado junto às DREs;
- Os projetos escolhidos para apresentação, nesta ocasião, serão aqueles que atenderem, na totalidade, aos propósitos já mencionados da Jornada Pedagógica de Educação Infantil. Todos, no entanto, serão acolhidos para apresentações em eventos futuros. Nosso objetivo primeiro sempre é o de valorizar o trabalho e os talentos de todos os profissionais, fomentando as expressões culturais e artísticas de nossa rede.<sup>15</sup>

Cada Diretoria Regional de Ensino (DRE) se organizou de acordo com sua realidade e estrutura para realizar a Jornada Pedagógica, seguindo as demandas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação. No entanto, o formato único proposto não considerou as diferentes realidades da cidade, o que impediu ajustes na ampliação de dias, horários e locais, além de não repassar verbas para cobrir os custos essenciais da realização de um evento desse porte.

Em Campo Limpo, foi necessário utilizar prédios de escolas de ensino fundamental para acomodar os participantes, e os custos básicos, tais como água, almoço e lanche foram assumidos pelas formadoras da DIPED, que avaliaram a necessidade de mais investimentos por parte da Secretaria.

Em 2020 e no primeiro semestre de 2021 foram realizadas a terceira, quarta e quinta versões das Jornadas Pedagógicas. Por consequência da pandemia deflagrada em meados do mês de março de 2020, o evento passou a ser realizado de forma on-line, via plataformas digitais. Um canal no Youtube<sup>16</sup> foi criado para a DIEI, onde é possível resgatar estes registros. Os temas destas Jornadas dialogam com os eixos do Currículo da Cidade. Também contou com a participação de convidados, das

---

<sup>15</sup> Fonte: Portal da SME/SP. Disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/> Acesso em 07 jan. 2023

<sup>16</sup> Permite que usuários carreguem seus próprios vídeos, que podem então ser transmitidos por streaming por outros visitantes, mesmo sem ter o conhecimento de programação. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Servi%C3%A7o\\_de\\_armazenamento\\_de\\_v%C3%ADdeos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Servi%C3%A7o_de_armazenamento_de_v%C3%ADdeos) Acesso em 5 mar. 2023

DIPEDs e docentes da rede. Relatos de práticas foram socializados e mediados pelas assessoras de SME.

Considerando o período delicado pelo qual passamos, a III Jornada Pedagógica foi realizada em junho de 2020 e contou com a participação de estudiosos internacionais, que trouxeram contribuições pedagógicas de suas unidades educacionais, e relatos de como fizeram para se adaptarem aos processos pós-pandêmicos. Os participantes convidados estão alinhados com o documento: Currículo da Cidade – Educação Infantil, e todos compartilham da perspectiva de infância para bebês e crianças.

Entendemos que realizar a III Jornada Pedagógica de forma *on-line* e com participação de estudiosos internacionais foi uma importante contribuição às ações pedagógicas das unidades educacionais. O evento teve duração de uma semana, em que foram apresentadas palestras, relatos de prática, nutrição e estética, organizadas da seguinte forma:

#### I - A Experiência do Retorno da Educação Infantil em Portugal

Luís Ribeiro - Pres. Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) de Portugal

Sara Barros Araújo - Instituto Politécnico de Porto

Cristiano Rogério Alcântara - Diretor da Divisão de Educação Infantil da SME - SP

Mediação: Maria Carmen Barbosa

#### II - Infâncias Conectadas

Tona Castell - Professora de universidades Renomadas de Barcelona

Cristiano Rogério Alcântara - Diretor da Divisão de Educação Infantil da SME - SP

Mediação: Maria Carmen Barbosa

Lançamento da Revista Magistério

#### III - Os fios da infância

Angeles Abelleira e Isabel Abelleira - Fundadoras do Blog Innovarte

Mediação: Silvana Lapietra Jarra

#### IV - Os Projetos e o uso dos Mapas Mentais

Alejandra Dubovik e Alejandra Cippitelli - Diretoras e fundadoras do Jardim Fabulinus<sup>17</sup>

Nos dias 3 e 4 de dezembro de 2020, ocorreu a IV Jornada pedagógica, totalmente on-line, pela plataforma *For Education*, com relatos de práticas dos territórios e mediação das assessoras convidadas. Também houve discussões relacionadas à questão da pandemia, conforme temas abaixo:

- Educando além dos muros da escola;
- Como o isolamento nos uniu: a construção de uma coletividade reflexiva;
- Reinvenção do espaço em movimento: a escuta das crianças e a prática das professoras;
- Diálogos entre o Currículo da Cidade: Educação Infantil e as práticas de Reggio Emilia, na articulação do projeto político pedagógico;
- Visita pedagógica: Uma estratégia formativa em contexto;
- Bebês e crianças na centralidade do planejamento docente: a voz e a vez que se erguem na escuta;
- Diário de bordo: narrativas das infâncias e intenções pedagógicas;
- Os trabalhos formativos em tempos de pandemia: saberes e não saberes e a reinvenção da ação docente do CEI;
- A Educação Infantil acessível em tempos de pandemia: a parceria família escola de forma virtual;
- A fotografia como materialização da escuta das crianças e do protagonismo docente;
- Educação alimentar e nutricional para a Educação Infantil;
- Reinvenção da ação docente;
- A importância da formação continuada.<sup>18</sup>

A V Jornada Pedagógica, aconteceu em junho de 2021, se manteve no formato on-line, porém com alteração proposta pela da Instrução Normativa IN 03 de 11/02/2021. O evento manteve a organização de uma semana. Com o objetivo de fortalecer os estudos nas Unidades Educacionais, foram escolhidos cinco títulos (dos trinta enviados para compor a biblioteca do professor), para uma conversa com o autor ou organizador da obra. Dentre as obras selecionadas estão:

- Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos;
- Construção e Construtividade;
- Arte, infância e formação de professores;

---

<sup>17</sup> Mediação: Cristiano Rogério Alcântara. Fonte: Portal SME e Canal DIEI YouTube, Acesso em 7 jan. 2023

<sup>18</sup> Fonte: Portal SME: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/> Acesso em 7 jan. 2023

- Olhares em diálogo na Educação Infantil;
- Arte contemporânea e Educação Infantil.

A cada apresentação, as assessoras convidadas realizavam articulações inerentes ao Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019) e sua implementação nas Unidades.

A VI Jornada Pedagógica, aconteceu em novembro de 2021, com temáticas que elucidaram ações realizadas pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) de 2017 a 2020. Os relatos, conforme lista abaixo, foram mediados pelas assessoras convidadas:

DRE Capela do Socorro: Educando além dos muros da escola

DRE Pirituba/Jaraguá: Como o isolamento nos uniu: a construção de uma coletividade reflexiva.

DRE Itaquera: Reinvenção do espaço em movimento: a escuta das crianças e a prática das professoras.

DRE São Miguel Paulista: Diálogos entre o Currículo da Cidade: Educação Infantil e as práticas de Reggio Emilia, na articulação do projeto político pedagógico.

DRE Pena: Visita Pedagógica - uma estratégia formativa em contexto

DRE Santo Amaro: Bebês e crianças na centralidade do planejamento docente - a voz e a vez que se erguem na escola.

DRE São Mateus: Diário de bordo: narrativas das infâncias e intenções pedagógicas.

DRE Jaçanã/Tremembé: Educação Infantil acessível em tempos de pandemia - a parceria família e escola de forma virtual.

DRE Butantã: Os trabalhos formativos em tempos de pandemia - saberes e não saberes e a reinvenção da ação docente

DRE Ipiranga: A fotografia como materialização da escuta das crianças e do protagonismo docente.

DRE Freguesia/Brasilândia: Educação Alimentar e nutricional para a Educação Infantil

DRE Campo Limpo: A reinvenção docente

DRE Guaianases: A importância da formação continuada<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Fonte: Portal SME <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/> Acesso em 23 jan. 2023

A VII Jornada Pedagógica ocorreu em junho de 2022, também em uma semana. Contou exclusivamente com a participação dos docentes e gestores da rede, para a publicização de suas experiências, com a mediação das assessoras. O tema para estes relatos foi “Registros pedagógicos na Educação Infantil”

Para a VIII Jornada Pedagógica, a SME propôs um tema para ser discutido em toda a cidade: as relações étnico-raciais e de gênero para a Educação Infantil. Com a possibilidade das Unidades Educacionais se reunirem em pequenos grupos, podendo ser on-line ou híbrido, conforme a necessidade da UE com o tema disparador. Para apoiar os trabalhos das Unidades, a equipe DIEI preparou uma série de materiais, enviados às Diretorias Regionais e encaminhados às U.Es.

Foram disponibilizados vídeos e podcasts das assessoras comentando os temas que envolvem registro e documentação pedagógica, além de material para subsidiar as reflexões nas unidades educacionais. Sendo eles:

- Material gráfico como *templates* para apresentações, peças gráficas e logos;
- Indicação de bibliografia e textos digitalizados;
- Três lives para embasar as discussões nas Unidades.

Conforme os temas e convidados descritos no quadro 3 abaixo:

**Quadro 3** - Temas e convidados da VIII JP

<b>Data</b>	<b>Tema</b>
20/10/2022	Organização do PPP e a educação para as relações étnico-raciais e de gênero;
25/10/2022	Organização de Contextos para a educação para as relações étnico-raciais e de gênero;
21/11/2022	Indicadores de Qualidade e a educação para as relações étnicos, raciais e de gênero;

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em 2023, a Jornada Pedagógica será realizada no dia 25/10, aguardando publicação quanto ao formato.

Com a intenção de facilitar a compreensão, geramos um quadro com a síntese de cada Jornada, obtendo um panorama desta ação formativa para a implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019).

#### Quadro 4 - Síntese das Jornadas Pedagógicas

Período	Jornada	Temática/Território	Formato
Junho/2019	I	Eixos do Currículo da Cidade.	Simultâneo/Palestra/Evento. Envolvendo aproximadamente 60 mil profissionais da Educação Infantil.
Novembro/2019	II	Eixos do Currículo da Cidade.	Simultâneo/Palestra/Evento Com a possibilidade de realizar agrupamentos menores em Unidades Educacionais por proximidades geográficas ou tema discutido.
Junho/2020	III	Relatos de Experiências Profissionais Internacionais	On-line, via plataforma YouTube
Dezembro/2020	IV	Eixos do Currículo da Cidade e questões relacionadas à pandemia.	On-line, via plataforma For Education.
Junho/2021	V	Livro I - Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos.; Livro II - Construção e Construtividade; Livro III - Arte, infância e formação de professores. Livro III - Olhares em diálogo na Educação Infantil. Livro IV - Arte contemporânea e Educação Infantil.	On-line Alteração pela IN 03 de 11/02/2021 A quinta Jornada foi realizada em uma semana e contou com a contribuição dos autores e colaboradores dos livros adquiridos para as Unidades Educacionais pela SME.

Novembro/2021	VI	Eixos do Currículo da Cidade.	On-line - Contou com a participação de Relatos de prática das treze DREs e mediação das assessoras da SME.
Junho/2022	VII	Relato de prática Currículo da Cidade – Educação Infantil Foco: Registro Pedagógico	on-line A sétima Jornada Pedagógica foi realizada em uma semana e contou com a contribuição dos relatos de práticas dos profissionais dos diferentes territórios e mediação às assessoras e convidados da SME.
Novembro/2022	VIII	As relações étnico-raciais e de gênero para a Educação Infantil.	Em pequenos grupos com duas ou três Unidades do entorno, podendo ser on-line ou híbrido, conforme a necessidade da Unidade com o tema disparador: relações étnico-raciais e de gênero para a Educação Infantil
Outubro/2023	IX	A definir	Aguardando Normativa

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A Jornada Pedagógica vem se consolidando como um momento importante para a Rede Municipal de Educação de São Paulo. Buscando olhar para as escolhas feitas pelas equipes em suas diferentes trajetórias, pontuando conquistas e observando os desafios, buscando possibilidades de melhorias no coletivo. Na DRE Campo Limpo, a supervisão escolar tem se envolvido com a DIPED nesta proposta, trazendo contribuições significativas.

Em nossa pesquisa, um dos objetivos específicos era evidenciar se há relação entre as concepções e fundamentos apresentados pela SMESP e as concepções do Currículo da Cidade – Educação Infantil. A partir dos dados que levantamos sobre a Jornada Pedagógica, compreendemos haver uma tentativa em abarcar diversos temas e eixos do documento curricular. Observamos que algumas questões foram tratadas amplamente, outras necessitam de maior aprofundamento.

**d - Visitas Pedagógicas** - A Visita Pedagógica é uma das ações formativas da SME em parceria com as DIPEDs e Unidades Educativas. É um movimento de aproximação da teoria e da prática, onde as formadoras (es) e unidades dialogam

sobre ações concretas a respeito do fazer pedagógico, qualificando-as e contribuindo com a ressignificação de práticas. Promover a reflexão dos fazeres pedagógicos, na organização dos espaços, tempos, materialidades e interações na unidade educativa, dialogando a respeito do percurso formativo sobre os saberes e fazeres da Coordenação Pedagógica, com vistas a implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil. Para cada visita um foco de observação, uma intervenção e posteriormente a avaliação com a participação dos CPs envolvidos (convidados), do assessor pedagógico da SME e das formadoras das DIPEDs. A SME disponibilizou orientações para que estas visitas pudessem acontecer de forma ética e que de fato pudessem contribuir para a reflexão deste profissional. São elas:

I - Antes de visitar a Unidade, algumas questões são problematizadas: Por que visitar outra experiência? Quais critérios utilizar para escolher a unidade educacional a ser visitada? Como planejar esta visita? Pensar o roteiro, também é importante e precisa ser considerado:

- a. Eleger uma U.E. que tenha práticas inspiradoras que dialoguem com os princípios do Currículo da Cidade;
- b. Definir o foco da visita: O que vamos observar;
- c. Formador da DIPED vai à U.E. antes para uma conversa com a direção e constrói a pauta em conjunto com a equipe gestora, mais a supervisão.
- d. Definido o foco e o itinerário (pauta da visita), construir observáveis – compartilhá-los com a equipe;
- e. Sensibilizar e envolver toda a equipe para este dia, inclusive as crianças;
- f. Elaborar uma carta-convite aos participantes;
- g. Estabelecer combinados (acolhimento, partilha, troca, aproximação da experiência, respeito ao lugar do outro, intervenções e problematizações com gentileza do olhar);
- h. Contar sobre o contexto/realidade da U.E. a ser visitada. Falar sobre a Unidade: sua história e narrar sobre o seu percurso no foco da visita;
- i. Declarar os objetivos e intenções da visita;
- j. Disparar a pauta para todos os coordenadores pedagógicos que participarão da visita, com os observáveis: foco nas potencialidades e no como elas se materializam no cotidiano;
- k. Definir previamente, tarefas e responsabilidades;
- l. Definir previamente quem será o responsável pelo registro da visita.

II - Com o protocolo da visita conhecido por todos, durante a visita alguns cuidados são imbuídos no percurso. Como garantir que a visita seja realmente um encontro de formação em contexto? Desta forma:

- a. Apresentar a equipe e agradecer a acolhida e hospitalidade;
- b. Retomar princípios e retomar a pauta;
- c. Conhecer a Unidade;



- d. Relato do CP sobre o processo formativo que está desenvolvendo na unidade (foco da visita);
- e. O CP como protagonista da formação, responsável por apresentar documentos/instrumentos/registros do foco a ser observado. Pautas formativas, PPP, PEA, IQEIP, plano de ação da CP/equipe gestora, registros, documentações pedagógicas, devolutivas do CP aos docentes;
- f. Troca de experiências. Diálogo formativo fundamentado no Currículo da Cidade - EI e em aportes teóricos. Oferecer e ampliar possibilidades de estudo e pesquisa;
- g. Problematizar aspectos vistos/narrados, fazer intervenções, perguntas e sugestões;
- h. Garantir o registro da visita – usar várias linguagens. (registro significativo e reflexivo);
- i. Garantir uma devolutiva/síntese sucinta sobre a visita/experiência relatada;
- j. Avaliar a visita.
- k. Agradecer a hospitalidade e o compartilhamento da experiência.

III - Após a visita os participantes são provocados a pensar sobre a experiência que tiveram e nos desdobramentos formativos que podem acontecer em relação ao seu trabalho com grupo em suas Unidades. Para o Coordenador que recebeu a visita, em alguns dias a DIPED encaminha um relatório contendo a descrição das principais falas, observações e apontamentos. Desta forma, há possibilidade de planejar/replanejar suas ações formativas com a equipe. Orientações liberadas por DIEI às DIPEDs.<sup>20</sup>

Estas reuniões foram realizadas no segundo semestre de 2019. É possível encontrar mais informações no portal da Secretaria Municipal de Educação.

**e - Formação da Cidade** - Em razão da Instrução Normativa SME n.º 12 de 24 de fevereiro de 2022 (SÃO PAULO, 2022), instituiu no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o Projeto Formação da Cidade, destinado aos Docentes e Coordenadores Pedagógicos das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino. Com o foco na implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil, as formações foram pautadas para a compreensão do trabalho pedagógico a partir dos agrupamentos multietários, devendo entrar em vigor em 2022.

A SME organizou a Formação da Cidade, cujo foco formativo foram os agrupamentos multietários que estavam sendo implementados na rede. Em seu Artigo 11 anuncia:

Parágrafo único. Os CEMEIs e CEIs poderão optar pela organização multietária para atendimento do Mini Grupo, organizando a composição das turmas de forma equilibrada com crianças das faixas etárias que compreendem Mini Grupo I e II. (SÃO PAULO, 2021).

<sup>20</sup> Fonte: Portal SME <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/> Acesso em 23 jan. 2023

Destacamos que a formação da Cidade aconteceu concomitantemente com a implementação da proposta dos agrupamentos multietários nas Unidades.

A formação da Cidade para a Educação Infantil foi obrigatória e sua realização ocorreu na jornada de trabalho, durante o horário coletivo de formação nas EMElS e no PEA para os CEIs. Nos CEIs e CMEIs foram definidas 4 horas mensais, totalizando 32h anuais e nas EMElS/CEMEIs, 6h mensais, totalizando 48h anuais. Os profissionais envolvidos não tiveram direito a pontuação<sup>21</sup> para fins de evolução funcional.

Esta demanda formativa foi atribuída ao Coordenador Pedagógico, que recebeu suporte via DIPED e pela plataforma Google Sala de Aula, onde era publicado mensalmente material de apoio e vídeos explicativos, conforme proposta abaixo:

Março - Um mapeamento foi proposto para que as equipes pudessem detalhar sobre os seus saberes a respeito do tema proposto.

Abril - Estudar e aprofundar os saberes sobre as interações. As unidades receberam a proposta para que pudessem olhar para as suas práticas e realizar investigações quanto à organização do cotidiano planejado para os bebês e crianças. Sempre articulando teoria e prática.

Maior - A proposta para este mês foi o aprofundamento do tema interações.

Junho/Julho - Reflexão avaliativa sobre os processos que permearam o primeiro semestre, articulando os estudos realizados na Unidade com os Indicadores de Qualidade e a Jornada Pedagógica.

Agosto - Foi sugerido um olhar ainda mais atento para os momentos de interação entre os bebês e as crianças, nos espaços internos e de uso coletivo das unidades escolares. O espaço sugerido foi o refeitório ou outros espaços destinados aos momentos de alimentação. A Carta de Intenções do 2º semestre foi considerada um ponto de partida para promover reflexões sobre a intencionalidade da prática, qualificando assim o cotidiano das unidades escolares.

Setembro - Foi sugerido refletir sobre o vivido, sobre o escrito e os possíveis caminhos que ambas as ações promoveram. O foco de investimento se manteve para os espaços internos e nas mudanças necessárias e factíveis para tornar concreto e evidente princípios e concepções anunciados no PPP da Unidade e documentos oficiais.

---

<sup>21</sup> Pontuação para fins de evolução funcional dispõe da passagem dos integrantes do Quadro dos Profissionais da Educação, de uma para outra referência de vencimentos imediatamente superior. Para que isso aconteça é necessário atingir uma pontuação mínima exigida. Esta pontuação é adquirida por tempo de serviço, avaliação de desempenho e formação/cursos. Fonte: Aprofem. Disponível em: <https://www.aprofem.com.br/> Acesso em 5 mar. 2023

Outubro - Foi sugerido pensar em possibilidades de materializar nas salas de referência os mesmos princípios pensados para os espaços coletivos, potencializando as conexões, as relações, as interações e as experiências sociais e culturais que bebês e crianças estabelecem entre os diferentes espaços e cenários no cotidiano de uma Unidade Escolar.

Novembro - A proposta foi pensar no respeito e valorização da diversidade étnica, racial, de gênero, territorialidade, nacionalidade das famílias, responsáveis, bebês, crianças e profissionais das unidades educativas. Com o objetivo de olhar para a diversidade e o acolhimento. Especialmente a garantia dos direitos dos bebês e das crianças; de serem valorizadas e representadas no Projeto Político Pedagógico e nas práticas cotidianas das unidades. (São Paulo, 2022)

Para 2023, a proposta da Formação da Cidade permanece. As diretrizes foram definidas conforme Instrução Normativa - SME n.º 53 de 30 de dezembro de 2022. Apresenta como foco formativo a pesquisa do cotidiano na perspectiva de reflexão e análise crítica sobre a compreensão do vivido, com base nos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Tem como objetivos anunciados fortalecer os processos de formação continuada e contribuir com o pensar sobre o fazer pedagógico para/com os bebês e as crianças nos espaços coletivos de Educação Infantil da Cidade de São Paulo.

A Formação da Cidade para o ano de 2023 tem como premissa promover diálogos e reflexões voltados à garantia de qualidade nos contextos vividos por bebês, crianças, familiares/responsáveis e educadoras/es que atuam nas UEs da cidade de São Paulo. Para isso, anuncia que o percurso traçado terá como foco demandas específicas: com bebês e crianças pequenas, de 0 a 3 anos, tendo a relação indissociável entre Cuidado e Educação como centralidade no processo formativo; com crianças de 4 a 5 anos, tendo foco na organização do cotidiano e os contextos de investigação e aprendizagens, ancorados nos organizadores: Tempo, Espaço, Materialidade, Interações e Narrativas, anunciados no Currículo da Cidade.

Os referenciais estruturantes serão os documentos institucionais que subsidiam a implementação curricular, tais como: Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019), Instrução Normativa de Alimentação e de Registro na Educação Infantil (2020), Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016), Orientações Pedagógicas Povos Migrantes (2021), indígenas (2019) e afro-brasileiros (2022) além de autoras/es que dialogam com a concepção da rede.

Os objetivos dos Percursos Formativos para a Educação Infantil de 0 a 3 anos nos espaços coletivos de Educação na Cidade de São Paulo visam refletir sobre a especificidade da docência; conceituar as ações articuladas à Educação e ao Cuidado, dialogar sobre a intencionalidade pedagógica na organização dos espaços do CEI e compreender as dimensões de qualidade que compõem o atendimento de bebês e crianças bem pequenas.

A organização de contextos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças de 4 e 5 anos na Cidade de São Paulo visa conceituar a prática pedagógica articulada aos princípios do Currículo, dialogar sobre a organização do ambiente educativo enquanto estrutura de oportunidades para o aprendizado e desenvolvimento, bem como compreender as dimensões de qualidade que compõem o atendimento dessas crianças.

Ao contrário do que ocorreu em 2022, em 2023 a Formação da Cidade será optativa, via inscrição. Não está sob a responsabilidade do Coordenador Pedagógico, a formação será autoexplicativa via plataforma do Sistema de Gestão das Aprendizagens (SGA). Nesta perspectiva nos questionamos: quais serão os impactos dessa formação, para haver mudanças efetivas da prática nas unidades, conforme as orientações do Currículo da Cidade?<sup>22</sup>

Em nossa compreensão, a estrutura de formação continuada deve prever uma ligação inerente entre as demandas do cotidiano nas Unidades e a formação do professor. Orsolon (2005, p. 21), ao refletir sobre a mudança na escola e o papel do coordenador, tece as seguintes considerações:

O Coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto. (Orsolon, 2005).

Assim, defendemos que a formação centrada na escola, pautada nas experiências dos docentes e das necessidades da comunidade local, corrobora para o desenvolvimento profissional e coletivo.

Outra ação formativa que será realizada a partir de fevereiro de 2023 é a formação para os Coordenadores Pedagógicos de CEIs — Especificidades no

---

<sup>22</sup> Em 2023 o layout da formação da cidade foi modificado: será uma autoformação para os professores, com materiais disponibilizados pela SME e sem acompanhamento do CP. Outra alteração importante refere-se à separação dos temas por faixa etária: uma formação (conteúdos/conceitos) específica para tratar das especificidades dos bebês e crianças pequenas de 0-3 e a outra para crianças de 4 e 5.

Atendimento de Bebês e crianças 0 a 3. Segundo o Edital de Credenciamento 01/2022 - SME/COPED/DIEI, publicado no DOC de 29/01/22, a Secretaria Municipal de Educação contratou formadores para compor a equipe externa que atuou junto aos profissionais das DIPEDs e Coordenadores Pedagógicos dos Centros Educacionais de Educação Infantil, das Unidades Diretas e Parceiras. O objetivo do projeto é a implementação do Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019). Defende a criação de uma política pública voltada para a formação dos profissionais que atuam em instituições de bebês e crianças de 0 a 3 anos. Compreendendo que algumas questões precisam ser aprofundadas de forma contínua para que os profissionais envolvidos nesta ação formativa tenham respaldo para elaborar boas intervenções na expectativa de gerar bons resultados. Os formadores externos, foram contratados em regime de 75h mensais; contarão com formação e preparo da assessoria contratada por SME, objetivando oferecer aos coordenadores pedagógicos e aos formadores das DIPEDs orientações e oportunidades de reflexão para o aprofundamento sobre as particularidades e singularidades dos bebês e crianças da faixa etária de 0 a 3 anos. A ideia é que os temas atendam às demandas levantadas pelas (os) educadoras (es) envolvidas nas práticas dos CEIS.

Uma vez que o nosso objeto de estudo é a formação continuada do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil do município de São Paulo, especificamente da diretoria Regional do Campo Limpo, consideramos este plano um investimento potente, por estar bem estruturado e com intenções bem definidas. Durante a pesquisa, não encontramos documentos formativos que tratassem diretamente das especificidades dos bebês. Compreendemos que em tempos de implementação curricular, também se faz necessário implementação de políticas públicas de formação continuada que contemplem esta faixa etária. Tendo o Coordenador como foco da formação desta ação, certamente contribuirá para a compreensão da complexidade, subjetividades e particularidades que envolvem o cotidiano das Unidades Educacionais.

Entretanto, diante do exposto, compreendemos que o tempo previsto para tamanhas singularidades pode não ser suficiente, arriscando-se fragmentar a formação, ou manter assuntos tão relevantes na superficialidade.

## **6 PERFIL E PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Neste capítulo apresentamos o perfil dos coordenadores da Diretoria Regional de Campo Limpo (DRE CL) e a percepção que têm das políticas públicas de formação continuada. Considerando o lugar que esses CPs ocupam, levantamos aspectos sobre a constituição das políticas públicas no território. Para isso, apresentaremos também os dados coletados no grupo focal, além de fundamentar os aspectos teóricos que apoiaram a escolha metodológica.

### **6.1 A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**

Antes de apresentar a Diretoria Regional de Campo Limpo, uma das treze diretorias de ensino que compõem a Secretaria Municipal de Educação (SME), achamos necessário trazer para a pesquisa o contexto histórico e a organização que se estabelece.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo surge a partir do Decreto Lei n.º 430, de 08/07/1947, após a reorganização da estrutura administrativa da prefeitura, com o desdobramento da secretaria de cultura e higiene.

Em seu Art.1º, este decreto aponta:

A Secretaria de Cultura e Higiene, fica desdobrada em 2 (duas) Secretarias, a saber:  
a) Secretaria de Higiene;  
b) Secretaria de Educação e Cultura.  
(Decreto-lei n.º 333, de 27 de dezembro de 1945)

Em 1975, a partir do Decreto n.º 8.204 de 13/01/1975, houve alteração, passando de Secretaria de Educação e Cultura para Secretaria Municipal de Educação. A última publicação de reorganização, aconteceu pelo Decreto n.º 59.660/2020, cumprindo a LDB 9394/96, ordenando juridicamente que o Município ofereça a Educação Infantil em creches e pré-escolas, com a prioridade de oferta do Ensino Fundamental. Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação (SME) atende a demanda por Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, bem como a Educação Especial. Oferece também cursos de educação profissional, nível básico e técnico, além de manter algumas unidades com o Ensino Médio. Atualmente conta com os seguintes equipamentos: Unidades Educacionais

(UE); Centros Educacionais (CE); Diretorias Regionais de Educação (DRE); Órgãos Centrais (OC) e Conselho Municipal de Educação (CME).

Vamos nos deter brevemente sobre a estrutura e dimensão desta Secretaria, destacando alguns elementos a respeito das Diretorias Regionais e Unidades Educacionais, mantendo o nosso foco na Educação Infantil e na DRE – Campo Limpo.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, dividida em dois segmentos: Creche e Pré-Escola (CEI e EMEI). Na Rede Municipal de São Paulo, o atendimento se dá em unidades diretas ou conveniadas com entidades mantenedoras.

As Unidades diretas são compostas por: Centros de Educação Infantil (CEI Direto); Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI); Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI); Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI); Centros de Convivência Infantil e Centros Integrados de Proteção e Saúde (CCI/CIPS) pertencentes a outros órgãos municipais para filhos de funcionários.

As Unidades Conveniadas são compostas por: Centros de Educação Infantil Indiretos (CEI Indireto - municipais próprios ou alugados pela SME e administração conveniada); Creches Privadas Conveniadas (CR.P. CONV - Próprios e administração conveniados).

As regras para matrícula na Educação Infantil passaram por alterações nos últimos anos, no que se refere à faixa etária por segmento/agrupamento, adotando o critério de “agrupamentos multietários”. Sendo assim, as Unidades Educacionais passam a atender grupos mistos, como anuncia a Instrução Normativa n.º 43, de 8 de novembro de 2021.

Art. 13. O atendimento na Educação Infantil, a ser realizado nos Centros de Educação Infantil/Creches - Unidades Diretas, Indiretas e Parceiras -, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), ocorrerá em agrupamentos formados de acordo com as datas de nascimento e proporção adulto-criança, de acordo com o espaço físico do ambiente, conforme segue:

CEIs, CEMEIs e EMEIs

Agrupamento - Nascimento - Proporção Adulto/Criança

Berçário I - De 01/04/2021 a 31/12/2021 e 2022 - 7 bebês/1 educador

Berçário II - De 01/04/2020 a 31/03/2021 - 9 bebês /1 educador

Mini Grupo I - De 01/04/2019 a 31/03/2020 - 12 crianças/1 educador

Mini Grupo II - De 01/04/2018 a 31/03/2019 - 25 crianças/1 educador

Infantil - De 01/04/2016 a 31/03/2018 - 29 crianças/1 educador

§ 1º Nas regiões onde houver demanda e considerando a universalização de atendimento para a faixa etária de pré-escola,

respeitada a capacidade física das salas, o número de crianças nas turmas de Infantil I deverá ser ampliado.

§ 2º Cabe à Diretoria Regional de Educação autorizar, excepcionalmente e conforme a necessidade de atendimento da demanda, a criação de turmas de Infantil nos CEIs diretos em período parcial ou integral, e nos CEIs Indiretos e Parceiros em período integral, com o intuito de garantir a universalização de atendimento para a faixa etária de pré-escola.

§ 3º As Unidades Educacionais poderão optar pela organização multietária para atendimento do Mini Grupo, organizando a composição das turmas de forma equilibrada com crianças das faixas etárias que compreendem Mini Grupo I e II.

§ 4º As turmas multietárias de Mini Grupo, que trata o artigo 3º, poderão ser criadas com no mínimo 15 e no máximo 18 crianças por educador. Instrução Normativa n.º 43, de 8 de novembro de 2021. (SÃO PAULO, 2021).

## **6.2 - A Diretoria Regional de Campo Limpo**

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação está dividida em 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs), divisões administrativas responsáveis pela coordenação e implantação das políticas públicas educacionais do município, programas e projetos em cada um desses territórios: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel. Elas estão espalhadas pela cidade e, portanto, mais próximo do público atendido (bebês, crianças, jovens, adultos e seus responsáveis).

Cada DRE possui em seu organograma a Supervisão Escolar, a Divisão Pedagógica (DIPED), a Divisão de Administração e Finanças (DIAF) e a Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (DICEU). Essas equipes apoiam e acompanham diretamente o trabalho dos CEUs e das unidades educacionais em cada região.

Definiu-se, inicialmente, como lócus de nossa pesquisa as unidades educacionais da DRE do Campo Limpo, onde a pesquisadora é componente da equipe da DIPED, no Núcleo da Educação Infantil, formando Coordenadores Pedagógicos, conforme apresentado na introdução.

Destacamos também a relevância do Conselho de Educação, que por ser um órgão vinculado à SMESP exerce função normativa, consultiva e propositiva, assessorando o executivo municipal na formulação, implementação e avaliação das



políticas públicas educacionais, bem como elabora e acompanha a implementação das metas constantes do Plano Municipal de Educação (PME).

Tendo como encargos a: elaboração de normas complementares às diretrizes nacionais e estaduais de Educação, a realização dos pareceres perante a interpretação da legislação vigente, e o desenvolvimento de propostas e soluções para questões de funcionamento de todo o sistema municipal de ensino.

A Diretoria Regional de Campo Limpo é a maior DRE da rede municipal de São Paulo. A seguir um comparativo.

**Quadro 5 - Número de Unidades Educacionais de Educação Infantil por DRE**

DIRETORIA	CEI DIRETO	CEMEI	EMEI	CECI	CEU	CEI IND CONV	CRECHE CONV	TOTAL
BUTANTÃ	17	1	31	0	2	18	82	151
<b>CAMPO LIMPO</b>	<b>49</b>	<b>12</b>	<b>59</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>32</b>	<b>245</b>	<b>405</b>
CAPELA DO SOCORRO	29	3	41	2	5	27	104	211
FREGUESIA/BRASILÂNDIA	17	5	35	0	3	23	174	257
GUAIANASES	28	1	37	0	5	17	195	286
IPIRANGA	23	1	52	0	4	42	144	266
ITAQUERA	24	2	45	0	5	36	134	246
JAÇANÃ/TREMEMBÉ	24	2	38	0	3	23	104	194
PENHA	33	2	48	0	4	35	128	250
PIRITUBA	27	2	50	1	7	31	155	273
SANTO AMARO	18	0	33	0	2	27	115	195
SÃO MATEUS	33	1	48	0	5	35	122	278
SÃO MIGUEL	40	1	43	0	5	37	155	281

Elaborado pela autora, com base no Relatório de Dados Gerenciais - SME (2022).

A seguir apresentamos a organização das DREs na distribuição dessas matrículas por Unidades Educacionais (U.Es).

**Quadro 6** - Números de matrículas nas Unidades Educacionais de Educação Infantil por DRE

DIRETORIA	TOTAL Educação Infantil DIRETA	TOTAL Educação Infantil CONVÊNIO	TOTAL CONVÊNIO ESPECIAL	TOTAL
BUTANTÃ	9.721	10.749	0	20.470
CAMPO LIMPO	34.707	37.786	68	72.561
CAPELA DO SOCORRO	24.412	23.647	57	48.116
FREGUESIA/ BRASILÂNDIA	17.020	21.255	174	38.449
GUAIANASES	16.839	20.181	0	37.194
IPIRANGA	16.736	22.105	423	39.264
ITAQUERA	18.734	18.774	99	37.607
JAÇANÃ/ TREMEMBÉ	17.642	17.298	184	35.124
PENHA	19.346	19.206	173	38.725
PIRITUBA	20.768	20.640	36	23.444
SANTO AMARO	16.023	17.961	6	33.990
SÃO MATEUS	21.335	18.965	60	40.360
SÃO MIGUEL	22.595	23.387	48	46.030

Elaborado pela autora, com base no Relatório de Dados Gerenciais - SME (2022).

Segundo o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), o Brasil precisa garantir que, até 2024, 50% de crianças da faixa etária de 0 a 3 estejam na escola. Em 2019 a realidade paulistana atendia 53% da demanda manifesta por matrícula de bebês e crianças de 0 a 3 anos.

Os dados tabelados acima nos informam que o desenvolvimento da política pública municipal por meio de parcerias e convênios, a fim de atender a demanda por vagas, tem apresentado resultados positivos, uma vez que há muito não temos um programa de Estado que vise a construção de escolas próprias (Diretas).

Conforme o setor da demanda da DRE Campo Limpo, a espera por vaga nas creches é de aproximadamente dez dias. Concluímos que as propostas implementadas com as parcerias foram positivas para esta finalidade; praticamente não há mais bebês e crianças fora da escola.

Entretanto, o que podemos destacar quanto à qualidade nas escolas da infância da DRE Campo Limpo? E quanto ao processo de implementação do Currículo da Cidade? Em que medida os Coordenadores Pedagógicos estão implicados e se sentem preparados para esta função?

Entende-se que a melhoria da qualidade do ensino passa pelo aprimoramento das ações docentes, envolvendo trabalho colaborativo que só é possível se cada um dos atores tem clareza de seu papel. Assim, destaca-se o trabalho do CP, que se tornou o responsável pela formação dos docentes e acompanha as aprendizagens (SÃO PAULO, 2019a, p. 17).

A partir das respostas obtidas na aplicação do questionário, buscaremos compreender o perfil destes profissionais.

### **6.3 Perfil dos Coordenadores Pedagógicos de Campo Limpo - Unidades Diretas**

Antes de apresentar o perfil dos CPs que compõem a DRE CL, retomamos que, para estabelecer um foco, decidimos aprofundar esta pesquisa considerando apenas coordenadores pedagógicos das unidades diretas, uma vez que há uma discrepância muito grande entre o perfil e as demandas do CP das unidades diretas em relação ao das parceiras. Neste sentido, optamos por direcionar este estudo apenas aos dados oriundos do CP que atua nas unidades educacionais da rede direta.

Iniciamos com a definição do cargo, as funções e a substituição de Coordenador Pedagógico na Cidade de São Paulo, elencadas no Decreto n.º 54.453, de 10 de outubro de 2013, em seus artigos 10, 11 e 12.

Conforme o Decreto, a função de CP é exercida por titular do cargo correspondente, por provimento efetivo (concurso público de acesso) ou por substituição a partir de 31 dias, sendo os critérios para ingresso ao cargo:

- Ingresso por concurso de acesso: Licenciatura Plena em Pedagogia ou Pós-graduação *stricto sensu* em Educação ou Pós-graduação *lato sensu* em Educação, de no mínimo 800 horas, nos termos da deliberação CEE n.º 26/02 e deliberação CEE n.º 53/05 e experiência mínima de 3 (três) anos no magistério (SÃO PAULO, 2019, p. 2).
- Ingresso por substituição: caso o CP efetivo esteja impedido legalmente para o exercício do cargo em período de 31 a 120 dias durante o período letivo, o Conselho de Escola elegerá dentre os candidatos da UE o profissional que obtiver o maior número de votos, para a substituição do CP no dia útil subsequente ao processo eletivo de sua designação, que será publicado posteriormente. Já em caso de substituição por período maior que 120 dias, o Conselho Escolar realizará eleição de candidatos em lista triplíce (SÃO PAULO, 2004).

Na Cidade de São Paulo, o último concurso público ocorreu no ano de 2019 e, atualmente, mais de mil vagas de CP foram recém-ocupadas pelos aprovados nesse concurso, que teve como a inovação um curso para ingressantes com dispensa de ponto; os novos CPs assumem o cargo com formação específica para o desempenho da função.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), a educação exerce tripla função na sociedade brasileira. A primeira é a função social, a segunda a função política e a terceira a função pedagógica. A EI assume o compromisso com a humanização e não apenas com a instrução.

A SME define, por meio da reestruturação do currículo, uma matriz de saberes que se compromete com o processo de desenvolvimento integral de bebês e crianças. Assim, cabe a reflexão de como aproximar estes documentos da realidade dos coordenadores pedagógicos, já que a educação é fator decisivo para o desenvolvimento humano.

Conforme a proposta do Currículo da Cidade, o papel da SME, das equipes de formação dos órgãos regionais, dos supervisores escolares, dos diretores e coordenadores pedagógicos das Unidades Educacionais e dos professores da Rede Municipal de Ensino na garantia de saberes é fomentar a revitalização das práticas pedagógicas. Os documentos curriculares, orientações didáticas e normativas, materiais de apoio e demais publicações produzidas pela SME da Cidade de São Paulo reconhecem a importância de se estabelecer uma relação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela, promovendo a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar.

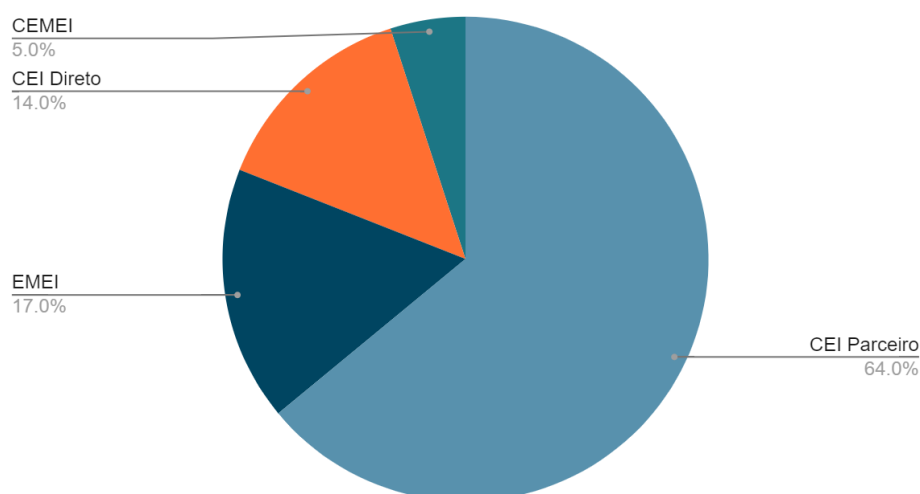
Com a atuação dos docentes com as crianças e bebês, há os registros na documentação pedagógica (diário de bordo), este submetido à coordenação pedagógica para intervenções permanentes e devolutivas escritas, então debatidas com outros profissionais da UE; assim, o desenvolvimento das crianças e o desenvolvimento profissional dos docentes são acompanhados através dos registros docentes e da observação.

Os registros docentes (diários/semanários de bordo) são documentos importantes que registram o desenvolvimento das crianças e bebês. Desta forma, é fundamental que a coordenação pedagógica colabore e ajude na qualificação desses registros. Assim, é necessário reservar horários coletivos para as UEs de Educação

Infantil, bem como assegurar que essas reflexões auxiliem os docentes em seus registros e práticas, eis que a documentação pedagógica é um processo central para a aprendizagem dos formadores dos professores, ou seja, do CP. Nas unidades de Educação Infantil, o CP articula o Currículo da Cidade e as práticas educativas das Unidades Educacionais. É o ator principal do processo de qualificação do ensino, e orienta a ação pedagógica coletiva e colaborativamente. Logo, é ele quem está em contato direto com os professores, concretizando o currículo.

Um fato que destacamos na análise dos dados coletados é a grande diferença nas quantidades de unidades diretas e parceiras na Educação Infantil. Como apresentado no Gráfico 1.

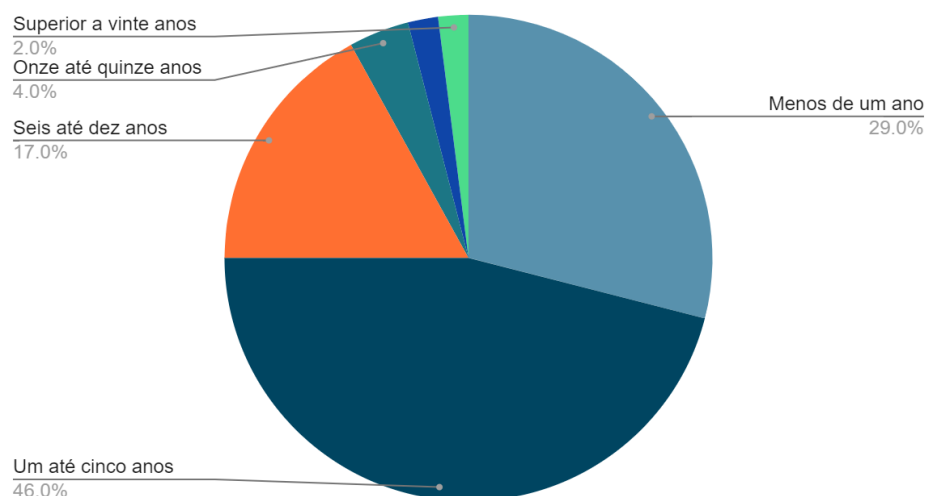
**GRÁFICO 1** - Segmentos das unidades educacionais da E.I. na DRE CL



Fonte: Dados do questionário. Elaborado pela autora (2022)

Quanto ao perfil dos Coordenadores Pedagógicos da Diretoria Regional de Campo Limpo, lotados nas unidades educacionais diretas, destacamos que 96,6% são mulheres. Quanto à idade, os dados indicam que 13,6% dos coordenadores pedagógicos estão na faixa dos 26 aos 35 anos, 27,7% estão na faixa dos 46 aos 55 anos, e 58% se enquadram na faixa dos 36 aos 45 anos.

O período de atuação na coordenação pedagógica foi outro item de nosso interesse. Observamos que 45,5% assumiram o cargo ou função em até 5 anos, conforme detalha o gráfico abaixo.

**GRÁFICO 2** - Período de exercício do cargo na coordenação pedagógica

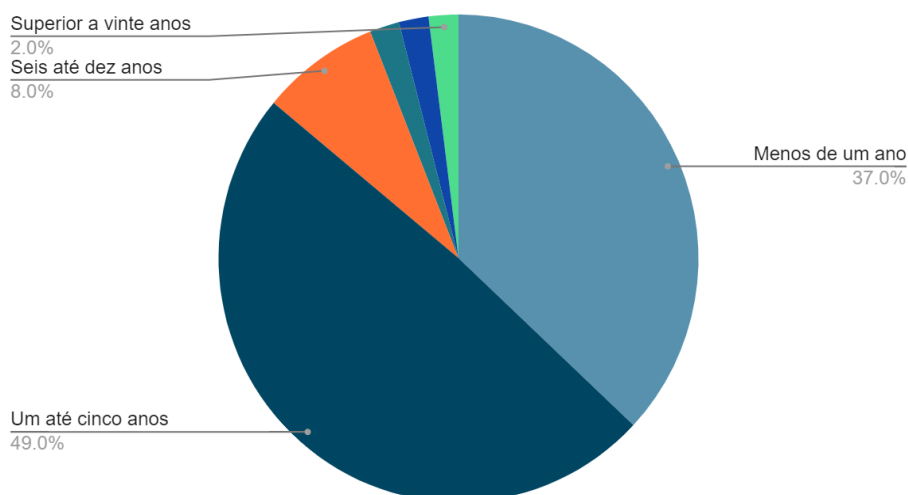
Fonte: Dados do questionário. Elaborado pela autora (2022)

Destes Coordenadores, 78,6% são efetivos no cargo, 21,4% são professores efetivos e estão designados substituindo CPs que estejam impossibilitados de exercer suas funções ou em cargos designados externos. Quanto ao acúmulo de cargo, 89,8% dos CPs da DRE Campo Limpo, na Educação Infantil, não possuem acúmulo de cargo ou funções, 10,2% acumulam jornada com o cargo de professor.

Também consideramos o tempo de lotação que os CPs possuem em suas unidades educacionais e, conforme mostra o gráfico, pudemos observar que em Campo Limpo há uma flutuação significativa, estando quase metade dos coordenadores entre um e cinco anos na mesma U.E, e 36% menos que um ano.

Em relação ao tempo que o trio gestor (diretor, coordenador e assistente de direção) está atuando na Unidade, os dados apontam que também há uma importante flutuação entre as equipes.

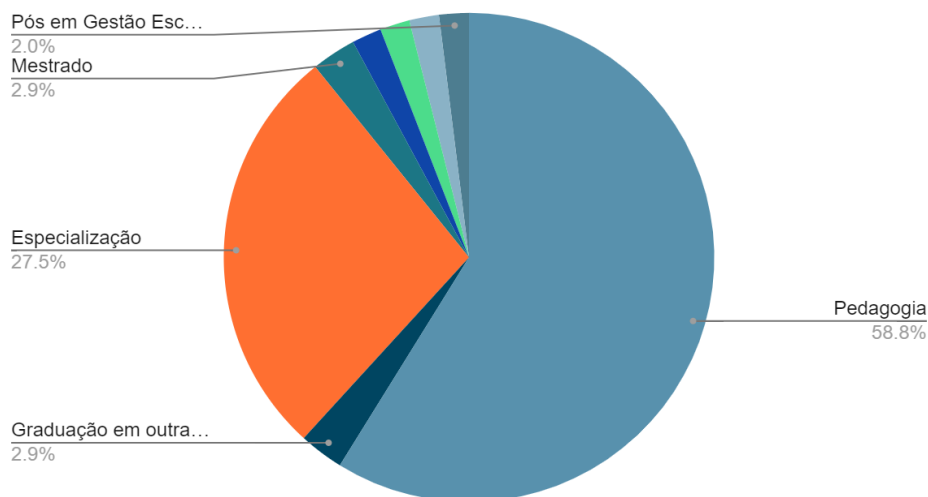
**GRÁFICO 3** - Tempo de atuação e permanência do trio gestor na U.E



Fonte: Dados do questionário. Elaborado pela autora (2022)

Grande parte dos profissionais é graduada em Pedagogia; uma pequena parcela também é graduada em outras áreas, um número considerável possui especialização em educação, uma quantidade pequena possui título de mestre ou doutor. Também consideramos os dados de CPs que realizaram pós-graduação *stricto sensu* em administração pública ou gestão escolar, o que nos revelou um número pequeno, como aponta o Gráfico 4, a seguir:

**GRÁFICO 4 - Grau de formação dos coordenadores pedagógicos pesquisados**

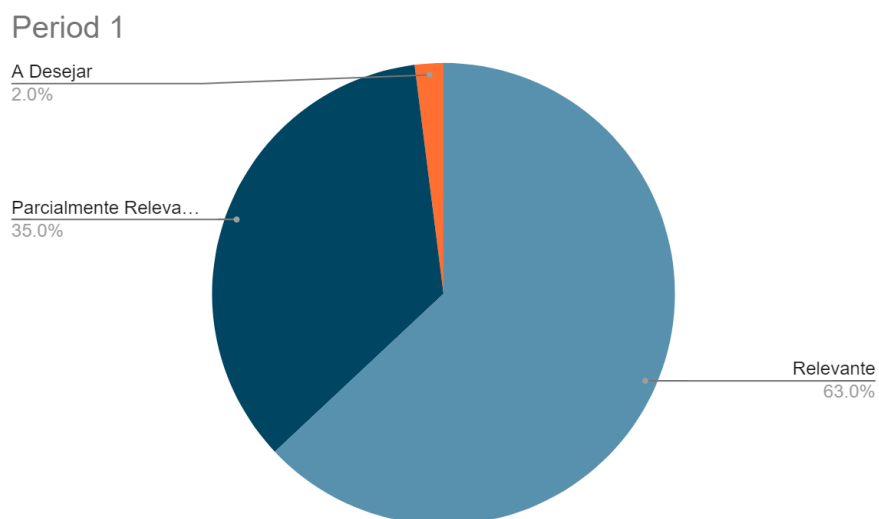


Fonte: Dados do questionário. Elaborado pela autora (2022)

No que se refere à participação nas formações continuadas oferecidas pela DIPED - DRE CL, 69% dos CPs afirmam que sempre participam e 31% participam quando é possível. Nesta mesma perspectiva, questionamos se os coordenadores consideram que as formações contemplam suas necessidades formativas, de acordo

com o gráfico abaixo, 63,6 afirmam que a formação é relevante; 35,2 consideram que a formação é parcialmente relevante e 1,1 apontam que deixa muito a desejar.

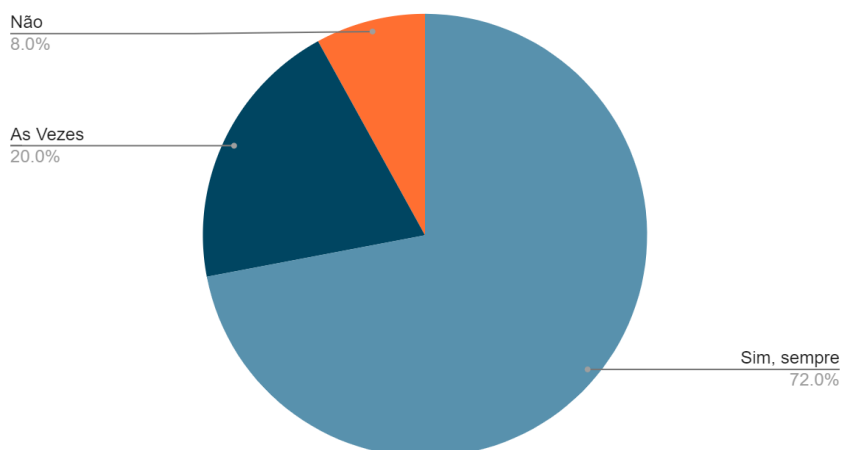
#### GRÁFICO 5 - Perspectiva dos CPs sobre a formação continuada



Fonte: Dados do questionário. Elaborado pela autora (2022)

Também investigamos a respeito da autoformação, se estes CPs buscam cursos, palestras, seminários, etc. Os resultados seguem no gráfico 6.

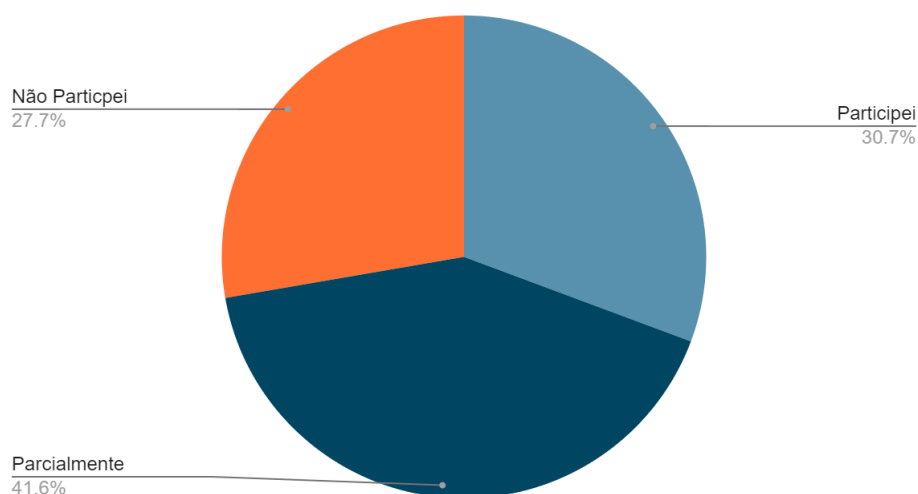
#### GRÁFICO 6 - Avaliação autoformativa dos CPs



Fonte: Dados do questionário. Elaborado pela autora (2022)

Nos propusemos a verificar qual foi o nível de participação e interação dos Coordenadores e suas equipes na elaboração do currículo da cidade.



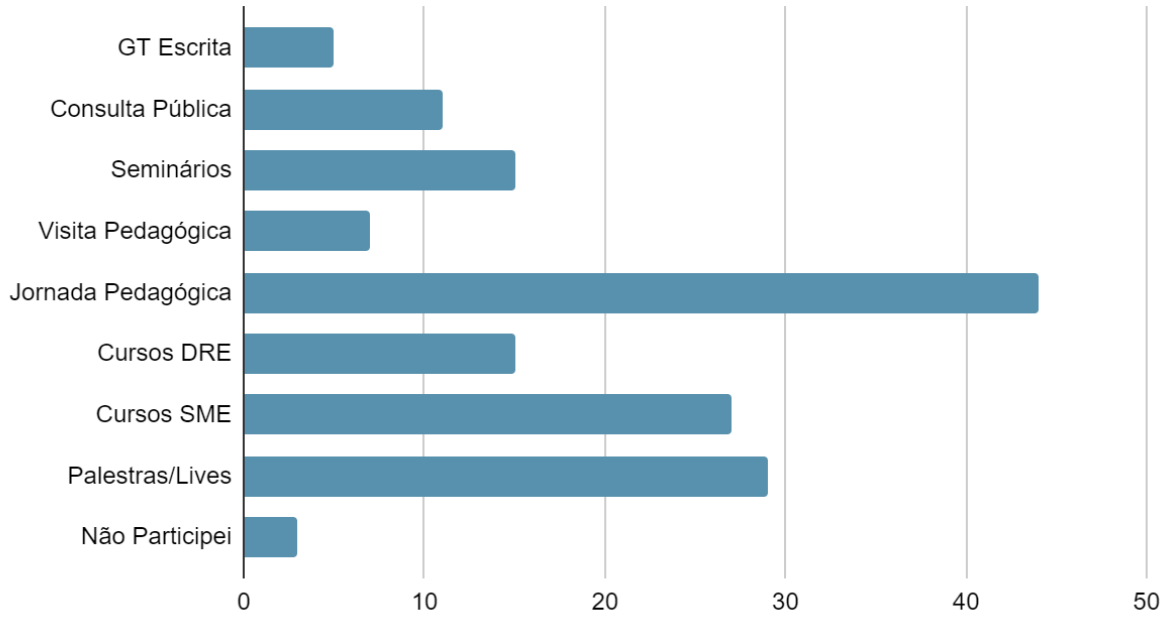
**GRÁFICO 7** - CPs e suas equipes na elaboração do Currículo da Cidade

Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2022)

Os dados coletados apontaram que 30,7% se sentiram representados no processo de produção do Currículo da Cidade. Já 41,6% afirmam que se sentiram parcialmente representados e 27,7% não participaram ou não souberam opinar.

A partir dos resultados quanto à representação dos CPs no processo de construção do Currículo, nos interessou saber a respeito da participação que tiveram referente às ações da Secretaria Municipal de Educação (SME) durante a implementação do novo currículo.

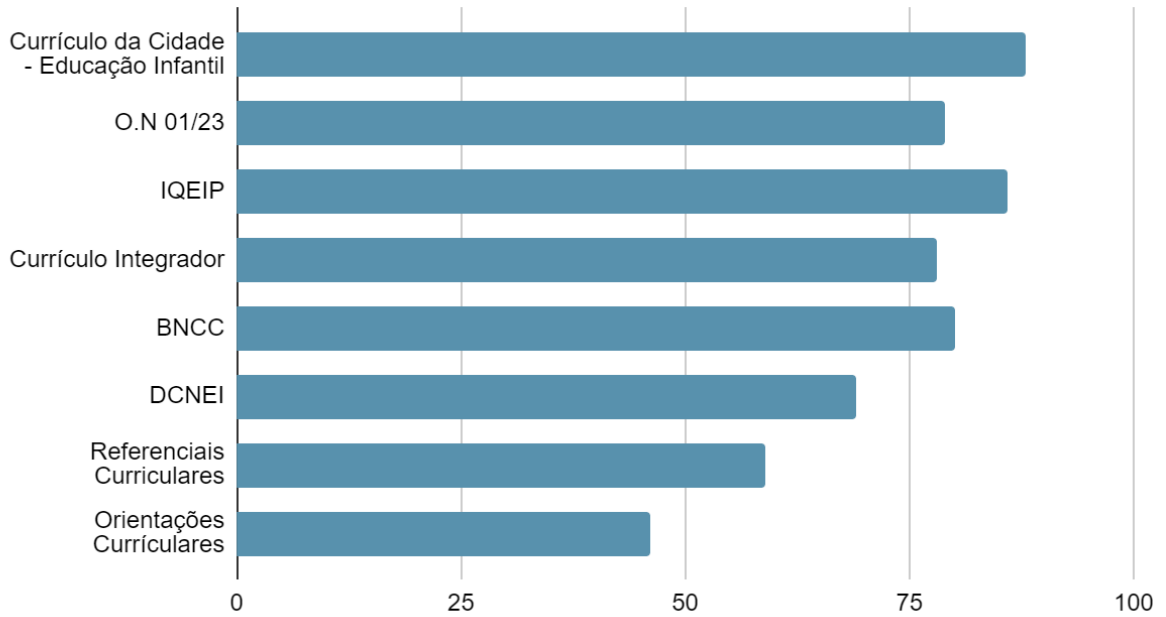
**GRÁFICO 8** - Participação dos CPs participantes da pesquisa em ações de implementação do Currículo da Cidade



Fonte: Dados do questionário. Elaborado pela autora (2022)

Como já citado, para a escrita do Currículo da Cidade muitos documentos foram consultados. Perguntamos quais destes documentos os CPs conhecem e os resultados estão representados no gráfico a seguir.

**GRÁFICO 9 - Documentos normativos conhecidos pelos CPs**



Fonte: Dados do questionário. Elaborado pela autora (2022)

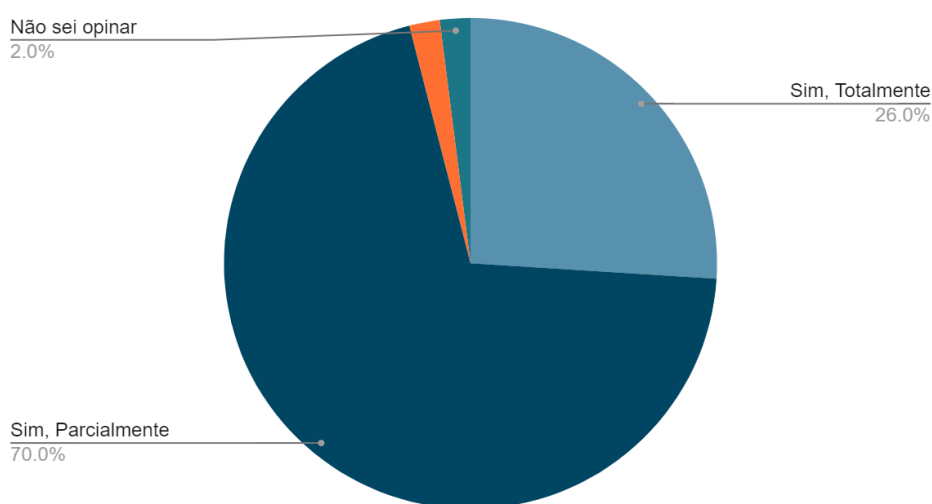
Também nos interessou saber se o Currículo da Cidade – Educação Infantil é objeto analisado e refletido nos momentos de estudo coletivo. 85,2% dos coordenadores apontam que sim, sempre. 14,8% afirmaram que às vezes.

Este dado nos apresentou uma questão importante: Como os CPs vão promover ações de implementação curricular, junto aos professores sem ter condições para estudar / analisar este documento?

Outro ponto que destacamos é referente à concepção pedagógica da SMESP e se os princípios contidos no currículo são compreendidos pelos professores. O que os CPs pensam sobre isso? 27,3% dos Coordenadores, apontam que sim, a concepção pedagógica da SME é clara, objetiva e compreendida por todos. 62,5% já apontam que esta compreensão é parcial e 10,2% não sabem dizer se a concepção pedagógica está clara para o grupo que coordenam. Buscamos compreender se a partir da percepção dos coordenadores, após os estudos e ações para implementação do currículo, foram observadas alterações das práticas pedagógicas na Unidade.

Esta questão nos chamou bastante a atenção, uma das hipóteses que levantamos após a leitura dos dados se dá pela enorme flutuação de coordenadores pedagógicos que a diretoria regional de Campo Limpo possui.

**GRÁFICO 10** - Percepção dos CPs sobre transformações na prática pedagógica



Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2022)

Aplicamos duas questões abertas. Sendo elas:

- Quais foram (são) os maiores desafios que você encontrou para realizar a implementação do Currículo da Cidade em sua Unidade?
- Quais foram (são) as possibilidades pedagógicas que você encontrou para a implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil com o seu grupo docente?

Após a coleta dos dados, dividimos as respostas em seis categorias, sendo elas:

- Currículo e Concepção Pedagógica da rede;
- Escuta qualificada de bebês e crianças;
- Documentação pedagógica e outros.
- Políticas Educacionais e de Formação;
- Comprometimento profissional;

#### QUADRO 7 - Tabulação das respostas abertas

Categoria	Currículo da Cidade – Educação Infantil e a Concepção Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.	
	Desafios	Possibilidades
<p>Materializar o Currículo da Cidade em práticas pedagógicas;</p> <p>Acredito que o formato como o currículo está escrito acaba não sendo tão convidativo e claro para quem está lendo. É um currículo potente, atual, mas que dá margem a diversas interpretações e não deixa tão claro o que pensa a rede. Penso que o documento <i>Indicadores de Qualidade</i> seja um melhor norteador porque as perguntas nos ajudam mais a refletir sobre a prática e dali conseguimos tirar possibilidades de reflexão mais assertivas;</p> <p>Ver na prática os direitos das crianças sendo garantidos através de propostas e momentos de vivência com os docentes;</p> <p>Readequação da nossa prática para se alinhar ao currículo;</p>		<p>A compreensão de trabalhar a Educação Infantil através de projetos;</p> <p>Repensar os espaços da escola, com lugares apropriados para brincar com brinquedos estruturados e não estruturados.</p> <p>Planejar os contextos de interações com qualidade, favorecendo os relacionamentos entre bebês e crianças;</p> <p>Articulação da prática do cotidiano com as questões étnico-raciais;</p> <p>O Currículo da Cidade tem uma linguagem muito fácil e acessível. Nele encontramos proposta de como trabalhar as vivências com as crianças;</p> <p>As datas comemorativas que eram feitas e começamos a repensar essa prática;</p>

<p>Tematização, concretização, compreensão do currículo. Mesmo com as cenas, o grupo afirma que o currículo é muito aberto, quase impossível compreender o que fazer com as crianças;</p> <p>Principalmente as discussões de datas comemorativas e uso da televisão (7 respostas semelhantes);</p> <p>Flexibilização com vontade de extinção da “linha do tempo” para que as crianças possam se encontrar na área externa;</p> <p>Entender o que são as materialidades, contextos de aprendizagem. Como respeitar os tempos das crianças se alimentarem em uma unidade tão grande como a nossa (4 respostas semelhantes);</p> <p>Entender quais são as concepções da rede para Educação Infantil; Formação e adequação da proposta curricular com a estrutura da escola;</p> <p>Pensar nos conteúdos contidos no Currículo da Cidade para os Encontros Formativos;</p> <p>Muitas vezes recorro ao currículo para “provar” que há uma concepção de Educação Infantil e criança na rede. Assim, consigo avançar em boas práticas na Unidade, embora os resistentes seguem atuando de forma controversa;</p> <p>A dificuldade de compreensão pelos professores de algumas mudanças propostas pelo currículo;</p> <p>Uma das maiores dificuldades, ainda é referente às datas comemorativas. Sempre necessário lembrar que devemos desenvolver práticas</p>	<p>A leitura e discussão do currículo;</p> <p>Estabeleceu relações entre o documento e as propostas pedagógicas realizadas aqui na Unidade.</p> <p>Reflexão sobre as práticas tradicionais e descontextualizadas do grupo;</p> <p>Estamos conversando sobre as datas comemorativas e as atividades mecânicas e repetitivas, principalmente folhas impressas;</p> <p>A transição do planejamento centrado no professor para uma fluidez através da escuta dos bebês e crianças;</p> <p>A abordagem pedagógica do próprio currículo. Estou em uma escola que, em sua maioria (quase a totalidade) são de professoras com muitos anos de experiência e que tem práticas muito consolidadas, neste sentido, muitas das colocações explicitadas neste currículo (Brincadeiras e Interações) são limitadoras das realidades e expectativas que elas possuem para as crianças. Sem contar que brincar e interagir (como muitas colocam) é também papel do professor (mas que pode ser substituído por um recreacionista). Agora ter intenção didática, proposição e intervenção pedagógica é um trabalho específico do professor. Sem contar que muitas das questões colocadas no currículo, modificaram as dinâmicas de trabalho, muita conversa e pouca ação efetiva para o desenvolvimento de aprendizagens;</p> <p>Apear da resistência baseadas na real falta de estruturas físicas e de pessoal (RH), número de crianças por professor, poucos ambientes e poucas áreas de contato com a natureza. Com a chegada do currículo temos encontrado abertura</p>
---	--

<p>pedagógicas que façam sentido para as crianças e não aos adultos;</p> <p>O desafio foi conseguir orientar os professores sobre os materiais, como o uso do EVA e ter mais a autonomia da criança nas atividades.</p> <p>Tive um pouco de resistência e ainda estou trabalhando nisso, referente a datas comemorativas, organização de cantos/contextos para as vivências e experiência;</p> <p>A diferença entre teoria e a prática. Embora um documento coerente, as realidades diferem no que tange ao espaço, quantidade de colaboradores, tempo, entre outros;</p> <p>Alguns professores parecem ter dificuldade para compreender a concepção proposta no currículo. A falta de recursos humanos é um dos maiores dificultadores para a implementação do documento. A formação ser opcional na EMEI, dificulta a discussão e organização do trabalho pedagógico.</p>	<p>para discutir tudo isso e analisar o que é possível;</p> <p>Professores com concepção escolarizante da Educação Infantil e resistentes em aceitar a concepção da rede. Mas avalio como possibilidade, pois estamos tendo a oportunidade de tocar em assuntos delicados e importantes na rede;</p> <p>Reconhecimento das brincadeiras e interações como princípio do trabalho na Educação Infantil. Avanços na reflexão sobre datas comemorativas;</p> <p>A leitura de todo o Currículo da Cidade e a frequência de práticas transitórias do modelo engessado para o que prioridade o protagonismo infantil.</p> <p>As formações em que participo, organizadas por DIPED, me ajudam bastante. Saio com elementos, informações e até mesmo materiais para ajudar as professoras. Sinto muito por ser apenas dois encontros mensais. Me falta um acompanhamento sistêmico para fortalecimento das ações na Unidade. (7 respostas semelhantes)</p>
<b>Categoria</b>	<b>Escuta de bebês e crianças (Protagonismo infantil)</b>
<b>Desafios</b>	<b>Possibilidades</b>
<p>Estabelecer como prioridade a voz dos bebês e crianças (8 respostas semelhantes);</p> <p>Momentos de participação das crianças nas propostas da unidade escolar, assembleias, rodas de conversa</p> <p>Estou percebendo muita dificuldade das professoras em relação à escuta dos bebês e crianças, e isso tem impactado diretamente nos tempos, nos espaços e nas interações. Venho de uma realidade em que os bebês são vistos como seres</p>	<p>A escutar a voz dos bebês e das crianças que antes não tínhamos esta preocupação</p>

<p>potentes, e estando há um mês na coordenação de outro CEI, percebo o quanto a realidade é diversa e o quanto ainda há disputa de concepções na rede. Então aqui, ainda percebo uma rotina pouco flexível e os corpos ainda cerceados pelos adultos.</p>	
<p>Momentos de participação das crianças nas propostas da unidade escolar, assembleias, rodas de conversa.</p>	
<b>Categoria</b>	<b>Documentação Pedagógica</b>
<b>Desafios</b>	<b>Possibilidades</b>
<p>Entender a função do diário de bordo (4 respostas semelhantes);</p> <p>Escrita dos relatórios descritivos e a documentação pedagógica (14 respostas semelhantes);</p> <p>Trabalhar os registros;</p> <p>Conseguir dar uma devolutiva qualificada, boa, que ajude o professor a refletir em sua prática (15 respostas semelhantes).</p> <p>Poderia ajudar o grupo, percebo equívocos, mas a dinâmica do dia a dia, nem sempre me permite sentar e elaborar uma documentação dos processos formativos da Unidade e nem mesmo as devolutivas nos diários de bordo das professoras. Sinto falta de formação neste aspecto.</p>	<p>O entendimento da equipe docente em registrar os processos e conseguir estabelecer uma parceria maior com as famílias;</p> <p>Ainda estamos em processo de implementação do Currículo da Cidade em todos os tópicos que ele aborda, mas percebo muitos avanços neste percurso em prol de autoria infantil e docente, protagonismo infantil e docente, <i>progettazione</i>, registros e documentação pedagógica, entre tantos outros;</p> <p>Mostrar que teoria e prática devem andar juntas, registrar os processos;</p> <p>O interesse pela leitura. Muitos docentes ainda não têm essa prática no seu cotidiano e devido ao Currículo e a necessidade de registro, estamos nos obrigando a estudar.</p>
<b>Categoria</b>	<b>Políticas Públicas Educacionais e de Formação Continuada</b>
<b>Possibilidades</b>	<b>Desafios</b>
<p>Sinto falta de cursos ou formações que trabalhem com o currículo, tendo começo, meio e fim. Me possibilitando refletir como realizar as propostas ali</p>	<p>Não houve apontamentos.</p>

<p>descritas com as crianças. Mas sinto que “toda hora” vem uma coisa diferente, o tempo da secretaria não é o mesmo da escola e muito menos das crianças (8 respostas semelhantes)</p> <p>Sinto dificuldade para implementar este currículo na minha unidade. Apesar de ser um CEI, com a proposta dos agrupamentos multietários, atendo bebês de meses até crianças com 5 anos. Uma loucura. Sem apoio suficiente para a limpeza, sem professor de módulo e salas superlotadas. Acho um absurdo 8 bebês por educador.</p> <p>Tenho 4 grupos de formação, com professores e assuntos diferentes.</p>	
<b>Categoria</b>	<b>Comprometimento Profissional</b>
<b>Desafios</b>	<b>Possibilidades</b>
<p>A resistência de algumas professoras;</p> <p>Cumprir os horários de estudo, para estudo e reflexão. Ouço reclamações e tento propor soluções, mas às vezes é difícil medir o grupo (2 respostas semelhantes);</p> <p>O engajamento de alguns professores;</p> <p>Resistência de alguns professores quanto ao acolhimento dos bebês e suas famílias;</p> <p>Resistência de docentes, funcionários e, algumas vezes, das famílias; as relações profissionais e de comunicação estressadas, o que torna trabalhar a mediação de conflitos mais urgente do que a própria política pública;</p> <p>Resistência por parte das docentes em realizar mudanças em sua prática;</p> <p>As questões em relação à rotina corrida, justificativa para não realizar determinadas ações com os bebês.</p>	<p>O interesse e abertura do grupo para olhar a prática;</p> <p>Encontrei um grupo muito disposto a aprender e colocar em prática as propostas do Currículo;</p> <p>O grupo gosta de adquirir conhecimentos e inovar no que fazem.</p> <p>Notei que as propostas estão mais dinâmicas;</p> <p>Muitas educadoras ainda relutam contra as concepções do documento, porém sempre é feito o trabalho de “formiguinha”, pois cada educador tem a sua particularidade. Contudo, vamos seguindo com momentos de leituras, trabalhando o entendimento das trocas de reflexões e tornando assim mais leve esse entendimento e apropriação do currículo;</p> <p>A aceitação de mudanças por algumas educadoras;</p> <p>A leitura individual e</p>



	autônoma dos educadores.
<b>Categoria</b>	<b>Outros</b>
<b>Desafios</b>	<b>Possibilidades</b>
Não sei opinar (5 respostas semelhantes)	A compra de livros realizada por SME.

Fonte: Respostas das questões abertas extraídas do questionário aplicado aos CPs. Elaborada pela autora.

De acordo com a percepção dos Coordenadores que responderam ao nosso questionário, há pouca compreensão por parte dos professores, sobre como proceder com bebês e crianças, encontrando sérios problemas para materializar as orientações em práticas coerentes com o esperado, a partir das pedagogias participativas.

Outra questão que se mostrou em várias respostas diz respeito ao trabalho pensado a partir das datas comemorativas, de caráter adultocêntrico e repetitivo. Conforme as respostas tabuladas, tem sido um desafio para muitos coordenadores romper com esta prática escolarizante e forte entre os docentes e insignificante para as crianças e que não estão em consonância com as orientações curriculares. Em compensação, alguns coordenadores mencionaram que a partir das formações e estudos qualificados, começam a observar outras propostas em suas Unidades, outras atividades, incluindo o trabalho com projetos.

Recorremos ao Currículo da Cidade para compreender segundo as orientações e concepções da rede, o que seria uma atividade importante a ser desenvolvida com os bebês e crianças:

Por atividade, entende-se um fazer que envolve a criança como um todo: seu corpo, sua mente e suas emoções. Por isso, a atividade não indica qualquer fazer, mas o fazer que a criança realiza com satisfação, desejo, envolvimento, participação. Assim, para que a atividade se constitua, não impomos o que fazer, mas oferecemos possibilidades de escolha às crianças. (SÃO PAULO, 2019, p. 72).

Desta forma, compreendemos a angústia das CPs ao manifestarem preocupação em desconstruir, por meio da formação continuada, atividades estereotipadas e sem significado para os bebês e as crianças.

Também afirmaram que gostam de participar das formações que a DIPED oferece. Alegam que as formações contribuem para com o seu trabalho, mas sentem falta de um acompanhamento no cotidiano. Ou seja, a oferta de formação continuada

para o coordenador pedagógico ofertada pela DRE /SME não se mostra suficiente, diante das demandas e desafios a serem enfrentados nas Unidades.

Outros fatores apontados no questionário, imbricados na implementação do Currículo da Cidade, são os que versam sobre a situação das Unidades Educacionais nos aspectos de Recursos Humanos e a quantidade de bebês e crianças atendidas por educador. Outro dificultador destacado foi como algumas escolas tiveram que se organizar em relação aos agrupamentos multietários. Os CPs apontam que houve prejuízos ao trabalho pedagógico, pela forma como foi organizado. Atualmente, a diferença etária não consiste apenas nas turmas, mas também no seguimento. Tem sido cada vez mais comum vermos CEIs e EMEIs atendendo desde o berçário 1 (bebês com poucos meses) até o infantil (crianças com 4 ou 5 anos). Os CPs também destacaram como problema o horário de formação na EMEI ser opcional, e no CEI com poucas horas. São unânimes as queixas da flutuação de professores; desta forma, se torna extremamente complexa a consolidação de um currículo, precisando retomar os estudos com frequência. Também foi recorrente os CPs apontarem haver grupos docentes dispostos a aprender e estão abertos a mudanças.

Desta forma, por meio das questões abertas do questionário aplicado, observamos que a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre as políticas de formação continuada oferecidas pela SME-SP, no processo de implementação curricular, ainda é ineficiente, superficial e inconstante. As questões estruturais e organizacionais atravessam constantemente a fala dos coordenadores. Havendo a necessidade de muitas intervenções e investimentos para que de fato o currículo possa ser implementado e executado conforme orientação da SME.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) apresenta modelos reconhecidos mundialmente por sua qualidade e bom êxito como, por exemplo, as Escolas Infantis de Reggio Emilia, na Itália.

Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emilia. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade, a abordagem ocorre não em

um contexto de elite, protegido, de educação particular, mas, em vez disso, em um sistema municipal de cuidados infantis operando em dois turnos, aberto a todos, incluindo crianças com necessidades especiais. As salas são organizadas para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas. Outras características importantes são o uso de pequenos grupos na aprendizagem de projetos, a continuidade de professores/alunos (dois professores trabalham juntos com a mesma classe por três anos) e o método de gerenciamento baseado na comunidade. Em Reggio Emilia, a educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão. Podemos aprender muito com a história de Reggio enquanto lidamos com nossos próprios e imensos problemas, tais como a qualidade desigual, a fraca coordenação, acesso restrito e o alto custo dos serviços para a primeira infância; da mesma forma, podemos reconhecer a necessidade de programas educacionais de alta qualidade para a primeira infância que aumentem as chances das crianças para um sucesso posterior na escola.

Horário e Pessoal das Pré-Escolas em Reggio Emilia:

Composição típica da pré-escola  
 Salas de aula 3  
 Crianças 75  
 Professores 6  
 Atelierista 1  
 Cozinheiro 1  
 Equipe Auxiliar 4  
 Expediente das 8h ÀS 16h  
 (Edwards *et al.* 1999, p 21).

A Educação Infantil do Município de São Paulo busca fundamentar sua identidade na excelência do exercício profissional, comunicando a consciência de seu papel na promoção da qualidade do aprendizado. A experiência citada pode servir como modelo para ser adaptado à rede existente. É importante lembrar que a busca por melhores condições de trabalho e políticas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças deve ser constante, e o dispositivo mais arrojado de que dispomos para isso é a formação continuada.

Quanto à documentação pedagógica, os CP se mostraram preocupados e motivados em conseguir fazer boas devolutivas aos professores, na tentativa de ajudá-los a avançar. Acreditam na potência desta metodologia. Os CPs que atuam em Unidades pequenas afirmam que este processo é desafiador, porque encerra dificuldades de caráter cognitivo: escrever não é uma missão fácil; contudo, estão conseguindo avançar. Os CPs de Unidades maiores apontaram dificuldades em encontrar tempo para compor estes registros.

#### **6.4 Formação Continuada: contexto e percepção de significados pelos CPs**

O Coordenador Pedagógico é o principal articulador do corpo docente, sendo o responsável por organizar os conteúdos de formação continuada na escola em prol da qualificação do ensino e da aprendizagem, uma tarefa de grande responsabilidade, que requer planejamento, conhecimentos sobre sua função e dos princípios normativos que norteiam a educação e a rede municipal de ensino (SÃO PAULO, 2019a, p. 39). É a participação em momentos de formação coletiva que contribui para a atuação do CP, condição fundamental para uma intervenção adequada nos processos de ensino-aprendizagem realizados na UE.

A formação continuada se estende por toda a carreira, compreendendo a qualificação e o aprimoramento do profissional, implicando na aquisição de conhecimentos e atualizações sobre os fundamentos teóricos da educação, bem como fomentando o entendimento acerca da diversidade de contextos sociais (SÃO PAULO, 2019a, p. 40).

Falar em formação continuada dos professores é também falar na formação continuada dos coordenadores pedagógicos, já que estes atuam como formadores dos docentes nas escolas, sendo agentes multiplicadores de conhecimentos e práticas que colaboram para a melhora do processo de ensino-aprendizagem.

Quando o Coordenador Pedagógico se desenvolve, adquire conhecimentos e competências que podem ser transmitidos aos docentes. Com isso, esse corpo se torna mais preparado para lidar com a realidade educacional, o que reflete em melhores resultados para os alunos e, conseqüentemente, na qualificação do currículo.

Desta feita, olhando-se pela perspectiva institucional, o desenvolvimento profissional promove a mudança e é esta perspectiva que liga o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento organizacional, ou seja, o desenvolvimento é uma resposta coletiva às necessidades e problemas da escola, do grupo de professores e de uma rede de escolas (FORMOSINHO, 2009).

Atualmente, há a preocupação de centrar a formação continuada na escola e nos professores, pretendendo-se a formação contínua que seja um instrumento real de desenvolvimento destes (FORMOSINHO, 2009).

Apesar das crianças e dos bebês viverem num mesmo território sócio-histórico-cultural, não devem ser vistos como se todos fossem iguais. Através de suas experiências e suas possibilidades de experimentar a infância, produzem um processo de ressignificação pessoal e constroem continuamente suas identidades pessoais e sociais. Desta forma, deve-se reconhecer os bebês e crianças que frequentam a Educação Infantil como produtoras de cultura, e propiciar as condições essenciais para o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de aprendizagens e conhecimentos nas diferentes linguagens. Ou seja, é através da relação acolhedora entre bebês, crianças, educadores e famílias/responsáveis que as crianças e bebês podem atuar como protagonistas do conhecimento (SÃO PAULO, 2019).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), definem que o currículo da Educação Infantil deve ser entendido como sendo um conjunto de ações que visam a articulação das experiências e os saberes das crianças, com os conhecimentos que fazem parte dos patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, possibilitando a promoção do desenvolvimento integral dos bebês e crianças de zero a seis anos de idade (SÃO PAULO, 2019).

Portanto, nota-se a importância da intencionalidade pedagógica, que se expressa através da organização de tempos, espaços, materiais, artefatos culturais e interações que ampliem e também favoreçam as aprendizagens e o desenvolvimento (SÃO PAULO, 2019). Assim, torna-se de suma importância o planejamento da prática pedagógica, as experiências e vivências, em sintonia com as demandas dos bebês e as crianças de cada turma, sendo fundamental ainda organizar as formas de gestão dos tempos e espaços a fim de permitir o estabelecimento de relações democráticas entre os grupos.

Tomando como base o processo formativo, é preciso que o CP estude, pesquise e selecione materiais para as formações, priorizando os conteúdos relacionados e necessários ao desenvolvimento profissional (SÃO PAULO, 2019).

Além do planejamento e desenvolvimento do projeto de formação, o CP deve acompanhar o processo: avaliar se os objetivos estão sendo alcançados, se o tratamento didático abordado nos encontros com os professores está sendo utilizado nas salas de aula e como os professores compreenderam o conteúdo trabalhado na formação (SÃO PAULO, 2019).

## **6.5 Perfil do CP e sua percepção sobre a implementação do Currículo da Cidade**

Antes de apresentar a percepção das coordenadoras e suas contribuições durante o encontro do grupo focal, achamos necessário trazer uma breve apresentação das coordenadoras participantes, para dimensionar o tempo de atuação na rede, no cargo e a experiência na função, bem como no segmento de lotação atual.

A CP1 tem 37 anos, atua na rede municipal de São Paulo desde 2012 e ocupa o cargo de coordenadora pedagógica em um CEI desde o ano de 2021, porém já era professora na mesma unidade desde 2015. A CP2 ingressou na rede municipal de SP em 2008 já como coordenadora pedagógica, atuou na EMEF, CEI, EMEI e também é professora universitária. Tem uma ampla experiência como formadora. A CP3 está na Educação há vinte anos e é o seu primeiro ano na Coordenação Pedagógica de um CEMEI.

A CP4, tem 37 anos e trabalhou como ATE de 2008 a 2012. Em 2016 prestou o concurso para PEI e iniciou a carreira docente. Em 2022 acessou, por meio de concurso público, o cargo de Coordenador Pedagógico. Está na Coordenação de uma EMEI há 6 meses.

A CP5, tem 42 anos, 16 na rede e atua na coordenação há 5 anos e meio. Nesta Unidade, está completando 1 ano. A CP6 foi professora de Educação Infantil por 12 anos, é coordenadora em uma EMEI há quatro, e atualmente encontra-se afastada em licença médica. A CP 7 tem 48 anos e está na rede desde 1997. É CP desde 2011, passou por EMEF, EMEI. Atua na Educação Infantil há 11 anos. É também professora universitária.

Para iniciar a discussão trouxemos as seguintes questões:

- Qual a sua percepção quanto a formação continuada via Secretaria Municipal de Educação (SME) referente ao processo de implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019)?

Na sequência fomos de forma bem sutil lançando as demais questões:

- Como é o seu envolvimento na formação continuada que a secretaria oferece? Esta formação contribui para a formação que você propõe na Unidade nos horários de estudo?

- Vocês entendem que os saberes de vocês são valorizados?

A CP1 prontamente compartilhou a seguinte fala:

A nível de formação continuada acho pouco pra gente (CP) que tem que formar muitos, todos os dias. Para quem teve formação de CP iniciante da SME (com peso, sistematizada: começo, meio e fim) foi ótima, porém não teve foco na implementação do currículo e sim na prática formadora do CP. A gente precisa de uma formação assim para o currículo, sistematizada, com começo, meio e fim.

Eu priorizo as formações de DIPED, porque é na formação que compartilhamos entre os pares as angústias, prazeres, caminhos e possibilidades. Daí a importância de ter mais formações para além só dos conteúdos, mas isso implica em se conectar com grupos que estão lidando com os mesmos complexos na rotina. (CP1).

A CP1 apontou a sua percepção referente às formações oferecidas via Divisão Pedagógica (DIPED) da DRE CL e a CP3 acrescentou que a quantidade de formadores é insuficiente para dar conta da DRE CL e constantemente me pergunto: como se faz formação de qualidade sem levar isso em consideração?

Atualmente a DIPED conta com quatro formadoras no Núcleo de Educação Infantil, essas formadoras atuam diretamente com as unidades educacionais (parceiras e diretas) da DRE CL. Ao total, acompanham 396 unidades, totalizando 99 Unidades por formadora. Essa disparidade reverbera diretamente na percepção que as CPs têm do acompanhamento formativo que recebem via DIPED, intrinsecamente ligado às formações da SME. “A DIPED não dá conta de acompanhar a formação, uma vez que é apenas uma reunião por mês, é pouco e esse ano ainda teve formação da cidade no meio.” (CP1)

Além disso: “as formações batem com o calendário da unidade educacional. As demandas nos engolem, eu tento priorizar as formações, mas às vezes é muito difícil”. (CP2)

Destacamos a Instrução Normativa 12/2022 (SÃO PAULO, 2022), que institui o projeto da Formação da Cidade, destinado aos docentes e coordenadores pedagógicos das Unidades Educacionais e prevê em seu Art.3 as finalidades principais:

- I - fortalecer os espaços de formação continuada das Unidades Educacionais, por meio de ações específicas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem, recuperação, eliminação de barreiras para a aprendizagem e recursos de acessibilidade, enfrentamento do abandono e outras formas de exclusão educacional;
- II - consolidar a atuação do Coordenador Pedagógico como agente formador dos professores;
- III - consolidar os processos de formação continuada de professores em horários coletivos na Unidade Educacional;

- III - integrar os profissionais da educação que atuam nas Unidades Educacionais e órgãos regionais e centrais da SME;
- IV - fortalecer as aprendizagens dos estudantes devido à pandemia;
- V - implementar o Currículo da Cidade e todos os documentos que o integram, incluindo a Priorização Curricular (SÃO PAULO, 2022).

Tal formação aconteceu por meio de atividades síncronas e assíncronas, ministradas remotamente via Google Sala de Aula<sup>23</sup>, nos horários formativos das unidades educacionais, em jornadas de trabalho dos professores. Ressaltamos as funções dos coordenadores lotados nas unidades de Educação Infantil com base no Art. 24:

Caberá ao Coordenador Pedagógico no Percurso Formativo, considerando suas funções de formador, articulador e transformador:

- I - favorecer a autoformação, considerando a JEIF um espaço privilegiado de reflexão a partir dos conhecimentos e discussões contemplados na Formação da Cidade;
- IV - planejar procedimentos e instrumentos de avaliação para revisão das ações previstas em seu plano de trabalho e rotina, visando ao (replanejamento);
- V - publicizar o material organizado por SME/COPED/DIPED aos profissionais em formação;
- VI - observar o desenvolvimento das atividades e participação dos docentes na formação;
- VII - destacar os pontos de observação da prática (planejamento, Cartas de Intenções, estratégia didática, projetos pedagógicos e devolutivas) e sua relação com a concepção curricular, visando criar condições para o avanço das aprendizagens e para a superação dos desafios que perpassam os processos de ensino;
- VIII - organizar rotina para intervenção e devolutivas individual e/ou coletiva;
- IX - participar das formações em DIPED e/ou COPED, a fim de avaliar, retroalimentar e ajustar as intervenções planejadas e os conteúdos da Formação da Cidade;
- X - organizar rotina para devolutiva individual ou coletiva;
- XI - organizar momentos formativos com todo o grupo de professores, visando à socialização das discussões e articulação do grupo para a construção de planos de ação coletivos;
- XII - garantir registros com vistas à expedição de atestado, em conjunto com os demais gestores indicados, para fins de evolução funcional, àqueles que fizerem jus a partir dos critérios indicados nesta IN. (SÃO PAULO, 2022).

De acordo ainda com a IN 12/2022, os profissionais terão oportunidade para discutir ações de avaliação, planejamento e outros temas que interligam as diversas

<sup>23</sup> Google Sala de Aula é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps redirecionado à área de educação. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Google\\_Classroom](https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom)  
Acesso em: 29 jan. 2023.



áreas do conhecimento. Ao final do mês, os coordenadores pedagógicos de cada escola vão alinhar e retomar os assuntos tratados ao longo do período. A CP1 aponta que, como ingressou no cargo recentemente, sentiu falta de muita coisa nas ações formativas de SME e reconhece que a iniciativa ajudou, porém, não foi o suficiente para produzir impacto.

Eu acho que faltou muita coisa. Ajuda? Ajuda muito, vocês da DIPED ajudaram demais, mas pra mim, que estou começando agora, muitas vezes precisei pedir ajuda dos pares, DIPED porque a SME não deu conta da sistematização do todo do currículo. Ainda não são suficientes, falta muito. (CP1).

A CP2 é mais experiente no cargo e na sua percepção aponta os processos que já vivenciou na rede municipal: “É muita demanda para o CP dar conta. Em cada encontro (formação) tratamos um tema, mas o percurso formativo não acompanha. Tenho sentido falta de continuidade, parece que a realidade atropela as ações”.

Para a CP1 “O ciclo de formação da cidade foi em parte valorizado, mas deixou a desejar. Uma formação que eu me senti inviabilizada, como uma formação que tem uma pauta para toda cidade, sem levar em consideração as especificidades de cada território”.

As CPs reconhecem que a Formação da Cidade foi relevante, porém apontam que ainda assim, estava distante da realidade das unidades e cada território que compõe a cidade de São Paulo. Para a CP2, era apenas “um drive com tutoria e distanciamento das formadoras que conhecem o território da DRE CL. Apenas leituras, grupo, reflexão descolada da realidade”.

As ações e as políticas públicas precisam prever e levar em consideração a questão estrutural da cidade sobre as políticas de formação. Fullan e Hargreaves (2000, p. 33) afirmam que “muitas iniciativas para o desenvolvimento de pessoal assumem a forma de algo que é feito para os professores, ao invés de com eles e, menos ainda, por eles”. É comum ouvirmos relatos de movimentos de resistência dos professores em alinhar-se às concepções do currículo. Esse comportamento poderia ser atribuído à falta de envolvimento dos professores na criação desses materiais, apesar de reconhecer haver ações de envolvimento durante a escrita do documento, entre elas: consulta pública para os apontamentos dos professores/gestores e os grupos de trabalho. Mas, considerando o tamanho da cidade e a organização das jornadas formativas, é possível afirmar que tivemos uma parcela considerável de

participação dos educadores da rede na construção do Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019).

A fala da CP2 afirma justamente a sua percepção durante esses anos de atuação:

Ingressei na rede municipal de São Paulo em 2008 e peguei vários momentos de política de formação na rede, o Currículo da Cidade tem um grande desafio, carrega uma carga enorme de desafios, ele tem uma mudança de paradigmas referente ao professor muito grande. A gente está enfrentando uma realidade de professores mais antigos de rede que não fazem JEIF e estão vinculados a outros paradigmas. Lidar com professores mais novos também tem sido um desafio. Alguns professores já estavam ajustados nos seus afazeres e precisam voltar às suas concepções. (contratos e estágios) é muita demanda formativa para o CP: formação on-line, formação inicial e continuada. (CP2).

Para Avalos (2009), o professor enfrenta o grande dilema de ser preparado na formação inicial conhecendo um determinado modelo curricular e ter de lidar com outro quando inicia a docência. A autora fala metaforicamente do “efeito de alguém cujo chão é fortemente abalado”. (AVALOS, 2009, p. 47).

É notável o quanto o CP precisa se desdobrar para dar conta das demandas formativas da sua equipe docente, lembrando que existem diversos percalços neste processo, entre eles a jornada, como aponta a CP2:

A gente precisa aproveitar as reuniões pedagógicas para abordar esses temas na formação, porque muitos professores não fazem JEIF. É uma realidade muito grande, uma quantidade de professoras que estão sendo formadas na pandemia, nos formatos de cursos a distância, etc. (CP2).

Esse processo fracassa justamente por conta dos meios excessivamente rápidos através dos quais se espera a mudança, com processos de controle sobre a docência, como cursos curtos, descontextualizados, afastados dos problemas concretos e sem aplicação prática nem continuidade. (AVALOS, 2009; MARCELO, 2010). A CP6, logo após a fala da CP2, valida as considerações e acrescenta:

O tempo de apropriação dos documentos na rede é rápido e as formações duram ciclos. A formação da cidade, por exemplo, a formação dos CPs ingressantes. Quando se é mais experiente no cargo, o CP vai se apropriando desses documentos e concepções com mais facilidade. Mas para esse CP que está chegando, tudo funciona diferente: a apropriação da equipe, documentos, legislação... e principalmente no nosso território (DRE CL) que é um território de muita transição na remoção, vulnerabilidade. Quem perde com isso são nossas crianças, que dependem da sorte de ter um CP, um professor com mais experiência para proporcionar uma educação com

concepções transgressoras. As políticas públicas na PMSP são muito imediatistas, tudo é para já. Não se planeja e se investe na formação continuada a curto, médio e longo prazo. Além do acompanhamento das mesmas. (CP6).

Para a CP5 “A própria estrutura de tempo precisa ser revista.” O apontamento da CP acompanha a seguinte indagação: “Como organizar contextos de aprendizagem quando o professor entra no mesmo horário das crianças? Neste sentido, refletimos sobre o distanciamento entre o que está proposto no Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) e a dinâmica da rotina das unidades educacionais. Para as CPs, o descolamento do que se espera nos documentos é um grande dificultador. Como propor uma formação que se comunica com a realidade física, humana e estrutural, quando todos os atores envolvidos neste processo já sabem que a realidade é muito mais complexa do que se espera nos documentos.

Trazemos um excerto do Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), conforme o quadro abaixo, em que se aponta a importância dos contextos de aprendizagens, para elucidar a fala da CP5.

**FIGURA 3** - Dimensão 3 - Multiplicidade de Experiências e Linguagens em Contextos Lúdicos para a Infância

DIMENSÃO 3 - MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTOS LÚDICOS PARA AS INFÂNCIAS		
Objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos Indicadores de Qualidade	Objetivos de Aprendizagem da BNCC	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>Recitar poemas, parlendas e canções, explorando todos os sentidos</p> <p>Explorar elementos da natureza para conhecer suas características físicas</p> <p>Explorar elementos da natureza para classificá-los</p> <p>Deslocar-se em espaços com elementos da natureza de forma autônoma</p>	(EIO1EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	
	(EIO2EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	
	(EIO3EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	
	(EIO1EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	
	(EIO3EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	4.7 
	(EIO2EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	
	(EIO1EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	
	(EIO2EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	
	(EIO3EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	10.2 
(EIO1EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.		

Fonte: Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019, p. 208).

Como visto, elaborar um contexto de aprendizagem que faça sentido e atenda às necessidades das crianças não é uma tarefa simples e nem dedutiva, perpassa pela formação, análise e compreensão do docente.

Mesmo que as formações na unidade educacional se aproximem das concepções contidas no currículo e CPs garantam avanços referentes às ações pedagógicas, a estrutura de organização das jornadas, ainda assim, se torna um impeditivo. Um exemplo é o relato da CP4, que vivenciou a realidade de duas DREs nos últimos anos:

Vi duas realidades totalmente diversas: em uma, muita rotatividade. Já em outra, um grupo muito consolidado. Elas não se sentem participantes do processo de construção, não acreditam no

documento. Ou seja, na formação, você [CP] fala o que quer, mas na realidade, na minha sala eu faço o que eu quiser. (CP4).

Neste sentido, a CP3 complementa: “A realidade é uma bola de neve: [há] escuta da criança, mas com dificuldade de fazer isso acontecer”. Os professores não se reconhecerem na estrutura do documento, isto é um fator de distanciamento e maior dificultador da sua implementação. Como afirma a CP5:

Em 20 anos passei por muitas gestões, em diversos cargos. Me constituí nas formações na DRE a partir das formações/documentos que eu vivenciei na PMSP. Lógico, tem a questão da descontinuidade que não se aplica só às formações da DRE, mas também na troca das gestões e das documentações. Se olhar só os documentos, eles são maravilhosos, mas reconheço que estamos longe daquelas concepções na realidade das escolas. (CP5).

Para a CP 5 “o Trabalho intelectual, reflexivo, precisa de tempo, e a implementação das políticas públicas não levam em consideração o tempo das escolas”. A concepção dos documentos e a implementação das políticas de formação na realidade posta nas unidades de Educação Infantil apresentam uma disparidade entre si que precisa ser revista. Neste sentido, a CP5 afirma: “A política pública não acompanha a própria concepção do próprio desejo e oferta”.

Na Prefeitura Municipal de São Paulo, para assumir o cargo de Coordenador Pedagógico, o educador necessita ser docente efetivo na rede com experiência mínima de três anos e licenciado em Pedagogia. Esta é formação inicial, que fornece a base pedagógica a ser aprimorada com a experiência docente. Entretanto, assumir a coordenação pedagógica de uma unidade educacional envolve conhecimentos e saberes específicos que cabem à formação continuada valorizar. A vivência de conhecimento do grupo, do contexto educacional, da comunidade que a envolve, dos estudantes e da sociedade que impõe novos desafios à escola são o material onde o CP aprende sua função. No entanto, não é o bastante para a construção de sua identidade e de sua formação, que deve ser de busca permanente.

Neste sentido, é imprescindível que as políticas públicas considerem a individualidade destes formadores em seus territórios. Mas essa não é uma realidade. Os CPs apontam a dificuldade de acompanhar as formações da SME/DIPED e formar os professores pondo em relevo as demandas da unidade educacional. A CP3 traz em sua fala um apontamento que destacamos:

Implementação do currículo em meio a tantas demandas sem que a própria concepção do currículo esteja consolidada na rede. Eu sinto

falta de investimento em políticas públicas de formação para os CPS de estudo aprofundado deste documento. A impressão que eu tenho é que parte-se de um pressuposto que todo mundo conhece esse currículo e isso não é verdade. (CP3).

A CP4 complementa:

As formações são boas, são interessantes, mas acabam se tornando descontextualizadas da realidade com esse dinamismo que existe na vida real. [...] E retomo, as formações parecem partir de uma ideia que o currículo já está implementado, e não é, a realidade é outra! (CP4).

Lima (2016), em “O Coordenador Pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho”, investiga a relação entre a formação continuada de coordenadores e as políticas de formação continuada promovidas pela secretaria de Educação. Segundo a autora, é necessário pensar no processo formativo dos coordenadores pedagógicos e verificar o que tem sido feito, tanto em aspectos institucionais como também no que acontece nas Unidades Educacionais, em seu campo de trabalho.

Todas as CPs participantes do Grupo Focal apontaram e validaram as falas das colegas quando o tema 'Tempo' foi levantado como um dificultador para a implementação do currículo. Para a CP1:

É muito complicado. Eu me pergunto, como uma formação de CP da conta de instrumentalizar profissional a lidar com essa diversidade e desafios, com um tempo relógio que é exímio, com outras preocupações que exigem atuações imediatas, porque se tratam de humanidades e subjetividades que estão em jogo. (CP1).

A CP4, que está na rede há alguns anos, relembra o processo de implementação do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015): “Sinto que nós não havíamos consolidado o currículo integrador. Se ele estivesse tido nas pautas formativas, seria muito mais fácil a implementação”.

Como anunciado no Currículo da Cidade Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), o documento não substitui o currículo anterior (SÃO PAULO, 2015); ambos se complementam em um movimento de reorganização curricular, “materializando as concepções e princípios do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), reconhecendo a sua relevância” (SÃO PAULO, 2019, p. 12).

A partir da segunda pergunta realizada para o grupo focal: como é o seu envolvimento na formação continuada que a secretaria oferece? Esta formação contribui para a formação que você propõe na Unidade nos horários de estudo?

Identificamos um fator apontado em quase todas as falas das CPs, que diz respeito ao distanciamento do que é proposto nos documentos e nas formações da SME e da realidade estrutural em unidades educacionais da DRE CL. Um desses pontos e grande dificultador diz respeito à organização das jornadas e gestão de recursos humanos. Conforme apresentamos, a Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo apresenta diferentes tipos de jornada, que estão — ou não — incorporadas na jornada de formação (JEIF). Essas diferentes jornadas, o processo de remoção<sup>24</sup> e a grande rotatividade de professores constituem um grande dilema apontado pelas participantes do grupo focal.

A rotatividade é imensa e a problemática dos professores contratados JBDs/JEIFs é uma loucura. Quando estamos conseguindo algo, vem a remoção e de repente você inicia com um grupo totalmente novo.

A CP3 traz em sua fala dificuldades que estão para além da jornada de trabalho, como a rotatividade da equipe docente, a quantidade de crianças por turma, além das demandas subjetivas.

A gente não tem nem o privilégio de ter uma equipe em continuidade. Às vezes, muitas vezes ao ano eu tenho a sensação que estou reiniciando a formação. Porque o tempo todo está entrando e saindo professor. Ele está publicado (o currículo) há um tempo e nós estamos muito longe de uma realidade que se aproxima a prática do documento: número de crianças por sala, RH precário, demandas imensas para o CP, porque lidamos com seres humanos que sim, fogem do que se dá nas normativas de organização. (CP3).

A CP5 complementa:

Não é como trocar um parafuso. Se não for revista a jornada, dificilmente a formação continuada será priorizada e estará alinhada a implementação do currículo e da documentação. Acúmulo e diferentes jornadas na unidade. (CP 5).

Esses dificultadores sobrecarregam o CP que acaba sempre com a sensação de não conseguir dar conta, de estar sobrecarregado de demandas, ou que é apenas um tarefeiro. Quanto a isso, a CP3 aponta:

Um documento riquíssimo para implementar e que prevê processo de formação em sua concepção contra uma política pública que prevê contratações a todo tempo e não organiza as formas de entrada, saída, remoção... condena a própria rede a não dar conta. (CP3).

---

<sup>24</sup> O processo de remoção na PMSP acontece nos meses de outubro/novembro. Organiza a ida para outra Unidade, dentro do mesmo órgão de lotação, através de inscrição via edital e comunicados orientando sobre os procedimentos.

Além das questões ligadas à estrutura organizacional, as CPs também apontam a quantidade de demandas burocráticas que a SME encaminha para as unidades. Essas demandas tomam um tempo enorme de trabalho. Para a CP3, a própria secretaria enche o CP de demandas burocráticas (na maioria das vezes desnecessariamente) e inviabiliza a implementação da formação continuada.

Para a CP5, “Com a pandemia, as demandas da unidade aumentaram demais, com uma quantidade de documentos infindáveis para encaminhar, preencher, etc.” Para as CPs “a formação é um recorte do montante de coisas que o CP precisa dar conta”.

Entre as demandas burocráticas mencionadas pelas CPs, podemos citar: articular os docentes com as famílias das crianças, realizar buscas ativas, responder e-mails sobre demandas dos diversos setores da DRE (NAAPA, CEFAI<sup>25</sup>, DIPED, Supervisão...) preparar as pautas de formação, circular pela Unidade e estreitar os laços profissionais e de confiança com a equipe, organizar a documentação pedagógica, participar dos colegiados, estar atento para “socorrer” quem precisar, etc.

Para compreender os desafios no que se diz respeito à realidade das unidades de Educação Infantil da Diretoria Regional de Campo Limpo fizemos a seguinte pergunta: *Qual é o desafio na sua realidade para implementar o currículo?*

A partir da indagação, as CPs foram apresentando suas maiores dificuldades, que se comunicam, em maior e em menor escala, dependendo do tipo de unidade a qual pertencem. A CP4 aponta que o seu maior desafio é romper com a escolarização na EMEI, algo intrinsecamente ligado à implementação das políticas públicas de formação.

Considerando-se os fenômenos modernos que ocorrem na sociedade e conseqüentemente na educação, torna-se indispensável a formação contínua e permanente dos docentes e daqueles que formam os docentes. São os fenômenos modernos da chamada massificação escolar e da rápida evolução de conhecimentos, da tecnologia, o fenômeno da economia global mundializada, da sociedade de informação e de sociedades multiculturais que promoveram a necessidade da

---

<sup>25</sup> Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI é responsável por desenvolver ações de formação e projetos, produzir materiais, orientar e supervisionar as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, além de dispor de acervo bibliográfico e de disponibilizar equipamentos específicos para alunos com necessidades educacionais especiais. São 13 unidades do CEFAI vinculadas às Diretorias Regionais de Educação.



formação profissional permanente, ou seja, uma formação que não seja reduzida ao momento inicial da vida ativa, mas sim um processo de ciclo da vida (FORMOSINHO, 2009, p. 222).

No entanto, faz-se necessário diferenciar a formação contínua e desenvolvimento profissional, ainda que, no fundo, tenham o mesmo objetivo: a qualificação permanente dos docentes. Ou seja, a formação contínua são as instituições de ensino, os agentes formadores, as diversas especificidades da formação, os aspectos organizacionais, enquanto o desenvolvimento profissional se preocupa com os processos, os conteúdos concretos aprendidos, os contextos da aprendizagem, a relevância para a prática e o impacto causado na aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, a CP1 compartilha a sua dificuldade em relação à concepção do que é ser professor da infância e da problemática envolvida nas questões interligadas à formação inicial e continuada, principalmente no que se diz respeito à educação da primeiríssima e primeira infância.

Meu grande desafio é romper com o paradigma e concepção do que é ser professor da infância, o que é estar com uma criança que não é mais uma tutelada do estado, e sim, uma criança com direitos e poderes e bate de frente que o ranço que nós CPs e professores temos de uma educação adultocêntrica, e uma educação inicial de um momento formativo que é tudo que o currículo combate. E isso estoura na mão do CP. (CP1).

Para a CP2, a questão é muito mais complexa do que pensar apenas nos desafios na formação, mas sim na própria política pública sendo implementada sem levar em conta o território; em especial, a cidade de São Paulo e seus 13 territórios, a amplitude de especificidades de cada um deles, algo que sequer é citado no currículo ou considerado no processo de implementação. Complementa:

Uma política mandatária, que se diz democrática, mas não é. Um exemplo que posso dar é a alimentação como diversidade, orgânica, como cultura e, por exemplo, isso não estar presente na escola. Falta de fruta, alimento, diversidade. A política pública descolada da realidade que enfrentamos. (CP2).

As diferentes jornadas dos professores e a organização da sua estrutura (em especial na Educação Infantil) apareceu nas falas e em diversos momentos no grupo focal, o que nos apontou que esta é uma questão que perpassa diferentes problemáticas referentes à implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil

(SÃO PAULO, 2019). Para a CP3: “A gestão dos tempos de formação — tentando compor jornadas diversas, grupos — precisa ser revisto com urgência”.

Além disso, podemos citar que a formação nas unidades educacionais é destinada apenas aos professores, e não considera a relação dos outros educadores que ocupam esses espaços e interagem diretamente com nossos bebês e crianças: o agente escolar, auxiliar técnico de educação, cozinheiros, estagiários, auxiliar de vida escolar, etc. Segundo a CP1 o desafio é:

Implementar o currículo na unidade toda e não só com professores. Estar com a equipe de apoio em momentos formativos também, previstos. Nem se pensa nisso. Todos precisam estar engajados e dificilmente a concepção de todos conversa. (CP1).

Ouvindo as CPs, uma questão levantada é a solidão do trabalho que sentem. Mesmo compondo o trio gestor na unidade educacional, a demanda formativa recai sobre o papel do formador. Muitas vezes é difícil estar com a equipe gestora, participar das decisões, organizar reuniões de alinhamento, etc. Outras vezes, não há parceria na equipe. As CPs apontam a grande “sorte” que é ter uma equipe parceira, engajada.

Outro ponto que precisa ser considerado refere-se à estrutura dos CEMEIs. A Rede Municipal de Ensino tem, atualmente, os CEMEIs, escolas onde funcionam, em conjunto, um Centro de Educação Infantil (CEI), para a faixa etária de 0 a 3 anos, e uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), para as crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. As unidades educacionais funcionam em horários diferenciados: CEI, das 7h às 17h, e EMEI, das 7h às 19h. Ou seja, no CEI são duas jornadas para os professores e dois grupos de formação para o CP, já na EMEI três jornadas de professores e até três grupos de formação para acompanhar<sup>26</sup>. Em um CEMEI teremos professores de Educação Infantil (PEIs) e professores de Educação Infantil e Fundamental (PEIFs). Vale a pena ressaltar que cada unidade tem seu Projeto Especial de Ação (PEA), ou seja, o CP precisará orientar, mediar, formar, selecionar materiais de apoio e leitura, organizar e acompanhar dois PEAs ao mesmo tempo. Algumas CPs apontam que as formações chegam a ocupar 80% da sua jornada, visto a quantidade de grupos formativos existentes.

---

<sup>26</sup> Por meio da Instrução Normativa SME Nº 55, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2022 Instituiu-se o módulo de lotação de profissionais nos cargos que especifica nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. CEMEI – de acordo com o nº de classes em funcionamento, conforme segue: até 20 classes: 01 (um) por unidade educacional; 21 classes ou mais: 02 (dois) por unidade educacional. Disponível em <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-55-de-30-de-dezembro-de-2022> Acesso em: 02 fev. 2023.

A SME atualmente conta com 45 CEMEIs. Destes, 12 estão no território da Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo. Para elucidar a complexidade de ser formador em um CEMEI, trazemos a fala da CP3:

Não é humano o que está sendo proposto nos CEMEIs. Eu acredito neste projeto de CEMEI e em uma educação pública de qualidade, porém em um CEMEI a gente luta todos os dias contra o próprio sistema, para que essa dualidade se torne uma unidade. É adoeecedor ser formador em um CEMEI. (CP3).

A realidade dos CPs lotados em CEMEIs se mostra ainda mais complexa, considerando os dilemas apresentados. É neste sentido que a CP3 ainda complementa: “A própria concepção do documento prevê a formação/aprendizagem em constante mudança. Então, eu por exemplo sinto falta de GE sobre o currículo”. Além da complexidade inerente ao processo de implementação do currículo, apontamos também a potência do documento, que segundo os CPs é inquestionável. Como traz a CP4: “o currículo dá margem a estudos maravilhosos, o documento é muito bom. Ele não tem respostas, mas tem pistas das perguntas que vão surgindo no caminho”.

O Currículo da Cidade de São Paulo é um documento de grande valor, sobretudo por aquilo que expressa. Entretanto, o Grupo Focal concorda com a necessidade de investimento de políticas públicas para cobrir a lacuna entre teoria e prática. Como trazido em diversos momentos, a estrutura organizacional, humana e estrutural não é adequada para garantir a implementação. Neste sentido, ousamos afirmar que enquanto a política pública não conversar com toda organização da Secretaria Municipal de Educação, teremos grandes desafios para aproximar o que se escreve e deseja para nossos bebês e crianças, daquilo que se é possível oferecer na prática cotidiana das UEs. Cairemos na prática vaga de uma função que nunca se pode exercer em plenitude justamente porque aquilo que deveria ensiná-la, acaba atrapalhando.

Restou considerar uma CP que havia sido convidada e não pode entrar na conversa, mas encaminhou uma mensagem via WhatsApp, justificando sua ausência por conta de um problema na UE que havia minado suas forças. Disse que havia passado a noite em claro, tentando entender como o sistema educacional às vezes pode ser tão perverso, discrepante e ao mesmo tempo possuir documentos tão emancipatórios e libertadores. Compartilhou um texto escrito durante a madrugada, tomada pela esperança de continuar com o grupo unido e fortalecido, mesmo diante

das atrocidades de um sistema que diariamente tem se ocupado em ofertar vagas para a Educação Infantil sem garantir a tão almejada qualidade:

PEÇO-TE...

Que o embrutecimento do sistema não tire de nós a sensibilidade

Que as incoerências não “desaprumem” nossa coesão e coerência

Que os dias nublados não retirem de nós a beleza da contemplação

Que as tempestades não tirem de nós a beleza das cores, da vida e da gente

Que nosso coração não se canse em acreditar no amanhã

Que possamos trabalhar pelo agora, na esperança de que o amanhã “será melhor”

Que a delicadeza do encontro possa ser nosso presente diário

Que as nuances e “miudezas” diárias possam saltar aos nossos olhos como algo inédito

Que a gentileza, possa ser alimentada em nós e no outro

Que as urgências não possam tirar de nós a sutilezas do dia a dia

Que as “mudanças ou reformulações” não possam tirar de nós a certeza de que as infâncias “devem” ser preservadas e garantidas como um direito inegociável

Que possamos ter saúde, sermos felizes, sorrir, dividir, compartilhar, apoiando-nos mutuamente

Pois, como diz o poeta Emicida: “tudo, tudo, tudo que nós tem é nós”

Sigamos, meninas... No mesmo mar e no mesmo barco...

Esse é o meu pedido...

(CP via *Whatsapp*)

O poema traduz as percepções expostas nesta pesquisa. Em geral, os Coordenadores da DRE CL acreditam na potência dos documentos oficiais, em especial as concepções contidas no Currículo da Cidade. Mas não se sentem contemplados com as políticas de formação propostas pela secretaria. Gostariam que o plano de formação continuada para eles (CPs) fosse mais denso, conciso e

sistematizado, sem rupturas, pois assim teriam condições para consolidar os trabalhos nas unidades a partir da implementação curricular, desde que dispusessem das condições de trabalho e recursos humanos adequados à demanda.

## Considerações finais

Da Educação Infantil à formação de professores devemos refletir sobre o que nossa escola ensinará, e o papel de cada agente envolvido no processo. Investigar as concepções que os coordenadores da Diretoria Regional de Campo Limpo têm dos fundamentos orientadores das políticas de formação continuada, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, no sentido de implementar o Currículo da Cidade, foi um movimento muito importante, pois é também o cargo que já ocupei durante 12 anos, quando ingressei na rede municipal. Atualmente, na Divisão Pedagógica no Núcleo de Educação Infantil, como formadora de coordenadores pedagógicos, precisei me distanciar das minhas próprias percepções e julgamentos para ocupar um novo espaço.

A análise documental, o questionário aplicado e o tratamento dos dados, além das falas do grupo focal, após transcrição e análise meticulosa, apontaram inúmeros contrapontos, entre eles, o que está posto nos documentos, o que se espera do professor/formador/gestor, o que se oferece como suporte para garantir a implementação desses documentos. Apontam ainda adversidades na garantia da implementação dessa política nas unidades educacionais. Os cursos de Pedagogia e a deficiência na formação continuada não dão conta de instrumentalizar esses profissionais para garantir alinhamento com as concepções das pedagogias e os estudos mais contemporâneos sobre educação da primeira infância. Ainda é preciso levar em consideração que vivemos sob a herança de uma educação de pedagogia tradicional e transmissiva, e não podemos desconsiderar que, de forma subjetiva, isso se manifesta nas relações que os professores e educadores estabelecem com sua prática.

Pensar em uma pedagogia participativa é pensar nas aprendizagens por meio das interações, vivências e experiências para a produção dos conhecimentos. As pedagogias participativas produzem a ruptura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão do processo de ensino-aprendizagem entre aluno e professor. Ao analisar os fundamentos e princípios pedagógicos presentes no Currículo da Cidade foi possível observar a distância entre a articulação de implementação com o desenvolvimento de políticas educacionais para a formação dos formadores/coordenadores pedagógicos e, automaticamente, a formação desenvolvida pelos CPs em suas unidades educacionais. Tentar garantir o que é

proposto no Currículo da Cidade, na realidade do território de Campo Limpo, configura um dilema conceitual, além de ser emocionalmente desgastante para todos envolvidos.

Para os CPs, a sobrecarga de demanda burocrática, a falta de recursos humanos, rotatividade da equipe docente, contratos de trabalho que se encerram durante todo o ano letivo, as diferentes jornadas que compõem a vida funcional dos docentes, são parte dos maiores desafios apresentados nesta análise. Mesmo que o foco desta pesquisa não recaia diretamente sobre as condições oferecidas pela SME para garantir a qualidade das formações via DIPED, as CPs apontaram em inúmeras falas a dificuldade que observam na realidade dos seus formadores do Núcleo de Educação Infantil, e como isso afeta diretamente a qualidade das formações oferecidas nas unidades educacionais. Outro ponto é a quantidade de formadoras para cada CP. A DRE CL conta com quatro formadoras no Núcleo de Educação Infantil para acompanhar trezentas e noventa e seis Unidades. Neste sentido, é importante enfatizar a discrepância entre os recursos oferecidos pela SME e a necessidade de investimentos em políticas públicas de formação continuada que garantam o alinhamento entre a concepção dos documentos e as condições de trabalho para a implementação. Entre essas ações, o levantamento documental apontou a necessidade de contratação de formadores externos para ações/projetos sazonais, que mudam conforme muda a gestão da SME. O investimento na continuidade da formação para CPs reverbera na ação pedagógica dos professores, educadores e gestores. O processo de implementação dos documentos não pode estar descolado das políticas de formação continuada e das garantias de que essas ações avancem com os estudos e concepções presentes nos documentos que norteiam as ações pedagógicas para a garantia da qualidade da Educação Infantil na rede municipal de ensino.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paulo Marcos Ferreira. **A função do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil: uma questão de identidade**. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3kk3GgT> Acesso em: 06 jun. 2021.

AQUINO, P. N. O. de; MARTINS, C. A. **As múltiplas linguagens na Educação Infantil: uma experiência na formação inicial de professores**. Educ. Form., [S. l.], v. 3, n. 9, p. 36–54, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i9.211. Disponível em: <https://bit.ly/3ljomQq> Acesso em 8 mar 2023

ANDRE, Marli. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. *Educação*. UNISINOS [on-line]. 2015, vol.19, n.1, pp. 34-44. ISSN 2177-6210. <https://bit.ly/3ka5RpH> Acesso em 8 mar 2023

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMIN, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação**. *Educação e Pesquisa*: revista da faculdade de educação da USP, São Paulo, jan. 2011 Disponível em: <https://bit.ly/3Emt6DD> Acesso em 8 mar 2023

ARENDT, H. **The crisis of education**. Nova Iorque: Viking Press, 1961.

AVALOS, Beatriz; MARCELO, Carlos 2017. **Políticas y Programas de Inducción en la Docencia en Latinoamérica**, 2017.

AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Recife: Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://bit.ly/3rf3i4D> Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <https://bit.ly/3yVIRfR> Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://bit.ly/3rcOHXj> Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3wEbZqs> Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Lei de **Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Pedagogia**, Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3Kmnr4k> Acesso em 8 mar 2023

BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil/Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília**: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3Z3uumz> Acesso em 8 mar 2023



CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Monteiro Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CÔRREA, Shirlei; FERRI, Cássia. **Coordenação pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática**. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3hCLopp>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CLEMENTI, N. (2007). A voz dos outros e a nossa voz: Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. IN: **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. 6° ed., Edições Loyola. São Paulo.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**, 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FORMOSINHO-OLIVEIRA, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas** in FORMOSINHO-OLIVEIRA, Júlia; PASCAL, Christine (Org.). **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para transformação**. São Paulo: Penso. 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; **A Pedagogia - em - Participação: a perspectiva pedagógica da Associação da Criança**. 2013.

FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora. 2009.

FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. **Formação inicial de professores de Educação Infantil: que formação é essa?** 2010

FULLAN, Michael. **Liderar numa cultura de mudança**. Porto: Asa, D. L. 2003.

GAIO, V. M. **Formação continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites**. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3kq9DOj> Acesso em 8 mar 2023

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança**. Porto: Porto Editora. 2008.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna**. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Cortez, 2009.

**KINALSKI DDF; Paula CC; Padoin SMM; Neves ET, Kleinubing RE; Cortes LF: Focus group on qualitative research: experience report.** Rev Bras Enferm [Internet]. 2017;70(2):424-9. <https://bit.ly/3EPMwRH> Acesso em 8 mar 2023

**KLOSINSKI, Daniele Vanessa. A Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil: Olhar atento entre possibilidades e perspectivas.** IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSE. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/Cátedra Unesco). 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3xloPFh> Acesso em: 02 jun. 2021.

**MENDES, Ana Cláudia Bonachini: Coordenação pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e a formação da identidade profissional.** 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3BfamD1> Acesso em: 10 jun. 2021.

**OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. Ser professor na Educação Infantil: dificuldades enfrentadas no início de carreira.** XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013.

**ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** São Paulo, PUC. Dissertação de mestrado. 2002

**ORSOLON. L.A.M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da /na escola.** In: ALMEIDA, L.R. de; PLACCO, V.M.N de. O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Loyola, 2005. p. 17 - 26.

**PERES, Patrícia Santana Freire. Formação permanente de professores de Educação Infantil numa diretoria regional de Educação de São Paulo: Sentidos, contextos e práticas.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE. São Paulo 2020.

**PEREIRA, Lucila Conceição. Coordenador Pedagógico.** Disponível em: <https://bit.ly/3hFbdVE>. Acesso em: 25 jun. 2021.

**PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente (Org.).** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

**PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Loyola, 2001.

**PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003.

**PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 4ª edição, 2012. Página 30.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **As relações Interpessoais na formação de professores**. São Paulo 2002. Página 42

PAULINO, Regiane. **Educação Infantil e currículo: conceitos e fazeres pedagógicos na Rede Municipal de Educação de São Paulo**. 2018. Dissertação (mestrado em Educação: Currículo) - PUC/SP 2018.

ROCHA, Soraia da Silva. **A atuação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo: implicações políticas e sofrimento no trabalho**, UNICAMP, Campinas, SP, 2014.

RODRIGUES, Kátia Martins. **O potencial de um Grupo Colaborativo para a constituição do Professor Coordenador como formador de docentes**. 2017. 171f. Trabalho Final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUC-SP). São Paulo, 2017.

ROSÁRIO, Daniely do. **O papel do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil**. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3is00r1>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade**, disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/xK4BvTfDz93x57SfS57yWRg/?lang=pt2014> Acesso em 5 jan 2023

SACRISTÁN, J. Gimeno **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica**. – 2.ed. – São Paulo: SME/COPED, 2019. Acesso em 8 mar 2023

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade – Educação Infantil**. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2UOu2gp> Acesso em: 1 abr. 2021.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Gestão de Pessoas – COGEP. **Concurso de acesso para provimento de cargos de Coordenador Pedagógico da Classe dos Gestores Educacionais, da Carreira do Magistério Municipal, do quadro dos Profissionais de Educação**. Disponível em: <https://bit.ly/37Ov9j9> Acesso em: 17 ago. 2021.

SÃO PAULO (SP). Decreto n. 54.453, de 10 de outubro de 2013. **Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino**. Disponível em: <https://bit.ly/3hFHCM4>. Acesso em: 1 abr. 2021.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Portaria n.º 4.925, de 07 de outubro de 2004. **Estabelece procedimentos para designação/nomeação para exercício/substituição nos cargos de Diretor de Escola/Assistente de Diretor de Escola/Coordenador Pedagógico/Secretário de Escola**. Disponível em: <https://bit.ly/2VVVZmV> Acesso em: 17 ago. 2021.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil – Secretaria Municipal de Educação.** – São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3Z3R1Qf> Acesso em 8 mar 2023

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica. Coordenadoria de Alimentação Escolar Orientação Normativa de educação alimentar e nutricional para Educação Infantil.** – São Paulo: SME/COPED/CODAE, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Sb7CQ0> Acesso em 8 mar 2023

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **São Paulo é uma escola - Manual de Brincadeiras/Secretaria Municipal de Educação** - São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3Z2PcTN> Acesso em 8 mar 2023

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil/Secretaria Municipal de Educação** – São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3kb4Zku> Acesso em 8 mar 2023

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas - Educação Infantil; Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMElS da cidade de São Paulo** – São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3kb4Zku> Acesso em 8 mar 2023

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **A Rede em rede: A formação continuada na Educação Infantil – Secretaria Municipal de Educação.** – São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3Z3R1Qf> Acesso em 8 mar 2023

SÃO PAULO (SP). **Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo/ Secretaria Municipal de Educação** – São Paulo: SME/DOT, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3Z6OqVE> Acesso em 8 mar 2023

SÃO PAULO (SP). **Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares, Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas dos Centros de Educação Infantil Indígena (CEII) Secretaria Municipal de Educação** – São Paulo: SME/DOT, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3Sg4sdy> Acesso em 8 mar 2023

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

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

SOUZA, Ligia Ramo de. **Formação continuada em serviço: do Coordenador Pedagógico ao professor: o caso da rede municipal de São Paulo**. 2017. 106 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

SOUZA, Jesus Lopes de. **O conhecimento didático-pedagógico para o Coordenador Pedagógico**. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SPARKS, D.; LOUKS-HORSLEY, S. **Models of staff development**. In: HOUSTON, W. R. Handbook of research on teacher education. New York: McMillan, 1990

VENANCIO, Marcia Regina. **A importância do Coordenador Pedagógico na Escola**. Disponível em: <https://bit.ly/3z41Oqt> Acesso em: 28 jun. 2021.

GATTI, B. A. (2014). **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. *Revista USP*, (100), 33-46. <https://bit.ly/3Z6Bu2k> Acesso em 5 mar 2023.

SÃO PAULO. Instrução Normativa SME n.º 12, de 24 de fevereiro de 2022. **Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o Projeto Formação da Cidade, destinado aos docentes e coordenadores pedagógicos das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras da rede municipal de ensino e dá outras providências**. Disponível em: <http://bit.ly/3xn0bpw> Acesso em 8 mar 2023

SÃO PAULO. Instrução Normativa SME Nº 46, De 07 De Dezembro De 2022. **Dispõe sobre a organização e cumprimento das horas de formação e aperfeiçoamento que compõem a Jornada Básica do Gestor Educacional e do Assistente De Diretor de Escola e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/publicacoes/category/47-legislacao-geral?download=6676:instrucao-normativa-sme-n-46-de-07-12-2022-republicacaomprimento-das-horas-de-formacao-e-aperfeicoamento-que-compoem-a-jornada-basica-do-gestor-educacional-e-do-assistente-de-diretor-de-escola-e-da-outras-providencias> Acesso em 22 abr. 2022

SÃO PAULO. INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 55, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2022. **Institui módulo de lotação de profissionais nos cargos que especifica nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino**. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/15939-instrucao-normativa-sme-n-55-de-30-12-2022-institui-modulo-de-lotacao-de-profissionais-nos-cargos-que-especifica-nas-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino> Acesso em: 22 dez 2022

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação normativa n.º 01: **Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os Olhares** – Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3SIVICT> Acesso em 8 mar 2023

SÃO PAULO. Secretaria Municipal De Educação. Instrução Normativa - SME n.º 53 de 30 de dezembro de 2022. **Reorganiza O Projeto Formação Da Cidade,**

**Destinado Aos Docentes Das Unidades Educacionais Da Rede Municipal De Ensino De São Paulo, E Dá Outras Providências.** Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: 2022. Disponível em: <http://bit.ly/3Z3PObF> Acesso em 8 mar 2023

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: 2015. Disponível em: <http://bit.ly/3kjXCaq> Acesso em 8 mar 2023

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. - **Currículo da Cidade: Povos Migrantes: orientações pedagógicas.** São Paulo: SME/COPED, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-integrador-da-infancia-paulistana/>. Acesso em 8 mar. 2023

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME n.º 3, de 11 de fevereiro de 2021. **Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do calendário de atividades – 2021 nas Unidades Educacionais de Educação Infantil da Rede Direta e Parceira, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio, de Educação de Jovens e Adultos e das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos da Rede Municipal de Ensino.** Disponível em <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/11575-instrucao-normativa-sme-n-03-de-11-02-2021-dispoe-sobre-as-diretrizes-para-a-elaboracao-do-calendario-de-atividades-2021-nas-unidades-educacionais-de-educacao-infantil-da-rede-direta-e-parceira-de-ensino-fundamental-de-ensino-fundamental-e-medio-de-educacao-de-jovens-e-adultos-e-das-escolas-municipais-de-educacao-bilingue-para-surdos-da-rede-municipal-de-ensino> Acesso em 8 mar 2023

SÃO PAULO. Edital de Credenciamento 01/2022 - SME/COPED/DIEI. **A relação definitiva dos candidatos aptos à contratação como formadores/coordenadores inscritos de acordo com o Edital de Credenciamento n.º 01/2022 –** Secretaria Municipal de Educação. SME/COPED/DIEI: 2022. Disponível em: <http://bit.ly/3KlaGXI> Acesso em 8 mar. 2023

SÃO PAULO. Decreto-Lei N° 333, de 27 de dezembro de 1945. **Reorganiza a estrutura administrativa da Prefeitura instituindo Secretarias e dando outras providências.** Secretaria Municipal de Educação: 1945. Disponível em: <http://bit.ly/3xCRAF6> Acesso em 8 mar. 2023

SÃO PAULO. LEI n.º 8.204, de 13 de JANEIRO de 1975. **Dispõe sobre a criação da Secretaria Municipal de Cultura, e dá outras providências: 1975.** Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-8204-de-13-de-janeiro-de-1975> Acesso em 8 mar. 2023

SÃO PAULO. DECRETO n.º 59.660, DE 4 DE AGOSTO DE 2020. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica.** Secretaria Municipal de Educação: 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3k5O4A5> Acesso em 8 mar. 2023

SÃO PAULO. DECRETO n.º 54.453, DE 10 DE OUTUBRO DE 2013. **Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. Considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei n.º 14.660, de 26 de dezembro de 2007, na Deliberação CME n.º 03/97, na Indicação CME n.º 04/97 e no Parecer CME n.º 142/09.** Secretaria Municipal de Educação: 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3YH4nll> Acesso em 8 mar. 2023

SÃO PAULO. Instrução Normativa SME n.º 45, De 11 De Dezembro De 2019. **Dispõe Sobre A Organização Das Unidades De Educação Infantil, De Ensino Fundamental, De Ensino Fundamental E Médio E Dos Centros Educacionais Unificados Da Rede Municipal De Ensino Para O Ano De 2020, E Dá Outras Providências.** Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: 2019. Disponível em: <http://bit.ly/418jWEH> Acesso em 8 mar. 2023

**Questionário****QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA  
DIRETORIA REGIONAL DE CAMPO LIMPO****1 - Nome****2 - Qual a modalidade da UE**

- A) CEI direto
- B) CEI parceiro
- C) EMEI
- D) CEMEI

**3 - Formação**

- A) Licenciatura em Pedagogia
- B) Licenciatura em outra área
- C) Especialização
- D) Mestrado
- E) Doutorado
- F) Outro:

**4 - Qual a sua idade? A) Até 25 anos**

- B) De 26 até 35 anos
- C) De 36 até 45 anos
- D) De 46 até 55 anos
- E) De 56 até 65 anos
- F) Mais de 65 anos
- G) Outro:

**5 - Gênero:**

- A) Feminino
- B) Masculino
- C) Outros:

**6 - Período de atuação na coordenação pedagógica da Rede Municipal de São Paulo, na Educação Infantil.**

- A) Menor que um ano
- B) De um até cinco anos
- C) De seis até dez anos
- D) De onze até quinze anos
- E) De dezesseis até vinte anos
- F) Superior a vinte anos
- G) Outro:

**7 - Seu vínculo na coordenação pedagógica é:**

- A) Efetivo



- B) Designado
- C) CLT

**8- Período de lotação na coordenação pedagógica da unidade educacional atual.**

- A) Menor que um ano
- B) De um até cinco anos
- C) De seis até dez anos
- D) De onze até quinze anos
- E) De dezesseis até vinte anos
- F) Superior a vinte anos
- G) Outro:

**9 - Possui acúmulo de cargo?**

- A) Sim
- B) Não

**10 - Há quanto tempo o trio gestor (direção, assistente de direção e coordenação pedagógica) da sua unidade atuam juntos, sem alterações?**

- A) Menor que um ano
- B) De um até cinco anos
- C) De seis até dez anos
- D) De onze até quinze anos
- E) Outro:

**11 - Você participa das ações formativas para a coordenação pedagógica oferecidas pela DRE?**

- A) Sim, sempre
- B) Não
- C) Quando é possível

**12 - Você considera que as formações ofertadas por DRE, contemplam as suas necessidades formativas para dar continuidade na formação com os docentes em sua Unidade, favorecendo a implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil?**

- A) Sim, Totalmente
- B) Parcialmente
- C) Não, deixa muito a desejar
- D) Não participo
- E) Não sei opinar

**13 - Você busca aperfeiçoamento para ampliar suas práticas como Coordenador Pedagógico além dos encontros e cursos ofertados pela DRE?**

- A) Sim, sempre

- B) Não
- C) Às vezes

**14- Os Coordenadores Pedagógicos que atuam na Rede Municipal de ensino de São Paulo, estiveram representados no processo de produção do Currículo da Cidade – Educação Infantil?**

- A) Sim, concordo totalmente
- B) Concordo parcialmente
- C) Não, discordo totalmente
- D) Não sei opinar

**15 - O Currículo da Cidade – Educação Infantil é objeto analisado e refletido nos momentos de estudo coletivo?**

- A) Sim, sempre
- B) Às vezes
- C) Não

**16 - De quais ações para a implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil você participou?**

- A) GT - Escrita do Currículo da Cidade
- B) Consulta pública para a consolidação da escrita e publicação do Currículo da Cidade
- C) Seminários nos CEUs
- D) Visita Pedagógica
- E) Jornada Pedagógica
- F) Cursos ofertados por SME
- G) Cursos ofertados por DRE
- H) Palestras ou Lives com as assessoras

**17- Assinale os documentos da rede que você conhece:**

- A) Currículo da Cidade: Educação Infantil
- B) Orientação Normativa 01/2013 referente aos Relatórios: Aprimorando olhares: A Avaliação na Educação Infantil
- C) Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana
- D) Currículo do Integrador da Infância Paulistana
- E) Base Nacional Comum Curricular
- F) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
- G) Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil
- H) Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas - Educação Infantil

**18 - Tendo em vista o Currículo da Cidade, você avalia que os princípios e concepções pedagógicas nele contido, são compreendidos pelos docentes com**

**clareza e objetividade, conduzindo para uma prática coerente aos bebês e crianças atendidos?**

- A) Sim, totalmente
- B) Sim, parcialmente
- C) Não
- D) Não sei opinar

**19- Em algum momento nos horários de estudo coletivo, você percebeu ou encontrou resistência na implementação do Currículo da Cidade Educação Infantil, por parte da equipe docente?**

- A) Sim, totalmente
- B) Sim, parcialmente
- C) Não
- D) Não sei opinar

**20 - Durante o processo de implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil foi observado alteração das práticas pedagógicas na Unidade Educacional?**

- A) Sim, totalmente
- B) Sim, parcialmente
- C) Não
- D) Não sei opinar

**21- Quais foram (são) os maiores desafios que você encontrou para realizar a implementação do Currículo da Cidade em sua Unidade?**

**22 - Quais foram (são) as possibilidades pedagógicas que você encontrou para a implementação do Currículo da Cidade – Educação Infantil com o seu grupo docente.**