



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

ALINE MARIA DE FARIA BORBOREMA ZAN

**Formação continuada: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores
pedagógicos do município de São Bernardo do Campo**

SÃO PAULO

2020



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

ALINE MARIA DE FARIA BORBOREMA ZAN

**Formação continuada: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores
pedagógicos do município de São Bernardo do Campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em
Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de
Julho (Progepe/Uninove), como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a
orientação da professora Dra. Patrícia Aparecida Bioto.

SÃO PAULO

2020

Zan, Aline Maria de Faria Borborema.

Formação continuada: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo. / Aline Maria de Faria Borborema Zan. 2020.

234 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof.^a. Dra. Patricia Bioto.

1. Formação continuada em serviço. 2. Educação infantil. 3. AVAMEC. 4. São Bernardo do Campo. 5. Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC.

I. Bioto, Patricia. II. Título.

CDU 372

ALINE MARIA DE FARIA BORBOREMA ZAN

**Formação continuada: conhecendo uma experiência com professores e coordenadores
pedagógicos do município de São Bernardo do Campo**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da
Universidade Nove de Julho
(Progepe/Uninove), como requisito para a
obtenção do grau de Mestre em Educação, pela
Banca Examinadora formada por:

São Paulo, 14 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof.^a Patrícia Aparecida Bioto, Dra. (Uninove/SP)

Membro: Prof.^a Claudia Panizolo, Dra. (Unifesp/SP)

Membro: Prof.^a Rosiley Aparecida Teixeira, Dra. (Uninove/SP)

Membro: Prof.^a Neide Sass, Dra.

Membro: Prof.^a Adriana Terçariol, Dra. (Uninove/SP)

SÃO PAULO

2020

Aos homens da minha vida, Marcílio, João e Mateus, que souberam lidar com minha ausência e me motivaram a chegar até aqui. Essa é uma conquista nossa!

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu amigo fiel, agradeço pela companhia todos os dias na minha vida e pelas oportunidades que me permite viver.

À Graça e Walter, meus pais, agradeço por me ensinarem tanto, sendo referência de humildade e amor.

Ao Marcílio, meu marido, agradeço pelo amor que apoia e motiva, por ser meu parceiro de vida e me ajudar a viver dias mais leves.

Ao João, meu primeiro filho, agradeço por ser tão compreensivo, mesmo com 6 aninhos. Ver sua alegria todos os dias me motiva e ensina.

Ao Mateus, meu filho de 3 aninhos, agradeço pelo carinho, me enchendo de chamego com abraços e beijinhos todos os dias.

À Patrícia Bioto, minha orientadora, agradeço por acreditar em mim desde o início, e por me ensinar tanto durante a caminhada da escrita, com uma presença leve e constante. Sou sua fã!

À Cláudia Panizolo e Rosiley Teixeira, professoras da banca examinadora, agradeço pela disposição e cuidado com a leitura do meu trabalho, propondo ricas contribuições.

À Meire, amiga querida, agradeço pela generosidade de compartilhar suas experiências comigo, me motivando a entrar no mestrado.

À Dis, amiga e parceira no trabalho, agradeço pelo apoio desde o início dessa caminhada, contribuindo para que tudo desse certo.

À Sandrinha, Sandra, Mara, Thais e Solange, OPs inspiradoras, agradeço pela prontidão na resposta a cada mensagem enviada por mim, e pela ajuda com materiais para esta pesquisa.

Aos professores da escola em que trabalho, em especial aos que contribuíram com esta pesquisa, agradeço por exporem suas opiniões com seriedade e profissionalismo, revelando o compromisso que têm com o trabalho que desenvolvem diariamente na escola.

Ao grupo Campos de Experiências, CPs queridas, agradeço por ter construído com vocês um espaço de amizade e troca de experiências, contribuindo com minha constituição profissional.

À Van, Rô, Ana e Andreia, amigas que o mestrado me deu, agradeço pela companhia nos estudos e pelas risadas altas. Foi um presente conhecer vocês.

À Universidade Nove de Julho e aos professores doutores, agradeço por contribuírem com a experiência transformadora que tive nesses 2 anos.

“Para tudo há uma ocasião, e um tempo para cada propósito debaixo do céu: tempo de nascer e tempo de morrer, tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou, tempo de matar e tempo de curar, tempo de derrubar e tempo de construir, tempo de chorar e tempo de rir, tempo de prantear e tempo de dançar, tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntá-las, tempo de abraçar e tempo de se conter, tempo de procurar e tempo de desistir, tempo de guardar e tempo de lançar fora, tempo de rasgar e tempo de costurar, tempo de calar e tempo de falar, tempo de amar e tempo de odiar, tempo de lutar e tempo de viver em paz.”.
(Eclesiastes 3:1-8).

RESUMO

ZAN, Aline Maria de Faria Borborema. **Formação continuada:** conhecendo uma experiência do município de São Bernardo do Campo. 234 f. (Dissertação de mestrado). Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2020.

Propõe-se como objeto de estudo, o curso de formação continuada e em serviço “Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC”, oferecido aos professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil pela Secretaria de Educação em São Bernardo do Campo, a partir do qual emergiram algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa: Qual a razão para o oferecimento do curso aos professores e coordenadores pedagógicos da rede? Quais conhecimentos teóricos e pedagógicos são contemplados no referido curso? Como alinhar a prática diária da escola de educação infantil às concepções discutidas no curso oferecido pela Secretaria de Educação? Como os momentos de formação de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) podem contribuir para a continuidade das reflexões e a qualificação da prática docente? Qual o papel do Coordenador Pedagógico diante dessas reflexões e concepções discutidas? Com os questionamentos apresentados, delimitou-se como objetivo geral analisar como se dá a inter-relação dos conteúdos discutidos no referido curso com a constituição da profissionalidade e da prática pedagógica do professor. Como objetivos específicos da pesquisa, foram elencados: (1) analisar quais conhecimentos teóricos e pedagógicos são contemplados no referido curso; (2) identificar qual o papel do Coordenador Pedagógico diante dessas reflexões e concepções discutidas; (3) verificar como os professores percebem a continuidade da proposta do curso nas práticas pedagógicas e em seu desenvolvimento profissional. Partindo dos objetivos apresentados, a pesquisa foi desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação cujos instrumentos de coleta de dados são: questionário com questões abertas e pesquisa documental. O universo da pesquisa é composto por uma escola de Educação Infantil da prefeitura municipal de São Bernardo do Campo. Os interlocutores foram 16 professores que forneceram os dados para a caracterização do grupo que participou da formação, 4 professores que participaram da fase de aprofundamento de estudos e 2 orientadoras pedagógicas que contribuíram para a configuração do curso em si. Para fundamentar a categoria formação continuada em serviço, recorreremos aos autores NÓVOA, MORICONI et al., GATTI e MARCELO; na categoria Educação Infantil, PINAZZA e KRAMER; na categoria professor reflexivo CHRISTOV, IMBERNÓN e ZEICHNER, e na categoria papel do Coordenador Pedagógico BRUNO, ANDALÓ e DAY. Os resultados obtidos indicam que o referido curso contém características importantes que qualificam a formação continuada em serviço do professor, trazendo reflexões a partir dos conteúdos teóricos respaldados nacionalmente, bem como da relação com a prática desenvolvida na escola, configurando-se como um aliado na construção da educação infantil que considere as especificidades da infância.

Palavras-chave: Formação continuada em serviço. Educação Infantil. AVAMEC. São Bernardo do Campo. Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC.

RESUMEN

ZAN, Aline Maria de Faria Borborema. **Formación continuada:** conociendo una experiencia del municipio de São Bernardo do Campo. 234 f. (Disertación de maestría). Programa de Mestría en Gestión y Prácticas Educativas. Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2020.

Se propone como objeto de estudio, el curso de formación continuada y en servicio “Escuela de la infancia: prácticas y fundamentos a la luz de la BNCC”, ofrecido a los profesores y coordinadores pedagógicos de la Educación Infantil por la Secretaría de Educación en São Bernardo do Campo. Partiendo de este objeto de estudio, surgieron algunas inquietudes que motivaron y condujeron el desarrollo de esta investigación: ¿Cuál es la razón para el ofrecimiento del curso a los profesores y coordinadores pedagógicos de la red? ¿Cuáles son los conocimientos teóricos y pedagógicos que son contemplados en el curso mencionado? ¿Cómo puede alinearse la práctica diaria de la escuela de educación infantil a las concepciones discutidas en el curso ofrecido por la Secretaría de Educación? ¿Cómo los momentos de formación de Horario de Trabajo Pedagógico Colectivo (HTPC) pueden contribuir a la continuidad de las reflexiones y a la calificación de esta práctica docente? ¿Cuál es el papel del coordinador pedagógico frente a estas reflexiones y concepciones discutidas? Con las interrogantes presentadas, se delimitó como objetivo general analizar cómo se presenta la interrelación de los contenidos discutidos en el curso mencionado con la constitución de la profesionalidad y de la práctica pedagógica del profesor. Como objetivos específicos de la investigación, fueron enumerados: (1) analizar cuáles conocimientos teóricos y pedagógicos están contemplados en el curso antes mencionado; (2) identificar cuál es el papel del coordinador pedagógico frente a estas reflexiones y concepciones discutidas; (3) verificar cómo entienden los profesores la continuidad de la propuesta del curso en las prácticas pedagógicas y en su desarrollo profesional. Partiendo de los objetivos presentados, la investigación fue desarrollada de acuerdo a un abordaje cualitativo de un tipo investigación- acción cuyos instrumentos de recolección de datos son: cuestionario con preguntas abiertas e investigación documental. El universo de la investigación está compuesto por 1 escuela de Educación Infantil de la prefectura municipal de São Bernardo do Campo. Los interlocutores fueron 16 profesores que proporcionaron los datos para la caracterización del grupo que participó de la formación, 4 profesores que participaron de la fase de profundización de estudios, y 2 orientadoras pedagógicas que contribuyeron para la configuración del curso en sí. Para fundamentar la categoría formación continuada en servicio, recurriremos a los autores NÓVOA, MORICONI et al., GATTI e MARCELO; en la categoría Educación Infantil, PINAZZA y KRAMER; en la categoría profesor reflexivo CHRISTOV, IMBERNÓN y ZEICHNER, y en la categoría papel del coordinador pedagógico BRUNO, ANDALÓ y DAY. Los resultados obtenidos indican que el curso en cuestión contiene características importantes que califican la formación continuada en el servicio del profesor, trayendo reflexiones a partir de los contenidos teóricos respaldados nacionalmente, así como de la relación con la práctica desarrollada en la escuela, configurándose como un aliado en la construcción de la educación infantil que considere las especificidades de la infancia.

Palabras-clave: Formación continuada en servicio. Educación Infantil. AVAMEC. São Bernardo do Campo. Escuela de la infancia: prácticas y fundamentos a la luz de la BNCC.

ABSTRACT

ZAN, Aline Maria de Faria Borborema. **Continuing education**: knowing an experience in the county of São Bernardo do Campo. 234 f. (Master dissertation). Master's Program in Management and Educational Practices. Nove de Julho University, São Paulo, 2020.

Continuing training in service “Childhood School: practice and foundations in the light of BNCC” course has been proposed as study object, offered to the Child Education teachers and pedagogical coordinators of the Secretary of Education in São Bernardo do Campo. From this study object, some concerns have emerged that motivated and directed the development of this research: What is the reason for the course offering to the teachers and pedagogical coordinators of the municipal net? What theoretical and pedagogical knowledge are contemplated in the referred course? How can daily practice in the child education school be aligned to the conceptions discussed in the course offered by Secretary of Education? How can the Collective Pedagogical Work Time (HTPC in Portuguese) formation moments contribute to the reflection continuity and this teaching practice qualification? What is the role of the pedagogical coordinator before these discussed reflections and conceptions? Having these questions presented, the main object was limited to analyze how the discussed content in the referred course relate with the professionalism constitution and the pedagogical practice of the teacher. The following has been listed as specific objects of the research: (1) analyze what theoretical and pedagogical knowledge are contemplated in the referred course; (2) identify what the role of pedagogical coordinator is before these discussed reflections and conceptions; (3) check how teachers perceive proposal continuity of course in the pedagogical practices and in their professional development. Starting from the presented objectives, the research was developed according to an action-research type of qualitative approach whose instruments of data gathering are questionnaire with open questions and documental research. The research universe is made by 1 municipal Child Education school of São Bernardo do Campo. The interlocutors were 16 teachers who provided data for the characterization of the group who participated in the training, 4 teachers who participated in the in-depth study phase, and 2 pedagogical advisors who contributed to the course configuration itself. In order to fundament the continuing training in service category, we resort to the authors NÓVOA, MORICONI et al., GATTI e MARCELO; in the child education category, PINAZZA e KRAMER; in the reflexive teacher category, CHRISTOV, IMBERNÓN e ZEICHNER; and in the pedagogical coordinator role category, BRUNO, ANDALÓ e DAY. The obtained results indicate that the referred course contains important characteristics that qualify the continuing training in service of the teacher, bringing reflections from the nationally supported theoretical content, as well as from the relation with practice developed in the school, configuring as an ally in building child education that considers the specifics of the childhood.

Keywords: Continuing training in service. Child Education. AVAMEC. São Bernardo do Campo. Childhood School: practice and foundations in the light of BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– 1º Simpósio, em 1979.....	37
Figura 2 – Capa do “Pretinho”	38
Figura 3 – Sumário do “Pretinho”	38
Figura 4 – Capa do “Branquinho”	39
Figura 5 – Sumário do “Branquinho”	39
Figura 6 – Programa – Fase III (6 anos): Desenvolvimento da Comunicação e Expressão	42
Figura 7 – Programa – Fase III (6 anos): Desenvolvimento Pessoal e Social e Saúde Pt. 1....	43
Figura 8 – Programa – Fase III (6 anos): Desenvolvimento Pessoal e Social e Saúde Pt. 2....	43
Figura 9 – Programa – Fase III (6 anos): Desenvolvimento das Operações Intelectuais.....	44
Figura 10 – Capa do “Verdinho”	45
Figura 11 – Sumário “Verdinho”	46
Figura 12 – Curso, Treinamentos, Simpósios Pt. 1	48
Figura 13 – Curso, Treinamentos, Simpósios Pt. 2	49
Figura 14 – Capa do “Amarelinho”	51
Figura 15 – Sumário do “Amarelinho”	52
Figura 16 – Áreas de Conhecimento: Língua Portuguesa	55
Figura 17 – Áreas de Conhecimento: Artes	56
Figura 18 – Áreas de Conhecimento: Ciências	57
Figura 19 – Áreas de Conhecimento: Matemática	58
Figura 20 – Áreas de Conhecimento: Brincadeiras e Jogos	59
Figura 21 – Cadernos de Validação	63
Figura 22 – Capa do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 1 – Artes Visuais na Educação Infantil	63
Figura 23 – Sumário do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 1 – Artes Visuais na Educação Infantil	64
Figura 24 – Capa do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 2 – Artes Visuais na Educação Infantil	65
Figura 25 – Sumário do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 2 – Artes Visuais na Educação Infantil	66
Figura 26 – Capa do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 3 – Rotina na Educação Infantil	67

Figura 27 – Sumário do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 3 – Rotina na Educação Infantil	67
Figura 28 – Capa do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 4 – Período Integral para crianças de 0 a 6 anos	69
Figura 29 – Sumário do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 4 – Período Integral para crianças de 0 a 6 anos	69
Figura 30 – Capa do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 5 – Adaptação na Educação Infantil	70
Figura 31 – Capa do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 6 – Avaliação na Educação Infantil	71
Figura 32 – Triângulo do conhecimento	73
Figura 33 – Capa da Proposta Curricular – Volume I	75
Figura 34 – Sumário da Proposta Curricular – Volume I	76
Figura 35 – Capa da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 1	81
Figura 36 – Sumário da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 1 Pt. 1	82
Figura 37 – Sumário da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 1 Pt. 2	83
Figura 38 – Capa da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 2	85
Figura 39 – Sumário da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 2 Pt. 1	86
Figura 40 – Sumário da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 2 Pt. 2	87
Figura 41 – Sumário da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 2 Pt. 3	88
Figura 42 – Sumário da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 2 Pt. 4	89
Figura 43 – Sumário da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 2 Pt. 5	90
Figura 44 – Exemplo de trabalho com a linguagem oral na rotina escolar	93
Figura 45 – EMEI Ondina Ignez de Oliveira 1985	98
Figura 46 – EMEB Ondina Ignez de Oliveira 2019	98
Figura 47 – Inauguração e denominação da unidade da EMEB Ondina Ignêz de Oliveira	99
Figura 48 – Slide apresentado na 1ª aula presencial do curso “A BNCC como sustentáculo para a construção dos currículos da Educação Básica”	114
Figura 49 – Slide apresentado na 2ª aula presencial do curso “A BNCC como sustentáculo para a construção dos currículos da Educação Básica”	115
Figura 50 – Exemplo de página do e-book: 3ª aula	116
Figura 51 – Exemplo de página do e-book: 4ª aula	117
Figura 52 – Exemplo de página do e-book: 5ª aula	119
Figura 53 – Exemplo de página do e-book: 6ª aula	120

Figura 54 – Pauta do encontro presencial: 7ª aula	121
Figura 55 – Exemplo de página do e-book: 8ª aula	122
Figura 56 – Exemplo de página do e-book: 9ª aula	123
Figura 57 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 1	124
Figura 58 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 2	125
Figura 59 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 3	125
Figura 60 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 4	126
Figura 61 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 5	127
Figura 62 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 6	127
Figura 63 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 7	128
Figura 64 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 8	128
Figura 65 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 9	129
Figura 66 – Pauta do HTPC de retomada do conteúdo da aula 2	132
Figura 67 – Slide apresentado em HTPC de retomada do conteúdo da aula 2 Pt. 1	133
Figura 68 – Slide apresentado em HTPC de retomada do conteúdo da aula 2 Pt. 2	134
Figura 69 – Slide apresentado em HTPC de retomada do conteúdo da aula 2 Pt. 3	135
Figura 70 – PPP: Currículo por campos de experiência Pt. 1	136
Figura 71 – PPP: Currículo por campos de experiência Pt. 2	137
Figura 72 – PPP: Currículo por campos de experiência Pt. 3	138
Figura 73 – PPP: Currículo por campos de experiência Pt. 4	139
Figura 74 – PPP: Currículo por campos de experiência Pt. 5	140
Figura 75 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora X Pt. 1	142
Figura 76 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora X Pt. 2	143
Figura 77 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora X Pt. 3	144
Figura 78 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora X Pt. 4	145
Figura 79 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora Y Pt. 1	147
Figura 80 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora Y Pt. 2	148
Figura 81 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora Y Pt. 3	149
Figura 82 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora Y Pt. 4	150
Figura 83 – Tarefa aula 5 AVAMEC – CP Pt. 1	152
Figura 84 – Tarefa aula 5 AVAMEC – CP Pt. 2	153
Figura 85 – Tarefa aula 5 AVAMEC – CP Pt. 3	154
Figura 86 – Tarefa aula 5 AVAMEC – CP Pt. 4	155
Figura 87 – Devolutiva da OP para a tarefa da CP	156

Figura 88 – Pauta HTPC de retomada do conteúdo da aula 5 do curso	157
Figura 89 – Material produzido pela CP para discussão em grupo no HTPC	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas relevantes à temática da pesquisa. Filtro de pesquisa: formação de professores	25
Quadro 2 – Produções acadêmicas relevantes à temática da pesquisa. Filtro de pesquisa: formação de professores, educação infantil e município de São Bernardo do Campo	31
Quadro 3 – Carga Horária do Professor	104
Quadro 4 – Texto produzido pelos professores e CP a partir da discussão da aula 5 do curso oferecido pela SE	159
Quadro 5 – Categorização da pesquisa: Triângulo do Conhecimento	164
Quadro 6 – Excertos das respostas dos professores ao questionário Pt. 1	166
Quadro 7 – Excertos das respostas dos OPs ao questionário Pt. 1	167
Quadro 8 – Excertos das respostas dos professores ao questionário Pt. 2	168
Quadro 9 – Excertos das respostas dos professores ao questionário Pt. 3	169
Quadro 10 – Excertos das respostas dos OPs ao questionário Pt. 2	170
Quadro 11 – Excertos das respostas dos professores ao questionário Pt. 4	171
Quadro 12 – Excertos das respostas dos professores ao questionário Pt. 5	171
Quadro 13 – Excertos das respostas dos professores ao questionário Pt. 6	177
Quadro 14 – Excertos das respostas dos professores ao questionário Pt. 7	178

LISTA DE SIGLAS E DE ABREVIATURAS

APM – Associação de Pais e Mestres

AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação

BEI – Biblioteca Escolar Interativa

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CENFORPE – Centro de Formação de Professores

CP – Coordenador Pedagógico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

EAD – Educação à Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EOT – Equipe de Orientação Técnica

FAED – Fundo de Assistência à Educação

FCC – Fundação Carlos Chagas

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT – Grupo de Trabalho

HTP – Horário de Trabalho Pedagógico

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPL – Horário de Trabalho Pedagógico Livre

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIPIGES –Linha de Pesquisa Intervenção em Gestão e Práticas Educacionais

MEC – Ministério da Educação

NEAD – Núcleo de Educação à Distância

ONG – Organização não Governamental

OP – Orientador Pedagógico

PAP – Professor de Apoio Pedagógico

PAPP TEC – Professor de Apoio Tecnológico

PME – Plano Municipal de Educação

PMSBC – Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROCAP – Programa da Casa Própria

PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

RAE – Registro de Acompanhamento Específico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SBC – São Bernardo do Campo

SE – Secretaria de Educação

SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SOT – Serviço de Orientação Técnica

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	22
2. PRETINHO, BRANQUINHO, VERDINHO, AMARELINHO: NUANCES NO PERCURSO CURRICULAR DA REDE DE SÃO BERNARDO DO CAMPO.	35
2.1. O que nos conta a história	35
2.2. O “Pretinho” e o “Branquinho”	38
2.3. O “Verdinho”	45
2.4. O “Amarelinho”	51
2.5. Os Cadernos de Validação	62
2.6. A Proposta Curricular atual	74
2.6.1. A Proposta Curricular atual – Volume I	74
2.6.2. A Proposta Curricular atual – Volume II	79
3. CARACTERIZAÇÃO DA EMEB ONDINA IGNÊZ DE OLIVEIRA, UNIVERSO DA PESQUISA	98
3.1. Caracterização da equipe gestora	101
3.2. Caracterização dos professores	102
4. OLHANDO PARA UMA REALIDADE FORMATIVA	107
4.1. Os caminhos percorridos nesta pesquisa: a metodologia	107
4.2. Sobre a formação oferecida pela Secretaria de Educação	109
4.3. Principais conteúdos desenvolvidos no módulo I (2019)	113
4.4. Desdobramentos na escola: conteúdos formativos das aulas 2 e 5	131
4.4.1. Aula 2	131
4.4.2. Aula 5	141
5. REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO OFERECIDA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO: ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA	163
5.1. Os questionários e os interlocutores da pesquisa	163
5.2. As categorias de análise elegidas	164
5.2.1. O saber da experiência – categoria 1	165
5.2.2. O saber da disciplina – categoria 2	173
5.2.3. O saber da pedagogia – categoria 3	176
5.3. PLANO DE INTERVENÇÃO: UMA PROPOSTA COM PROFESSORES E ORIENTADORES	180
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	191
APÊNDICE B – Questionário com questões abertas para os 16 professores	192

APÊNDICE C – Questionário com questões abertas para os 4 professores	196
APÊNDICE D – Questionário com questões abertas para os 2 orientadores pedagógicos	197
ANEXO A – Respostas na íntegra do questionário aplicado com os 16 professores.....	198
ANEXO B – Respostas na íntegra do questionário aplicado com os 4 professores.....	213
ANEXO C – Respostas na íntegra do questionário aplicado com os 2 orientadores pedagógicos	223

APRESENTAÇÃO

Desde bem pequena, lembro-me de minha mãe exercendo o papel de professora na rede pública de Governador Valadares, Minas Gerais. Uma de suas paixões era alfabetizar as crianças, lecionando por anos na 1ª série, hoje, 1º ano do Ensino Fundamental. Por ter sido aprovada em um concurso para a função de orientadora pedagógica, começou a trabalhar o dia inteiro, sendo necessário que meus irmãos e eu ficássemos aos cuidados de outra pessoa. Mas, ao contrário do que alguns possam pensar, essa suposta “ausência” de minha mãe no dia a dia da nossa família não gerou em mim outro sentimento que não fosse admiração pela pessoa e profissional que se constituía. Era comum acompanhá-la na escola, em datas comemorativas, para participar das programações especiais planejadas, dançando e cantando para seus alunos. Me lembro de como gostava e me envolvia nesses momentos.

Somado a isso, minhas experiências escolares enquanto aluna, em sua maioria, foram muito positivas. Lembro com carinho e admiração dos professores que passaram pela minha vida, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Ao retomar minhas memórias, percebo que a escola era um espaço em que eu gostava de estar. Já no ensino fundamental, era comum nos intervalos das aulas, os colegas de classe se juntarem próximo a mim para presenciarem “a sessão de imitação dos professores”, que de maneira respeitosa e divertida eu fazia. Em alguns anos, me lembro de alguns professores pedirem para que eu fizesse a imitação durante a aula, o que gerava um momento descontraído entre alunos e mestres.

Ah, não posso esquecer de contar que também teve aquela paixão platônica, né? No 1º ano do Ensino Médio, tive um professor de História e Filosofia maravilhoso, que nos fazia refletir a vida de forma profunda e crítica. Além de exercer com excelência sua profissão, era considerado um amigo para toda a turma. Sabe aquele professor cheio de conteúdo e carisma? O Augusto era assim.

Eu realmente observava cada professor que entrava na minha sala, estando atenta à forma como conduzia a turma, como gesticulava os braços durante a explicação do conteúdo, as roupas que usavam, enfim, a profissão Professora Sempre despertou minha atenção e interesse. E não é que escolhi para minha vida seguir a carreira de professora? Penso que comigo não poderia ser diferente, tendo em vista as boas experiências que tive. Me sinto privilegiada!

Começando a trilhar esse caminho, pesquisei universidades que oferecessem um curso de Pedagogia de qualidade. Encontrei algumas universidades federais cujas grades curriculares me encheram os olhos, e me inscrevi para o vestibular daquela que era mais próxima da minha cidade. Durante os quatro anos em que cursei Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa - MG, sempre me preocupei com uma formação de qualidade, me dedicando nas disciplinas. Me

encantei pela quantidade de conhecimento ao meu redor, despertando, desde então, o interesse em me aprofundar nos estudos.

Desde o primeiro ano de curso, trabalhei como estagiária em um Projeto de Ação Social na cidade de Viçosa (Rebusca-ONG), que tinha como função ampliar as condições de acesso das famílias de baixa renda, oferecendo-lhes oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. Entre as atividades desenvolvidas por essa entidade, existiam vários projetos educativos, dentre eles, o acompanhamento e reforço escolar de alunos que cursavam a 3ª série do Ensino Fundamental, campo em que atuei como educadora. Que desafio encontrei nesse início de carreira! Como aprendi enquanto pessoa, em primeiro lugar, e iniciante nessa profissão! Posterior à conclusão do meu curso, voltei para minha cidade natal, onde trabalhei como professora em escolas municipais e particulares.

Enquanto professora, percebi como a formação continuada em serviço era importante para significar e qualificar a prática docente, trazendo da teoria o embasamento necessário para promover reflexões, ampliando assim as possibilidades de experiências significativas a serem proporcionadas às crianças no cotidiano da escola. Igualmente, constatei que em alguns momentos a formação oferecida pelas escolas não ia ao encontro da real necessidade que eu enfrentava em sala de aula, contribuindo muito pouco para minha prática diária. Em conversa com alguns colegas de profissão, percebi que essa dualidade na formação em serviço também acontecia nas escolas em que trabalhavam. Infelizmente, para a maioria desses educadores, a formação continuada pouco contribuía para reflexão e qualificação da prática docente, gerando professores desanimados com a docência e sem reflexão da sua ação.

De mudança para São Paulo, instalei-me na cidade de São Bernardo do Campo no final de 2009. Na ocasião já casada, fiz um concurso para coordenação pedagógica na prefeitura da cidade. Fui aprovada, e estou nesta função desde o início de 2010, constituindo-me dia a dia como formadora de professores de uma escola de Educação Infantil. Recebi, justamente, a responsabilidade de formar continuamente os professores que encontro pelo caminho. Nesse momento da minha história, a lembrança da época de faculdade vinha à mente, uma vez que ampliar meu repertório teórico era imprescindível para a função que assumira, de forma a me tornar, de fato, uma parceira experiente no grupo de professores que formava, e que pudesse contribuir com a reflexão do meu grupo. Na ocasião, fiz dois cursos de Pós-graduação *lato sensu*, na especialidade de Educação Infantil, e um deles me ajudou de forma especial a trilhar alguns caminhos formativos na escola. Estava no caminho certo de busca por conhecimento e queria mais.

Junto a esse desejo de aperfeiçoamento profissional, chegaram meus filhos, primeiro o João, e dois anos depois, o Mateus, revirando minha vida por completo, ao mesmo tempo que trouxeram as mais emocionantes experiências que já vivi até hoje. Por eles, precisei adiar um pouco o desejo de voltar à universidade. Sabia, porém, que seria por pouco tempo.

Em setembro de 2018, motivada por uma amiga e colega de trabalho, me inscrevi no processo seletivo para ingresso no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Universidade Nove de Julho (Uninove). Para minha alegria, fui aprovada para compor a linha de pesquisa e de Intervenção em Gestão (LIPIGES), a fim de que eu possa aprofundar meus estudos acerca da minha função enquanto educadora e formadora dos professores dentro da escola que atuo, buscando construir e oferecer momentos formativos significativos.

1. INTRODUÇÃO

A temática da presente pesquisa está voltada para o curso de formação continuada e em serviço oferecido aos professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil pela Secretaria de Educação em São Bernardo do Campo (SBC). Por saber que o espaço escolar é um lugar repleto de conteúdo para discussão, reflexão e aprimoramento da prática pedagógica, legitima-se a formação permanente como oportunidade de partilha entre educadores e estudo da ação a partir da realidade.

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

Somado a isso, é preciso considerar as grandes lacunas existentes na formação inicial dos professores de Educação Infantil, no que diz respeito ao atendimento às especificidades da educação da criança pequena. Isso ocorre porque muitas das grades curriculares dos cursos de Pedagogia contemplam a formação de professores voltada para a atuação no Ensino Fundamental, conforme apontado por Pimenta et al. (2017), quando analisaram diversas matrizes dos cursos de pedagogia:

Os dados mostram uma tendência nos cursos pesquisados de focar a formação docente para os anos iniciais, em detrimento da formação para atuar na educação infantil, área que tem conquistado lentamente espaço curricular, uma vez que ela é relativamente nova no ensino superior. A presença de disciplinas relacionadas a esse nível de ensino pode indicar certo comprometimento dos cursos com a formação em nível superior do profissional que irá atuar com as crianças pequenas, nas creches e pré-escolas, superando a proposta formativa dos cursos de magistério em nível médio e de normal superior (PIMENTA et al., 2017, p.26).

A formação continuada em serviço surge não só para trazer novas reflexões ao trabalho desenvolvido nas escolas, mas também aparece como forte aliada ao processo de construção de uma pedagogia da infância, que considere as especificidades do trabalho realizado com as crianças em concordância com o documento do Ministério da Educação, Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil: “A intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade

dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p.15).

Nesse contexto, é necessário que as escolas tenham espaços, permanentes em sua rotina, para o diálogo entre os professores, para que reflitam sobre as questões que os inquietam, buscando atender às especificidades da criança pequena.

Parte-se de uma concepção de que a escola é um lugar propício à formação docente, uma vez que é neste espaço que as necessidades formativas se manifestam cotidianamente, trazendo desafios aos docentes. A Fundação Carlos Chagas realizou uma pesquisa intitulada “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”, cujo resultado revela que quando a formação é mais duradoura e sistemática, ela se torna mais produtiva, no que diz respeito a propiciar reflexão e aprendizagem dos professores, gerando mudança na prática pedagógica (DAVIS et al., 2012).

Nesse sentido, Davis et al. (2012) apontam que o Coordenador Pedagógico, como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas, precisa investir na formação coletiva, desempenhando o papel de articulador das ações formativas dentro das escolas, em tempo e espaço reservados para este fim.

Diante disso, discute-se a temática da formação permanente, partindo de uma proposta oferecida pela prefeitura de São Bernardo do Campo para todos os professores e coordenadores pedagógicos das escolas da rede. Este plano formativo foi intitulado com o tema geral: “Integrando conhecimentos: A Educação de São Bernardo do Campo refletindo sobre seu currículo”. A partir desse tema mais amplo, os Orientadores Pedagógicos (profissionais lotados na Secretaria de Educação e que acompanham o trabalho desenvolvido nas escolas) elaboraram conteúdos referentes a cada modalidade/nível de atendimento, de forma a atender às especificidades das faixas etárias. É importante salientar que ter os materiais formativos elaborados pelos profissionais da rede é uma característica histórica de SBC, haja vista as propostas curriculares elaboradas ao longo dos anos, que também serão discutidas no decorrer desta pesquisa.

Para as escolas de Educação Infantil, o título elaborado para a formação foi “Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC”, tendo como objetivo geral alinhar as práticas cotidianas oportunizadas no espaço educativo à luz dos princípios, concepções e fundamentos da escola da infância, balizadas na legislação vigente.

Com relação à estrutura organizacional desta formação, está prevista uma duração de dois anos (2019 e 2020), ocorrendo uma vez ao mês, em horário de trabalho, no formato híbrido, com encontros ora presenciais, ora online.

Para os encontros online, foi escolhida uma plataforma digital disponibilizada gratuitamente pelo Ministério da Educação (MEC) para apoiar a formação continuada em serviço dos municípios, chamada AVAMEC (Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação). Nessa plataforma, encontra-se todo o material necessário (e-books, vídeos, textos, perguntas) organizado por aulas, para que os cursistas tenham acesso e consigam realizar as tarefas, que são encaminhadas ao Orientador Pedagógico (OP) pela própria plataforma. Assim, as tarefas são lidas pelo OP referência de cada escola, que avalia a resposta. Os professores receberam a orientação de encaminhar a tarefa respondida também para o Coordenador Pedagógico (CP) da sua unidade escolar, que deverá arquivá-las e utilizá-las, de forma a retomar os conteúdos trabalhados no curso, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) presencial, de forma a construir reflexões com o grupo escolar que gerem encaminhamentos para compor o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sendo esta uma demanda de trabalho e acompanhamento para o CP.

A pesquisa realizou-se em uma escola de Educação Infantil, que atende crianças de 2 a 6 anos, da prefeitura municipal de São Bernardo do Campo. Os interlocutores são 16 professores atuantes na referida escola, que forneceram os dados para a caracterização do grupo de professores participantes da formação; 4 professores da mesma unidade escolar para a verificação do aprofundamento das impressões e aprendizados a partir do curso; além de 2 orientadores pedagógicos para relatos sobre o percurso e elaboração dos conteúdos da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação.

Para subsidiar e fundamentar as discussões dessa pesquisa, realizou-se no ano de 2019 um levantamento de teses e dissertações que vêm ao encontro do objeto de estudo no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na área da Educação e no espaço temporal de 1998 a 2018. Como critério para o estabelecimento da data inicial da pesquisa, adotou-se um marco de dois anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em que a Educação Infantil aparece como pertencente à Educação Básica. Pode-se afirmar que essa determinação legal, associada a outros fatores, levou à concentração de esforços governamentais e de pesquisa quanto a esse nível de ensino. Após os dois anos, assumiu-se como pressuposto que já estaria disponível um bom volume de dissertações sobre Educação Infantil, agora figurando com um papel central na educação brasileira.

Com relação à busca por palavras-chave, ocorreram dois movimentos. Primeiramente, buscou-se palavras relacionadas à atuação do Coordenador Pedagógico, uma vez que a pesquisa tinha a intenção inicial de compreender o papel e a função do CP. Sendo assim, buscou-se as seguintes palavras-chave: formação continuada em serviço; o papel do Coordenador

Pedagógico; formação continuada do Coordenador Pedagógico; desafios da coordenação pedagógica; saberes e práticas do Coordenador Pedagógico; o Coordenador Pedagógico ingressante.

Ao realizar a primeira busca por palavra-chave, muitos trabalhos foram localizados, sendo necessário eleger um filtro de pesquisa de forma que os trabalhos se aproximassem, de fato, da temática esperada, que, nesse momento, já havia se modificado para a formação continuada do professor. Neste caso, o filtro de pesquisa utilizado foi: formação de professores.

Nessa busca, foram encontrados 27 trabalhos que iam ao encontro da temática pretendida nesta dissertação. Ao debruçar-se sobre os resumos encontrados, foram selecionados 13 trabalhos, sendo estes, 11 dissertações e 2 teses. Abaixo, segue quadro com as pesquisas, na ordem em que foram citadas ao longo do texto:

Quadro 1 – Produções acadêmicas relevantes à temática da pesquisa. Filtro de pesquisa: formação de professores

Item	Autor	Título do trabalho	Modalidade	Ano	Universidade
01	Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha	“Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas”	Tese	2006	Universidade Estadual de Campinas.
02	Debora Rana de Camargo.	“Coordenador Pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador”	Dissertação	2013	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
03	Sandra Regina Petrone Molla	“O Coordenador Pedagógico como agente de formação teórica continuada dos professores”	Dissertação	2013	Universidade Nove de Julho
04	Jozina Alves Moyano	“O Coordenador Pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios”.	Dissertação	2014	Universidade Metodista de São Paulo

05	Rebeca Franciele Vera	“A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular”	Dissertação	2017	Universidade Estadual Paulista
06	Priscila de Giovani	“Coordenador Pedagógico: contribuições para sua formação”	Dissertação	2013	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
07	Elisa Moreira Bonafé	“O Coordenador Pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações”	Dissertação	2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
08	Silvana Faria de Melo	“Vivências do Coordenador Pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional”	Dissertação	2015	Universidade de Taubaté
09	Marilene Garcia	“Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?”	Tese	2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
10	Sandra Regina Brito de Macedo,	“A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores	Dissertação	2014	Universidade de São Paulo

		pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo”,			
11	Talita Dias Miranda e Silva	“Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida”,	Dissertação	2012	Universidade de São Paulo
12	Lilian Corrêia Pessoa	“O papel do outro na atuação do professor coordenador”	Dissertação	2010	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
13	Silvia Helena Pienta Borges Barbosa	“A teoria do professor reflexivo no processo de formação continuada de professores: uma análise crítica”	Dissertação	2016	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: ZAN (2020)

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha (2006) realizou a pesquisa “Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas”, em que discutiu a formação continuada em serviço dos professores, bem como o papel formativo assumido pelos coordenadores pedagógicos diante dos desafios organizacionais das dinâmicas formativas. Foi possível identificar no conjunto de dados analisados da pesquisa com coordenadores da educação infantil, que os coordenadores compreendem sua ação de formadores na perspectiva de interlocutores e mediadores da organização do trabalho docente coletivo, propondo uma formação corresponsável por parte de professores e coordenação, o que propõe uma perspectiva de colaboração nas ações formativas.

Ainda na discussão da identidade do Coordenador Pedagógico, a pesquisa “Coordenador Pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador” (RANA, 2013) parte da constatação de que o Coordenador Pedagógico da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo não necessariamente atua como formador dos professores. Diante disso, a autora buscou identificar, através de pesquisa com quatro coordenadores, quais seriam as condições necessárias para que o Coordenador Pedagógico pudesse exercer sua função de formador de professores. A análise e interpretação dos dados revelou que, embora o

Coordenador Pedagógico saiba que ser formador faz parte de suas atribuições, isso ocorre parcialmente, por conta de questões conjunturais, estruturais e políticas vivenciadas na dinâmica escolar.

Sandra Regina Petrone Molla (2013) também discute o papel formativo do Coordenador Pedagógico em seu trabalho, cujo título é “O Coordenador Pedagógico como agente de formação teórica continuada dos professores”, considerando que também é função do coordenador dar continuidade na formação teórica dos professores em unidades escolares. Diante de uma pesquisa bibliográfica, a autora indicou caminhos de como o mesmo pode realizar essa função. A pesquisa aponta a escola como o lugar privilegiado de formação continuada, uma vez que é onde as experiências acontecem, cabendo ao Coordenador Pedagógico articular os agentes nessa formação.

Trazendo o recorte da Creche (0 a 3 anos), Jozina Alves Moyano (2014) realizou a pesquisa intitulada “O Coordenador Pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios”. A autora investiga a trajetória formativa e profissional de educadores de Creche do município de São Bernardo do Campo, com o objetivo de possibilitar a reflexão e a análise sobre as estratégias utilizadas na formação continuada, buscando, entre outros objetivos, identificar de que forma o Coordenador Pedagógico que atua em creche tem contribuído, ou não, com a formação de profissionais reflexivos, pesquisadores e autores da própria prática. A análise dos conteúdos das entrevistas realizadas indicou que a formação continuada avança gradativamente, ressaltando as formações da Secretaria de Educação que os gestores recebem como contribuinte nesse processo.

A pesquisa de Vera (2017), “A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular”, parte do pressuposto de que a formação inicial não possibilita o conhecimento das especificidades da função de coordenação pedagógica, nem a plena realização das suas atribuições. Sendo assim, a autora investiga as atividades de formação continuada destinadas aos professores coordenadores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A pesquisa mostrou que os professores que assumem a coordenação pedagógica sem ter conhecimento específico da função acabam buscando, em outros espaços formativos, instrumentos para lidar com as especificidades das atribuições, uma vez que as formações oferecidas via SEE/SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) não atendem essa necessidade.

Priscila de Giovani (2013) segue a mesma linha em sua dissertação “Coordenador Pedagógico: contribuições para sua formação”, investigando a importância da formação do Coordenador Pedagógico diante da realidade de que muitos assumem a função sem o devido

conhecimento específico sobre como formar professores e necessitam de formação para qualificar suas ações. Para tanto, foi realizada pesquisa com coordenadores pedagógicos do município de Santo André - SP, apresentando como resultado a necessidade de uma formação contínua para quem assume essa função formativa, apontando também características que a formação deve ter, destacando-se a troca entre os parceiros e a homologia dos processos como estratégia formativa.

Discutindo a formação continuada na escola, Elisa Moreira Bonafé (2015), em sua pesquisa “O Coordenador Pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações”, buscou identificar as estratégias utilizadas na formação de professores na escola, que levam os docentes a qualificarem suas práticas pedagógicas. A partir de entrevistas com quatro coordenadoras pedagógicas de escola pública da Cidade de São Paulo, constatou-se que falta clareza aos coordenadores sobre as ações relacionadas às estratégias formativas, sendo necessário preocupar-se também com a formação do formador para que a qualidade formativa aconteça nas escolas.

Silvana Faria de Melo (2015) traz, em sua pesquisa “Vivências do Coordenador Pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional”, os dilemas enfrentados pelos coordenadores ingressantes na função, buscando conhecer e analisar os sentidos e os significados atribuídos por esse profissional às experiências vivenciadas em sua atividade. A partir das respostas obtidas em entrevista com professores coordenadores, foi possível verificar que os motivos para seu ingresso na função foram mediados por diversos fatores pessoais e profissionais, chamando atenção a pouca ênfase dada ao Coordenador Pedagógico como mediador da formação continuada em serviço dos professores.

Marilene Garcia (2008), em “Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?”, discute a formação continuada na compreensão da prática pedagógica do Coordenador Pedagógico na escola. O objetivo de sua pesquisa foi descobrir se os conhecimentos veiculados em cursos de formação continuada, destinados aos coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Paulo, chegavam à escola. Para tanto, realizou-se entrevistas individuais com quatro coordenadores, resultando, em síntese, na falta de impactos formativos na escola. A pesquisa aponta, também, as razões pelas quais esses conhecimentos adquiridos no curso não se efetivaram, sendo os principais deles: falta de acompanhamento pela administração; ausência de operacionalização das ações; muitas ações de formação ao mesmo tempo; formações que não levaram em conta as necessidades das profissionais.

A pesquisa “A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo”, realizada por Sandra Regina Brito de Macedo (2014), ressalta a necessidade da formação continuada dos coordenadores pedagógicos, considerando a importância de se discutir questões inerentes à sua profissionalização. Assim, a discussão se deu a partir de uma formação continuada destinada aos coordenadores pedagógicos da educação infantil do município de São Bernardo do Campo, realizada pelos orientadores pedagógicos da Secretaria de Educação, investigando em que medida esta formação contribuiu para a atuação cotidiana desses profissionais. A pesquisa mostra resultados positivos e indicativos de qualificar a prática formativa do coordenador.

Na pesquisa “Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida”, Talita Dias Miranda e Silva (2012) buscou compreender os processos de formação de sete professores que atuavam na educação infantil, através do resgate de memórias dos relatos orais de vida. Para tanto, utilizou-se da História Oral de Vida e a abordagem biográfica para investigar a história de formação e de profissão dos docentes pesquisados, significando a trajetória formativa de cada um. Além de contribuir para evidenciar os significados das trajetórias de formação dos profissionais da educação infantil, a pesquisa aponta as histórias de vida como uma possibilidade para a formação de professores da educação infantil que busque desenvolver a identidade docente do professor.

Lilian Corrêia Pessôa (2010) discute “O papel do outro na atuação do professor coordenador”, afirmando que o outro desempenha papel de relevância na atuação de um profissional, e que esta compreensão contribui para a atuação desse profissional junto aos professores. Para isso, utilizou a narrativa autobiográfica de um professor coordenador, cujo trabalho realizado foi considerado de sucesso. Como resultado, pode constatar, entre outras considerações, que a relação com o outro pressupõe troca, reciprocidade e condições mais favoráveis ao desenvolvimento e mudança.

No que diz respeito à discussão do professor reflexivo, Silvia Helena Pienta Borges Barbosa (2016) realizou a pesquisa “A teoria do professor reflexivo no processo de formação continuada de professores: uma análise crítica”, tendo como objetivo compreender de que maneira a teoria do professor reflexivo perpassa as práticas de formação continuada de professores em uma Diretoria Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Os resultados indicaram que a teoria do professor reflexivo na prática da formação difere, tanto da teoria em si, quanto da teoria encontrada nos documentos orientadores e legais, uma vez que se observa que o foco na prática tem acontecido, entretanto, a reflexão sobre ela não. A autora considera que o modelo de racionalidade crítica seria uma possibilidade para a formação continuada de

professores, pela relação entre teoria e prática, contextualização histórica, promoção da emancipação e da visão crítica.

Em um segundo momento de busca por palavras-chave, houve necessidade de encontrar pesquisas realizadas em escolas do Município de São Bernardo do Campo, pois na primeira busca, encontrou-se apenas dois trabalhos com esta especificidade. Para tanto, realizou-se nova procura no sistema do IBICT na área da Educação, mantendo o espaço temporal de 1998 a 2018, buscando pelas palavras: formação de professores; educação infantil; município de São Bernardo do Campo. O intuito dessa nova busca foi encontrar trabalhos que pudessem contribuir com elementos mais específicos da realidade a ser pesquisada neste trabalho. Assim, foram encontrados 11 trabalhos, sendo 6 teses e 5 dissertações. Desses trabalhos encontrados, apareceram os 2 já relatados acima, de Moyano (2014) e Macedo (2014), da primeira busca. Outras 2 dissertações foram selecionadas, uma vez que traziam perspectivas importantes para esta pesquisa, como se pode ver na breve descrição a seguir:

Quadro 2 – Produções acadêmicas relevantes à temática da pesquisa. Filtro de pesquisa: formação de professores, educação infantil e município de São Bernardo do Campo

Item	Autor	Título do trabalho	Modalidade	Ano	Universidade
01	Mara Lúcia Finocchiaro da Silva	“A dimensão estética na formação das educadoras e dos educadores da infância: todos os tons do mundo”	Dissertação	2014	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
02	Marilene Negrini da Silva	“Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber <i>formacional</i> de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo – contribuição para uma profissionalidade emergente”	Dissertação	2015	Universidade de São Paulo

Fonte: ZAN (2020)

Mara Lúcia Finocchiaro da Silva, em 2014, realizou a pesquisa intitulada “A dimensão estética na formação das educadoras e dos educadores da infância: todos os tons do mundo”, que abordou como os elementos estéticos usados na formação de professores podem contribuir para a prática docente. A partir de um estudo de caso realizado em uma escola de educação infantil no município de São Bernardo do Campo, pode-se indicar ao grupo de educadores uma revisão das formas de ver e atuar nas relações e propostas educativas estabelecidas com as crianças.

Na pesquisa “Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente”, Marilene Negrini da Silva (2015) buscou identificar os saberes dos diretores e coordenadores pedagógicos diante da formação continuada em serviço que oferecem aos professores. Retomou conceitos importantes da formação continuada de professores, que serviu de base para a discussão conceitual em todo o trabalho. Concluiu sua reflexão ressaltando a importância de se reconhecer esses profissionais como fundamentais para o processo de formação continuada dos professores.

Somado a esse levantamento bibliográfico, foi realizada a leitura dos relatórios da Fundação Carlos Chagas (FCC) — relatório 34 e 52, que abordam a temática da formação continuada, como parte desse processo inicial de pesquisa.

Como citado anteriormente, Davis et al. (2012) trazem a formação continuada em serviço do professor, considerando que a duração e sistematização formativa interferem na qualidade da formação. Destaca-se o papel do Coordenador Pedagógico como articulador coletivo da formação continuada na escola.

Moriconi et al. (2017) produziram um relatório em que trazem uma reflexão, respaldada em diversos autores, a respeito da formação baseada na escola ou formação com lócus na escola. Com o objetivo de fornecer indicativos sobre a formação continuada de professores, o relatório realizou uma pesquisa bibliográfica sobre trabalhos de revisão de literatura que trouxessem estudos sobre experiências exitosas de formação. Diante da análise do conteúdo encontrado, o relatório aponta 5 características comuns em formações continuadas exitosas, sendo elas: (1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; (2) métodos ativos de aprendizagem; (3) participação coletiva; (4) duração prolongada; (5) coerência.

Para compor a base teórica e documental do presente estudo, foram realizados ainda outros levantamentos. O primeiro diz respeito a um estudo dos referenciais teóricos sobre formação permanente de professores em serviço, uma vez que a presente pesquisa tratará de uma experiência formativa em serviço. O segundo se refere a um levantamento histórico dos

documentos curriculares da rede municipal de São Bernardo do Campo, que revelam a concepção pedagógica da rede, bem como os conteúdos formativos discutidos com os profissionais da educação ao longo dos anos. O terceiro trata do levantamento documental de todo o material do curso de formação continuada e em serviço, oferecido aos professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil pela Secretaria de Educação em São Bernardo do Campo.

Considerou-se como material de análise para essa pesquisa todas as propostas curriculares publicadas na rede municipal de SBC, sendo os materiais encontrados impressos na Secretaria de Educação, bem como com professores antigos da rede, portanto, de fácil acesso para leitura e estudo. Para o levantamento documental do material didático produzido para o curso de formação continuada analisado nessa pesquisa, foi necessário entrar na plataforma AVAMEC e baixar os e-books de cada aula, que contém todo o conteúdo desenvolvido nos encontros. Com o material em mãos, foi possível realizar a leitura e análise diante dos caminhos traçados por essa pesquisa. Segundo Bardin (1995), a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise, são pontos fundamentais para desenvolver uma pesquisa documental.

A pesquisa e leitura que embasaram o diálogo no presente trabalho foram constituídas por autores de diferentes áreas abordadas nesse trabalho. Assim, o referencial teórico fundamenta-se em: NÓVOA (1992), MORICONI et al. (2017), GATTI (2019) e MARCELO (1999) na categoria formação continuada em serviço; PINAZZA (2004) e KRAMER (1994) na categoria Educação Infantil; CHRISTOV (1998), IMBERNÓN (2009) e ZEICHNER (1993) na categoria professor reflexivo; BRUNO (2004), ANDALÓ (1995) e DAY (2001) na categoria papel do Coordenador Pedagógico.

Diante das leituras realizadas a partir dos materiais encontrados, buscou-se responder às questões: Qual a razão para o oferecimento do curso aos professores e coordenadores pedagógicos da rede? Quais os conhecimentos teóricos e pedagógicos que são contemplados no referido curso? Como alinhar a prática diária da escola de educação infantil às concepções discutidas no curso oferecido pela Secretaria de Educação? Como os momentos de formação de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) podem contribuir para a continuidade das reflexões e a qualificação desta prática docente? Qual o papel do Coordenador Pedagógico diante dessas reflexões e concepções discutidas?

O objetivo geral é analisar como se dá a inter-relação dos conteúdos discutidos no referido curso com a constituição da profissionalidade e da prática pedagógica do professor.

Como objetivos específicos estabeleceu-se: analisar quais conhecimentos teóricos e pedagógicos são contemplados no referido curso; identificar qual o papel do Coordenador

Pedagógico diante dessas reflexões e concepções discutidas; verificar como os professores percebem a continuidade da proposta do curso nas práticas pedagógicas e em seu desenvolvimento profissional.

A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, do tipo pesquisa-ação, e os instrumentos de coleta de dados são: questionário com questões abertas e pesquisa documental.

O universo da pesquisa é composto por uma escola de Educação Infantil da prefeitura municipal de São Bernardo do Campo. Os interlocutores foram 16 professoras que forneceram os dados para a caracterização do grupo que participou da formação, 4 professores que participaram da fase de aprofundamento de estudos e 2 orientadoras pedagógicas que contribuíram para a configuração do curso em si.

Esta pesquisa está organizada em seis seções, sendo a primeira introdutória. A segunda seção é intitulada “Pretinho, Branquinho, Verdinho, Amarelinho: Nuances no percurso curricular da rede de São Bernardo do Campo”, na qual é feito um apanhado geral do surgimento das escolas de educação infantil no município, bem como uma análise dos documentos curriculares do município construídos nesse percurso.

A terceira seção, “Caracterização da EMEB Ondina Ignêz de Oliveira, universo da pesquisa”, como o nome já diz, apresenta o universo da pesquisa, e seus interlocutores.

A quarta parte “Olhando para uma realidade formativa”, versa acerca do percurso metodológico e dos aspectos da abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, além de explorar os conteúdos do curso de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação de SBC, objeto de estudo desta pesquisa, trazendo as impressões dos professores diante do curso e os desdobramentos, na escola, das aulas 2 e 5.

A quinta parte, “Reflexões a partir da formação continuada em serviço oferecida pela Secretaria de Educação: analisando os dados da pesquisa”, expõe as três categorias elegidas a partir do conteúdo dos questionários realizados com professores e orientadores pedagógicos, considerando a reflexão provocada pelas questões problematizadoras desta pesquisa.

Na sexta seção, considerações finais, são apresentados os resultados obtidos e as contribuições da pesquisa.

2. PRETINHO, BRANQUINHO, VERDINHO, AMARELINHO: NUANCES NO PERCURSO CURRICULAR DA REDE DE SÃO BERNARDO DO CAMPO.

De forma a compreender o percurso formativo vivenciado pelas escolas municipais de São Bernardo do Campo, tomaremos por base os documentos curriculares construídos pela rede, que trazem a concepção pedagógica norteadora do trabalho das escolas em cada época.

Para o recorte da pesquisa, considerou-se os documentos históricos referentes ao atendimento de crianças em idade pré-escolar, ou seja, pós creche. Para tanto, os documentos curriculares trazidos aqui foram: “A pré-escola em São Bernardo do Campo – 1979” (conhecido na rede como o “Pretinho”), “Educação Pré-Escolar – 1981” (conhecido na rede como o “Branquinho”), “Educação em São Bernardo – 1985” (conhecido na rede como o “Verdinho”), “A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEIs – 1992” (conhecido na rede como o “Amarelinho”) e “Proposta Curricular de São Bernardo do Campo – 2004-2007” (conhecida na rede como proposta curricular atual).

Além dessas propostas curriculares, considerou-se também publicações denominadas “Cadernos de Validação – 2001-2004”, que, apesar de não terem se configurado como uma proposta curricular propriamente dita, abordavam temas específicos para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, orientando o trabalho das escolas.

Visando situar esses documentos numa linha cronológica, será exposto um breve resgate histórico do surgimento das instituições escolares no município, e de como, a partir disso, a educação foi construindo seu caminho formativo.

2.1. O que nos conta a história

O atendimento municipal à criança pré-escolar em São Bernardo do Campo, iniciou-se em 1960, quando foi instalado o 1º Jardim de Infância, por iniciativa do prefeito Lauro Gomes, atendendo crianças de 4 a 6 anos, preocupando-se, prioritariamente, em garantir um lugar de brincadeiras e cuidados para as crianças, limitando, assim, os riscos de marginalização sociocultural (PMSBC, 1979).

Na década de 1960, São Bernardo do Campo passou por grandes mudanças estruturais legitimadas pelo crescimento industrial promovido pela atuação das indústrias automobilísticas e moveleiras. Tal crescimento acontece de forma rápida e desordenada e atrai pessoas de outros estados, que chegam à cidade e ocupam áreas sem infraestrutura e saneamento básico, dando início às favelas e aumentando

consideravelmente o número do operariado no município. Em meio à população dos operários, encontram-se as mulheres que, frente à crise econômica que assolava o país no período, precisavam trabalhar para ajudar no orçamento doméstico. Em paralelo, mesmo as mulheres das classes mais abastadas queriam ampliar seu papel para além do lar e contavam com as mulheres das classes menos favorecidas para cuidar de seus filhos, estas, por sua vez, não tinham com quem deixar os próprios filhos, quando muito, contavam com a ajuda de parentes e vizinhos. É desta forma que a luta por creches ganha força em São Bernardo do Campo e, pelo que conta a história, não foi diferente no restante do país (MOYANO, 2014, p.25).

Nesse período, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) buscava ampliar sua ação nos países auxiliados. Propagava-se as bases para um modelo de educação infantil, ampliando a oferta do serviço de educação e saúde (ROSEMBERG, 2006).

No Brasil, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em 1961, contendo dois artigos direcionados à pré-escola (artigo 23 e 24) que tratavam, basicamente, da idade para qual se destinava a educação pré-primária (crianças até sete anos) e a responsabilização das empresas que empregavam mães com filhos até sete anos, que seriam estimuladas a manter pré-escolas (BRASIL, 1961).

Em 1964, criaram-se os primeiros Parques Infantis no município, que atendiam crianças de 3 a 11 anos, em períodos integral e parcial, correspondendo, assim, à demanda crescente de crianças que precisavam do atendimento (PMSBC, 1985). Com relação ao trabalho desenvolvido nesses parques, Silva destaca que

O caráter era preparatório para o ensino de 1º grau nomeado assim na época, que corresponde ao ensino fundamental atualmente, com marcas eminentemente compensatórias. Minha mãe guardou relíquias de minha infância e, entre os objetos, encontrei um presente feito para ela em 1970, em que as datas comemorativas eram norteadoras de trabalhos escolares (SILVA, p. 87, 2014).

Como alternativa para o atendimento de todas as crianças, a prefeitura buscou parceria com escolas do estado, com classes anexas aos prédios estaduais. Criou-se em 1967 a Secretaria de Educação e Cultura, que seria responsável pelo acompanhamento dos Parques Infantis.

Próximo a essa data, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi reformulada, trazendo orientações para o ensino de 1º e 2º graus, com ênfase tecnicista, sendo o trabalho da pré-escola orientado por indicações que visavam instituir uma pré-escola de massa (BRASIL, 1971).

Em sendo o mesmo público atendido nos parques infantis e nos jardins de infância, em 1974 esses serviços foram unificados, e passaram a ser chamados de “Escolas Municipais de Educação Infantil” – EMEIs (PMSBC, 1985).

Com a constituição dessas escolas, houve necessidade da criação da Associação de Pais e Mestres (APM), em 1977, e do Fundo de Assistência à Educação (FAED), em 1979, com o objetivo de arrecadar fundos, principalmente para a manutenção das escolas e aprimoramento do sistema de ensino (PMSBC, 1981).

Nos primeiros documentos curriculares do município, há menção dos investimentos para o aprimoramento dos professores da pré-escola, por meio de treinamentos, cursos e palestras, a nível estadual e nacional. A exemplo disso, o município de São Bernardo do Campo promoveu simpósios com debate amplo sobre a realidade brasileira pré-escolar. O 1º simpósio ocorreu em 1979, com participação de 1500 educadores de 9 estados brasileiros (PMSBC, 1981; 1985).

Figura 1– 1º Simpósio, em 1979



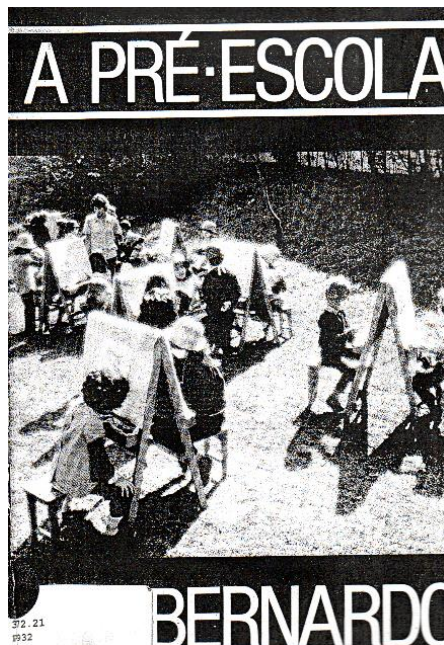
Fonte: PMSBC, 1985, p. 16

Em 1978, as creches foram instaladas no município, atendendo à solicitação de moradores de bairro para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, assumindo um cunho assistencialista, sem um compromisso efetivo com uma proposta pedagógica. Em contrapartida, no início dos anos 1980, os professores das EMEIs recebiam orientações do Departamento de Educação para aprimorarem suas práticas pedagógicas (PMSBC, 1981).

Nesse momento histórico, foram publicados dois documentos curriculares voltados para o trabalho pedagógico na Educação Infantil no município: “A pré-escola em São Bernardo do Campo – 1979” (conhecido na rede como o “Pretinho”) e “Educação Pré-Escolar – 1981” (conhecido na rede como o “Branquinho”).

2.2. O “Pretinho” e o “Branquinho”

Figura 2 – Capa do “Pretinho”



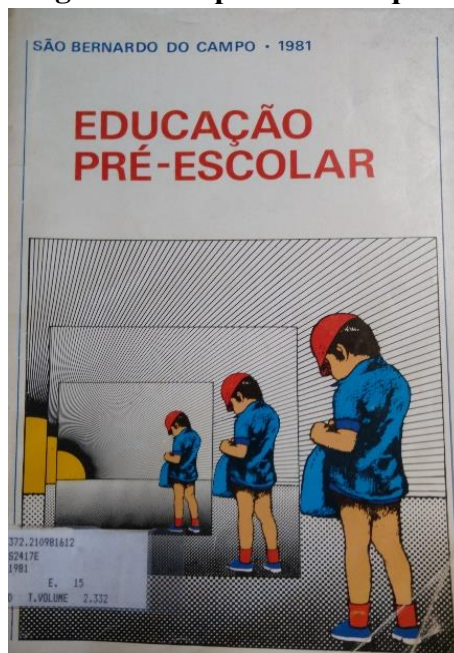
Fonte: PMSBC, 1979.

Figura 3 – Sumário do “Pretinho”

SUMÁRIO	
	<i>Página</i>
* Apresentação	3
* Introdução	5
* Histórico	6
* Plano do Sistema de Educação Pré-Escolar em São Bernardo	10
* Assistência ao Pré-Escolar	43
* Associações de Pais e Mestres	45
* Ampliação da rede física	47
* Anexo – Declaração dos Direitos da Criança	50

Fonte: PMSBC, 1979

Figura 4 – Capa do “Branquinho”



Fonte: PMSBC, 1981

Figura 5 – Sumário do “Branquinho”

SUMÁRIO	
1	
HISTÓRICO	13
CLIENTELA	15
ASSISTÊNCIA	
RECURSOS HUMANOS	17
A PRÉ-ESCOLA HOJE	
Atendimento	18
Ampliação da rede	20
Associação de Pais e Mestres	25
Fundo de Assistência à Educação	28
Levantamento sócio-econômico	30
Cursos/Treinamentos/Simpósios	34
Manifestações sobre a Pré-Escola de São Bernardo do Campo	35
2	
PLANO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO	
FUNDAMENTAÇÃO	
a) Filosófica e Sociológica	43
b) Psicológica	46
OBJETIVOS	
a) Geral da escola	
b) Geral de domínios	
METODOLOGIA	49
ESTRUTURA CURRICULAR	51
a) Organização vertical	
b) Organização horizontal	
c) Organização das classes	
d) Áreas para estimulação	52
e) Conteúdo programático	63
f) Avaliação	74
g) Capacitação de técnicos e docentes	75

Fonte: PMSBC, 1981.

A começar pela capa, pode-se fazer algumas inferências. No “Pretinho”, percebe-se que as crianças estão sem uniforme, todas numa mesma atividade, em pequenos grupos, em um ambiente aberto, fora da “sala de aula”. Poucos anos depois, no “Branquinho”, a capa apresenta a criança em perspectiva, revelando de certo modo, os novos saberes adquiridos com relação à infância. Diferentemente da capa anterior, a imagem mostra uma criança de uniforme e boina, assumindo o lugar de aluno, cidadão. A educação, portanto, participa desse processo de fabricar homens e países (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

O conteúdo desses documentos revela que a educação era vista como uma oportunidade de auxiliar o ser humano a viver em uma sociedade de mudança: “a educação deverá procurar ter como produto um homem sensível, crítico, criativo e cooperativo. Um homem que aprendeu a se adaptar, a mudar e a aprender” (PMSBC, 1979, p.12).

A fundamentação teórica trazida nesses dois primeiros documentos curriculares parte de dois princípios: filosófico-sociológico e psicológico. O primeiro apresenta o ser humano como aquele que possui potencialidades transmitidas de geração em geração, mas que só se desenvolvem através de interações, legitimando, assim, o espaço escolar como uma possibilidade de promoção de relações e mudanças culturais (PMSBC, 1981).

A educação deve ter realmente essas duas funções, pois se, de um lado, a cultura é integralmente aprendida, de outro, à medida em que se aprende a transmiti-la a outros, aprende-se também a modificá-la [...]. Para que isso ocorra, a educação deverá procurar ter como produto um homem sensível, reflexivo, crítico criativo e cooperativo. Um homem que aprendeu a se adaptar, a mudar e a aprender (PMSBC, 1981, p. 44).

A escola, segundo Charlot (2005), produz humanidade, uma vez que promove para os sujeitos um ambiente de relação entre o interior e o exterior, de forma que cada um se aproprie de parte do patrimônio cultural. A educação supõe a relação com o outro.

Assim, a escola teria a função de contribuir com a formação desse ser humano desde a Educação Infantil, “procurando atender as necessidades básicas da criança através de estímulos que a levarão a aprender fazendo, experimentando, observando, dedicando e descobrindo, enfim, vivendo e convivendo” (PMSBC, 1981, p. 45).

O documento curricular conhecido como “Branquinho”, de 1981, cita em sua fundamentação filosófica e sociológica o mesmo texto do documento anterior (“Pretinho”), apresentando uma alteração significativa ao mencionar o segundo item do objetivo geral da escola, que tratava do que deveria ser oferecido às crianças por meio da escola: “receba assistência educacional que venha suprir suas possíveis deficiências, oriundas da falta do necessário suporte cultural do ambiente familiar” (PMSBC, 1979, p. 15).

O princípio psicológico, por sua vez, apresenta a concepção de infância como um período de desenvolvimento, no qual o ser passa por um processo de mudanças gradual e contínuo, se desenvolvendo em etapas sucessivas. Para tanto, baseia-se na divisão de estágios proposta por Piaget para compreender a criança nos seus aspectos intelectual e afetivo, que orientava as escolas ao propor atividades adequadas a cada estágio (PMSBC, 1981).

A metodologia que respaldava o currículo das escolas do município dessa época foi desenvolvida através de Unidades Didáticas, baseadas nos Centros de Interesse de Ovide Decroly, que levam “em consideração o fato de que a criança tendia para as representações globais e percebia as coisas e os fatos como um todo” (PMSBC, 1981, p.49).

A estrutura curricular visava organizar o trabalho desenvolvido de modo a abranger todas as escolas da rede de forma igualitária, sendo ao mesmo tempo flexível, uma vez que as escolas tinham oportunidade de planejar suas ações dentro dos princípios estabelecidos. Assim, com o intuito de orientar o planejamento e ações do professor, a estrutura curricular se dividia em três áreas para estimulação: 1. Desenvolvimento da comunicação e expressão; 2. Desenvolvimento pessoal e social (ambiente – integração social – saúde); 3. Desenvolvimento das operações intelectuais (nível concreto – nível simbólico).

Cada uma dessas áreas traz uma breve descrição do que deveria ser trabalhado e estimulado pelo professor, destacando alguns objetivos gerais. Na área de comunicação e expressão, a criança deveria ter oportunidade para desenvolver diferentes formas de linguagem (em especial a linguagem oral), bem como a capacidade de observação e percepção. Era esperado também que os alunos desenvolvessem a “capacidade de memorização, a coordenação motora, a criatividade, a expressão livre, a capacidade de se localizar no tempo e no espaço, o pensamento de forma a encaminhá-lo para o pensamento lógico, a sociabilidade” (PMSBC, p.52, 1981).

Na área de desenvolvimento pessoal e social, os objetivos gerais apontam que a criança deveria ter oportunidades de adquirir as noções de espaço, tempo e cultura, adotando padrões de comportamento que se ajustem à sociedade em que vive, que despertasse a curiosidade e o interesse pelas descobertas das coisas, aprendendo sobre a “observação, identificação, comparação, seleção, adquirir princípios básicos de saúde”. Para o desenvolvimento das operações intelectuais, os objetivos destacados abordavam que a criança deveria ter oportunidade de estabelecer a curiosidade e iniciativa por meio da “observação, identificação, comparação, seleção, classificação, ordenação, conclusão, avaliação” (PMSBC, p.53, 1981).

Depois de expor os objetivos gerais das três áreas, o documento curricular traz um detalhamento maior de cada uma delas, com orientações em tópicos, para o trabalho que se

esperava que o professor desenvolvesse em cada faixa etária, oportunizando às crianças experiências correspondentes a cada fase. Os conteúdos se organizam de acordo com cada idade, conforme demonstrado nas imagens abaixo, referentes ao programa da fase III (6 anos):

Figura 6 – Programa – Fase III (6 anos): Desenvolvimento da Comunicação e Expressão

e) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Programa – Fase III (6 anos)

1 – DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

Organização: do pensamento, percepto-motora e afetivo-emocional

1 – qualidade dos objetos, pessoas, plantas, animais e condições gerais do meio físico (exploração, discriminação e memorização através de todos os sentidos)

– cor; forma; tamanho; odor característico; sons não vocais e vocais (sons em palavras – finais e iniciais); espessura; textura;

2 – discriminação de detalhes;

3 – complementação de figuras, cenas e linhas;

4 – camuflagem;

5 – figura e fundo;

6 – ordenação de figuras para composição de sequência e cenas;

7 – ordenação de cenas para composição de histórias;

8 – instruções e recados;

9 – associações simples, por relações e afinidades;

10 – associações mais complexas, por analogia;

11 – relacionamento de sons com símbolos gráficos (leitura acidental);

12 – percepção do perfil de palavras;

13 – cópias de signos escritos – palavras (treino viso-motor);

14 – expressões faciais e corporais relacionadas com emoção (identificação e reprodução criativa);

15 – reprodução verbal, corporal ou plástica de histórias;

16 – composição verbal, corporal ou plástica;

17 – expressão verbal, corporal ou plástica de idéias, sentimentos e emoções (com material e sem material);

18 – percepção e reprodução da direção do movimento (memória cinestésica);

19 – orientação temporo-espacial:

– posição, direção, limitação, localização, distância, tempo, sucessão, disposição (ex: frente, para trás, esquerda, direita, dentro, em cima, depois, etc);

Fonte: PMSBC (1981, p. 63)

Figura 7 – Programa – Fase III (6 anos): Desenvolvimento Pessoal e Social e Saúde Pt. 1

<p>20 – esquema corporal – conhecer e controlar o corpo como um todo e em partes: – na imobilidade, em movimentação, em concentração, em relaxamento;</p> <p>21 – exploração, identificação, ordenação e imitação de sons e diferentes parâmetros;</p> <p>22 – expressão verbal, corporal ou plástica, em termos rítmicos e melódicos (com material e sem material);</p> <p>23 – técnicas para manejo de materiais e aparelhos (como recurso a ser utilizado para expressão livre e criativa);</p> <p>24 – formas básicas de atividades físicas: – correr, andar, saltar, lançar, agarrar, arrastar-se, levantar, equilibrar, transportar.</p> <p>25 – participação em reprodução de movimentos, brincadeiras e jogos (ritmo natural e ritmo determinado);</p> <p>26 – composição de movimentos, brincadeiras e jogos (ritmo natural e ritmo determinado);</p> <p>27 – improvisação;</p> <p>28 – atitudes e habilidades: – higiênicas, posturais (ex.: andar, sentar, etc), sociais (ex: cooperação, participação, cortesia, etc), motoras de observação, atenção e concentração.</p> <p>29 – exercícios específicos para coordenação motora fina.</p>	<p>2 – DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL (AMBIENTE-INTEGRAÇÃO SOCIAL E SAÚDE)</p> <p>1 – nome completo, endereço, idade;</p> <p>2 – nome dos familiares e pessoal da escola;</p> <p>3 – nome da rua e bairro em que mora, número da casa;</p> <p>4 – papéis de membros da família, da Escola e membros da comunidade; – características próprias (profissões) – importância</p> <p>5 – recursos naturais, materiais e humanos da comunidade e outros;</p> <p>6 – orientação temporal;</p> <p>7 – sequência de atividades diárias;</p> <p>8 – organização das atividades diárias com os dias e a noite;</p> <p>9 – sequência ordenada dos dias da semana;</p> <p>10 – sequência ordenada das semanas;</p> <p>11 – sequência ordenada dos meses – ano; – mais velho e mais novo – diferentes relações (progresso com a idade em comparação com outras pessoas em idades diferentes).</p>
--	--

Fonte: PMSBC (1981, p. 64)

Figura 8 – Programa – Fase III (6 anos): Desenvolvimento Pessoal e Social e Saúde Pt. 2

<p>12 – tempo;</p> <p>13 – estação do ano (condição meteorológica);</p> <p>14 – interdependência entre os seres;</p> <p>15 – meios de transporte e comunicação – características, utilidades.</p> <p>16 – sinais de trânsito;</p> <p>17 – medidas de segurança, quanto aos meios de transportes;</p> <p>18 – usos e costumes de pessoas em locais diferentes;</p> <p>19 – tradições populares;</p> <p>20 – os três reinos da natureza; – características, cuidados, utilidades e experiências;</p> <p>21 – obrigações e responsabilidades na Escola;</p> <p>22 – obrigações e responsabilidades em casa;</p> <p>23 – modificações no ambiente físico da sala de aula e da escola.</p> <p>24 – hábitos e atitudes: – tarefas próprias da idade – vestir-se, sentar-se e outros. – cooperação e cortesia (formas de cumprimento) – pesquisa.</p> <p>25 – datas comemorativas e cívicas.</p>	<p>26 – alimentação – relações com o crescimento e desenvolvimento;</p> <p>27 – hábitos de higiene – relações com a saúde; – roupas adequadas às condições do meio ambiente. – uso de lenço para o nariz. – cuidados com objetos de uso pessoal; – higiene das mãos, dentes, alimentos, etc. – higiene do ambiente – em casa, na escola.</p> <p>28 – recreação e repouso;</p> <p>29 – recursos que preservem e protejam a saúde – vacinação e outras medidas preventivas;</p> <p>30 – conservação de recursos naturais;</p> <p>31 – precaução de acidentes;</p> <p>32 – cuidados higiênicos e hábitos de segurança no trato com animais;</p> <p>33 – medidas de segurança: – subir e descer escadas com atenção – conservar os cordões dos sapatos amarrados para evitar quedas, etc.</p> <p>34 – serviços de saúde – utilidades, profissões;</p> <p>35 – meios de proteção dos olhos, ouvidos, nariz e boca.</p>
---	---

Fonte: PMSBC (1981, p. 65)

Figura 9 – Programa – Fase III (6 anos): Desenvolvimento das Operações Intelectuais

<p>3 – DESENVOLVIMENTO DAS OPERAÇÕES INTELECTUAIS (NÍVEL CONCRETO E NÍVEL SIMBÓLICO)</p> <p>1 – Noções básicas de conjunto:</p> <ul style="list-style-type: none"> – atributos (cor, forma, tamanho, espessura, textura, som, outros). – limite gráfico (simbolismo dos conjuntos) – pertinência – sub-conjunto – os números com propriedades dos conjuntos – correspondência termo a termo (equivalência) – mais e menos elementos (desigualdade) – conjunto vazio e conjunto unitário – conservação de número (diferença entre quantidade e espaço ocupado) – conceito de sucessão: 	<ul style="list-style-type: none"> * ordem – número maior que – número menor que * sucessão – número “vizinho” (sequência e linha numérica) * conjunto união – idéia de audição * conjunto diferença – idéia de subtração * conjunto intersecção. – leitura e escrita de numerais – idéia de par – dúzia, meia dúzia – dezena, meia dezena – frações- parte e todo; 2 – Medidas de tempo (relógio, calendário), 3 – Medidas de comprimento e capacidade – cheio e vazio; 4 – Massa e medida de peso; 5 – Geometria – formas (material tridimensional e representação plana). Topologia (dentro, fora, linhas abertas, fechadas etc).
--	---

Fonte: PMSBC (1981, p. 67)

Como se pode perceber nas imagens retiradas do documento curricular de 1981, para desenvolver a comunicação e expressão da criança na fase III (6 anos), por exemplo, as atividades sugeridas relacionavam-se com descrição, memorização, complementação conforme modelo, ordenação, cópia, reprodução, esquema e exercícios de coordenação, ações estas que contribuíam para o desenvolvimento da organização do pensamento, percepção motora e emoções. Para o desenvolvimento pessoal e social, na mesma fase, as atividades sugeridas estavam relacionadas às informações pessoais (nome, idade, endereço), profissões, família, organização das atividades, sequência temporal (dias, semanas, meses, estações do ano), meios de transporte, fenômenos da natureza, datas comemorativas, hábitos de higiene, vestimenta e segurança, entre outras, ações que contribuiriam para o aprendizado da vida em sociedade, naquele momento. Acerca do desenvolvimento das operações intelectuais para crianças de 6 anos, as atividades orientadas abordavam os seguintes conteúdos: noções básicas de conjunto, medidas de tempo, medidas de comprimento e capacidade, medidas de peso e geometria (PMSBC, 1981).

Ao ler o “Branquinho”, é possível perceber ainda a influência das datas comemorativas no planejamento das ações: Páscoa, Dia das Mães, Dia do Índio, entre tantas outras. Baseando-

se nessas datas, o professor desenvolvia atividades que tratassem da época comemorada (PMSBC, 1981).

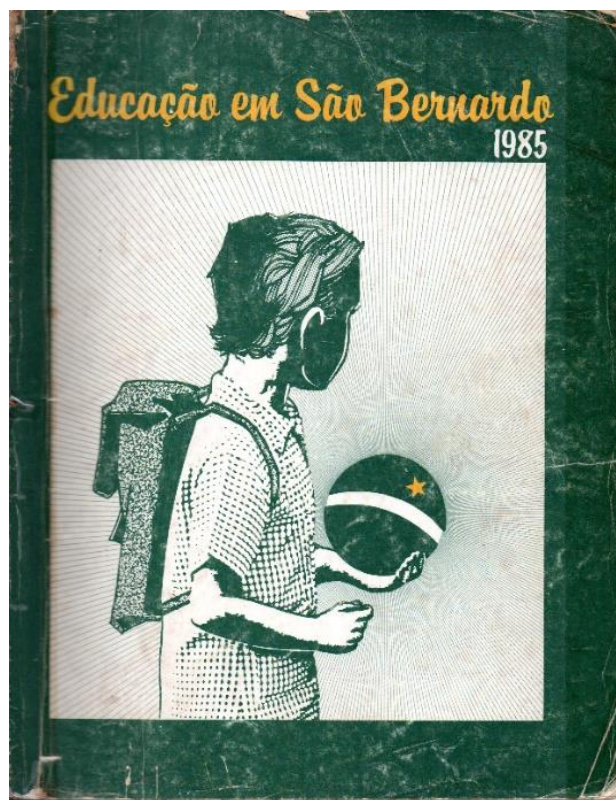
Retomar as práticas e conteúdos abordados nas escolas naquela época, década de 80, é importante para visualizar as mudanças que ocorreram nos documentos seguintes, principalmente no que diz respeito à concepção de criança, apresentando muitos avanços ao longo dos anos, o que será observado adiante.

Na década de 80, a cidade investiu muito em formação dos profissionais de educação infantil, trazendo nomes de referência para o trabalho, incentivando as boas práticas e socializando discussões através da realização de grandes congressos e seminários em nível nacional (PMSBC, 1992).

Em 1985, foi publicada a proposta intitulada: “Educação em São Bernardo” (conhecida na rede como o “Verdinho”).

2.3. O “Verdinho”

Figura 10 – Capa do “Verdinho”



Fonte: PMSBC (1985)

Figura 11 – Sumário “Verdinho”

<i>Educação em São Bernardo</i> 1985	
SUMÁRIO	
EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR	11
EDUCAÇÃO ESPECIAL	47
ENSINO PROFISSIONAL	61
LEVANTAMENTO SÓCIO-ECONÔMICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	65
ENSINO SUPLETIVO	67
ASSOCIAÇÕES DE PAIS E MESTRES	69
FUNDO DE ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO	77
MERENDA ESCOLAR	81
BOLSAS DE ESTUDO / BOLSAS-AUXÍLIO	85
ENSINO DE 1º, 2º E 3º GRAU	87
BIBLIOTECAS PÚBLICAS MUNICIPAIS	89
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	91
CURSOS ESPORTIVOS	93

Fonte: PMSBC (1985)

Pela capa desse documento, nota-se a referência ao contexto de redemocratização (Pós-Ditadura). A criança, o aluno, está em destaque na capa, segura o globo terrestre nas mãos, tendo a estampa da Bandeira Nacional cobrindo-o. É um cidadão de direitos e deveres. A educação já começa a ser vista como direito de todos. O documento é verde, uma das cores que mais representa o país; todos esses elementos revelam o ideário educacional por trás da sua confecção. As palavras de Silva (2014), educadora da rede neste período, revelam um pouco dessa concepção.

Fui educadora da Rede ingressando em 1984 e tenho materiais que ilustram este percurso histórico, cujo trabalho era desenvolvido por unidades de trabalho e campanhas educativas. Os princípios da Escola Nova influenciavam o trabalho, época em que a cidade ficou conhecida nacionalmente por seus méritos na educação pré-escolar. Adotavam-se os estágios de desenvolvimento de Piaget para pensar as especificidades da faixa etária e havia uma preocupação em organizar as turmas considerando, além do critério de idade cronológica, “o cuidado de se agrupar nas mesmas classes os alunos que frequentaram a fase anterior e os alunos novos em outra”, revelando a forma de pensar o ensino de acordo com o desempenho. Esta visão da concepção de aprendizagem leva a atribuir às próprias crianças os resultados do desempenho escolar, pois, precisariam “se esforçar” para serem consideradas boas alunas, e isto deveria se dar de maneira individual, coroada pela meritocracia (SILVA, 2014, p.89).

O “Verdinho” mantém os objetivos gerais, bem como a mesma organização, das unidades didáticas anteriores. Destaca-se, entretanto, uma parte do documento destinada ao regimento comum das escolas municipais de educação infantil, de forma a caracterizar a instituição, levantar objetivos e orientações, de maneira a qualificar e conciliar os atendimentos no município, o que demonstra uma maior organização da rede e das escolas. Nesse documento, também, encontra-se o registro da Declaração dos Direitos da Criança, criada pela Assembleia das Nações Unidas em 1959, afirmando princípios que devem ser considerados no trabalho da escola (PMSBC, 1985).

Outros tópicos do “Verdinho” que merecem destaque são aqueles destinados à educação especial e ao ensino profissional, abordando o histórico, objetivos, procedimentos, recursos humanos e formas de atendimento dessas modalidades, demonstrando a preocupação com a educação especial e técnica em São Bernardo do Campo, neste período.

É possível perceber que essa proposta curricular demonstrava continuidade dos conteúdos e orientações apresentados nos documentos anteriores (“Pretinho” e “Branquinho”), uma vez que mantém o conteúdo das áreas de estimulação de acordo com a faixa etária, baseando-se na teoria dos estágios de Piaget, avançando em alguns pontos, nos estudos e registros das ações da prefeitura nas escolas, ao longo dos anos.

Uma das preocupações da então Secretaria de Educação, Cultura e Esportes apontada nos documentos, é o constante aperfeiçoamento dos profissionais da Educação, na expectativa de que os documentos curriculares impactassem a formação e atuação dos professores. Para isso, foram desenvolvidas atividades de cursos, treinamentos e simpósios, que o próprio documento tratou de compilar, registrar e dar a conhecer aos professores e gestores. É uma rede se afirmando e se instituindo como formadora de seus profissionais.

Sobre o tema, Bioto (2014, p. 1) fala do Estado como educador dos seus educadores a partir do momento em que os professores começam a receber maior atenção deste, que por sua vez, preocupa-se em formar o docente “como um corpo profissional especializado que exige, para tanto, um saber próprio”.

Figura 12 – Curso, Treinamentos, Simpósios Pt. 1

Cursos, Treinamentos, Simpósios

O constante aperfeiçoamento do pessoal técnico-administrativo e docente tem constituído, no atual Governo, uma das mais intensas preocupações da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, que vê na atuação do professor um elemento chave para a conquista de nova sociedade.

Neste sentido, foram desenvolvidas, no período de 1983 a 1985, inúmeras atividades, entre elas:

- 28 Cursos “Desenvolvimento da Linguagem”, ministrados pela equipe técnica da área de Educação Infantil, para 660 professoras.

- 30 Cursos “Desenvolvimento das Operações Intelectuais”, também ministrados pela equipe técnica da área de Educação Infantil, para 660 professoras.

- Palestra sobre “Relacionamento Professor/Aluno”, para todas as professoras, diretoras e pessoal técnico, num trabalho de integração dos elementos que tem como objetivo a ação educativa. A palestra foi proferida pela pedagoga, mestra em educação e professora da UNICAMP Ana Lúcia Goulart de Faria.

- Palestra “Relacionamento Professor/Alunos”, proferida para 680 professoras pela equipe técnica da área de Educação Pré-Escolar.

- Palestra “Educação Construtivista”, para todas as professoras, diretoras e pessoal técnico, proferida pela professora da Faculdade de Educação da PUC de Campinas, Carmem Scriptori de Souza.

- Apresentação da peça teatral de bonecos “Mansamente”, cuja técnica e conteúdo são reconhecidas internacionalmente como de elevado valor cultural e educacional, para 680 professoras.

Cursos de que a equipe técnica participou:

- Prática para Jardim da Infância e Pré-Escola
Prof.^a Lili Lierbele
- O papel da Literatura Infantil na Formação da Criança (palestra)
Prof. Luiz Dias Corrêa
- Matemática na Pré-Escola
Prof.^a Maria Cristina Souza de Albuquerque Maranhão
- Curso de Recreação Infantil
Secretaria de Esportes e Turismo de Ribeirão Pires
- 1.º Encontro Nacional de Professores PROEPRE
Profs. Marcio Camargo de Assis e Orly Z. Mantovani de Assis
- Abordagem alternativa da relação ensino x aprendizagem
CENAFOR
- Artes plásticas para a criança pré-escolar
Escola Alecrim

- Iniciação ao Teatro de Bonecos
1.º Simpósio de Ciência da Educação Pré-Escolar

Destaque-se, também, que, com vistas a estimular o intercâmbio de experiência entre municípios, professores e especialistas; favorecer a atualização e aprimoramento de conhecimentos e um debate amplo sobre a realidade brasileira pré-escolar, São Bernardo vem promovendo, desde 1979, simpósios a nível nacional de educação pré-escolar, sendo o 3.º realizado agora, juntamente com o 1.º Congresso de Educação.

1.º Simpósio

O 1.º Simpósio, com 1.500 participantes, oriundos de 47 cidades e 9 Estados, alcançou resultados altamente positivos e apresentou as seguintes conclusões:

1.º - A Educação Pré-Escolar não sirva de pretexto para o controle e para a repressão ou para a perpetuação de condições de inferioridade da criança.

2.º - Haja desenvolvimento de programas de conscientização comunitária, visando dar à criança, nos primeiros 6 meses de vida, as condições ideais e indispensáveis para atender suas necessidades nutricionais e afetivas, ou seja, o aleitamento materno.

3.º - Haja atendimento à criança, desde sua concepção, mediante programas de orientação aos pais e assistência às gestantes e nutrízes, pois este período de vida se refletirá sobre toda a sua existência, principalmente em relação ao seu nível de desempenho nas áreas de funções psiconeurológicas, conceitos básicos, linguagem e operações cognitivas.



O 1.º Simpósio, em 1979, reuniu 1.500 educadores, de 9 Estados.

4.º - Haja reformulação da legislação tributária e da própria Constituição no que toca à aplicação prioritária dos recursos orçamentários municipais, para que os mesmos sejam estendidos à criação, ampliação e melhoria da pré-escola.

5.º - Sejam tomadas medidas em todas as esferas do Governo, para ampliar os recursos destinados

Figura 13 – Curso, Treinamentos, Simpósios Pt. 2

à educação pré-escolar e para que os recursos existentes sejam utilizados no atendimento de maior número de crianças, especialmente crianças carentes.

6º - Haja instalação de núcleos para atendimento à criança pré-escolar, em número suficiente, em locais construídos para essa finalidade ou adaptados, atendendo estritamente ao mínimo necessário para o bom desempenho de programas educacionais.

7º - Sejam desenvolvidos estudos nas zonas de população mais carente, no sentido de detectar as dificuldades que ocasionam a evasão ou a não procura dos núcleos de atendimento à disposição do pré-escolar carente, buscando-se ao mesmo tempo medidas urgentes e efetivas para incentivar a demanda.

8º - Haja participação das instituições nacionais dedicadas especialmente à infância e da iniciativa privada na definição da filosofia, dos objetivos gerais e dos programas propostos à educação pré-escolar pelo Poder Público, tornando-os mais adequados à realidade de cada criança.

9º - A Pré-Escola ofereça à criança condições ideais para o seu desenvolvimento, sem contudo privá-la do seu direito de SER.

2º Simpósio

O 2º Simpósio, por sua vez, abordou como tema central o atendimento às crianças provenientes de família de baixa renda. Destacou, ainda, a necessidade de os agentes da educação refletirem sobre sua atuação individual. Não é suficiente, entenderam os organizadores, criticar o que deixou de ser feito no passado e apontar o que precisa ser feito no futuro. É necessário que os educadores e todos os responsáveis pela educação avaliem a sua própria contribuição à melhoria e à ampliação do atendimento pré-escolar e se decidam a uma ação mais efetiva. É o que quer significar o slogan "Não basta consciência. É preciso ação".



O 2º Simpósio, em 1981, teve a participação de 2.500 educadores, de 15 Estados.

Foram suas conclusões:

1º - Que se defina uma política nacional de

educação pré-escolar, sob coordenação do Ministério de Educação e Cultura, mas com a atuação direta dos municípios, mediante transferência de recursos federais e estaduais, ou mesmo através de uma reforma tributária, a fim de que os municípios possam desenvolver programas compatíveis com suas necessidades.

2º - Que a pré-escola seja desenvolvida com imaginação, a fim de que, havendo escassez dos recursos necessários para uma rede física ideal, seja utilizado todo e qualquer espaço que possibilite o atendimento à criança.

3º - Que o atendimento ao pré-escolar seja universalizado, garantindo para todos igualdade de acesso e qualidade de processo.

4º - Que seja concedida absoluta prioridade ao atendimento das crianças oriundas das famílias de baixa renda, uma vez que, através da pré-escola e do atendimento anterior ou paralelo a nível de saúde e nutrição, pode-se contribuir para minorar a defasagem em seu desenvolvimento.

5º - Que a comunidade seja chamada a dar sua participação efetiva, na medida de suas reais possibilidades e numa ação conjunta e mutuamente responsável com o poder público.

6º - Que haja mudança na estrutura curricular dos cursos de formação de profissionais da área, dando-se a necessária ênfase à compreensão crítica da realidade social na qual se inserem os alunos. Que a educação pré-escolar seja também uma das especializações dos cursos de pedagogia a nível superior.

7º - Que o educador se identifique com os problemas das famílias dos seus alunos, procurando agir de forma mais coerente, a nível social e pedagógico.

8º - Que haja concentração de esforços nas ações primárias da saúde, a fim de que a criança tenha, no aspecto clínico, condições que a levem à pré-escola com higidez física.

PLANO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO.

FUNDAMENTAÇÃO

a) Filosófica e sociológica

Em se tratando de educação de crianças, é importante que tenhamos, como ponto de partida para a nossa atuação, as respostas às seguintes questões: "Qual a nossa concepção de homem. Qual a nossa concepção de educação? Que tipo de educação adotariamos a partir da nossa concepção sobre o homem e tendo em vista as características do mundo em que vivemos?"

A resposta comum a essas questões é que fundamentará nossa ação educativa. O homem, ao nas-

Fonte: PMSBC (1985, p. 17)

A partir de uma conversa gravada em áudio (sem roteiro prévio) com uma orientadora pedagógica da rede, já aposentada, obteve-se a informação de que nesses simpósios e

treinamentos os professores recebiam os documentos curriculares impressos. A formação em serviço existia, mas não como é organizada hoje. Havia reuniões pedagógicas na escola (aproximadamente uma por mês), que tinham o objetivo principal de planejar as ações mensais, orientar o trabalho dos professores e traçar combinados com a equipe escolar.

Ademais, eram realizadas reuniões formativas esporádicas com a Secretaria de Educação (SE), coordenadas pela equipe técnica, composta por fonoaudiólogo, psicólogo e orientador pedagógico, que preparava uma capacitação para toda a rede (que naquela época era reduzida, sendo possível reunir os funcionários em uma mesma escola). Esses encontros formativos aconteciam no início do semestre, e o conteúdo era voltado às práticas, trazendo modelos de ações para os professores. Essas formações eram compatíveis com o que existia nos documentos curriculares, mas o estudo e leitura do documento, propriamente ditos, não ocorria. Não era comum que o professor recorresse à proposta curricular para elaborar seu planejamento, mas as discussões na escola refletiam a concepção dos documentos “Pretinho”, “Branquinho” e “Verdinho”.

Como exposto, é possível perceber os avanços, mesmo que tímidos, do “Verdinho” em comparação às propostas curriculares anteriores, haja vista o curto período na publicação de uma para outra. A busca por uma educação para todos fica mais evidente, uma vez que começa a se pensar nas necessidades das crianças especiais e na educação como direito de todos. O documento indica que o atendimento de crianças especiais

Tem por objetivo proporcionar sociabilização aos alunos, juntamente com estimulação sistemática, através de programação específica, com ênfase nas atividades de vida diária, psicomotricidade e linguagem oral, visando o desenvolvimento das funções e habilidades básicas e preparo para a independência no lar, escolarização e ou trabalho produtivo (PMSBC, 1985, p. 49).

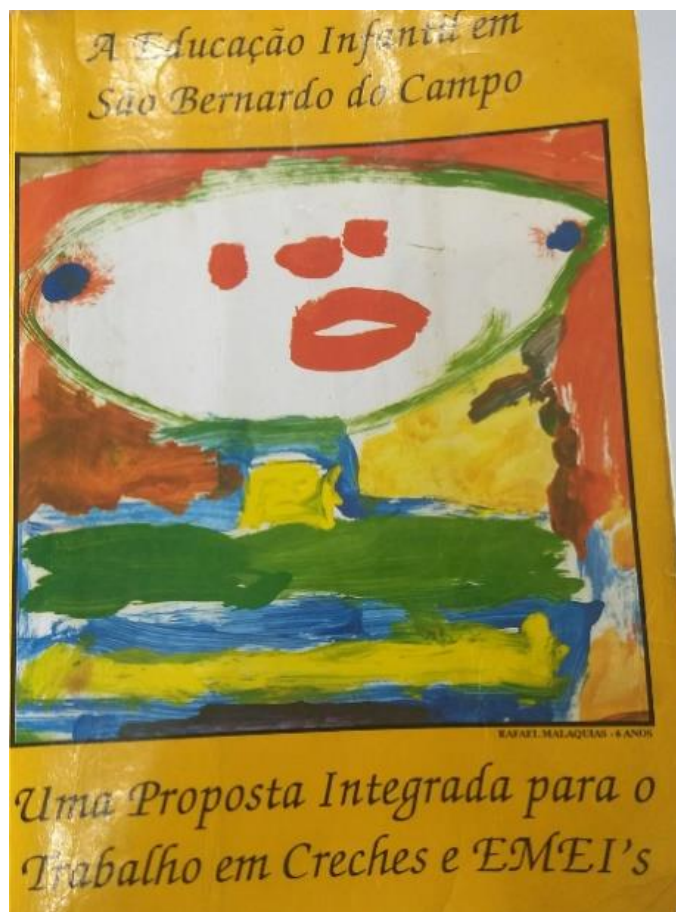
Aproximadamente na mesma época ocorreu a promulgação da atual Constituição Brasileira, que garante, em seu artigo 208, o direito das crianças pequenas (0 a 6 anos) à educação pública, gratuita e de qualidade, sendo este um dever do Estado e um direito da família. Legitima-se, assim, o que o “Verdinho” já trazia como concepção da criança enquanto sujeito de direitos (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, com o avanço das publicações do Ministério da Educação (MEC), e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as crianças passam a ser reconhecidas nacionalmente como pessoas, sujeitos em desenvolvimento, merecedoras de proteção e respeito, referendando o direito à educação desde o nascimento.

Com a ascensão dos debates supracitados, as reflexões se expandem e, em 1990, a concepção de trabalho na creche também progride, e com ela toda a sua estrutura. Em 1992, como fruto de muita discussão entre os profissionais da rede e assessorias de vários estudiosos da Educação Infantil, foi publicado o documento com o currículo da rede: “A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEIs” (conhecido na rede como o “Amarelinho”) assumindo, portanto, a creche como espaço educativo.

2.4. O “Amarelinho”

Figura 14 – Capa do “Amarelinho”



Fonte: PMSBC (1992)

Figura 15 – Sumário do “Amarelinho”

ÍNDICE	
-APRESENTAÇÃO.....	9
-O QUE TRAGO DE NOVO, É O JEITO DE CAMINHAR.....	13
-EM SÃO BERNARDO FOI ASSIM.....	17
-NA RODA DO MUNDO LÁ VAI O MENINO... CONCEITO DE INFÂNCIA.....	25
-ESCOLA DE FATO E DE DIREITO.....	29
-A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA.....	35
-A QUESTÃO PEDAGÓGICA NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA CRECHE.....	43
-A ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA CRECHE.....	49
-DIAGNÓSTICO E FUNÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
-A QUESTÃO PEDAGÓGICA NA EMEI.....	71
-LÍNGUA PORTUGUESA.....	77
-ARTES.....	93
-CIÊNCIAS.....	107
-MATEMÁTICA.....	115
-BRINCADEIRAS E JOGOS.....	129
-A ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EMEI.....	133
-EDUCAÇÃO AMBIENTAL : UMA REFLEXÃO FINAL E UM PREFÁCIO PARA A AÇÃO.....	149

Fonte: PMSBC (1992)

A capa desse documento já revela o espaço que a educação infantil conquistou ao longo dos anos em SBC, com a produção da criança assumindo a centralidade na concepção do currículo, bem como suas características, cores e traços sendo realçados e destacados. A capa

traz o desenho de uma criança (Rafael, 6 anos), valorizando a sua identidade e individualidade, o seu fazer, a sua ação. A escolha de uma capa revela uma intencionalidade.

O “Amarelinho” foi fruto de uma grande discussão com os educadores de toda a rede de São Bernardo, tendo em vista as reflexões diante de contradições observadas da prática pedagógica. Desejava-se uma escola democrática, que desenvolvesse, entre outras coisas, a autonomia das crianças, o que não era possível conseguir com os modelos de escola que se tinha na época (PMSBC, 1992).

A partir de uma conversa gravada em áudio (sem roteiro prévio) com uma orientadora pedagógica da rede, já aposentada, obteve-se a informação de que, nesse período, a rede já havia crescido, mas ainda atendia apenas à modalidade da Educação Infantil (creche e pré-escola). Os representantes das escolas participavam de discussões formativas com as assessoras Professora Dra. Regina Lúcia Poppa Scarpa (para a pré-escola) e Professora Dra. Zilma Moraes (para a creche). Como resultado desses encontros, surgiu o “Amarelinho”, escrito por educadores da rede municipal de educação infantil e creches. Esse documento foi disponibilizado impresso para cada professor.

Ainda não havia, nas escolas, um período destinado para estudo dos professores, sendo necessário uma reivindicação por parte dos orientadores pedagógicos (na época, eram chamados de Serviço de Orientação Técnica – SOT), que conseguiram, junto à SE, um espaço formativo na escola para os professores e gestão. Assim, uma vez por semana os alunos eram dispensados duas horas mais cedo, para possibilitar esse momento de estudo e formação. O orientador pedagógico ia às escolas e era o responsável por conduzir esses grupos de estudo. A formação em serviço, sobre o “Amarelinho”, ocorreu no período de um ano e os estudos baseavam-se na leitura e discussão do documento por inteiro.

Além desse grupo de estudo, foram realizadas pelo SOT algumas oficinas, abordando as concepções curriculares do “Amarelinho”. Estas ocorriam no início de cada semestre, também direcionadas aos professores. O “Amarelinho” foi muito apropriado pela rede, os educadores de fato refletiram e estudaram o conteúdo do documento, tornando-o vivo no cotidiano das escolas.

Desse processo de discussões e reflexões, à semelhança do que ocorria, não só em municípios vizinhos, mas no Brasil, resultaram estruturas importantes para o trabalho educacional, como a revisão e o estudo da rotina diária na Educação Infantil, o lugar e a importância da leitura nessa faixa etária de desenvolvimento, estudos sobre a evolução do desenho na criança, e a resignificação do trabalho com arte como expressão cultural, entre outros. Mudou o vocabulário corrente em São Bernardo do Campo. Termos como *plano anual*, [...] *autonomia da criança*, *planejamento flexível*,

interesse da criança, gradativamente passaram a fazer parte dos diálogos no dia a dia das escolas, embora com sentidos diversos (SILVA, 2015, p.27).

Sendo assim, é possível ver nesse movimento formativo de SBC aquilo que Bernstein (*apud* MAINARDES, 2010) chama de reconceptualização pedagógica, formando um novo léxico próprio dos objetos, das pesquisas e do fazer pedagógico. Percebe-se, portanto, grandes mudanças no que diz respeito à concepção pedagógica presente ao longo de todo o documento curricular, revelando o resultado de um processo formativo, reflexivo e participativo.

Ao abordar o conteúdo do desenvolvimento da criança, os teóricos trazidos para respaldar a discussão são Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henri Wallon. Esses autores não aparecem dialogando um com o outro, mas isolados, trazendo o que era pertinente em cada teoria. De forma geral, ressalta-se a importância das atividades em que a criança é considerada construtora de conhecimento em sua interação com o meio.

O “Amarelinho” reserva uma parte exclusiva para tratar o conceito de infância ao qual o documento se baseia, tomando por base a concepção interacionista, diferenciando-se assim das visões apresentadas nos documentos anteriores.

A concepção interacionista considera que os dois fatores, o biológico e o social, não podem ser dissociados e influenciam-se mutuamente, existindo uma reciprocidade de influências entre o indivíduo e o meio. Ela vê a aquisição de conhecimentos como um processo de construção lenta e gradual que se inicia com o Nascimento e continua por toda a vida. (PMSBC, 1992, p. 27).

Este documento coloca o professor no papel de mediador no processo ensino-aprendizagem, entendendo que é a atuação dele, entre o conhecimento que a criança já possui e os novos conhecimentos, que levará o aluno a “um nível de pensamento com um grau de complexidade cada vez maior” (PMSBC, 1992, p. 72).

A criança, com sua curiosidade, individualidade e interesses, passa a ser considerada pelo professor no planejamento de propostas, que trazem a característica da interdisciplinaridade, indo de encontro com as propostas anteriores que se baseavam, principalmente, nas datas comemorativas para desenvolver o trabalho pedagógico.

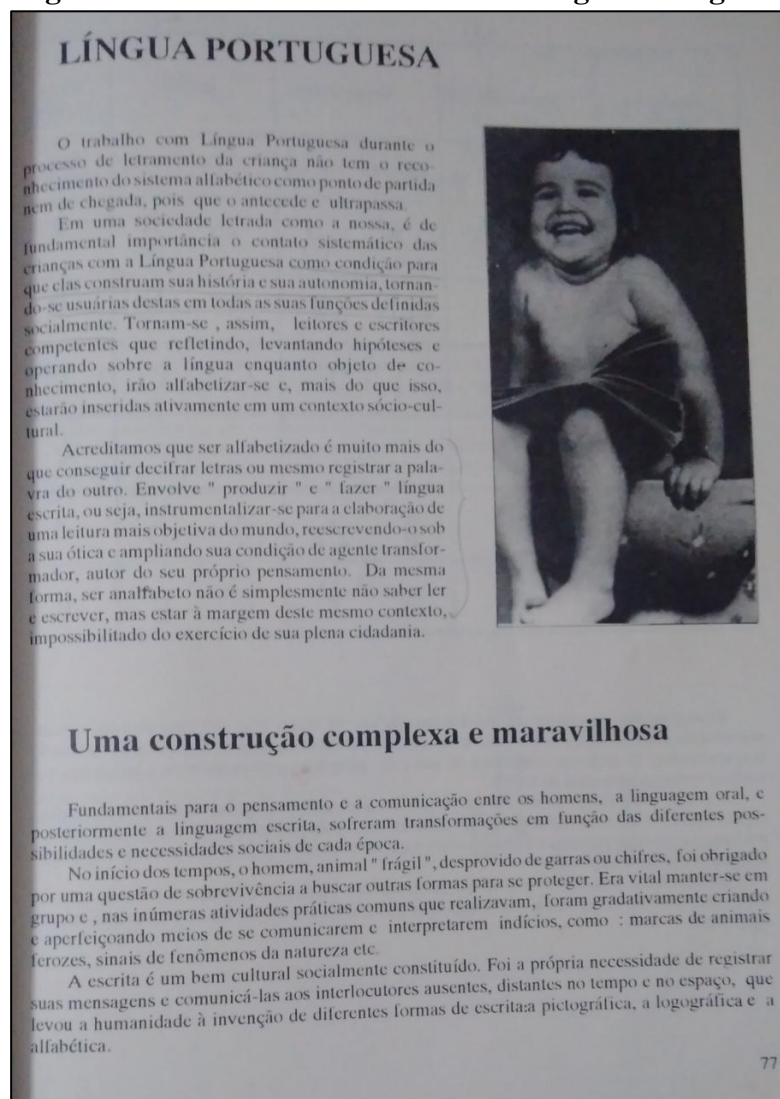
No entanto, não deve a interdisciplinaridade ser entendida como “tematização”, ‘unidade de trabalho’ ou um trabalho pontuado pelas “datas comemorativas”, correndo-se o risco de, em época Páscoa, tudo virar “coelhos” e “ovos”: em aritmética contam-se ovos, em língua portuguesa a palavra - chave é coelho, e em artes plásticas muitos coelhos e ovos para pintar e decorar, resumindo o trabalho pedagógico em atividades superficiais quando a proposta é aprofundar e desenvolver conceitos, bem como ampliar a capacidade de representação da realidade (PMSBC, 1992, p.72).

O documento ressalta o jogo, a brincadeira, como uma estratégia a ser usada pelo professor ao planejar suas atividades, uma vez que o brincar é próprio do nível de desenvolvimento das crianças:

O importante é saber que brincar é uma tendência natural da criança, indispensável à plenitude do seu desenvolvimento, porém não significa que a brincadeira deva ser descompromissada. A criança não brinca só na escola, mas é na escola que essa brincadeira se torna estratégia de trabalho do professor, necessitando, portanto, ser analisada, planejada, buscando garantir a aprendizagem própria do momento da criança. (PMSBC, 1992, p. 75).

Com relação ao currículo proposto, o “Amarelinho” é organizado nas seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Artes, Ciências, Matemática e Brincadeiras e Jogos. A primeira a ser tratada é a de Língua Portuguesa.

Figura 16 – Áreas de Conhecimento: Língua Portuguesa

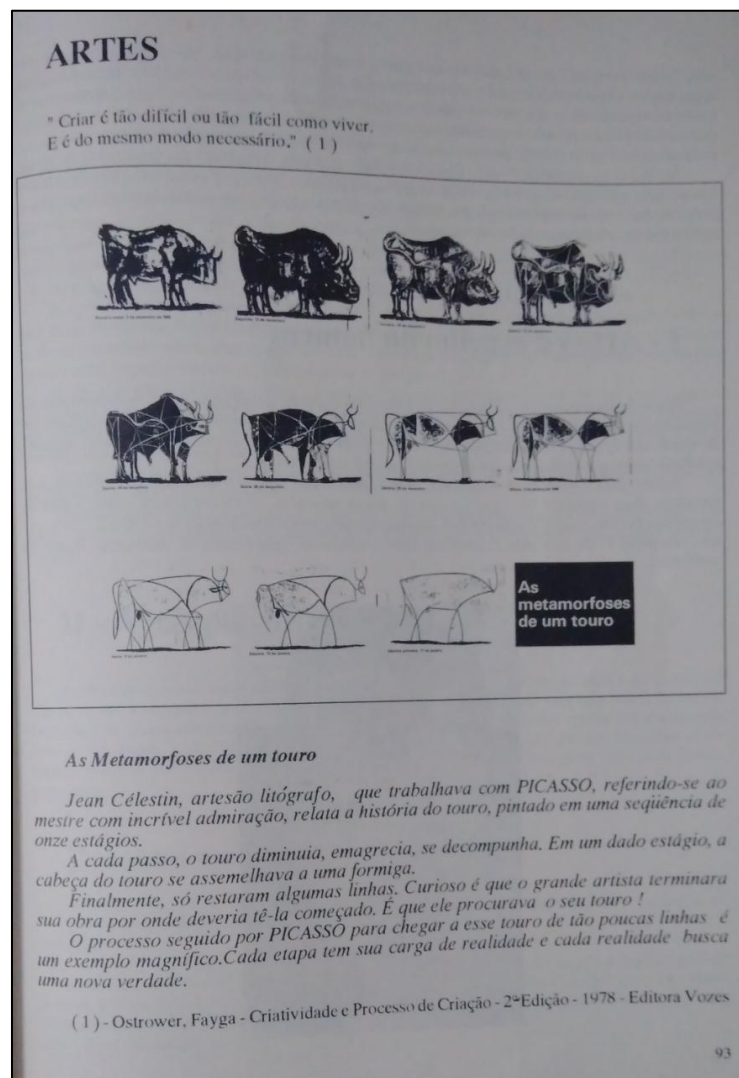


Fonte: PMSBC (1992, p. 77)

Na parte supracitada, já aparece o termo “letramento” como concepção para a aprendizagem da escrita, entendendo que “ser alfabetizado é muito mais do que conseguir decifrar letras ou mesmo registrar a palavra do outro. Envolve produzir [...], instrumentalizar-se para a elaboração de uma leitura mais objetiva do mundo, reescrevendo-o sob a sua ótica [...]” (PMSBC, p.77, 1992). Apresenta, ainda, os estágios regulares de conceptualização da linguagem escrita, de Emília Ferreiro, como norteadores para o trabalho do professor: A escrita primitiva, escrita pré-silábica, escrita silábica e escrita silábica-alfabética.

Em seguida, a área tratada é a de Artes.

Figura 17 – Áreas de Conhecimento: Artes



Fonte: PMSBC (1992, p. 93)

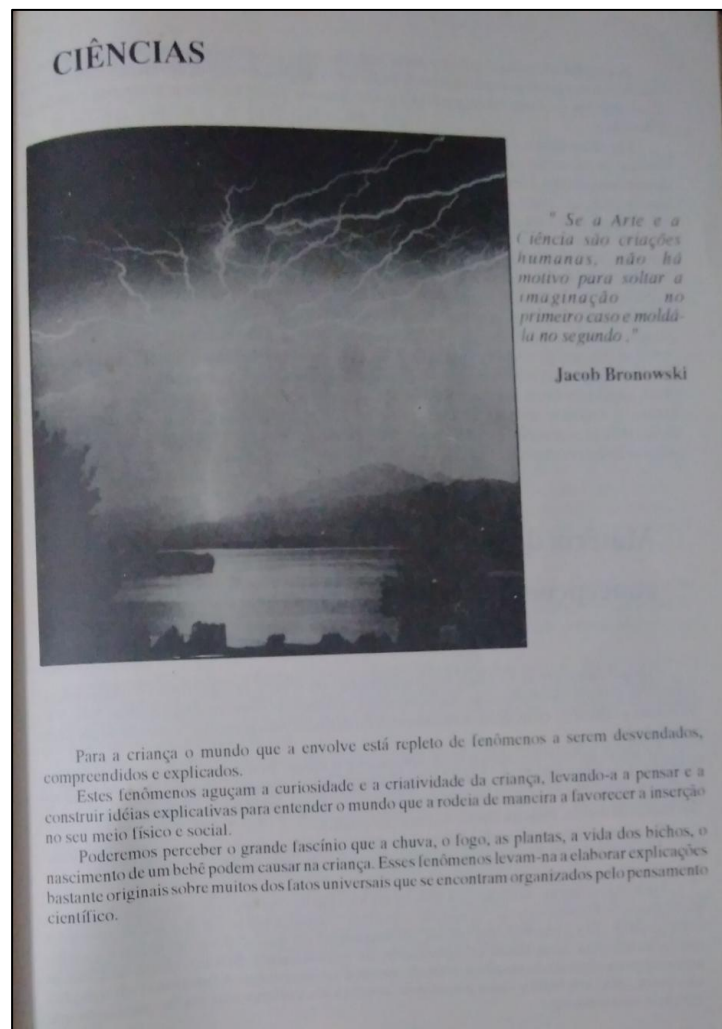
A área de Artes parte do princípio de que toda criação representa algo significativo para o sujeito da ação. É a forma como se representa e compreende o mundo. Sendo assim, através

da produção artística, a criança “expressa o que sabe sobre as coisas [...], organiza seu mundo interior, exercita-se motoramente, expressa sentimentos e sensações” (PMSBC, p. 94, 1992).

Faz um destaque especial à forma da criança se expressar através do desenho e pintura, abordando a classificação de Lowenfeld acerca da evolução do desenho infantil: Fase da Garatuja (garatuja controlada, garatuja nomeada); Fase Pré-Esquemática e Fase Esquemática. Uma vez que compreendesse essas fases, seria possível ao professor entender e avaliar as produções dos seus alunos. Para além do desenho e pintura, essa proposta curricular também engloba na área de Artes a modelagem, a música e dança, o teatro e a apreciação e o fazer artísticos.

Em seguida, a área exposta é a de Ciências.

Figura 18 – Áreas de Conhecimento: Ciências



Fonte: PMSBC (1992, p. 107, 1992)

Na área de Ciências, o “Amarelinho” inicia relatando o fascínio que a criança tem com o mundo e seus fenômenos, aguçando a curiosidade dos pequenos. Contesta as concepções

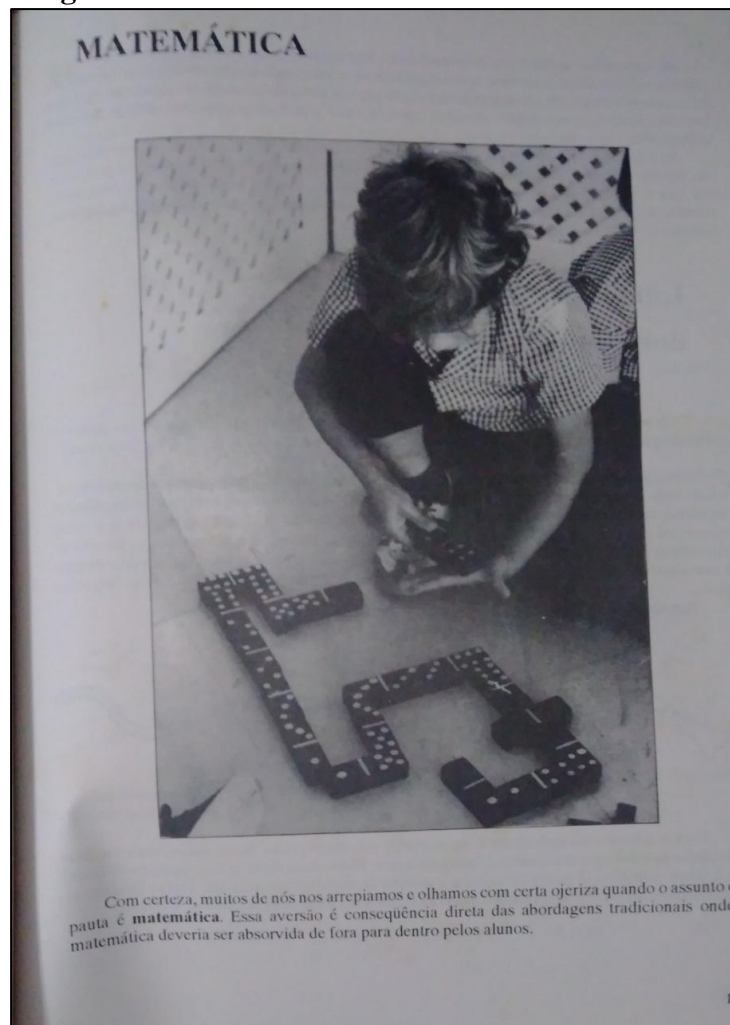
anteriores, que traziam as respostas, o produto final, para a sala de aula, de forma que as crianças memorizassem os conceitos construídos até o momento acerca do mundo, afirmando que

[...] há uma transformação na concepção de ensino, passando-se à preocupação em como ensinar ‘o método científico’, valorizando-se em demasia as atividades experimentais. Era o chamado método da ‘redescoberta’ em que os alunos imitariam o trabalho dos cientistas para dessa forma se apropriarem do conhecimento (PMSBC, 1992, p. 108).

Trazendo essa mudança de concepção, a proposta curricular em questão reforça que as ideias, interesses e conhecimentos prévios dos alunos são pontos de partida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

A próxima área a ser descrita é a de Matemática.

Figura 19 – Áreas de Conhecimento: Matemática



Fonte: PMSBC (1992, p. 115)

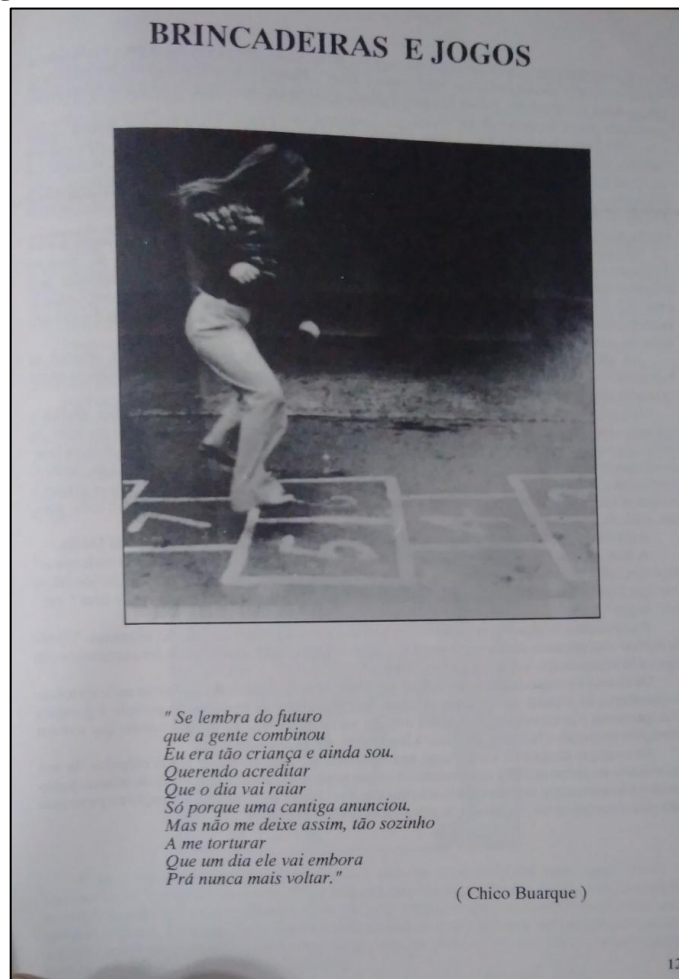
A área de Matemática é abordada no documento como uma matéria que deve ser útil no cotidiano da humanidade, ajudando a resolver problemas. Em se tratando das crianças em idade pré-escolar, as noções de números e de espaço-tempo estão sendo construídas, o que embasa o desenvolvimento de um trabalho centrado na aritmética e na geometria (PMSBC, 1992).

[...] o Professora Poderá intervir problematizando o cotidiano da sala de aula [...]. Registrar os aniversários, marcar a passagem de uma idade para outra, assimilar as datas dos passeios e outros acontecimentos, permite à criança organizar-se e situar-se espacial e temporalmente como alguém que tem história e produz história. Tais registros devem ser elaborados em conjunto com as crianças e, portanto, ter a 'cara' do grupo [...] (PMSBC, 1992, p. 126).

Também é ressaltada a necessidade de priorizar o caráter lúdico ao trabalhar com a área de Matemática, lançando mão de jogos, gráficos, figuras, para que a criança consiga resolver através de desenhos, números, quantidades, expressando suas aprendizagens.

A última área descrita no documento recebe o nome de Brincadeiras e Jogos.

Figura 20 – Áreas de Conhecimento: Brincadeiras e Jogos



Fonte: PMSBC (1992, p. 129)

Ao tratar da área de Brincadeiras e Jogos, o documento curricular inicia partindo do pressuposto que o brincar tem um valor principal no desenvolvimento da criança, em todo o mundo. Reforça a integralidade da criança ao afirmar que

A criança expressa através do seu corpo movimentos, gestos e jogos, o que tem sentido no seu dia a dia. Entretanto, a escola costuma fragmentar o trabalho da criança em atividades cognitivas e atividades físicas, como se o pensar estivesse restrito somente à cabeça e o movimento ao resto do corpo [...]. nossa proposta é a de tornar essa atividade um espaço de discussão, organização, ‘votação’ e registro das regras combinadas que permitem à criança refletir e organizar sua ação no jogo ou no contato com diferentes materiais [...], favorecendo a tomada de consciência das ações efetivadas (PMSBC, 1992, p. 131).

Com este trabalho de brincadeiras e jogos, a criança tem a oportunidade de desenvolver a representação mental do seu corpo, percebendo os limites e as possibilidades dele diante do contexto e ambiente em que vive.

Ademais, o documento curricular em questão traz uma proposta de rotina a ser planejada para o dia a dia na escola, ressaltando que essa rotina não deve ser rígida nem mecânica, mas sim, construída com as crianças, ajudando-as a se organizarem no tempo e espaço.

Para compor essa rotina, o Professora Poderia planejar atividades diversificadas (momento de livre escolha para as crianças diante das diversas propostas planejadas pelo professor), roda (momento para a criança expressar, falar suas ideias, bem como ouvir os colegas), atividades dirigidas (situações planejadas pelo professor, segundo seus objetivos de trabalho com as crianças, abarcando os conteúdos das diversas áreas), atividade livre (momento em que as crianças escolhem o que querem fazer, bem como os parceiros para essa atividade), hora do lanche e das atividades de higiene (pode ser planejado para o desenvolvimento da autonomia, conceitos matemáticos, relações e linguagem) e hora da história (proporciona o contato da criança com a linguagem oral e escrita, desenvolvendo a imaginação) (PMSBC, 1992).

Como aponta Bioto, a descrição acima é um exemplo de como os documentos configuram a escola moderna, o professor e os alunos. A autora se apoia em Narodowski para afirmar que “mesmo nos lugares mais remotos uma escola pode ser reconhecida por guardar os traços físicos que passam a definir ‘escola’ em qualquer lugar do mundo” (BIOTO, 2006, p. 1).

O item tratado em seguida no “Amarelinho”, é o planejamento do espaço, apontando a importância de organização dos objetos, brinquedos e materiais para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

É reservada uma parte importante para tratar do registro das ações pedagógicas, apoiando-se em Freinet para validar a necessidade dessa ação para qualificar o trabalho do professor.

O registro dos fatos mais importantes do trabalho do dia é subsídio para pensar a ação do dia seguinte. O que determina quais fatos são importantes são os objetivos propostos inicialmente. Registrar a própria prática após um dia de trabalho nos proporciona um momento de introversão marcado pelo silêncio do mundo externo. Esse silêncio é necessário ao ato criativo, proporcionando o recriar das atividades do dia seguinte, pois em um primeiro momento, a leitura do que se fez no espaço pedagógico não é muito clara e aflora do registro e da leitura refletida do que ocorreu na prática (PMSBC, 1992, p. 144).

É importante ressaltar que o registro, um conteúdo tão importante e discutido atualmente pelos teóricos que estudam a educação infantil, já era uma preocupação da rede naquela época, compondo a organização do trabalho do professor.

Com relação ao planejamento da ação pedagógica, o documento esclarece que essa é uma função do professor, que deve planejar a partir dos seus conhecimentos e experiências, baseando-se nas diretrizes construídas pela equipe escolar e considerando os conhecimentos trazidos pelas crianças da sua turma. “Portanto, é um instrumento do professor, feito pelo e para o professor. Cabe-lhe muito mais que executar” (PMSBC, 1992, p. 146).

Como proposta avaliativa, o documento curricular traz o indicativo de que é através da observação do professor que será possível avaliar a aprendizagem da criança ao longo do processo. Ressalta ainda que essa avaliação não se restringe à criança, mas envolve também as ações do professor. “Ao avaliar sua turma, o professor avalia também os efeitos de sua ação pedagógica, se é preciso mudar estratégias, se pontos ficaram falhos, se questões importantes ficaram pra trás e quais foram as grandes conquistas” (PMSBC, 1992, p. 148).

Como último conteúdo abordado no “Amarelinho”, encontra-se uma reflexão sobre Educação Ambiental, abordando os efeitos da humanidade sobre o ambiente natural, e as consequências sofridas por conta dessas ações, legitimando, assim, a discussão desse tema, com o objetivo de “orientar a ação do homem para um novo paradigma, comprometido com uma nova relação ética-estética e política” (PMSBC, 1992, p. 150).

Percebe-se, portanto, que o “Amarelinho” é um documento curricular que avança muito em relação aos anteriores, demonstrando aprofundamento e amadurecimento dos debates e das iniciativas com relação à organização da rede de ensino, à formação de professores e à concepção de Educação Infantil.

2.5. Os Cadernos de Validação

Alguns anos depois, foram publicados documentos importantes no percurso traçado nacionalmente pela Educação Infantil. Em 1996, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9694), em que a Educação Infantil aparece como etapa da Educação Básica, provocando uma revisão de propostas para a educação infantil. Em 1998, ocorreu o lançamento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), organizados em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Em 1999, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), com base na criança como sujeito de direitos. Esses materiais foram colocados como guias para as ações pedagógicas na educação infantil em todo país, logo, passaram a ser adotados em SBC.

Em SBC, a municipalização do Ensino Fundamental ocorreu no ano 2000, mudando a nomenclatura das EMEIs para Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs). Nessa época (2001-2004), ocorreram várias publicações denominadas Cadernos de Validação, que abordavam temas específicos para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, de forma a orientar o trabalho a partir da concepção já construída nas formações da rede de ensino e legislação vigente.

Quando a secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Bernardo do Campo idealizou esta publicação com o título “Cadernos de Validação”, teve como parâmetro o contexto da formação de educadores que ora realizamos. Validar, neste processo de formação, significa referendar um conhecimento construído junto a alguém ou a um grupo. É aquilo que, depois de discussões e trabalhos coletivos, o grupo reconhece como aprendido pode ser estabelecido como conclusão, como tomada de posição ou decisão. Os conhecimentos e as reflexões feitas pelo grupo validam estas decisões, estabelecendo parâmetros entre o aprendido e a atuação a desempenhar. (PMSBC, 2001a, p.7).

Os Cadernos de Validação não chegaram a ser considerados uma proposta curricular propriamente dita, mas os conteúdos revelavam uma continuidade e aprofundamento das discussões apresentadas na última proposta curricular vigente no município, o “Amarelinho”, e eram material de estudo nas unidades escolares.

Segundo informações obtidas em conversa com uma orientadora pedagógica aposentada da rede, os cadernos de validação foram escritos aos poucos, por grupos diferentes, compostos por profissionais de várias funções. Nos grupos, sempre havia um OP em sua composição. À medida que eram produzidos, os cadernos chegavam às escolas e seus conteúdos eram trabalhados de acordo com a necessidade de cada unidade.

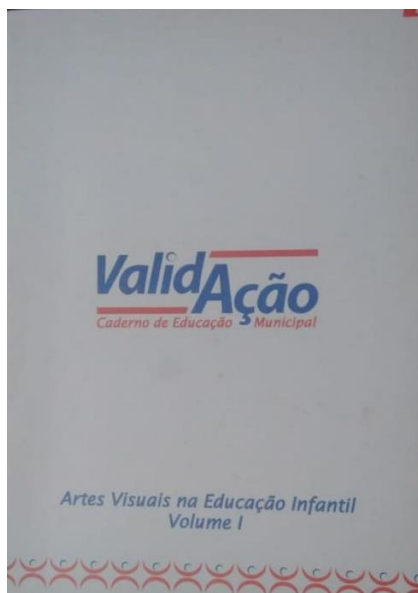
Eram 6 cadernos direcionados, especificamente, ao trabalho na Educação Infantil: (1) Artes Visuais na Educação Infantil; (2) Artes Visuais na Educação Infantil; (3) Rotina na Educação Infantil; (4) Período Integral para crianças de 0 a 6 anos; (5) Adaptação na Educação Infantil; (6) Avaliação na Educação Infantil.

Figura 21 – Cadernos de Validação



Fonte: PMSBC (2001^a, 2001b, 2001c, 2001d, 2003, 2004a)

Figura 22 – Capa do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 1 – Artes Visuais na Educação Infantil



Fonte: PMSBC (2001a)

Figura 23 – Sumário do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 1 – Artes Visuais na Educação Infantil

SUMÁRIO ¹ /Metáfora – Gilberto Gil	
Introdução/X do problema	11
I. Pra início de conversa/Raio X	13
II. Arte: o desafio de unir razão e emoção/Pão e poesia	16
III. Que história é essa?/Coisas nossas	19
1. Materiais	20
2. Espaços utilizados	21
3. Análise do trabalho: fazer/ver/refletir	22
5. Rotina do trabalho pedagógico	24
IV. Que trabalho é esse?/Pois é, pra quê?	26
V. Arte: linguagem e objeto de conhecimento/Isso e aquilo	26
Bibliografia/As vitrines	37

¹ Os títulos deste Caderno têm duas versões, sendo o segundo o nome de uma música que empresta seu título como metáfora aos capítulos deste caderno. Porque a arte espelha a vida e a música canta a vida, e você, leitor, decide sobre qual ponto de vista quer olhar este assunto.

Fonte: PMSBC (2001a)

O primeiro volume traz o conteúdo de Artes na Educação Infantil, refletindo sobre o lugar que essa área de conhecimento ocupava na escola, sendo que, em alguns momentos, era uma prática autoritária por parte do professor, que valorizava apenas o produto final realizado pelo aluno. Em outras situações, o papel do professor trazia intencionalidade, uma vez que o trabalho se respaldava em uma concepção espontaneísta do fazer da criança.

Nossa preocupação em investir na formação dos professores também na área de artes vem ao encontro das mais recentes orientações e legislação no que diz respeito ao ensino desta área. A relevância do papel da arte na educação é defendida no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI o qual cita no capítulo 'Os 4 pilares da educação': 'Na escola a arte a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural' (PMSBC, 2001a, p.16).

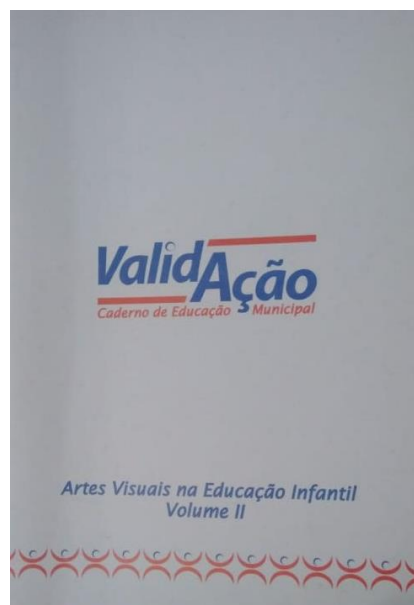
O caderno relata o processo formativo vivido na rede, na área de artes, a partir de um diagnóstico em 6 escolas, que teve como foco os pontos: Materiais, Espaços utilizados e Experiências proporcionadas às crianças. Em síntese, essa pesquisa mostrou que a maior parte

dos materiais que as escolas continham eram para atividades bidimensionais, e que quase nunca era proposta a mistura desses materiais (tinta e lápis de cor em uma mesma atividade, por exemplo). Os espaços mais utilizados para o trabalho com Artes eram a sala de aula e a área externa, sendo as mesas ou cavaletes os suportes. Percebeu-se, também, que na maioria das escolas as atividades eram descontínuas e sem contexto. Os professores sabiam da necessidade de se trabalhar com obras de artes com as crianças, mas não sabiam como.

O trabalho de apreciação e contextualização histórica da arte nas escolas seguia geralmente o mesmo roteiro: ouvir a biografia do artista e apreciar sua produção através da leitura de um livro que contava a sua história e mostrava suas obras e, por fim, escolher uma obra para ser copiada pelas crianças, cópia essa entendida como sendo releitura. Porém, não era comum uma proposta sistemática com a apreciação e reflexão sobre o próprio trabalho da criança, o que confirmava a necessidade de trabalhar a valorização da produção infantil e a recuperação do percurso individual criador dos alunos (PMSBC, 2001a, p. 23).

Após apresentar o perfil do que se produzia de trabalho em Artes na rede, o caderno 1 segue mostrando a necessidade e o impacto gerado pelas iniciativas formativas da rede sobre essa temática, destacando três aspectos dentro desse processo formativo: Arte enquanto objeto de conhecimento e forma de expressão; necessidade de implantar uma rotina de trabalho que considere todas as experiências significativas de aprendizagens em arte; entender as crianças como autoras do seu próprio fazer (PMSBC, p. 26, 2001).

Figura 24 – Capa do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 2 – Artes Visuais na Educação Infantil



Fonte: PMSBC (2001b)

Figura 25 – Sumário do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 2 – Artes Visuais na Educação Infantil

SUMÁRIO ¹ /Metáfora – Gilberto Gil	
Introdução/Retrovisor	11
I. Aprendizagem e rotina de trabalho/Trocando em miúdos	12
II. A criança e seu processo de criação/Olha o menino	16
1. Atividades permanentes de proposta	16
2. Atividade permanente de oficina de percurso	19
3. Atividades sequenciadas e projetos	23
4. Apreciação	26
III. No fim das contas.../Já combinado	31
IV. Palavra de professor/Uma palavra	36
Bibliografia/As vitrines	46

¹ Os títulos deste Caderno têm duas versões sendo o segundo o nome de uma música que empresta seu título como metáfora aos capítulos deste caderno. Porque a arte espelha a vida e a música canta a vida, e você, leitor, decide sobre qual ponto de vista quer olhar este assunto.

Fonte: PMSBC (2001b)

O caderno 2 continua a discussão da área de Artes, buscando estruturar o trabalho do professor a partir da concepção abordada no caderno 1. Sendo assim, o foco está nas possibilidades de trabalho com a criança, seu processo de criação e as propostas mais indicadas para a faixa etária. Ao final, foi destinado um espaço para o relato de experiências de professores que contavam algumas possibilidades com o trabalho de artes desenvolvidas com seus alunos.

Vários foram os avanços alcançados a partir do investimento da formação de artes visuais. Um deles foi a compreensão da possibilidade de trabalhar o desenvolvimento do percurso criador dos alunos. Muitas escolas investiram na organização de espaços e materiais viabilizando a realização de oficinas de percurso e estabelecendo projetos ou sequencias de trabalho com a intencionalidade e objetivos que favorecem o processo de criação de seus alunos. De alguma maneira, e com diferentes ênfases, hoje percebemos algumas experiências ocorrendo em muitas escolas. Pode-se perceber um certo encantamento entre os professores que observam os resultados com as crianças. É um caminho ainda de pesquisa, de busca, mas que começa a apontar resultados (PMSBC, 2001b, p. 31).

Figura 26 – Capa do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 3 – Rotina na Educação Infantil



Fonte: PMSBC (2001c)

Figura 27 – Sumário do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 3 – Rotina na Educação Infantil

SUMÁRIO	
I. Apresentação	11
II. Rotina – Quando o Educador faz a hora	13
III. As Dimensões do Educar	15
1. Atividades Orientadas	16
1.1. A Hora da Roda	17
1.2. Atividades Diversificadas	23
1.3. A Hora do Movimento	25
2. Brincar	29
2.1. A Hora do Faz-de-Conta	30
3. Cuidados	32
3.1. A Hora de Repousar	33
3.2. A Hora da Higiene	34
3.3. A Hora de Comer	35
IV. Construindo a Prática Pedagógica	39
1. Conversando sobre os Espaços	40
2. Conversando sobre os Ritmos	44
3. Conversando sobre o Tempo	46
3.1. Organizando o Tempo Didático	48
3.1.1. Atividades Permanentes	49
3.1.2. Atividades Sequenciadas	50
3.1.3. Projetos	50
V. Concluindo	51
VI. Bibliografia	53

Fonte: PMSBC (2001c)

O caderno 3, “Rotina na Educação Infantil”, inicia retomando o conceito da palavra “rotina” para o contexto do trabalho na escola, sendo uma organização das ações que gera

segurança, tranquilidade e possibilidade de prever os próximos acontecimentos. É ressaltada a preocupação de que a rotina na escola tenha a característica da flexibilidade e do desenvolvimento da autonomia da criança em um ambiente agradável e seguro.

As dimensões do educar: cuidados; brincadeiras e aprendizagens orientadas, são apresentadas no caderno 3 como conteúdos que devem ser oferecidos diariamente na rotina escolar.

Propor situações que propiciem inserir coisas conhecidas a situações novas ou, de um outro modo, permitir que busquem diferentes soluções para as tarefas diárias; propiciar oportunidades de discussão, reflexão e verbalização do vivido; dar informações; permitir e instigar o acesso à cultura – é papel fundamental do educador enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem (PMSBC, 2001c, p.15).

O conteúdo em seguida, diz respeito a alguns momentos que compõem a rotina de trabalho na educação infantil, relatando exemplos de boas práticas que acontecem na rede. Os momentos descritos são: roda de conversa, leitura, música, artes, atividades diversificadas, movimento, brincadeira, faz-de-conta, cuidados, repouso, higiene e alimentação.

A organização do espaço também é apresentada como facilitador ou dificultador do trabalho do professor, uma vez que “a flexibilidade, a diversidade e a criatividade na organização desses espaços podem favorecer ou não a ação do educador e a aprendizagem do aluno” (PMSBC, 2001c, p. 41). Assim, outros espaços são criados e usados para além da sala de aula, e já se falava na organização dos materiais de forma que estivessem ao alcance das crianças, estimulando sua autonomia e a diminuição do tempo de espera nas propostas.

O caderno 3 orienta uma organização com relação às atividades didáticas: Atividades Permanentes, que ocorrem com regularidade, contribuindo para a construção da identidade e autonomia; Atividades Sequenciadas, propostas articuladas, em sequência, com graus de dificuldade diversos; e Projetos, propostas que se relacionam a partir de um objetivo e de um produto final compartilhado com todos. O caderno finaliza trazendo modelos de rotina para a educação infantil.

Figura 28 – Capa do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 4 – Período Integral para crianças de 0 a 6 anos



Fonte: PMSBC (2001d)

Figura 29 – Sumário do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 4 – Período Integral para crianças de 0 a 6 anos

SUMÁRIO	
Introdução:	09
• Educação Infantil - Um Direito Conquistado	09
• O Período Integral	11
• Em São Bernardo do Campo é assim...	12
1. Autonomia...Interações...Escolhas... Concepções que embasam o trabalho	14
O desafio de Educar e Cuidar	14
• O espaço de Cuidados	16
• O espaço de Brincar	19
• O espaço de Aprender em situações orientadas	21
2. O Dia-a-Dia do Tempo e do Espaço Infantil	23
Na ciranda do Tempo...	26
• Momentos de escolhas	27
• Momentos coletivos e individuais	28
O Espaço da Criança	29
Os Conhecimentos que permeiam o cotidiano	30
3. Palavra de Professor	38
4. Ser Professor	44
• Professores Leigos: L.D.B. e repercussões em São Bernardo do Campo	45
• Espaços para reflexão sobre a prática	47
5. Bibliografia	50

Fonte: PMSBC (2001d)

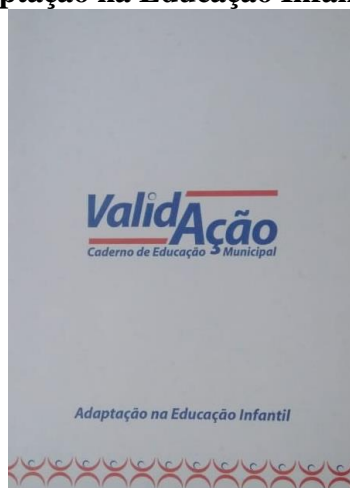
“Período Integral para crianças de 0 a 6 anos” é o conteúdo trazido no caderno 4, que se inicia trazendo a Educação como um direito da criança, retomando historicamente o caminho percorrido no nosso país para essa conquista. Depois, é apresentado o percurso de São Bernardo do Campo acerca do atendimento escolar às crianças, diferenciando o atendimento de período integral para as crianças de 0 a 3 anos (creche, em que todas as crianças permanecem em período

integral na escola) e 4 a 6 anos (pré-escola, em que as crianças são atendidas em período parcial, e apenas algumas permanecem na escola no período integral).

Há um destaque para o “Educar e cuidar”, colocando os dois aspectos com a mesma importância no trabalho com crianças, no Período Integral. “Assim, o trabalho pedagógico com a ‘turma do integral’ gira em torno de 3 eixos básicos: Cuidados, Situações de Aprendizagens Orientadas e Brincadeiras.” (PMSBC, 2001d, p. 15).

Alguns conteúdos sobre rotina, abordados no caderno 3, são retomados no caderno 4, trazendo relatos de professores sobre as experiências na organização dos espaços e materiais, no planejamento de momentos coletivos e individuais, bem como propostas de atividades que contemplam as diversas áreas de conhecimento.

Figura 30 – Capa do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 5 – Adaptação na Educação Infantil



Fonte: PMSBC (2003)

Nota: O Caderno 5 não apresenta sumário.

No caderno 5, o assunto é “Adaptação da Educação Infantil”, destacando, como eixo central, a discussão do acolhimento das crianças na escola. Retoma a concepção da rede que aborda a indissociabilidade do educar e cuidar, validando a importância dessa discussão, uma vez que acolher faz parte da função da escola. Destaca que todos os envolvidos — crianças, famílias e educadores—, passam por esse processo de adaptação:

Podemos entender certas reações da criança como choro, recusa a comer, brincar etc. como parte do processo de adaptação, porém é necessário que olhemos cuidadosamente para toda a organização da unidade, para as relações estabelecidas entre adulto – criança e as propostas para esse período, pois pode haver uma relação intrínseca entre tais estados das crianças e a forma como foram planejadas as ações da unidade. O objetivo é que consigamos buscar recursos dentro da unidade que propiciem um processo gradativo de adaptação mútua entre criança, família e escola,

considerando o significado desse período, diminuindo assim a ansiedade de todos os envolvidos (PMSBC, 2003, p. 8).

Para ajudar na reflexão do tema, são trazidos trechos do Projeto Político Pedagógico (PPP) de algumas escolas que discutiram o tema da adaptação com sua equipe escolar, destacando que planejar o período de adaptação é mais do que pensar em estratégias, mas sim refletir sobre esses momentos, considerando as necessidades das crianças, famílias e escolas.

O contato inicial com as famílias no momento da matrícula da criança, bem como a primeira reunião de pais, são destacados no documento como espaços privilegiados para o início da criação de vínculo entre escola e família. São situações propícias à escuta e ao acolhimento, que devem ser planejadas com cuidado e intencionalidade por parte da equipe escolar

Figura 31 – Capa do Caderno de Educação Municipal - Validação. Caderno 6 – Avaliação na Educação Infantil



Fonte: PMSBC (2004a)

Nota: O Caderno 6 não apresenta sumário.

Por fim, o caderno 6, “Avaliação na Educação Infantil”, inicia retomando a história da Educação Infantil na rede, destacando os tipos de avaliação utilizados nesse percurso. Na década de 70,

os alunos eram avaliados individualmente (mensal ou bimestralmente) pelas diretoras que tinham como objetivo ter o controle dos conhecimentos ‘adquiridos’ pelos mesmos e, em contrapartida, avaliar o desempenho do professor em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido (PMSBC, 2004a, p. 12).

Na década de 80, houve investimento da rede na formação de professores, bem como a publicação de documentos nacionais que tratavam do direito da criança à Educação; entretanto, a forma de avaliar os alunos não mudou muito.

A avaliação na Educação Infantil permaneceu com a mesma proposta baseada nas capacidades psicomotoras das crianças, conceitos de linguagem e matemática. Em algumas unidades escolares a avaliação individual (no final do bimestre ou semestre) era aplicada pelo professor de forma coletiva. Os resultados das avaliações individuais eram tabulados e registrados através de gráficos demonstrativos das aprendizagens individuais, dando uma visão geral do grupo. Esses gráficos eram apresentados a direção da unidade escolar, que fazia o controle das aprendizagens do grupo de alunos, avaliando com isso a competência do professor em ensinar (PMSBC, 2004a, p.14).

Os avanços na concepção começaram a ocorrer na década de 90, em virtude das formações com os professores que ocorriam baseadas nos estudos de Emília Ferreira e Jean Piaget, trazendo a proposta construtivista para o trabalho. “O planejamento começou a ser feito pelo grupo da escola. O Professora Passou a ser o autor dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados com os alunos” (PMSBC, 2004a, p. 15).

Em 2000 e 2001, toda a rede seguiu avançando nos estudos sobre avaliação, tendo como base as discussões proporcionadas por palestras e textos de autores renomados, como Madalena Freire, Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann, entre outros. Como resultado, percebeu-se que a avaliação final visava apenas resultados, sendo necessário considerar também a avaliação processual.

Atualmente a grande maioria das escolas têm como suporte teórico as ideias de Jussara Hoffmann sobre avaliação além de utilizar os instrumentos metodológicos sistematizados por Madalena Freire: observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação, embasados numa concepção democrática de educação. Os instrumentos metodológicos mais utilizados nas nossas escolas são: o planejamento, o registro e o relatório, este último se constituindo numa sistematização dos registros de um período (PMSBC, 2004a, p. 17).

Com relação aos instrumentos metodológicos, uma breve explicação sobre cada um deles é exposta no caderno 6. A observação é entendida como um olhar atento, em que o Professora Precisa ter um foco, uma intencionalidade. “É um ato de estudar a si mesmo, ao outro, a realidade, à luz de uma teoria. Portanto, remete-nos aos princípios que defendemos em educação e a nossa concepção de sujeito e de sociedade” (PMSBC, 2004a, p. 18).

Sobre o planejar, nas escolas essa ação acontece a partir dos objetivos levantados no PPP de cada unidade, gerando projetos, atividades sequenciadas, permanentes e independentes, considerando as áreas de conhecimento. “A partir da observação do grupo e de cada aluno o Professora Pensa em suas ações, planeja as atividades, as aulas e as intervenções que fará para atingir seus objetivos, intervenção aqui entendida como as ações que farão o educando refletir” (PMSBC, 2004a, p. 20).

O registro é colocado como um instrumento metodológico usado regularmente nas escolas, mas que ainda é um desafio para os professores. Há a preocupação da construção de registros individuais dos alunos, que sirvam de conteúdo para a escrita dos relatórios individuais de aprendizagem. “Outro aspecto a ser considerado na avaliação é a reflexão. Reflexão e registro estão intimamente ligados, pois a reflexão sem o registro se perde na lembrança. Ao registrar nos distanciamos da nossa própria prática e temos condições de refletir sobre ela” (PMSBC, 2004a, p. 23).

É a primeira vez que a reflexão aparece em um documento da rede como parte dos instrumentos metodológicos.

Na educação infantil muito se fala sobre tornar o registro reflexivo. Muitos planos de formação das equipes gestoras tem seu foco na reflexão da prática do professor através dos instrumentos metodológicos. Essa formação, ao longo do tempo provoca mudanças sutis e significativas nas propostas pedagógicas, seja na seleção dos objetos para o grupo de alunos e na observação mais apurada das aprendizagens das crianças, seja na própria reflexão que o Professor Passa a fazer acerca do seu trabalho (PMSBC, 2004a, p.24).

Ao considerar a reflexão como instrumento do trabalho na escola, o saber do professor é especialmente considerado. Nóvoa (1992, p. 9) discute a profissão docente refletindo sobre o “lugar de morto” que o professor é colocado em muitas situações, como aquele que é deixado de lado, cuja voz não é ouvida. O autor traz o triângulo pedagógico para exemplificar alguns modelos pedagógicos. Um deles é o do conhecimento: “o saber da experiência (professores); o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento)”.

Figura 32 – Triângulo do conhecimento



Fonte: Nóvoa (1992, p. 9)

Com a ilustração do triângulo do conhecimento, o autor aponta a desvalorização atual do saber do professor, ao atentar para a relação do saber da pedagogia e do saber das disciplinas,

que se relacionam sem considerar o papel do professor. Por isso, o fato de a reflexão do professor aparecer no Caderno de Validação é importante, pois retira o professor do “lugar de morto” ao considerar sua reflexão no processo educativo.

As discussões sobre a infância avançavam em todo o país, tendo em 2001 a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Esse plano traça objetivos para a Educação alcançar em um período de 10 anos, tendo a parceria dos diferentes níveis de governo para a sua implementação. Com um capítulo destinado especificamente à Educação Infantil, trazia um diagnóstico, propondo diretrizes, objetivos e metas para essa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2001). Em 2003, é aprovado o Plano Municipal de Educação (PME) em SBC (Lei Municipal 5224, de 25 de novembro de 2003), em consonância com o PNE, quando os educadores puderam se debruçar em propostas e intenções para o PME para a próxima década.

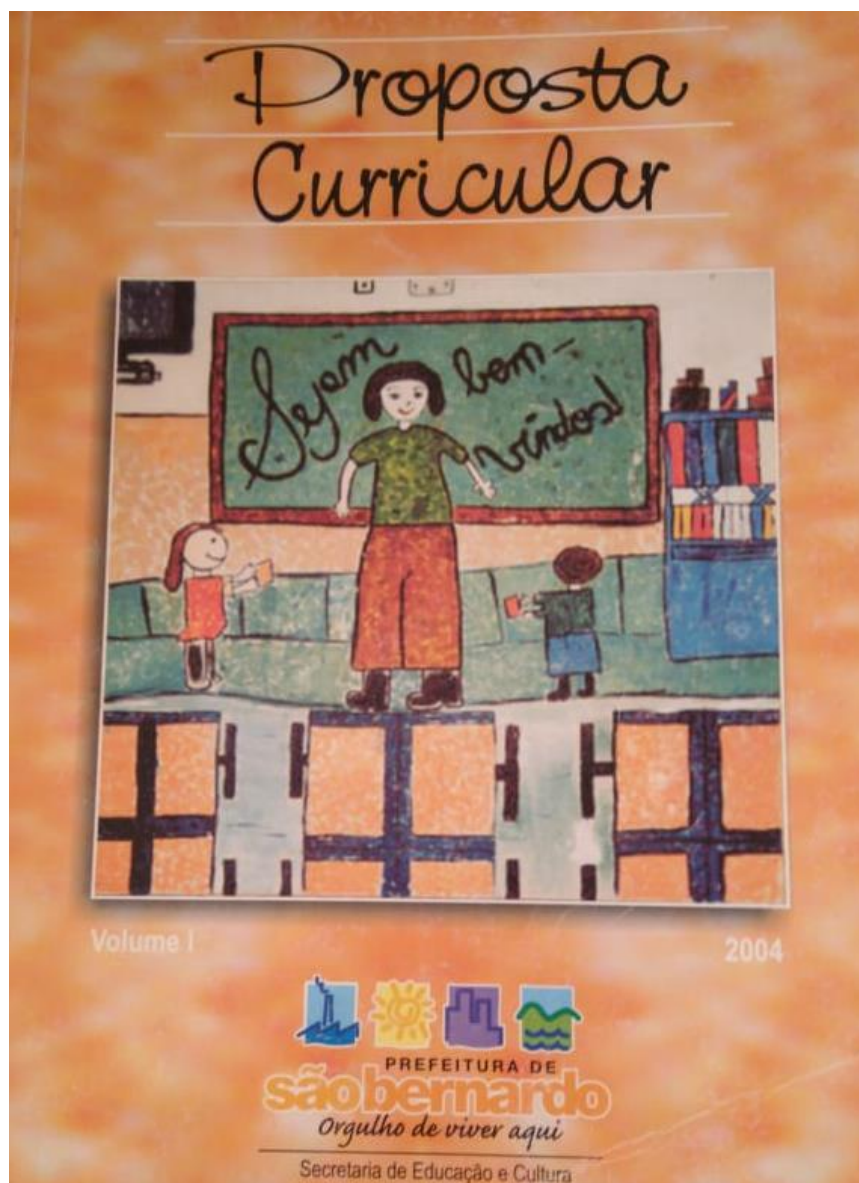
2.6. A Proposta Curricular atual

Como resultado do avanço das discussões sobre a infância nas escolas, no ano de 2004 foi publicado o volume I da Proposta Curricular. O documento foi elaborado a partir de uma assessoria com o Professor Dr. Celso dos Santos Vasconcellos, em que se discutiu os princípios da rede, o histórico de cada modalidade de ensino e as questões legais da época. Apresentava os princípios que a rede queria para o seu currículo. Alguns anos depois, houve a necessidade de se pensar em um segundo volume, que trouxesse as áreas de conhecimento e as especificidades de cada modalidade de ensino.

Assim, os demais volumes foram construídos progressivamente, até o ano de 2007. Diferentemente das propostas curriculares anteriores (“Pretinho”, “Branquinho”, “Verdinho” e “Amarelinho”), nesse momento já não foi atribuída, pelos educadores da rede, uma cor para o documento, sendo chamado apenas de Proposta Curricular atual. Essa proposta foi construída em dois momentos, no formato de vários cadernos, o que a difere das propostas curriculares anteriores, cujo conteúdo se concentrava em apenas um impresso. Pode-se considerar, também, o amadurecimento dos professores, assumindo cada vez mais sua profissionalização, entendendo o documento como orientador do trabalho realizado na escola.

2.6.1. A Proposta Curricular atual – Volume I

Figura 33 – Capa da Proposta Curricular – Volume I



Fonte: PMSBC (2004b)

Figura 34 – Sumário da Proposta Curricular – Volume I

PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO	
SUMÁRIO	
VOLUME I	
NOSSA PALAVRA	09
APRESENTAÇÃO	11
PARTE I	13
Plano Municipal de Educação	
PARTE II	17
Ações da Secretaria de Educação e Cultura	19
- Formação Continuada	22
- Descentralização da Gestão	
PARTE III	23
Fundamentação Legal	25
- Direito: Resultado de Luta, Instrumento de Luta	26
- Legislação	
- Princípios e Diretrizes Organizadores do Currículo Presentes em Documentos da Secretaria de Educação e Cultura	40
PARTE IV	47
Histórico das Modalidades/Níveis de Ensino	49
- Educação Infantil	53
- Ensino Fundamental	61
- Educação Especial	65
- Educação de Jovens e adultos	
PARTE V	69
Histórico dos Programas Educacionais	71
- Educação Ambiental	72
- Lixo e Cidadania	73
- Educação para a Paz	74
- Educação Tecnológica	76
- Tecnologia da Informação	77
- Ateliê de Arte	
PARTE VI	79
Histórico da Rede Escolar de Bibliotecas Interativas - REBI	
PARTE VII	85
Princípios e Diretrizes	87
- Qualidade da Educação	90
- Atendimento à Diversidade	92
- Autonomia	93
- Gestão Democrática	95
- Valorização do Profissional da Educação	
PARTE VIII	99
Objetivos	101
- Objetivos Gerais da Rede Municipal de Ensino	101
- Educação Infantil	102
- Ensino Fundamental	103
- Educação Especial	103
- Educação de Jovens e Adultos	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGAIS	107

Pela primeira vez o professor aparece na capa do documento curricular da rede, o que revela a posição assumida por esse profissional nos debates educacionais, bem como sua formação e atuação. A escola é caracterizada por alguns elementos: carteiras dos alunos, letra do professor na lousa, e o mesmo, assumindo a centralidade da cena. Como aponta Narodowski (1993), em qualquer lugar do mundo, uma escola é reconhecida pelos seus elementos constituintes, já citados anteriormente.

Este primeiro volume apresentava os princípios e diretrizes para o trabalho escolar, revelando, assim, a concepção que nortearia as ações pedagógicas. Abordava-se os seguintes princípios: qualidade da educação, atendimento à diversidade, autonomia, gestão democrática e valorização do profissional da educação.

Com relação à qualidade da educação, o documento aponta muitas questões que precisam ser consideradas ao se falar desse princípio:

Pensar na qualidade da educação, traz a necessidade de considerar as condições objetivas para que isso se dê: verbas suficientes, instalações adequadas, salários dignos, condições materiais e estruturais de trabalho, além da formação e instrumentalização do professor; é preciso lembrar também, das condições subjetivas: o entendimento de que todas as pessoas podem aprender e têm direito à educação, de que a avaliação é mais um instrumento para o professor rever sua prática, a consideração do aluno como sujeito da educação (PMSBC, 2004b, p. 89).

A preocupação com a diversidade é um outro princípio destacado, trazendo o histórico do atendimento público municipal à pessoa com deficiência.

Em 1999, foi organizado um grupo composto por representantes da educação regular e especial, que pensou uma proposta de inclusão para o Município, realizando uma pesquisa na rede para levantamento de todas as crianças com necessidades educacionais especiais e elaborou um instrumento que foi apresentado a todas as chefias ao final desse mesmo ano. O documento previa o fluxograma, procedimentos e formas de atendimento à demanda levantada, além de responsabilidade de cada segmento, pela inclusão (PMSBC, 2004b, p.64).

Assim, a proposta era que, cada vez mais, os alunos da Educação Especial fossem inseridos nas escolas regulares, sendo a escola especial apenas para atendimentos de situações graves de deficiência, cujas adaptações, nas regulares, ainda não foram possíveis (PMSBC, 2004b).

O princípio da autonomia diz respeito ao lugar que a escola assumira, ou seja, à “capacidade de se ter posicionamento, discernimento, de elaborar projetos pessoais e participar cooperativamente de projetos coletivos, de organizar-se em função das metas eleitas, governar-

se, participar da gestão das ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios” (PMSBC, 2004b, p. 92).

A autonomia também é ponderada em outras dimensões: autonomia do aluno (sendo uma das funções da escola desenvolvê-la, uma vez que considera o aluno capaz de aprender), a autonomia pedagógica (levando em conta o professor e sua realidade na construção do projeto da escola) e a autonomia administrativa (ligada diretamente à gestão democrática das decisões e finanças da escola). A escola que se autogoverna, se compromete com o trabalho a ser desenvolvido (PMSBC, 2004b).

Segundo a proposta curricular, a gestão democrática como princípio envolve compromisso e confiança por parte de toda equipe escolar, buscando cumprir os objetivos com responsabilidade. Inclui-se, nessa gestão, a participação da comunidade à qual a escola atende, rompendo com o autoritarismo que ainda é presente em algumas escolas (PMSBC, 2004b).

Por fim, é abordado como princípio educativo a valorização do profissional da Educação, trazendo um breve histórico da constituição da profissão do professor, que hoje assume a função “de formar os educandos e não apenas os instrumentalizar, hoje se pede um outro perfil de professor, capaz de ir além de passar a matéria e avaliar se foi aprendida e esse é um ponto de partida bastante fecundo para o educador saber mais sobre a infância [...]” (PMSBC, 2004b, p. 97).

Havia, também, um capítulo destinado os históricos dos Programas Educacionais organizados pela Secretaria de Educação e Cultura, que tinham como objetivo atender as necessidades educativas e formativas das escolas da rede. Os Programas Educacionais eram: Educação Ambiental, Lixo e Cidadania; Escola e Comunidade; Educação Tecnológica, Tecnologia da Informação; Ateliê de Artes e Biblioteca Interativa. Ao falar de cada um desses programas, encontra-se no documento o histórico, a concepção teórico-metodológica e a abrangência (esclarecendo a qual modalidade de ensino o programa se encaixa).

A última parte deste documento destinava-se aos objetivos gerais elencados para cada modalidade e nível de ensino, ressaltando os princípios éticos, estéticos e políticos como fundamentos norteadores do trabalho. Para a Educação Infantil, os objetivos gerais elencados eram:

- Brincar, ampliando suas capacidades expressivas e simbólicas, reelaborando significados sobre o mundo, sobre os contextos e as relações entre os seres humanos;
- Ampliar o conhecimento sobre seu próprio corpo, suas possibilidades de atuação no espaço, bem como desenvolver e valorizar hábitos de cuidado com a saúde e bem estar;
- Construir uma imagem positiva de si, com confiança em suas capacidades, atuando cada vez mais de forma autônoma nas situações cotidianas;

- Conhecer diferentes manifestações culturais como constitutivas de valores e princípios, demonstrando respeito e valorizando a diversidade;
- Construir e ampliar as relações sociais, aprendendo a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando as diferenças e desenvolvendo atitudes cooperativas;
- Valorizar e desenvolver atitudes de preservação do meio ambiente, reconhecendo-se como integrante, dependente e agente transformador do mesmo;
- Construir e apropriar-se do conhecimento organizado nas diferentes linguagens (corporal, música, plástica, oral e escrita), utilizando-as para expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos, ampliando sua rede de significações;
- Aprender a buscar informações de forma autônoma, exercitando sua curiosidade frente ao objeto de conhecimento (PMSBC, 2004b, p. 102).

2.6.2. A Proposta Curricular atual – Volume II

Já era prevista a continuidade dessas discussões e reflexões de forma a complementar o volume lançado. Em 2005, ações de formação dos educadores foram organizadas abordando questões pedagógicas referentes à concepção, objetivos e conteúdos didáticos, que visavam compor a segunda etapa de elaboração da Proposta (PMSBC, 2007a).

O desafio posto para a escrita do Volume II trazia, também, a preocupação de todos em construir um documento institucional que oferecesse contribuições efetivas aos educadores e servisse como parâmetro para toda a Rede, contribuindo para a qualidade do trabalho educativo de todas as escolas (PMSBC, 2007a, p. 11).

Além de bibliografias específicas sobre as áreas de conhecimento, foram utilizados, como referência teórica para a construção do volume II os seguintes documentos: “A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: Proposta Integrada para o trabalho em creches e EMEIs” — o “Amarelinho” (PMSBC, 1992); “Referenciais Curriculares Nacionais (MEC, 1996); “Parâmetros Curriculares Nacionais” (MEC, 2001).

Assim, buscando manter coerência com as ideias apresentadas nos documentos anteriores construídos pela rede, bem como atualizando-se e adaptando-se à realidade do município, em 2007 foi lançado o Volume II da Proposta Curricular de São Bernardo do Campo, sendo este o que orienta o trabalho atualmente.

Este documento curricular revela o tipo de ser humano que a rede quer formar, como ela entende as crianças, os jovens, os adultos; quais capacidades deseja que eles desenvolvam e quais conteúdos irão auxiliar para esse desenvolvimento. A Proposta também orienta os professores sobre estratégias e intervenções adequadas para o trabalho escolar (PMSBC, 2007a, p. 12).

A partir de conversa gravada em áudio (sem roteiro prévio) com uma orientadora pedagógica da rede, já aposentada, obteve-se a informação de que comparado ao “Amarelinho”,

essa última proposta avançou no que diz respeito à participação da rede. O processo de elaboração do documento já representou uma forma de estudo, pois as escolas foram envolvidas nas reflexões e na escrita desse documento. Cada grupo de 10 escolas ficou responsável por uma área de conhecimento, tendo a incumbência de escrever e revisar o documento naquela área. As escolas recebiam formações específicas na área de conhecimento destinada a cada grupo, de forma a obter embasamento teórico sólido para a escrita do conteúdo que comporia o documento. A própria elaboração da proposta foi uma estratégia formativa, uma vez que o processo de escrita trouxe um resultado importante, de estudo e envolvimento dos profissionais. Ao ser publicado em 2007, cada escola recebeu o documento curricular.

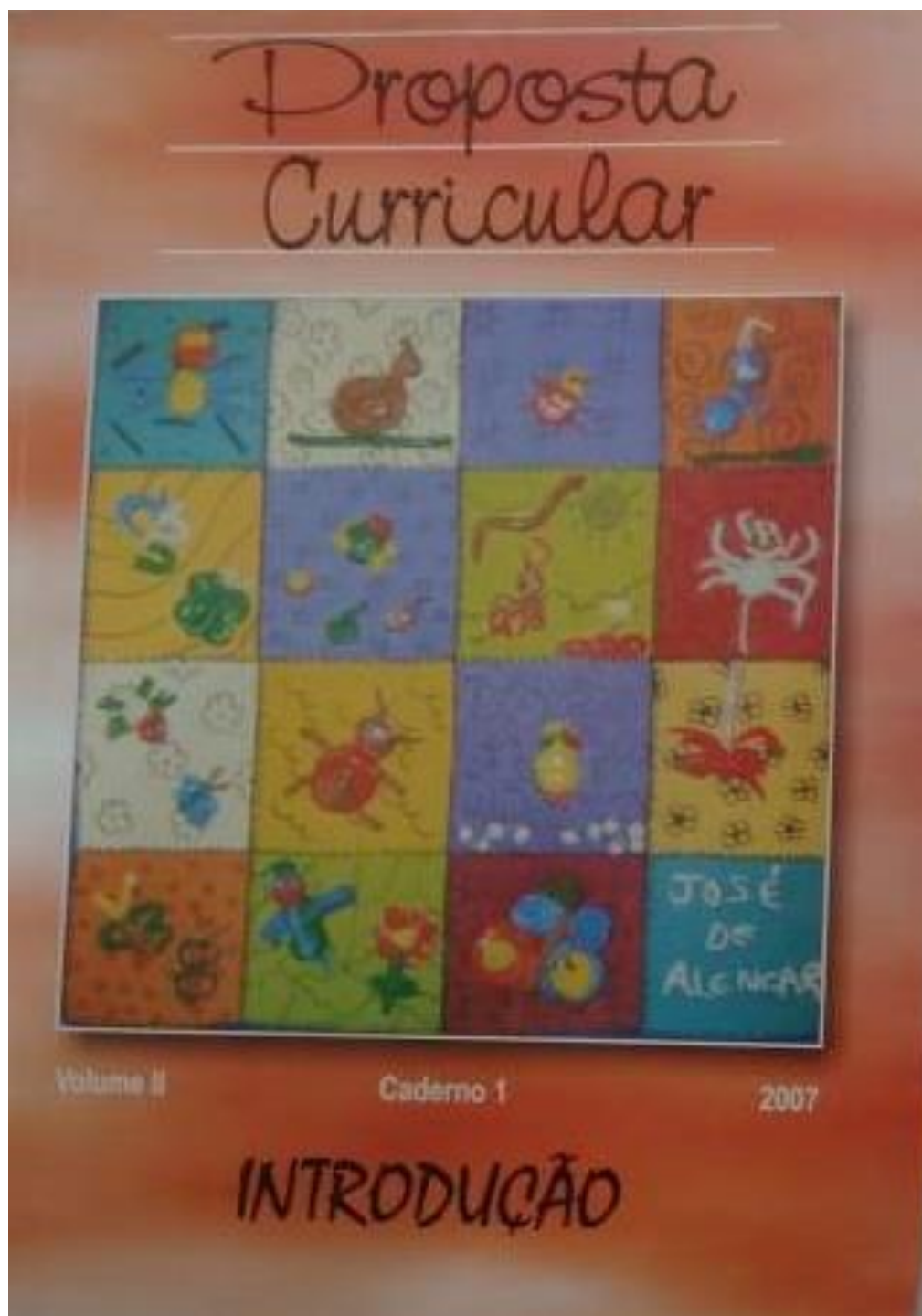
Nessa época, a Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) já eram atendidas pelo município, ampliando os profissionais que trabalhavam na rede. Por conta desse crescimento, diferentemente do que aconteceu com o “Amarelinho”, em que a formação foi direcionada diretamente para o professor, a formação do documento curricular atual foi oferecida apenas aos Professores de Apoio Pedagógico (PAPs) — atualmente, o Coordenador Pedagógico.

Da mesma forma que ocorreu com o “Amarelinho”, os Orientadores Pedagógicos (OP) eram os responsáveis pelo planejamento e organização das ações formativas. Assim, organizaram um ciclo formativo a partir das áreas de conhecimento, no qual os PAPs participavam da formação de cada uma das áreas.

Aqui, cabe uma ressalva no que diz respeito ao papel dos OPs ao longo da história dos documentos curriculares em SBC. Como pode-se perceber, esses profissionais assumiram a função formativa na rede, sendo os protagonistas na elaboração e disseminação da concepção vigente em cada época. Isso também ficará evidente na presente pesquisa, uma vez que o curso formativo analisado tem os conteúdos construídos e organizados pelos OPs.

O Volume II da Proposta Curricular é composto por seis cadernos: Caderno 1- Introdução; Caderno 2- Educação Infantil; Caderno 3- Ensino Fundamental, Caderno 4- Educação de Jovens e Adultos; Caderno 5- Educação especial; e Caderno 6- Tecnologia, Informação e Comunicação. Tendo em vista a especificidade desta pesquisa, serão explanados apenas os conteúdos dos cadernos 1 e 2.

Figura 35 – Capa da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 1



Fonte: PMSBC (2007a)

Figura 36 – Sumário da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 1 Pt. 1

SUMÁRIO	
Uma história recente	11
DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
Introdução	17
Henri Wallon	18
Biografia	18
Aspectos teóricos	19
Implicações pedagógicas	23
Vygotsky	24
Biografia	24
Aspectos teóricos	24
Implicações pedagógicas	28
Jean Piaget	29
Biografia	29
Aspectos teóricos	30
Implicações pedagógicas	33
Considerações finais	34
TEMAS TRANSVERSAIS	
Introdução	37
Ética	38
Ética como tema transversal na escola	39
O tema ética e as áreas de conhecimento	41
Pluralidade Cultural	43
Algumas possibilidades para transversalizar a Pluralidade Cultural	46
Pluralidade cultural e a vida das crianças brasileiras	46
Constituição da pluralidade cultural no Brasil e situação atual	47
O ser humano como agente social e produtor de cultura	47
Pluralidade cultural e cidadania	47
Meio Ambiente	48
Por que Meio Ambiente é um tema transversal	48
A Educação Ambiental na escola	49

Fonte: (PMSBC, 2007a)

Figura 37 – Sumário da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 1 Pt. 2

Sustentabilidade: o grande tema na Educação Ambiental.....	51
Educação Ambiental em São Bernardo do Campo.....	51
Objetivos do trabalho.....	52
Sugestões para o trabalho com Educação Ambiental.....	53
Articulação do tema Meio Ambiente com as áreas de conhecimento.....	55
Saúde	59
Introdução.....	59
Histórico da relação Saúde-Educação.....	60
Objetivos.....	62
Articulação do tema Saúde com as áreas de conhecimento.....	62
Orientação Sexual	64
História da Orientação Sexual no Brasil.....	64
Orientação Sexual nas escolas.....	65
Algumas possibilidades para transversalizar a Orientação Sexual.....	67
AVALIAÇÃO	
O que é avaliar?.....	73
O que é avaliar na escola?.....	73
Quem avalia e quem é avaliado?.....	74
Como avaliar?.....	75
Como é a avaliação em São Bernardo do Campo?.....	76
ADAPTAÇÕES CURRICULARES	
Introdução.....	81
O que são adaptações curriculares?.....	81
Algumas ações importantes dos educadores.....	82
O projeto pedagógico da escola.....	82
As adaptações significativas ou de grande porte.....	85
Considerações para a realização de medidas adaptativas.....	86
Princípios do trabalho com adaptações curriculares.....	86
Conclusão.....	88
Referências bibliográficas, leituras e sites recomendados.....	89

Fonte: (PMSBC, 2007a)

No caderno 1, encontra-se um capítulo destinado à apresentação de alguns aspectos das teorias de Walon, Vygotsky e Piaget, no que diz respeito ao desenvolvimento infantil,

resgatando, assim, os mesmos autores citados na Proposta Curricular de 1992 (“Amarelinho”). E avança, uma vez que a discussão “ocorreu em paralelo com algumas exemplificações e implicações desses estudos para as práticas pedagógicas, na busca de subsídios para a estruturação dessa Proposta Curricular para a Educação Infantil” (PMSBC, 2007a, p. 34).

Ainda nesse caderno introdutório, há um capítulo destinado aos temas transversais que devem perpassar o planejamento das ações pedagógicas: Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente e Saúde; e Orientação Sexual (PMSBC, 2007a).

O tema da avaliação também é abordado no caderno 1, trazendo a especificidade da avaliação na escola, que deve ser processual, respeitando a diversidade dos alunos. “De acordo com os princípios definidos nesta Proposta Curricular, a rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo opta por uma concepção de avaliação na qual o aluno é visto como sujeito ativo no processo de aprendizagem[...]” (PMSBC, 2007a, p. 76).

Finalmente, o caderno 1 dedica o último capítulo ao tema dos adaptadores curriculares, que têm como objetivo

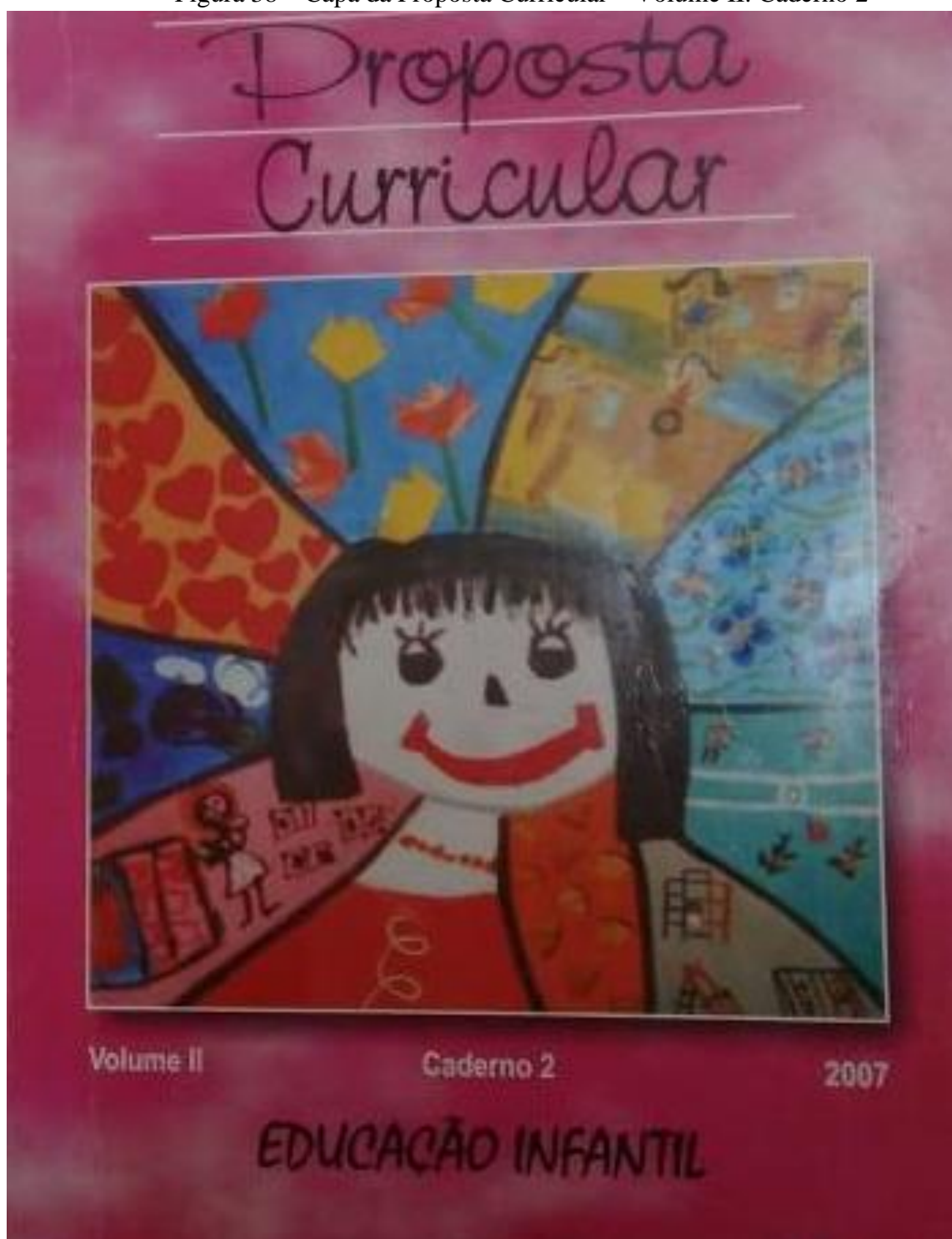
[...] ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos: aqueles com dificuldades de aprendizagem poderão avançar no processo de construção de conhecimento, na medida em que o sistema de ensino garantir os apoios necessários, a escola estabelecer uma rotina planejada e apropriada e o professor utilizar estratégias didáticas adequadas, buscando manter uma base comum de conhecimentos, sem perder conteúdos importantes a que todos os alunos têm direito (PMSBC, 2007a, p. 82).

Sendo assim, retoma-se o conteúdo da diversidade, abordado no volume I, na perspectiva da inclusão de todos os alunos, ressaltando que os adaptadores curriculares são necessários para garantir esse objetivo. Do professor, é esperada uma ação de identificação das necessidades de cada aluno, respeitando as diferenças entre eles, fazendo ajustes necessários ao planejamento para que todos sejam atendidos.

A autoavaliação do processo de ensino e aprendizagem, feita pelo professor, também tem papel importante e pode indicar o caminho que deverá seguir, para que as adaptações possam atender efetivamente às necessidades dos alunos. Um exercício investigativo feito pelo Professor Poderá contribuir para a qualidade do seu trabalho: ‘O que eu posso fazer para que ‘tal ou tal’ aluno aprenda? O que estou dizendo tem sentido para ele(s)?’ Essa atitude do professor norteia-se por princípios que valorizam as diferenças e a necessidade de intervenções coletivas e individualizadas, o que poderá beneficiar toda a classe e não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais (PMSBC, 2007a, p. 82).

Após o caderno introdutório, as especificidades das modalidades de ensino encontram-se contempladas em cadernos separados, sendo o da Educação Infantil o Caderno 2.

Figura 38 – Capa da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 2



Fonte: PMSBC (2007b)

Figura 39 – Sumário da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 2 Pt. 1

SUMÁRIO	
BRINCAR	
"Pescar estrelas": um convite à reflexão sobre o Brincar.....	17
O brincar na história.....	18
O brincar como atividade de relaxamento e recreação.....	19
O brincar como artifício pedagógico.....	19
O brincar como meio de expressão da criança.....	21
O brincar como necessidade.....	22
Diante da História.....	23
Mas afinal, o que é brincadeira?.....	24
<i>E assim surge o pescador...</i>	
O brincar como espaço de apropriação e confrontação com a cultura.....	24
<i>"Vou brincar também..."</i>	
O brincar como espaço de decisão.....	24
<i>"Vou pescar estrelas..."</i>	
O brincar como espaço de criação e do impossível.....	25
<i>Pescadores, astronautas, aviadores...</i>	
O brincar como espaço das interações.....	26
<i>E que move o pescador a pescar estrelas?</i>	
O brincar e a ludicidade.....	26
<i>Mas o que aprende o "pescador" ao "pescar estrelas"?</i>	
O brincar como espaço de aprendizagens.....	27
O pescador e as diferentes modalidades do brincar.....	28
Brincadeira simbólica.....	28
Brincadeiras de construção.....	31
Brincadeiras tradicionais.....	33
O tempo e o espaço para brincar.....	33
Avaliando a "pescaria" - A intervenção <i>na e sobre a ação</i>	34
Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar.....	35
Referências bibliográficas.....	37
LÍNGUA PORTUGUESA	
Histórico do ensino da Língua Portuguesa no Brasil.....	41
Histórico do ensino da Língua Portuguesa na Rede de São Bernardo do Campo.....	43
A importância da linguagem na educação infantil.....	44

Figura 40 – Sumário da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 2 Pt. 2

Concepção da área	46
Linguagem oral	46
Linguagem escrita	48
Objetivos e conteúdos de linguagem oral e escrita	51
Objetivos	51
Crianças de 0 a 3 anos	51
Crianças de 4 a 6 anos	52
Conteúdos	52
Crianças de 0 a 3 anos	52
Crianças de 4 a 6 anos	53
Orientações didáticas	54
Linguagem oral	54
Linguagem escrita	58
Referências bibliográficas	63
MATEMÁTICA	
Introdução	67
História da matemática	67
Breve histórico do ensino da área	72
Histórico do ensino da Matemática em São Bernardo do Campo	74
Concepção de Área	76
Hoje, o que se entende por Matemática?	76
A transposição didática da Matemática	77
Espaço e forma	78
Sistema numérico	79
Cálculo mental	80
Grandezas e medidas	81
Tratamento da informação	82
A importância dos conhecimentos prévios	82
O Erro e a Matemática	82
Aprendendo com as situações-problema	83
O Jogo e a Matemática	84
Objetivos	86
Crianças de 0 a 3 anos	86
Crianças de 4 a 6 anos	86

Figura 41 – Sumário da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 2 Pt. 3

Conteúdos	87
Crianças de 0 a 3 anos	88
Crianças de 4 a 6 anos	88
Orientações didáticas	89
O trabalho com crianças de 0 a 3 anos	90
O trabalho com crianças de 4 a 6 anos	91
Referências bibliográficas	95
 CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Em busca de sociedades sustentáveis	99
E o que é o Desenvolvimento Sustentável ?	99
Qual é a responsabilidade da escola em relação ao trabalho com Ciências e Educação Ambiental?	100
História das Ciências na Educação	101
Histórico das práticas escolares da Rede Municipal de Educação Infantil	102
O trabalho com Ciências Sociais	103
Convívio com a diversidade cultural	104
Princípios gerais para o trabalho na área	105
Objetivos	106
Crianças de 0 a 3 anos	106
Crianças de 4 a 6 anos	106
Conteúdos	107
Crianças de 0 a 3 anos	107
Crianças de 4 a 6 anos	107
Orientações didáticas	108
Crianças de 0 a 3 anos	108
Crianças de 4 a 6 anos	108
Referências bibliográficas	111
 CORPO E MOVIMENTO	
Histórico do ensino da área	117
Histórico da área na Rede de São Bernardo do Campo	119
Fundamentação teórica	120
Objetivos	124
Crianças de 0 a 3 anos	124

Figura 42 – Sumário da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 2 Pt. 4

Crianças de 4 a 6 anos	125
Conteúdos	125
Expressivos	125
Instrumentais	125
Organização do trabalho	126
Espaços e materiais	127
Relações pessoais	127
As dimensões do tempo	128
Estratégias de ensino e aprendizagem	129
Jogos e brincadeiras	131
Circuitos	132
Exploração de materiais	133
Danças e rodas cantadas	135
Referências bibliográficas	
ARTES VISUAIS E MÚSICA	
Introdução	139
Histórico do ensino da área	140
Fundamentos teóricos	141
O lugar especial do desenho	143
Artes Visuais	144
Eixos de trabalho de Artes Visuais na Educação Infantil	144
Modalidades organizativas	146
Orientações Didáticas	149
Objetivos e Conteúdos	151
Crianças de 0 a 3 anos	151
Crianças de 4 a 6 anos	151
Música	152
Eixos de trabalho de música na educação infantil	153
Estruturando a rotina do trabalho com música	155
Orientações didáticas	156
Objetivos e conteúdos	158
Crianças de 0 a 3 anos	158
Crianças de 4 a 6 anos	159
Referências bibliográficas	161

Figura 43 – Sumário da Proposta Curricular – Volume II. Caderno 2 Pt. 5

ROTINA – ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO	
Introdução.....	165
Concepção de rotina	165
Cuidar e educar	166
Controle de esfíncteres	167
Cuidados com a segurança.....	168
Período de adaptação – acolhimento e afetividade	168
Organização da rotina	169
Entrada e saída	170
Atividades em áreas externas	170
Os momentos de alimentação.....	171
Higiene pessoal.....	172
Repouso	173
Atividades intersalas	173
As rodas	174
Atividades diversificadas	174
Atividades dirigidas	175
Organização do espaço.....	175
A organização e disposição dos ambientes e materiais.....	176
Organizando a sala de aula.....	177
Salas-ambiente	177
Outros ambientes	178
As paredes	178
Os móveis	179
Conclusão	179
Referências bibliográficas	181
INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	
Observação	185
Registro	187
Reflexão	189
Planejamento.....	190
Avaliação	193
Considerações finais	194
Referências bibliográficas	197

O Caderno 2 da Proposta Curricular atual é destinado especificamente ao trabalho na Educação Infantil. O conteúdo é organizado em áreas de conhecimentos (Brincar, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Educação Ambiental, Corpo e Movimento, Artes Visuais e Música), dando destaque inicial ao Brincar como um tema importante para o trabalho com as crianças. Apresenta, em um breve resgate histórico, desde quando o brincar era visto apenas como uma atividade de relaxamento e recreação, até quando passou a ser usado como um artifício pedagógico para ensinar algum conteúdo de determinada área. Como uma atividade inata da criança, o brincar foi considerado como possibilidade de criação do imaginário, até ser compreendido como uma necessidade.

[...] a criança passa a ser vista como um ser que pensa, que, a partir de suas experiências e nas interações com outras crianças e adultos, vai criando e recriando uma série de ideias e teorias sobre o mundo físico e social – e assim, a brincadeira passa a ser uma atividade essencial para o desenvolvimento (PMSBC, 2007b, p. 22).

Após esse breve histórico, o documento apresenta o conceito do brincar a partir da concepção sociointeracionista, tendo como principal referência os estudos de Vygotsky. Em síntese, o brincar é entendido como espaço de apropriação da cultura, de decisão, de criação, das interações, do lúdico e das aprendizagens (PMSBC, 2007b).

Os capítulos seguintes tratam das demais áreas de conhecimento (um para cada área). Nesses capítulos, a organização do conteúdo aborda uma retomada histórica, a concepção, objetivos, conteúdos e orientações didáticas divididas por faixa etária, referentes a cada área de conhecimento. Para exemplificar, será detalhado o conteúdo da área de Língua Portuguesa.

O histórico se inicia trazendo dados do ensino da língua portuguesa no Brasil, desde a colonização portuguesa, passando pelo decreto da uniformização da língua em 1933, pela necessidade de se definir uma língua padrão, pela reforma ortográfica de 1934, ressaltando que “a questão posta atualmente não é a de falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas” (PMSBC, 2007b, p. 41).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, a educação pré-escolar é criada como preparatória para desenvolver nas crianças as habilidades necessárias para a alfabetização (que ocorreria no próximo ano, com o ingresso no Ensino Fundamental). Nessa época, a preocupação das escolas era ensinar o código de escrita, com atividades de decodificação do alfabeto e de treinos motores, para que o aluno pudesse usá-lo depois (PMSBC, 2007b).

Os estudos atuais, por outro lado, partem das teorias de Jean Piaget, Paulo Freire, Emília Ferreiro, entre outros autores, como referências para o avanço do ensino, mudando a concepção e a forma de trabalho.

[...] o aluno deixa de ser visto como sujeito passivo – e ao mesmo tempo responsável por seu fracasso escolar – e passa a ser visto como sujeito ativo no processo de aprendizagem. O educador, por sua vez, sai do papel de transmissor de conhecimento para o de mediador da relação entre o aluno e o objeto de conhecimento – no caso, a língua na qual se dá a aprendizagem (PMSBC, 2007b, p. 43).

O histórico menciona, a seguir, a especificidade do ensino de Língua Portuguesa na rede de São Bernardo do Campo. Percebe-se, na descrição, grande semelhança no percurso traçado pelo município de SBC com o que aconteceu a nível nacional. Em 1990, com os estudos da teoria socioconstrutivista, o trabalho com as áreas de conhecimento começou a ser revisto.

Embora os educadores já tenham avançado na compreensão e na prática do ensino da Língua Portuguesa, ainda hoje o desafio é ampliar o trabalho nessa área de conhecimento, entendendo-se que a oralidade não se resume à roda de conversa, a escrita não se resume aos avanços nas hipóteses e saber ler vai muito além da decodificação (PMSBC, 2007b, p. 44).

Após expor o histórico, o documento aborda a importância da linguagem na Educação Infantil, como possibilidade de acessar o conhecimento acumulado pela humanidade. Para tanto, é necessário compreendê-la como meio de “comunicação, expressão, interpretação e representação do mundo, utilizada por todas as pessoas indistintamente” (PMSBC, 2007b, p. 44). Assim, indica-se o trabalho amplo com a linguagem na Educação Infantil, possibilitando a aprendizagem de todas as crianças.

Em seguida, é exposta a concepção da área de conhecimento, que se divide em Linguagem Oral e Escrita. A linguagem oral perpassa toda a rotina escolar, incluindo as demais áreas de conhecimento, sendo função do professor considerar esses momentos para o trabalho com esse componente. Segue um exemplo retirado da Proposta Curricular de SBC, que ilustra bem a sensibilidade de uma professora ao trabalhar com a linguagem oral em um momento aleatório da rotina:

Figura 44 – Exemplo de trabalho com a linguagem oral na rotina escolar

Conversa entre a professora e alunos saindo da sala de aula, em que discutem a diferença do significado e da escrita entre as palavras povo e polvo, a partir da fala da professora *Vamos meu povo*. Segue um fragmento dessa conversa:

R. – *É, ele é todo mole, assim igual à ostra, ou caramujo. Ele é um...um....um.... moleira!* (Todos riem)

Prof^a. – *Moleira?*

A. – *Moleira é de nenê, que a gente não pode pôr a mão, senão ele morre!*

Prof^a. – *É mesmo, eu acho que o R. se confundiu, eu acho que ele quis dizer molusco, não é R.?*

R. – *É isso, isso!*

A. – *Moleira! Ah! Moleira é aquele buraco que tem nas cabeças dos nenês.*

Prof^a. – *Buracos? Todos os nenês têm esse buraco?*

Crianças – *Têm!*

Prof^a. – *Vocês já viram esse buraco? Como ele é?*

C. – *Eu já vi: é um buraquinho bem pequenininho.*

G. – *Eu nunca vi!*

T. – *Eu já vi, mas não é um buraco: é um lugar mole.*

J. – *É claro, porque não tem osso lá!*

R. – *É, e não nasce cabelo lá em cima, só dos lados!*

Prof^a. – *Ah, só nasce nos lados da cabeça? O nenê fica careca no alto da cabeça?*

T. – *Não, não é isso não!*

Prof^a. – *Não? Como você sabe?*

T. – *Porque meu irmãozinho nasceu careca: todinho!*

Prof^a. – *Vocês já viram fotos de vocês quando nasceram? A primeira foto que a mamãe tirou de vocês?* (Uns disseram que sim e outros que não).

Prof^a. – *E vocês, vocês eram carecas?*

M. – *Eu não! Eu era cabeludo.*

Prof^a. – *E então? Nasce ou não nasce cabelo em cima da moleira?* (Uns acharam que nascia e outros que não)

Prof^a. – *Então, amanhã todos vocês irão trazer uma foto de quando eram nenês. A primeira foto que a mamãe tirou de vocês, assim que nasceram, tá combinado? Assim a gente pode acabar com essa dúvida.*

(Professora Vânia Aparecida Orlando de Almeida – EMEB Caetano de Campos)

Fonte: PMSBC (2007b, p. 47)

No registro acima, pode-se perceber como a linguagem oral foi trabalhada pela professora a partir de um assunto que interessou as crianças da turma. Por meio de perguntas e indagações, esta instigou os alunos a desenvolver o pensamento em busca de respostas diante das dúvidas dos colegas. Nessa situação de trabalho intencional com a linguagem, vários conceitos foram elaborados e novas aprendizagens construídas pelas crianças.

Com relação à linguagem escrita, o documento fala da importância de saber ler e escrever para ter acesso à produção cultural existente, de forma que todos possam desenvolver sua cidadania. “Desde pequena, a criança está em contato com a leitura e escrita em situações cotidianas, mas só a partir da interação, mediada por um parceiro mais experiente é que ela pode aprender sobre o seu uso, sua função e o sistema alfabético” (PMSBC, 2007b, p. 48).

Sendo a alfabetização um processo em que o sujeito aprende a ler e a escrever, é importante que o professor desenvolva um planejamento intencional em que situações de leitura e escrita sejam apresentadas à criança cotidianamente:

[...] é preciso que os alunos tenham acesso a diferentes gêneros, diferentes portadores e participem de situações de leitura e escrita tal como existem fora da escola (ler o jornal para saber das notícias sobre a cidade onde moram, escrever a lista de compras para um projeto de culinária, ler uma carta recebida e escrever a resposta, escrever bilhetes, convites etc.). O texto pode ser escrito de próprio punho ou ser ditado ao educador ou colega. Portanto, é possível produzir um texto mesmo antes de compreender o funcionamento do sistema de escrita (PMSBC, 2007b, p. 50).

Em seguida, são apresentados os objetivos e conteúdos trabalhados nessa área, considerando crianças de 0 a 6 anos, suas especificidades e particularidades, divididos por faixa etária: crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos. A seguir, são descritas algumas orientações didáticas que devem ser consideradas pelos professores ao elaborar seu planejamento e desenvolver o trabalho com a linguagem oral e escrita com as crianças. Em relação às demais áreas de conhecimento, a organização e forma com que os conteúdos são apresentados são praticamente as mesmas da área apresentada aqui.

A Proposta Curricular de SBC traz, ao final, uma discussão sobre Rotina e Instrumentos Metodológicos. Com relação à rotina, é destacado o seu papel como organizadora das ações na escola, trazendo segurança e previsão dos acontecimentos para todos os envolvidos, em especial às crianças, possibilitando a elas a conquista da independência e autonomia. Ressalta, também, a flexibilidade como uma característica da rotina, de forma a atender “às necessidades e ritmos das crianças, às características dos diferentes grupos e às diferentes faixas etárias” (PMSBC, 2007b, p. 166).

As atividades que fazem parte da rotina da Educação Infantil aparecem destacadas no documento da seguinte forma: Entrada e Saída, Atividades em áreas externas, Momentos de alimentação, Higiene Pessoal, Repouso, Atividades Intersalas, Rodas, Atividades Diversificadas e Atividades Dirigidas (PMSBC, 2007b).

Sobre os instrumentos metodológicos, a proposta curricular enfatiza sua relevância com base nos estudos de Madalena Freire, como recursos que ajudam a estruturar a ação do

professor, de forma a torná-la mais intencional, sendo necessário trabalhá-los de forma articulada, tendo a equipe gestora como parceira nesse processo. Os instrumentos metodológicos são: observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação.

Por observação, entende-se algo para além de olhar ou enxergar, “pois a prática da observação exige um olhar estudioso e intencional da realidade. É um olhar direcionado, pesquisador, questionador, acolhedor e argumentador, que exige um constante exercício de ação-reflexão-ação” (PMSBC, 2007b, p. 186).

O registro é o instrumento metodológico responsável por organizar e sistematizar, em forma de escrita, as informações colhidas a partir da observação. “O exercício do registro como marca do processo de ensino e aprendizagem faz com que o educador se torne autor de sua própria prática. Registrar deixa marcas, historiciza o processo de ensinar e aprender” (PMSBC, 2007b, p. 187).

A reflexão se configura como instrumento metodológico, tendo em vista a necessidade de se pensar a partir da ação, refletindo. Esse instrumento já havia aparecido no Caderno de Validação 6, mas aqui ele ganha força. “Refletir leva o educador a distanciar-se de sua prática para que a ação realizada num dado momento possa ser vista a partir de outros ângulos, com novas análises e descobertas, possibilitando ressignificá-las” (PMSBC, 2007b, p. 189).

O planejamento é o instrumento metodológico que revela as intenções de trabalho do educador, sendo construído individualmente, de acordo com a realidade de cada um. É um instrumento autoral e “não estático, muito menos burocrático. É a definição de ações que devem ser registradas e avaliadas continuamente, e replanejadas quando necessário” (PMSBC, 2007b, p. 191).

Como o último instrumento metodológico descrito na proposta curricular, a avaliação é apresentada como uma ação contínua durante o processo ensino-aprendizagem. É, portanto, uma ação que reflete a partir do que foi ensinado e de como foi ensinado, bem como da construção dessa aprendizagem pelo aluno. Ao longo da leitura, é possível perceber que o documento curricular deixa clara a necessidade de trabalhar com os instrumentos metodológicos de forma integrada e articulada, para que de fato se tenha o resultado esperado, uma vez que se complementam. Sobre esta proposta curricular, Silva (2014) afirma que

[...] mesmo tendo bases diferenciadas ainda são muito influentes as teorias da psicologia do desenvolvimento, ora recorremos a uma, ora a outra, como no caso da construção da moralidade infantil, marcadamente apoiada na teoria piagetiana. Algum tempo deve levar para que os estudos sejam mais aprofundados e componham com maior clareza o referencial teórico da Rede Municipal, ficando ainda uma imensa lacuna a respeito dos estudos sobre a sociologia da infância e as culturas infantis. (SILVA, 2014, p. 94).

É importante citar o avanço conquistado para a Educação Infantil no que diz respeito ao financiamento. Com a lei 9.424/96 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), os recursos eram aplicados apenas no ensino fundamental público. Em 2007, com a lei 11.494/07, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), podendo os municípios investirem também na educação infantil.

A construção dessa proposta curricular realizada pelos profissionais da rede revela os avanços dos estudos desenvolvidos nas escolas de São Bernardo do Campo, bem como está em consonância com os documentos nacionais orientadores do trabalho na Educação Infantil da época.

As discussões a respeito da infância continuaram avançando a nível nacional, tendo, em 2009, um importante marco com a revisão das DCNEI por meio do Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que altera a estrutura do texto anterior, trazendo a especificidade da Educação Infantil com maior detalhamento, considerando ainda a diversidade das culturas encontradas em todo o país. A criança é considerada em sua inteireza, exigindo da escola, portanto, práticas contextualizadas e que tenham a criança e seus interesses como centro do planejamento do professor.

Também em 2009, foi elaborada a publicação “Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil”, que se constituía “como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade” (BRASIL, 2009, p.7).

A Secretaria de Educação de SBC também avançava nas discussões a respeito da infância em toda a rede, tendo os documentos e orientações do MEC como referências nas formações continuadas nas escolas. Sobre os investimentos formativos da SE, Silva aponta que

Recentemente (2010-2011) houve por parte da Secretaria da Educação do município potente investimento na formação de educadores em parceria com a USP e, também, assessoramento de Equipe Gestoras e Orientadores Pedagógicos (2011-2014) sobre as questões que circundam a infância e a teoria sociocultural-histórica. Ainda hoje estamos estudando e compreendendo os impactos destes estudos na Rede, que caminham para discussões mais aprofundadas sobre a infância e suas culturas (SILVA, 2014, p.95).

Nacionalmente, o MEC construía a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi discutida nas escolas de todo o país desde a sua primeira versão disponibilizada em 2015. À medida que a discussão avançava, outras versões foram construídas. Em 20 de dezembro de

2017, a BNCC foi homologada, servindo como base para a construção dos currículos escolares a partir de então, uma vez que define as aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento dos alunos da Educação Básica.

Em relação à etapa da Educação Infantil da BNCC, há uma grande mudança no que diz respeito ao arranjo curricular, que passa a ser feito por Campos de Experiências, tendo como base os direitos de aprendizagem das crianças, conteúdo que será tratado em outro capítulo.

As escolas de São Bernardo acompanharam essas discussões, e, como resultado das reflexões, em 2017 iniciaram-se Grupos de Trabalho (GTs) com profissionais da educação, com o objetivo de revisar a proposta curricular do município, tendo em vista os documentos nacionais atuais, em especial a BNCC. Houve uma pausa nos encontros desses grupos, sendo retomados em 2019. Ao final dos encontros, foram produzidos textos reflexivos pelos GTs. Acredita-se que estes serão utilizados posteriormente pela SE, por ocasião da revisão da proposta curricular vigente.

Também em 2019, iniciou-se o curso de formação continuada e em serviço oferecido aos professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil pela Secretaria de Educação em São Bernardo do Campo, tendo a seguinte temática geral: "Integrando conhecimentos: A Educação de São Bernardo do Campo refletindo sobre seu currículo", sendo este curso objeto de estudo da presente pesquisa.

No próximo capítulo, será exposta a caracterização da EMEB Ondina Ignêz de Oliveira, escola de Educação Infantil de SBC, cujos professores e coordenadora pedagógica participaram do referido curso.

3. CARACTERIZAÇÃO DA EMEB ONDINA IGNEZ DE OLIVEIRA, UNIVERSO DA PESQUISA

Figura 45 – EMEI Ondina Ignez de Oliveira 1985



Fonte: PMSBC (1985, p.14)

Figura 46 – EMEB Ondina Ignez de Oliveira 2019



Fonte: EMEB ONDINA IGNEZ DE OLIVEIRA (2019)

A EMEB Ondina Ignêz de Oliveira é uma escola municipal de Educação Infantil que, atualmente, realiza o atendimento de crianças de 2 a 5 anos, distribuídas por faixas etárias nomeadas Infantil II, III, IV e V. Foi construída em 1984, sendo inaugurada em 19 de maio de 1985. O terreno onde se localiza pertencia ao município e havia sido destinado para esta finalidade desde o início da construção do núcleo do Programa da Casa Própria (PROCAP), desenvolvido no bairro denominado Jardim Cláudia. A sua construção veio ao encontro da necessidade da comunidade local e, também favoreceu outras localidades, já que naquela ocasião a escola atendia também crianças oriundas de outros bairros próximos.

Figura 47 – Inauguração e denominação da unidade da EMEB Ondina Ignêz de Oliveira



Fonte: EMEB ONDINA IGNÊZ DE OLIVEIRA (2019)

A escola iniciou suas atividades em 19 de maio de 1985, contando na ocasião com 06 salas de aula. Em 1986, em virtude da solicitação apresentada pelas famílias, iniciou o atendimento de uma turma de crianças em período integral, sendo pioneira entre as escolas municipais de São Bernardo do Campo a prestar esse acolhimento. Em 1987, ampliou o número de classes atendidas em período integral, passando a funcionar com duas turmas, o que perdurou até 2016, quando cessou o atendimento no contra turno devido ao aumento da demanda na região em relação ao atendimento de crianças no período regular.

Desde a sua inauguração, o bairro foi crescendo e sendo transformado pela ação de seus habitantes e da administração pública. Inserida nesse meio, a unidade escolar também teve seu espaço alterado pela atuação do tempo, da sua comunidade e da necessidade observada em cada período da sua existência. Algumas das mudanças mais significativas observadas foram: a construção da Biblioteca Escolar Interativa (BEI) em 2004, a construção de mais duas salas de aula e dois banheiros em 2008, para atender a demanda crescente das matrículas e a inauguração da quadra poliesportiva coberta em 2012.

Atualmente, a escola atende crianças de toda a região do Alvarenga e, principalmente, dos bairros Jardim Cláudia, Vila Vitória, dos Casa, Sítio Bom Jesus e Jardim do Lago, funcionando em dois períodos: manhã e tarde. Conta com oito salas de aula, todas elas sendo usadas, tanto no período da manhã, quanto no período da tarde (totalizando 16 turmas atendidas). O espaço das salas é adequado para a faixa etária atendida. Se comparadas a algumas

escolas da rede, são consideradas com um bom tamanho. Porém, as classes são cheias, principalmente no período da tarde, quando a quantidade de crianças por sala varia de 28 a 32 crianças.

Há um pátio coberto, ao qual todas as salas têm acesso. Os professores utilizam esse espaço para realizarem brincadeiras corporais com as crianças, principalmente em dias de chuva. Há, também, um parque infantil externo, com brinquedos de madeira que passam por manutenção custeada pela Associação de Pais e Mestres (APM), anualmente. Paralelo a este parque, tem um tanque de areia.

Atualmente, a escola conta com 365 crianças matriculadas e 44 funcionários. Desses, vinte e dois são professores, todos graduados em Pedagogia. A maioria já possui Pós-graduação. A equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. O Orientador pedagógico visita a escola 2 vezes ao mês, aproximadamente, para orientação e acompanhamento do trabalho realizado.

Nessa rede educacional, existe a Equipe de Orientação Técnica (EOT), composta por profissionais de diferentes áreas: fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, fisioterapia e assistência social. Essa equipe, quando solicitada pela equipe gestora, vai até a escola, observa a criança no contexto educativo e propõe ações que auxiliem o planejamento do professor, visando a inclusão da criança no processo educativo. O acompanhamento é documentado em uma ficha chamada “Registro de Acompanhamento Específico” (RAE), que é preenchida pela coordenadora pedagógica da unidade escolar, de forma a notar o processo de cada criança atendida por este serviço de apoio.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, está expresso que há uma gestão democrática e participativa das ações. A diretora promove reuniões com os diferentes segmentos de funcionários para tratar de assuntos pertinentes a cada grupo. Essas reuniões ocorrem periodicamente. Para além disso, reuniões pedagógicas com todos os segmentos acontecem na escola de tempos em tempos, com a participação de todos os funcionários.

O PPP da escola é conhecido por todos os funcionários, uma vez que participam da sua construção. Anualmente, reuniões pedagógicas são planejadas de forma que todos os funcionários leiam e coloquem suas considerações a partir do PPP, alterando o que for preciso, tendo em vista o percurso formativo do grupo como norteador dessas mudanças.

As reuniões pedagógicas ocorrem com a presença e participação de todos que trabalham na escola. São realizados aproximadamente dez encontros ao ano. O objetivo é, principalmente, a discussão e construção do PPP da escola. Já os professores, além das Reuniões Pedagógicas,

possuem uma maior carga horária formativa, cumprindo-a em outros horários a serem especificados no tópico da caracterização dos professores.

3.1. Caracterização da equipe gestora

A equipe gestora dessa unidade escolar é composta pela Diretora Escolar, pela Vice-Diretora e pela Coordenadora Pedagógica. Cada uma exerce sua função tendo em vista as diferentes demandas no âmbito educacional.

A Diretora Escolar assumiu o cargo por meio de concurso público, atuando nesta escola desde 2015. Dentre suas atribuições enquanto gestora, destacam-se: a garantia da articulação entre a proposta curricular/ SE e o Projeto Político Pedagógico da Escola; a garantia dos princípios democráticos e participativos em toda escola; o acompanhamento da ação docente e das aprendizagens dos alunos; contribuir com as ações formativas; integração os órgãos colegiados da unidade escolar e incentivar a participação da comunidade (contribuir com indicações para aquisição de equipamentos e materiais pedagógicos, assim como reformas e reorganização dos espaços escolares.); a participação no planejamento e coordenação de reuniões pedagógicas com toda a equipe escolar; acompanhamento da organização pedagógica e administrativa da Unidade escolar; responsabilização pelos horários e atribuições de tarefas de todos os funcionários da escola; entre outras (EMEB ONDINA IGNÊZ DE OLIVEIRA, 2019).

O cargo de Vice-Diretor é, atualmente, ocupado por um funcionário indicado pelo Diretor Escolar, em toda a rede de SBC. Quem ocupa essa função na EMEB Ondina Ignêz de Oliveira é uma professora da própria unidade escolar, estando na função de vice-direção desde 2014. Como parte da equipe gestora, deve assessorar o Diretor escolar em todas as suas funções, tendo a incumbência de substituí-lo, em caso de ausência e impedimentos, respondendo, assim, pela direção da unidade escolar (EMEB ONDINA IGNÊZ DE OLIVEIRA, 2019).

A Coordenadora Pedagógica da unidade escolar assumiu o cargo por meio de concurso público, atuando nesta escola desde 2010. Dentre suas atribuições enquanto membro da equipe gestora, destacam-se: articulação entre a proposta curricular/ SE e o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP); coordenação da elaboração e implementação do PPP da unidade escolar; coordenação e acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar, principalmente no que diz respeito à ação do professor; elaboração de estratégias formativas destinadas aos professores; realização de leitura e devolutiva dos instrumentos metodológicos

utilizados pelos professores; integração aos órgãos colegiados acompanhando e contribuindo com suas ações; participação no planejamento e coordenação de reuniões pedagógicas com toda a equipe escolar; orientação e relação a toda organização pedagógica da unidade escolar; apoio e atuação conjunta ao professor no atendimento às famílias; entre outras (EMEB ONDINA IGNÊZ DE OLIVEIRA, 2019).

Após citar as funções de cada membro da equipe gestora, o PPP da escola esclarece que identificar essas ações tem o objetivo principal de expor as necessidades e possibilidades de ação de cada profissional, endossando que se deve lembrar da relação que há entre essas ações, bem como da parceria necessária entre os membros da equipe, para a execução cotidiana das tarefas na escola.

Em relação ao curso formativo oferecido pela SE no ano de 2019, somente o CP foi convocado a participar das aulas com os professores. Os diretores receberam acesso ao conteúdo dos encontros, podendo consultá-lo se assim desejassem. Como uma das propostas do curso era que os conteúdos estudados tivessem desdobramentos nas formações das escolas, o CP era o responsável por essa articulação, primeiramente com os demais membros da equipe gestora, para então chegar à continuidade das propostas formativas com os professores. Sendo assim, fez-se necessário um planejamento prévio das ações formativas, realizado com a direção da escola, construindo o plano formativo a partir dos conteúdos discutidos no curso.

Nessa escola, todos os membros da equipe gestora participam presencialmente dos HTPCs, sendo a parceria entre direção e coordenação importante para alinhar as ações coletivas e acompanhar o desenvolvimento dos professores nos estudos e na prática docente, diante dos desdobramentos das temáticas discutidas no curso.

É importante destacar que, por mais que a responsabilidade da formação permanente seja, primeiramente do CP, o trabalho em equipe na gestão contribui para a qualificação das ações pedagógicas na escola. Assim, a participação de toda a equipe gestora no curso oferecido pela SE contribuiria para o fortalecimento dessa parceria.

3.2. Caracterização dos professores

Para compor a caracterização dos professores, além das informações contidas no PPP da unidade escolar, foi realizado um questionário pelo Google Formulários (Apêndice B) com 16 professores dessa escola, todos eles participantes do curso de formação oferecido pela SE.

As informações obtidas contribuirão para especificar melhor esse grupo de professores, e serão expostas ao longo da caracterização.

A unidade escolar tem em seu corpo de funcionários 22 professores, sendo que 16 atuam com agrupamento (turma) fixo. Os demais são titulares sem classe, portanto, substituem faltas dos seus colegas e apoiam as turmas sempre que necessário. A carga horária semanal dos que atuam como professores nessa unidade é de 30 (trinta) horas. Além do tempo de trabalho junto às turmas, estão previstos outros horários que seguem normatizados por resoluções publicadas anualmente pela Secretaria da Educação.

O Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) corresponde a um período destinado ao aperfeiçoamento profissional do professor em consonância com o PPP e a prática docente. Nesse sentido, podem ser realizadas atividades como planejamento (elaboração de planos de aulas, projetos, sequências), organização de materiais e recursos, registros, organização de portfólios, devolutivas agendadas pelo Coordenador Pedagógico, reuniões entre professores, reuniões com equipe de orientação técnica ou orientadora pedagógica, atendimento às famílias, ações formativas que fazem parte do acompanhamento a ser realizado pela equipe gestora, bem como as formações que poderão ocorrer através da Secretaria da Educação. Os professores do período da manhã cumprem o HTP das 7h00 às 8h00, de segunda a sexta-feira, e aqueles que lecionam no período da tarde, das 17h00 às 18h00. Dessa forma, somam-se 5 horas semanais destinadas ao HTP.

Há também, o Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), que corresponde às atividades ou formações relacionadas às atribuições do cargo de professor, realizado em local de livre escolha, sem a presença de alunos. São destinadas 2 horas semanais para essas atividades.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) refere-se às horas de trabalho do professor em atividades coletivas destinadas ao aperfeiçoamento profissional em consonância com o PPP e a prática docente. Esse momento é usado para discutir a prática docente, a partir de um plano formativo construído no início do ano pela coordenadora pedagógica, em parceria com a equipe gestora. É realizado na própria escola, às segundas-feiras, das 18h40 às 21h40, somando 3 horas semanais.

Como parte do HTPC, existe também o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo on-line (HTPC on-line) que acontece uma vez ao mês, dando sequência à proposta formativa elaborada para o ano. É um momento on-line planejado de forma que os professores estudem e compartilhem suas reflexões a respeito dos conteúdos apreendidos.

Quadro 3 – Carga Horária do Professor

COMPOSIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO PROFESSOR DE 30 HORAS SEMANAIS					
Professor	Jornada de trabalho Semanal	Horas semanais em docência	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)	Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL)	Horário de Trabalho Pedagógico (HTP)
Educação Infantil	30 horas	20 horas	3 horas	2 horas	5 horas

Fonte: EMEB ONDINA IGNÊZ DE OLIVEIRA (2019)

Quanto à formação acadêmica, a maioria dos professores possui Graduação em Pedagogia, e alguns têm como formação inicial somente o curso de Magistério. Dois professores possuem Magistério e Pedagogia em sua formação inicial, outros dois possuem Pedagogia e outra graduação (Letras e Educação Física). Em relação a cursos de pós-graduação, apenas dois professores não realizaram, os demais realizaram 1 ou 2 pós-graduações, muitas delas relacionadas à temática da Educação Infantil.

Em geral, o grupo de professores atua na docência há alguns anos, com períodos de experiência que variam de 1 a 5, 10, ou mais de 20 anos, o que torna o grupo bastante diverso nesse sentido.

Ao serem questionados sobre suas maiores potencialidades enquanto professores de Educação Infantil, as respostas versaram em torno de: proporcionar experiências às crianças para que desenvolvam suas diferentes linguagens; atentar-se aos interesses dos alunos de forma a considerá-los no planejamento de propostas; desenvolver relações de afeto nas interações adulto – criança; compreender a criança como ser em desenvolvimento; criar vínculos com as famílias.

Ao refletirem sobre a maior dificuldade enquanto professor de Educação Infantil, apareceram as seguintes respostas: falta de parceria com as famílias; alunos de inclusão (portadores de necessidades especiais); considerar as crianças no planejamento; propor ações em que as crianças sejam protagonistas; relacionar a teoria com a prática; realizar registros; ser criativo; salas com número muito grande de crianças.

É importante ressaltar que muitos dos pontos descritos como potencialidades apareceram também como dificuldades da prática docente na Educação Infantil, demonstrando

a heterogeneidade do grupo com relação ao percurso formativo vivido por cada um dos profissionais.

Sobre o que os professores consideram poder oferecer à educação, as respostas trouxeram temas como: disposição em aprender e compartilhar; mediar situações de aprendizagem; competência e dedicação; contribuir com a formação da criança; experiência de outras escolas; afeto.

Com relação ao seu desenvolvimento profissional e aos momentos formativos na escola, os professores consideram que: há busca por conhecimentos novos e troca de experiências com parceiros; reflexão a respeito da prática; disposição em aprender; tentativa de inserir o interesse da criança no planejamento; desconstrução de ideias; aumento da intencionalidade na prática pedagógica; insegurança; e um longo caminho a ser percorrido. Todos os professores consideram que os momentos formativos contribuem para a consciência de um trabalho colaborativo no ambiente escolar.

No que diz respeito à formação continuada em serviço, é reservado um período específico na carga horária do Professora Para que essa ação aconteça. Assim, o Coordenador Pedagógico, em parceria com os demais membros da gestão, organiza, anualmente, um plano de formação para os professores. Para a construção dessa formação, leva-se em conta as temáticas levantadas pelos professores, bem como as necessidades formativas observadas pela equipe gestora ao longo do ano anterior. Outros elementos importantes a serem considerados na elaboração desse plano são as indicações e orientações apontadas pela Secretaria de Educação do município.

É possível encontrar no PPP da unidade escolar um relato do percurso formativo vivido pela equipe, em especial os professores. No início de 2017, o plano formativo trazia a temática dos Campos de Experiência, tendo como foco a ressignificação dos seguintes conceitos estruturantes para que essa concepção dialogasse com a prática: protagonismo infantil, o currículo emergente, a experiência vivida pela criança, a observação, mediação e intervenção do educador como mediador intencional.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular em dezembro de 2017, que também tratava desses conceitos, tendo como objetivo trazer uma orientação para a construção dos currículos das escolas, foi necessário dar continuidade a essas discussões nos momentos formativos.

Em 2018, o plano formativo avançou um pouco mais, abordando especificamente os Campos de Experiências na Educação Infantil, tendo a proposta de revisão do currículo contido no PPP da escola, a partir do que a BNCC orientava.

Para 2019, o plano formativo traçado pretendia que os saberes estudados e construídos nos anos anteriores fossem revelados no cotidiano da escola, de forma que a teoria fosse revelada na prática. Assim, os professores foram convidados a assumir o papel de pesquisadores e protagonista de suas ações, refletindo a partir de sua prática.

Ainda em 2019, foi divulgado um curso de formação continuada elaborado pela SE, previsto uma duração de dois anos (2019 e 2020), ocorrendo uma vez ao mês, em horário de trabalho, no formato híbrido, com encontros ora presenciais, ora online. Para as escolas de Educação Infantil, o título elaborado para esta formação foi “Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC”, tendo como objetivo geral alinhar as práticas cotidianas oportunizadas no espaço educativo à luz dos princípios, concepções e fundamentos da escola da infância, balizadas na legislação vigente.

Sendo este curso objeto de estudo e pesquisa da presente dissertação, o próximo capítulo trará maiores detalhes de sua proposta, organização e conteúdo.

4. OLHANDO PARA UMA REALIDADE FORMATIVA

Essa seção versa sobre a pesquisa realizada, ressaltando o percurso metodológico e aspectos da abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Explora os conteúdos do curso de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação de SBC, trazendo as impressões dos professores diante do curso e os desdobramentos, na escola, das aulas 2 e 5.

4.1. Os caminhos percorridos nesta pesquisa: a metodologia

A proposta dessa pesquisa é analisar, em uma instituição pública de Educação Infantil, como o Professora Percebe a inter-relação dos conteúdos discutidos no curso oferecido pela Secretaria de Educação com a constituição da sua profissionalidade e sua prática pedagógica.

Portanto é de extrema relevância um contato do pesquisador com a realidade histórico-social investigada, buscando apreender as modalidades de ações que vêm qualificando a atuação dos agentes educativos nas instituições escolares. Neste sentido, tornam-se relevantes as contribuições da abordagem qualitativa como perspectiva metodológica para o desenvolvimento desta investigação. Segundo Santos (2005), a pesquisa qualitativa permite estabelecer um contato mais direto e prolongado do pesquisador com a realidade investigada, direcionada para o âmbito social, com abordagens sócio-políticas, econômicas, culturais e educacionais.

A intervenção está pautada na pesquisa-ação, tendo como objetivo intervir no contexto a fim de modificá-lo. Malheiros (2011) aponta que uma intervenção é feita em uma determinada realidade para que, posteriormente, os resultados possam ser analisados. Para esse autor, na pesquisa-ação é necessário compreender a realidade e o contexto do problema para, em seguida, implementar uma intervenção. Esse tipo de pesquisa objetiva um aumento de conhecimento acerca de um dado fenômeno.

Sendo de natureza interpretativa, a pesquisa qualitativa busca compreender os significados dos fenômenos humanos, descrevendo-os. Fundamentando-se nos objetivos e na abordagem metodológica que o estudo propõe, foram priorizados, como instrumentos de coleta de dados, questionários com questões abertas e pesquisa documental.

O uso do questionário como instrumento de coleta de dados, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de

opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Dessa forma, o questionário servirá para caracterizar os participantes da pesquisa em pontos convergentes e divergentes e para fazer uma abordagem prévia de tendências e procedimentos.

Marconi e Lakatos (1999, p. 100) afirmam que para construir um questionário eficaz, é recomendado considerar, em sua elaboração, que:

1. os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa;
2. o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes;
3. deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo;
4. o aspecto e a estética devem ser observados.

O questionário foi elaborado no Google Formulários (Apêndice B) e respondido por 16 professores que atuam na escola pesquisada, e seus dados utilizados para compor a caracterização do grupo de professores que participou da formação. Outro questionário foi criado, com perguntas abertas (Apêndice C) enviadas em arquivo digital por e-mail para 4 professores da mesma unidade escolar, para verificar aprofundamento das impressões e aprendizados a partir do curso. O último questionário utilizado, também criado com questões abertas (Apêndice D), foi direcionado a 2 orientadores pedagógicos para relatos sobre o percurso e elaboração dos conteúdos do curso.

De forma a compreender o percurso formativo vivenciado pelas escolas municipais de São Bernardo do Campo, tomou-se por base os documentos curriculares construídos pela rede, que trazem a concepção pedagógica norteadora do trabalho das escolas em cada época. Para o recorte desta pesquisa, considerou-se os documentos históricos referentes ao atendimento de crianças em idade pré-escolar, ou seja, pós creche. Segundo Cellard,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas (CELLARD, 2008, p.295).

Portanto, a pesquisa documental serve de instrumento para o pesquisador, na medida em que permite observar e conhecer o processo de construção dos indivíduos, grupos e conceitos, compreendendo sua trajetória.

Como mencionado anteriormente, para a presente pesquisa serão selecionados dois grupos de interlocutores, sendo o primeiro composto por professores de uma escola de Educação Infantil do município de São Bernardo do Campo, e o segundo pelos orientadores

pedagógicos que, além de acompanharem o trabalho desenvolvido nas escolas, elaboraram os conteúdos do curso de formação continuada oferecido pela SE.

4.2. Sobre a formação oferecida pela Secretaria de Educação

No início do ano letivo de 2019, a Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, na pessoa da secretária de educação Sílvia de Araújo Donini, apresentou em reunião com a equipe gestora (diretor e Coordenador Pedagógico) uma proposta formativa para todas as escolas da rede (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos a partir do 2º semestre) intitulada com a temática geral “Integrando conhecimentos: A Educação de São Bernardo do Campo refletindo sobre seu currículo”.

A partir deste tema mais amplo, os Orientadores Pedagógicos (profissionais lotados na Secretaria de Educação e que acompanham o trabalho desenvolvido nas escolas) foram incumbidos de elaborar os conteúdos referentes a cada modalidade/nível de atendimento, de forma a atender às especificidades das faixas etárias. Para tanto, esses profissionais foram organizados em equipes de trabalho para a elaboração de todo o material formativo, tomando por base as formações passadas oferecidas pela SE (que tinham como objetivo discutir a concepção de infância e de desenvolvimento humano a partir dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, que é referência nos documentos oficiais que servem como base para o trabalho com as crianças nas escolas) e as discussões realizadas em anos anteriores pelos GTs formados por representantes dos diferentes segmentos da Educação: auxiliares em educação, professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

Com esta formação nos GTs, a SE pretendia que os diferentes profissionais contribuíssem com seus olhares para a problematização e discussão do dia a dia escolar, de forma que a realidade fosse trazida para o diálogo com as referências teóricas estudadas nesses espaços. Pelo fato de os encontros dos GTs ocorrerem em horário de trabalho, os profissionais que lidavam diretamente com as crianças (professores e auxiliares) não conseguiram participar regularmente, sendo a maior participação de diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos. Os temas discutidos nos GTs estavam relacionados ao histórico, aos princípios, à concepção, à documentação pedagógica e às práticas educativas na Educação Infantil, o que correspondia à demanda da proposta formativa estipulada pela Secretaria de Educação para os próximos anos.

Diante disso, elencou-se como principal referencial teórico para a elaboração do conteúdo formativo desse curso os seguintes documentos legais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), com foco no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 — este último, construído com base nas necessidades e mudanças da Educação Infantil nos últimos tempos, destaca as particularidades da Educação Infantil, alterando a estrutura do texto de forma a atender as especificidades desta faixa etária. Esses documentos orientam o trabalho nas escolas do Brasil, servindo de base para as discussões e reflexões em todos os municípios.

A formação nas escolas de Educação Infantil, intitulada “Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC”, teve como objetivo geral alinhar as práticas cotidianas, oportunizadas no espaço educativo, à luz dos princípios, concepções e fundamentos da escola da infância, balizadas na legislação vigente. Como público-alvo desse plano formativo, encontram-se todos os professores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares do município de São Bernardo do Campo. A opção pela participação desses dois profissionais se justifica pelo fato de estarem mais diretamente ligados às questões pedagógicas dentro da escola, sendo, portanto, responsáveis pelo ensino e aprendizagem das crianças. O Coordenador Pedagógico tem uma participação importante neste percurso formativo, com relação a retomar e provocar reflexão da ação pedagógica no seu grupo docente, visando contribuir para a qualificação da prática de cada professor.

A formação oferecida pela SE prevê uma duração de dois anos (2019 e 2020), ocorrendo uma vez ao mês, em horário de trabalho, no formato híbrido, com encontros ora presenciais, ora online. A cada ano, serão 30 horas de curso contemplados em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, sendo necessário que o Coordenador Pedagógico preveja em seu planejamento formativo um encontro mensal para o curso. Somada a essas 30 horas de HTPC, há 10 horas de livre escolha, que o Professora Poderá definir a partir das seguintes opções: Horário de Trabalho Pedagógico (HTP – 1 hora diária que cada professor tem em sua carga horária) ou Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL – 2 horas semanais que cada professor tem para realizar atividades pedagógicas em lugar de livre escolha). Assim, ao final de cada ano, serão destinadas 40 horas para atender às demandas desse plano formativo, totalizando, ao final dos 2 anos de curso, 80 horas de formação.

Para os encontros online, foi escolhida a plataforma digital disponibilizada gratuitamente pelo MEC para apoiar a formação continuada em serviço dos municípios, o “Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação” (AVAMEC). Em um vídeo elaborado para compor a primeira aula na plataforma, a secretária de educação Silvia Donini

informou aos cursistas que São Bernardo do Campo foi o primeiro município a colocar em ação o uso dessa ferramenta na experiência de formação continuada em serviço (Conteúdo disponível digitalmente. Acesso restrito.)

Na plataforma usada, encontra-se todo o material necessário (vídeos, textos, questões) organizado por aulas, para que os cursistas tenham acesso e consigam realizar as tarefas. As atividades realizadas por professores e coordenadores são enviadas pela própria plataforma e lidas por um dos OPs, e este deixa um comentário na própria plataforma para o cursista como devolutiva. Esse OP referência é quem acompanha cada escola, sendo possível interagir com ele por meio de perguntas e devolutivas.

Após a exposição dos conteúdos em cada encontro online, estipulou-se uma tarefa a ser realizada pelos cursistas, sugerida pelo próprio vídeo usado como referência teórica, composta por uma reflexão a partir de três perguntas: Que ideias foram discutidas neste encontro? Como essas ideias mexem com minhas ideias?; Como essas ideias mexem com minha prática?

Os professores são orientados, também, a enviarem uma cópia das suas tarefas para o CP de sua unidade escolar, possibilitando, assim, que este possa acompanhar o desenvolvimento de cada um, dando continuidade aos conteúdos do curso nos momentos formativos presenciais na escola. Uma vez que o Coordenador Pedagógico recebe as reflexões dos professores oriundas do curso, é possível retomá-las no acompanhamento do trabalho diário do professor em sala de aula, significando a teoria na prática cotidiana da escola. As reflexões construídas com o grupo escolar geram encaminhamentos para compor o PPP da escola, sendo essa uma outra demanda de trabalho e acompanhamento do CP.

A Secretaria de Educação criou um Núcleo de Educação à Distância (NEAD), com profissionais que alimentam e dão suporte técnico à plataforma utilizada para o curso, sendo este núcleo responsável por toda a organização do conteúdo formativo na plataforma AVAMEC: revisão de texto, web designer, criação, verificação das imagens, entre outras questões técnicas que se façam necessárias para que o conteúdo elaborado pelos OPs cumpra sua função formativa.

Mesmo a formação sendo obrigatória, para que os cursistas pudessem utilizar a plataforma AVAMEC, fez-se necessário uma inscrição individual. Com o objetivo de que esse procedimento ocorresse da forma mais assertiva possível, em um primeiro momento os professores e coordenadores pedagógicos vivenciaram as etapas de inscrição no curso através do módulo “Ambientação AVAMEC”, realizado sob a orientação de um Professor de Apoio Tecnológico (PAPP TEC). Só então, deu-se início às aulas no formato online.

Antes de iniciar essa formação, os OPs responsáveis pela elaboração do conteúdo destinado aos profissionais da Educação Infantil reuniram-se com os coordenadores pedagógicos, a fim de apresentarem as temáticas que seriam discutidas no transcorrer do curso da escola da infância, bem como destacar as responsabilidades que os CPs teriam diante da proposta formativa, a saber: retomar e provocar reflexão-ação-reflexão no seu grupo docente, visando qualificar a prática de cada professor; articular o plano de formação da unidade escolar aos conteúdos discutidos no curso; organizar um portfólio com as atividades elaboradas pelos professores referente às aulas online (a fim de controlar quem realizou ou não a tarefa, bem como dar continuidade às ações formativas na unidade escolar); recuperar, nos encontros presenciais (HTPCs), os conteúdos discutidos nas aulas em formato online.

Moriconi et al. (2017), com o objetivo de fornecer indicativos sobre a formação continuada de professores, realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre trabalhos de revisão de literatura que trouxessem estudos sobre experiências exitosas de formação. Como resultado desta pesquisa, quatro obras principais foram encontradas, sendo três dos Estados Unidos e uma da Nova Zelândia. Diante da análise do conteúdo encontrado, cinco características comuns são apontadas nas experiências de formação continuada exitosas: (1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; (2) métodos ativos de aprendizagem; (3) participação coletiva; (4) duração prolongada; e (5) coerência.

A primeira característica mostra que as experiências de formação continuada exitosas têm o foco na maneira como os conteúdos das disciplinas estão estruturados e articulados entre si, havendo uma preocupação com a forma pela qual os alunos aprendem.

O uso de metodologias que promovem a aprendizagem ativa dos professores é a segunda característica apontada no relatório. Diz respeito a estratégias formativas que privilegiam a exposição de práticas dos professores, possibilitando a reflexão e a troca entre eles, dialogando a partir da própria experiência docente, bem como da prática do outro, de forma a replanejarem suas ações, construindo conhecimento. O relatório ressalta que, para além de formas inovadoras, o que é mais válido no contexto formativo é o apoio entre os docentes e a interação constante com os formadores: “Práticas que compõem programas de *coaching* ou de mentoria são os melhores exemplos dessa união, pois são totalmente baseados na aprendizagem ativa e na colaboração profissional” (MORICONI *et al*, 2017, p. 32).

A terceira e quarta características estão relacionadas à formação do professor, em equipe, de longa duração e contínua, tendo contato frequente com o formador possibilitando feedbacks constantes e um melhor aproveitamento.

Em relação à coerência, o relatório aponta que as políticas de formação de professores articuladas ao programa de governo e às políticas curriculares geralmente apresentam essa característica, levado em conta as necessidades, conhecimentos e experiência dos professores. Pode-se considerar, portanto, que o curso de formação continuada oferecido pela SE contempla, em sua intenção, as cinco características de formações exitosas apontadas por Moriconi *et al* (2017).

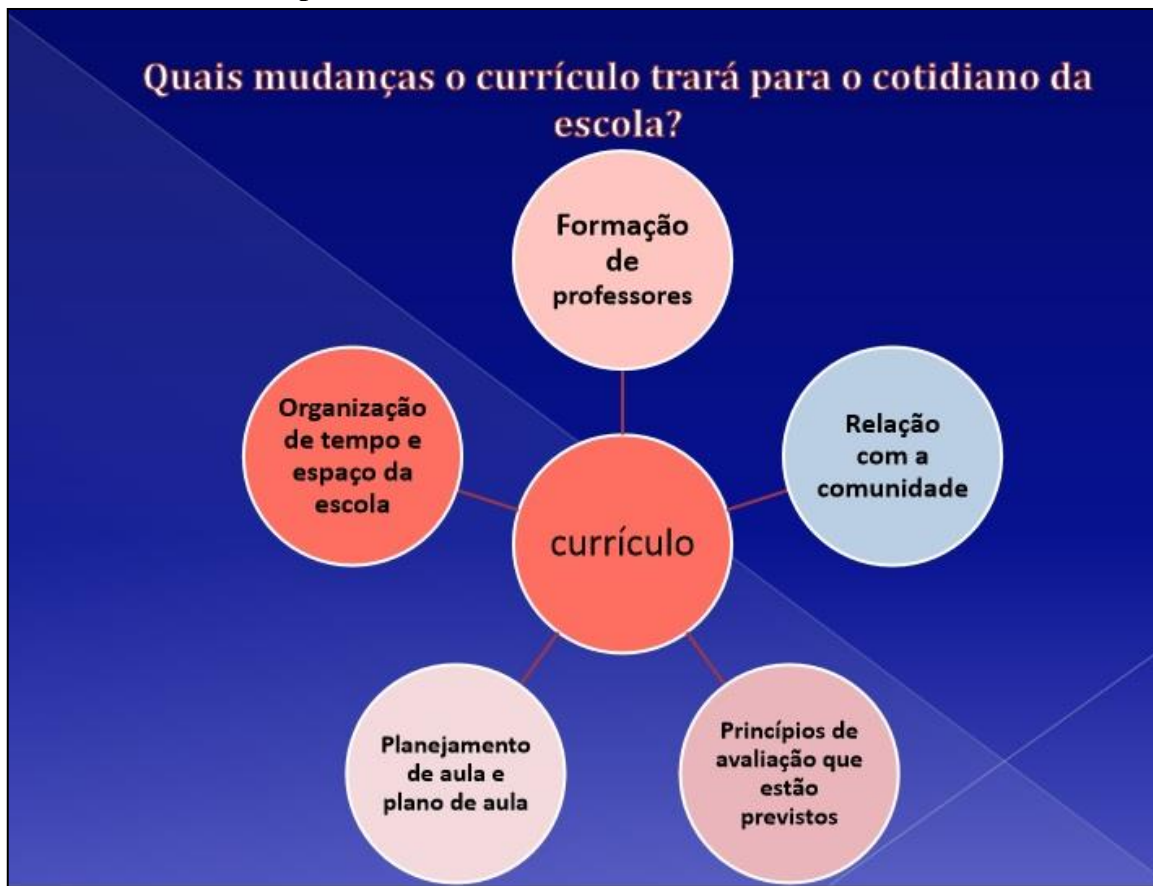
No que diz respeito ao curso destinado especificamente aos profissionais da Educação Infantil, os conteúdos formativos referentes a cada aula são colocados na plataforma à medida que estas acontecem, ou seja, uma aula por vez, sempre acrescentada às anteriores. Assim, ao final do curso, o aluno terá acesso ao conteúdo de todas as aulas.

A seguir, serão apresentados os principais conteúdos discutidos em cada encontro do módulo I (ano de 2019) do referido curso.

4.3. Principais conteúdos desenvolvidos no módulo I (2019)

A aula inaugural ocorreu no formato presencial, no auditório do Centro de Formação de Professores (CENFORPE). A palestra “A BNCC como sustentáculo para a construção dos currículos da Educação Básica” foi ministrada pela professora Dra. Maria Regina dos Passos Pereira, que trouxe o histórico da BNCC no país e a necessidade de uma adequação dos currículos das escolas a partir do que esse documento propõe. A professora abordou, também, as competências gerais da BNCC a partir de seus objetivos e habilidades, prevendo uma educação integral, que tem como princípios a igualdade, diversidade e equidade. Foram suscitadas reflexões a partir das mudanças propostas pelo documento, tendo como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os alunos. As principais mudanças propostas pela BNCC foram apresentadas.

Figura 48 – Slide apresentado na 1ª aula presencial do curso “A BNCC como sustentáculo para a construção dos currículos da Educação Básica”

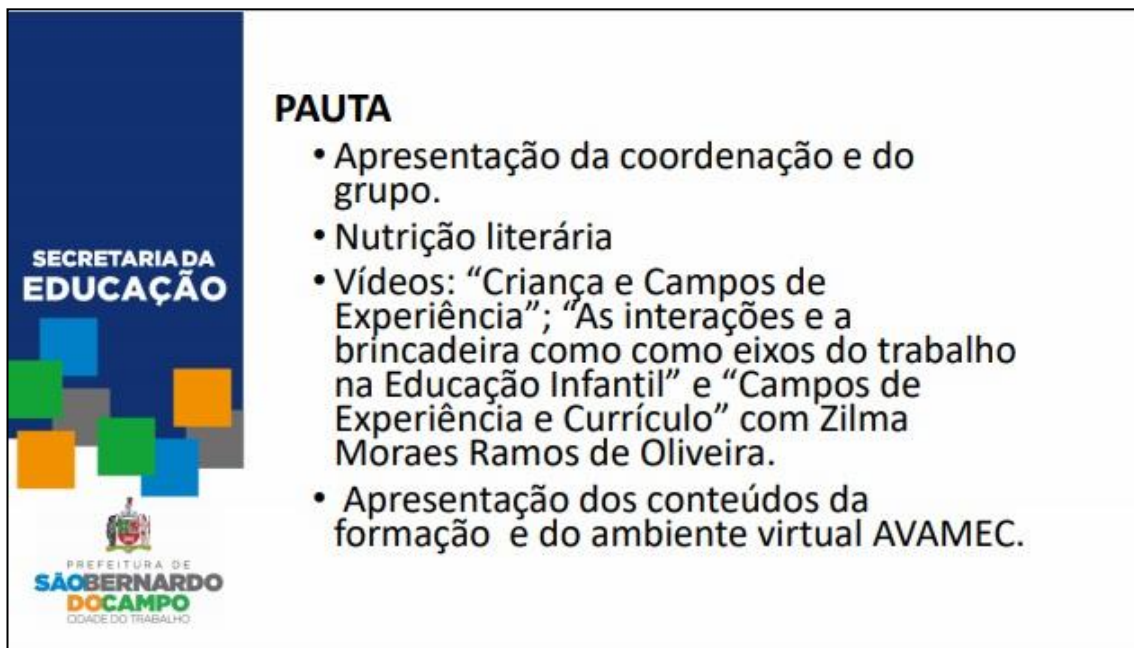


Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizado pela Professora Maria Regina Passos (2019)

A segunda aula também ocorreu no formato presencial, no CENFORPE, com duração aproximada de três horas, tendo como pautas principais a apresentação dos conteúdos formativos do curso, bem como o início de uma reflexão a respeito das interações e brincadeiras como eixos de trabalho na Educação Infantil e os Campos de Experiências apresentados na BNCC. Esse encontro foi coordenado pelas orientadoras pedagógicas, cada uma com seu agrupamento de escolas. Para tanto, foi apresentado um cronograma inicial do curso, com os conteúdos distribuídos em cada aula, dando, assim, um panorama dos assuntos que seriam tratados na formação. Foi apresentada, também, a carga horária destinada a esses encontros formativos, bem como a bibliografia consultada pelos orientadores pedagógicos para a elaboração do conteúdo do curso.

Figura 49 – Slide apresentado na 2ª aula presencial do curso “A BNCC como sustentáculo para a construção dos currículos da Educação Básica”



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

PAUTA

- Apresentação da coordenação e do grupo.
- Nutrição literária
- Vídeos: “Criança e Campos de Experiência”; “As interações e a brincadeira como eixos do trabalho na Educação Infantil” e “Campos de Experiência e Currículo” com Zilma Moraes Ramos de Oliveira.
- Apresentação dos conteúdos da formação e do ambiente virtual AVAMEC.

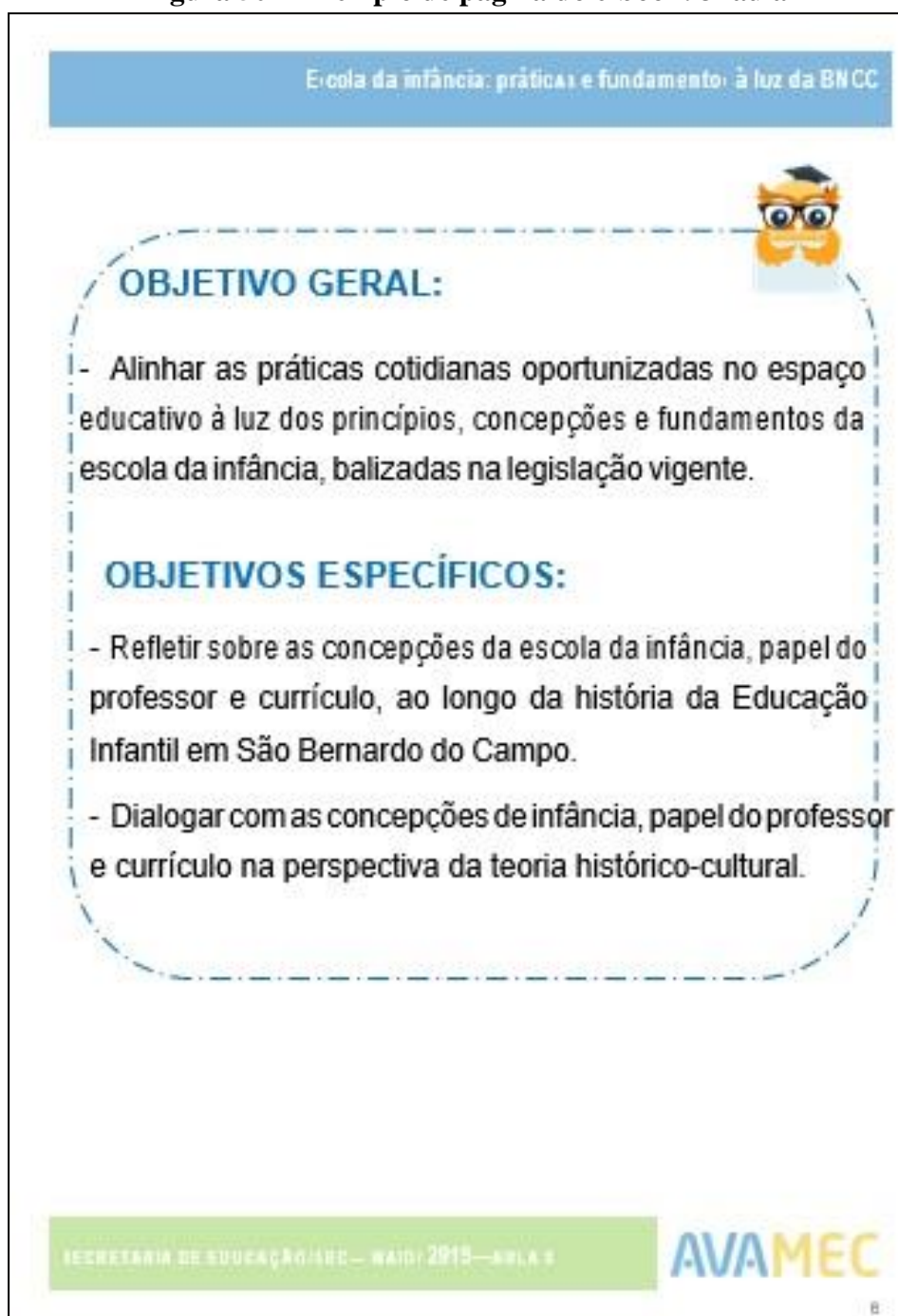
PREFEITURA DE
SÃO BERNARDO DO CAMPO
CIDADE DO TRABALHO

Fonte: Secretaria de Educação de SBC (2019)

A terceira aula foi disponibilizada no mês de maio, no formato online, por meio da plataforma AVAMEC. Os conteúdos discutidos nesse encontro foram: Percorso histórico da educação infantil em SBC; Concepções de infância; Currículo da Educação Infantil; Papel do professor fundamentado na Teoria Histórico-Cultural. Destacou-se que toda prática pedagógica tem uma teoria que a embasa, mesmo que o educador não tenha consciência disso. Ao retomar o percurso histórico de SBC, foi retratado que várias teorias influenciaram a prática pedagógica das escolas ao longo dos anos, chegando na Teoria Histórico-Cultural, considerada atualmente um bom referencial para apoiar a ação dos professores.

De acordo com essa teoria, a atividade docente precisa ser intencional, atentando-se para a organização do espaço, do tempo, das atividades, das relações e interações sociais, baseando-se na compreensão do desenvolvimento humano. O papel da escola é fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores: pensamento, memória, atenção, autocontrole da conduta, inteligência e personalidade, sendo a escola o lugar do conhecimento e da cultura mais elaborada.

Figura 50 – Exemplo de página do e-book: 3ª aula



Fonte: Secretaria de Educação de SBC (2020)

A quarta aula aconteceu no mês de junho, também em formato online, pela plataforma AVAMEC. Tendo sido discutida a base da Teoria Histórico-Cultural no encontro anterior, os temas abordados deram continuidade a esse assunto: Escola da infância; Regularidades do desenvolvimento infantil; O professor na escola da infância. Na ocasião, foi falado sobre o desenvolvimento infantil e como as experiências vivenciadas pelas crianças podem contribuir com o mesmo. Por regularidades do desenvolvimento infantil, entende-se que cada etapa da

infância tem suas peculiaridades e, quando observadas atentamente pelo professor, contribuem para refletir e qualificar a prática docente. Ao entender como se dá o processo de desenvolvimento da criança, como ela se relaciona com a cultura em que está inserida, quais mediações e interações promovem aprendizagens, quais são seus interesses, como constroem sentidos e significados nas suas experiências, pode-se pensar em como oportunizar o máximo crescimento delas.

Figura 51 – Exemplo de página do e-book: 4ª aula

Escola da infância: prática e fundamentos à luz da BMCC

AS CRIANÇAS APRENDEM DESDE QUE NASCEM, MAS APRENDEM DE UM JEITO PRÓPRIO EM CADA IDADE


(BELLÓ, 2017, 43)



EMEB Gervásio Paz Folha

Refletindo...

- O que você observa nestas imagens?
- Quais relações estão demonstradas?



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/SBC – JUNHO/2019 – AULA 4

AVAMEC

13

Também em formato online, a quinta aula foi disponibilizada no mês de julho, e abordou os seguintes assuntos: o papel do professor como mediador, interações e brincadeiras como eixos norteadores do currículo, a criança como protagonista e produtora de cultura, ludicidade como princípio de trabalho e a organização do espaço como educador. Discutiu-se a importância da brincadeira como a atividade principal da criança e a responsabilidade da escola em apresentar às crianças a cultura mais elaborada, em ambientes educativos que considerem as aprendizagens a partir das experiências e da mediação do professor. Nesse contexto, a forma como o professor organiza os espaços da escola (com brinquedos ao alcance das crianças e variedade de propostas, possibilitando livre circulação das crianças) contribui para que o espaço se configure também como um educador. A partir do que traz as DCNEI, as interações e brincadeiras foram discutidas como eixos norteadores do currículo na Educação Infantil, considerando a ludicidade e o protagonismo da criança como princípios da prática pedagógica.

Figura 52 – Exemplo de página do e-book: 5ª aula

Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC

EIXOS NORTEADORES

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]

(BRASIL, 2009, p.21)

INTERAÇÕES

BRINCADEIRA

INTERAÇÕES

[...] Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente[...][...]à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis (BRASIL, 2009, p. 7).

-É importante proporcionar às crianças diferentes experiências de **interações** que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, possibilitando que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades) (BRASIL, 2009, p. 07).

BRINCADEIRA

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. **Brincar** dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2009, p. 7).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/IBC — JULHO/2019 — AULA 5



AVAMEC

Fonte: Secretaria de Educação de SBC (2019)

Em agosto, foi disponibilizada a sexta aula online, pela plataforma AVAMEC. Os temas discutidos foram: Currículo na escola da infância (Campos de Experiência), Cotidiano escolar e Documentação Pedagógica. A partir do que é trazido na BNCC, o currículo da Educação

Infantil deve ser organizado por Campos de Experiências, mudando a lógica de um currículo que se estruturava em conteúdos prévios para um currículo que se centra na experiência da criança, seus conhecimentos prévios e seus interesses, estando presente em todo o cotidiano escolar. Sendo assim, toda a rotina escolar está repleta de situações de aprendizagens. Nesse contexto, a documentação pedagógica se configura como um instrumento valioso para a prática reflexiva do professor, comunicando os processos de aprendizagens das crianças e do educador.

Figura 53 – Exemplo de página do e-book: 6ª aula

Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Você sabia que a Base não é um currículo?



A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017 é uma:

[...]referência nacional para a formulação dos currículos; dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso).

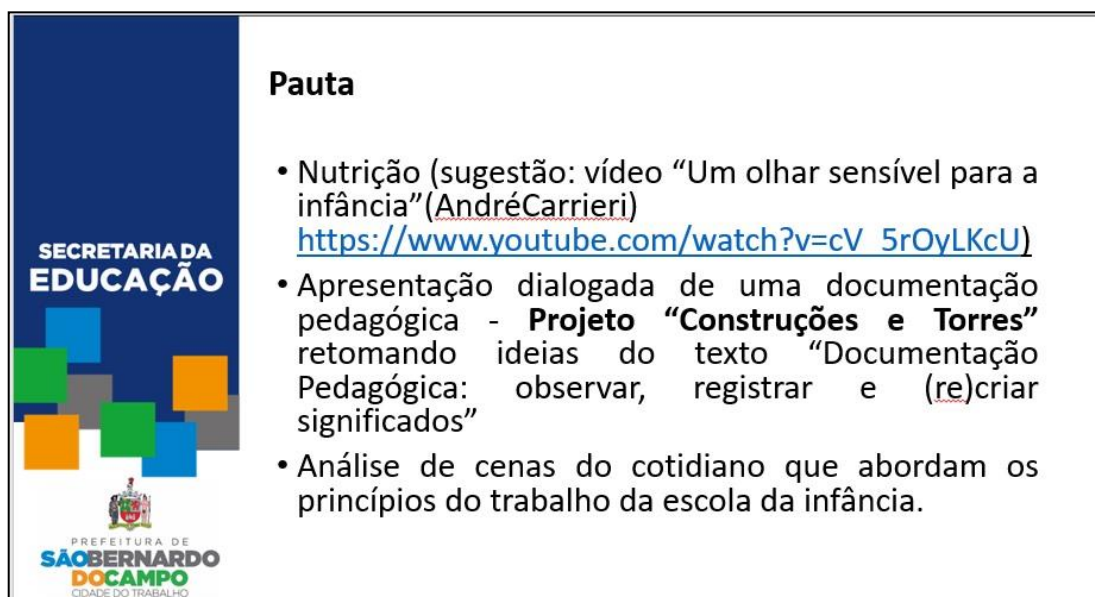
O trecho a seguir, escrito na BNCC, deixa claro que:

BNCC e currículos têm **papéis complementares** para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais **aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.** São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p. 16, grifos nossos).

Fonte: Secretaria de Educação de SBC (2019)

O sétimo encontro ocorreu em setembro, no formato presencial, no CENFORPE, tendo a condução da orientadora pedagógica com seus agrupamentos de escolas. O encontro teve duração máxima de 3 horas (correspondente à hora do HTPC), tendo os seguintes temas desenvolvidos: a importância de planejar contextos que favoreçam as experiências de aprendizagem das crianças e compreender que o Professora Planeja a organização do espaço; a seleção dos materiais; a gestão do tempo; e organiza as propostas em pequenos e grandes grupos. A partir de uma documentação pedagógica elaborada por uma professora da rede, os conceitos sobre essa temática foram retomados e discutidos, mostrando, através de imagens e reflexões, as aprendizagens construídas pelas crianças, bem como o caminho traçado pelo professor em seu planejamento para que as crianças vivessem experiências significativas. Outra estratégia utilizada neste encontro foi a análise de algumas cenas cotidianas, registradas em forma de texto e levadas para a discussão em grupo, buscando dialogar com os conceitos já estudados no curso até o momento.

Figura 54 – Pauta do encontro presencial: 7ª aula



Pauta

- Nutrição (sugestão: vídeo “Um olhar sensível para a infância” (André Carrieri) https://www.youtube.com/watch?v=cV_5rOyLKcU)
- Apresentação dialogada de uma documentação pedagógica - **Projeto “Construções e Torres”** retomando ideias do texto “Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados”
- Análise de cenas do cotidiano que abordam os princípios do trabalho da escola da infância.

Fonte: Secretaria de Educação de SBC (2019)

A aula de outubro correspondeu ao oitavo encontro formativo, sendo realizado pela plataforma AVAMEC. O tema central discutido foi a Documentação Pedagógica, focando nas seguintes ações: observar, registrar, refletir, planejar e avaliar como estruturas do processo de documentar e, portanto, inerentes ao trabalho do professor. Ao analisar os diversos registros, é possível que o Professora Planeje e proponha experiências de fato significativas, desenvolvendo o máximo das potencialidades humanas em cada criança, como defende a Teoria Histórico-

Cultural. Também foi retomada a importância da escuta do professor, para que este consiga observar os detalhes da ação da criança, construindo a sua documentação pedagógica, dando visibilidade à aprendizagem de cada criança. Através de trechos de relatório de aprendizagem de uma criança, construído por uma professora da rede, discutiu-se possibilidades de considerar os diferentes tipos de registros realizados pelo professor no dia a dia, de forma que o relatório revele o cotidiano da criança, suas capacidades, as interações com seus pares e as potencialidades.

Figura 55 – Exemplo de página do e-book: 8ª aula

Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC

Refletindo um pouco mais sobre a documentação pedagógica...


Como apontado no texto que lemos na aula 6,

A prática da documentação pedagógica é reconhecida como condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa, de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento, de fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas e da qualidade dos contextos educativos. (PINAZZA; FOCHI; 2018, p.14).

Nesse sentido, vale ressaltar que a **escuta** das crianças pelo professor é essencial para que possa organizar intencionalmente o ambiente educativo que promova o desenvolvimento integral das crianças, como você pode observar na aula 7 (presencial) por meio da apresentação do projeto “Construções e Torres” desenvolvido pela professora Gisele Moreira com a sua turma.

Escuta, antes de tudo, como metáfora de disponibilidade, como sensibilidade para ouvir e ser ouvido, escuta não apenas com o ouvido, mas com todos os sentidos: com a vista, com o tato, com o olfato, escuta das cem, mil linguagens, símbolos, códigos com os quais as crianças se exprimem e comunicam, com os quais a vida se exprime e comunica a quem sabe escutá-la. Escuta como acolhida do diferente, do valor dos pontos de vista,

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/SBC— OUTUBRO/ 2019—AULA 8

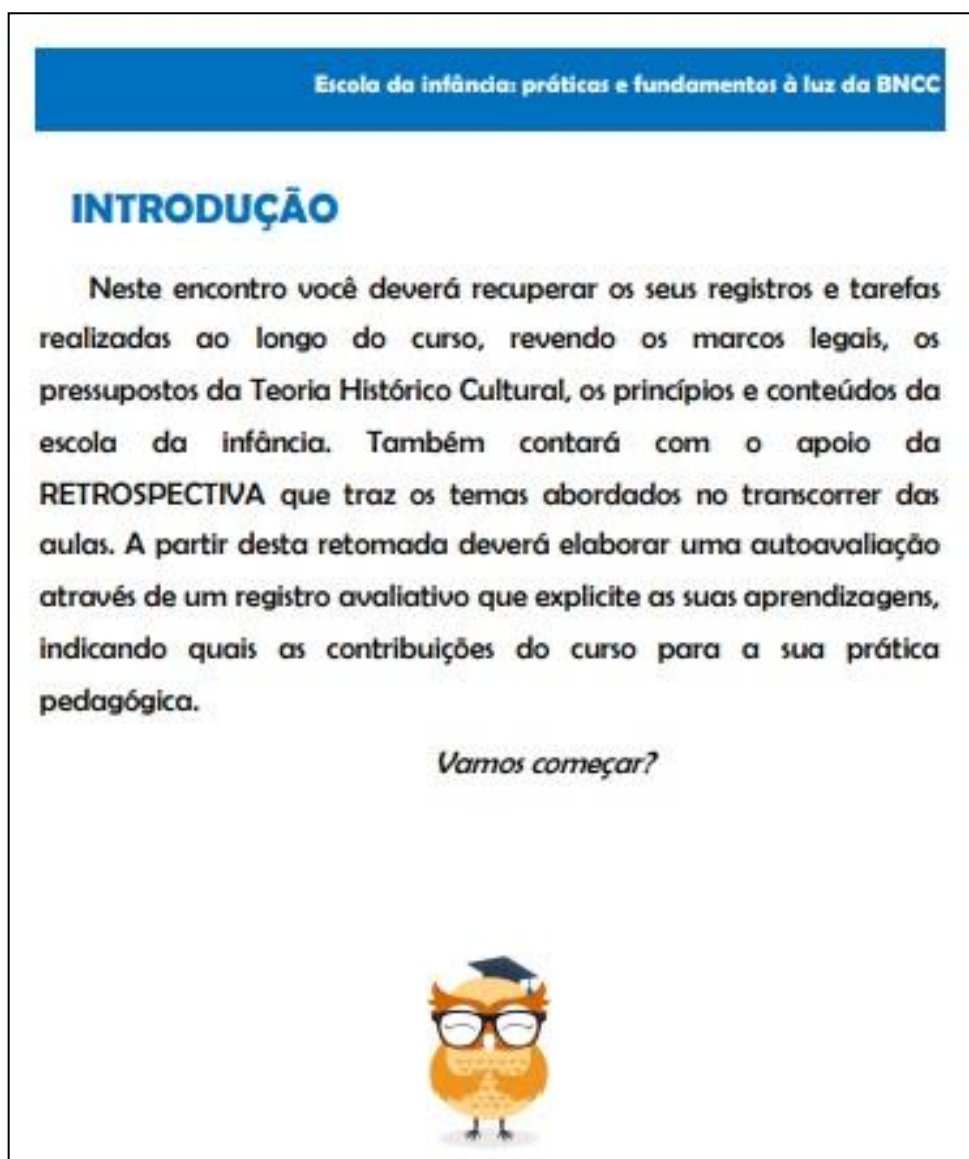


12

Fonte: Secretaria de Educação de SBC (2019)

Em novembro, foi realizada a nona aula do curso, de forma online. O objetivo deste encontro foi retomar e avaliar as aprendizagens, considerando os conteúdos abordados até o momento pela formação. Assim, foi indicado que cada um retomasse as tarefas realizadas nas aulas anteriores, revendo os conceitos discutidos, os marcos legais, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, os princípios e conteúdos da escola da infância. Também foi apresentada uma retrospectiva com os temas abordados ao longo do curso. Em sequência, a orientação era elaborar uma autoavaliação por meio de um registro, contendo as aprendizagens pessoais construídas ao longo do curso, bem como as contribuições dos temas discutidos para a qualificação da prática pedagógica.

Figura 56 – Exemplo de página do e-book: 9ª aula



A décima aula ocorreu em novembro, no formato online, encerrando o módulo I dessa formação. Também com uma proposta avaliativa, discorreu-se os princípios que embasam a educação à distância, propondo uma avaliação do curso na modalidade à distância, bem como na modalidade presencial. Foi possível refletir sobre a importância da educação à distância para a formação profissional, entendendo como as tecnologias podem ampliar as interações e reconfigurar a percepção de tempo e espaço. Ao final, os professores e coordenadores responderam ao seguinte questionário:

Figura 57 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 1

Questionário de Avaliação Final

Esta avaliação é composta de seis partes:

- 1 - Seus dados pessoais;
- 2 - Avaliação do Plano Formativo - Aulas virtuais;
- 3 - Avaliação de usabilidade da plataforma AVAMEC e seus recursos;
- 4 - Avaliação do Suporte do NEAD;
- 5 - Avaliação dos Encontros Presenciais;
- 6 - Espaço para comentários.

Leia com atenção e calma a cada enunciado.
Elabore suas respostas da forma mais verdadeira, clara, objetiva e consciente possível.

***Obrigatório**

Nome completo *

Sua resposta

Matrícula *

Sua resposta

Fonte: Secretaria de Educação de SBC (2019)

Figura 58 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 2

2.1 Pensando no fato do HTPC também tratar-se de um momento formativo, escolha qual afirmação se enquadra melhor em sua experiência nesta Formação: *

- ☐ A formação ampliou meus conhecimentos e melhorou minha prática.
- ☐ No início achei que não seria bom, mas mudei meu pensamento durante o percurso.
- ☐ Percebi o cuidado dos formadores em trazer conteúdos pertinentes à minha prática.
- ☐ Me sinto perdido(a) entre tantas informações.
- ☐ Não vejo relação dos conteúdos apresentados com minha prática.

Comentários

Sua resposta

Fonte: Secretaria de Educação de SBC (2019)

Figura 59 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 3

2.2 Um dos objetivos do HTPC online é flexibilizar tempo e espaço. Sobre este aspecto, escolha a afirmação que define melhor sua situação: *

- ☒ Consegui me organizar para a leitura das aulas e realização das atividades.
- ☐ Em quase todas as aulas consegui me organizar para a leitura das aulas e realização das atividades.
- ☐ Tive dificuldade em me organizar APENAS UMA VEZ e acabei não realizando a atividade.
- ☐ Tive dificuldade de me organizar VÁRIAS VEZES e não realizei algumas atividades.
- ☐ Minha maior dificuldade foi com os recursos e uso dos equipamentos tecnológicos, mas procurei e obtive ajuda.
- ☐ Encontrei dificuldade com recursos e uso da tecnologia e não procurei ajuda.

Comentários:

Sua resposta

Fonte: Secretaria de Educação de SBC (2019)

Figura 60 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 4

3.1 Veja cada um dos itens abaixo e marque a opção que se aplica melhor à sua experiência na plataforma AVAMEC *

	Nunca usei	Usei com dificuldade	Usei com ajuda de alguém	Usei com facilidade	Não conheço esse recurso
Upload de arquivo / Envio de tarefa / Arquivo de texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Download do arquivo postado na tarefa para confirmar a postagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Download do e-Book da aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Download de arquivos no Acervo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responder ao Questionário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postagem no Fórum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso do Bate-papo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envio de Mensagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Secretaria de Educação de SBC (2019)

Figura 61 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 5

3.2 Em alguns momentos disponibilizamos tutoriais para facilitar e orientar o uso de ferramentas e recursos. Pensando nos tutoriais disponibilizados, avalie: *

☐ Não tive acesso à nenhum tutorial

☐ Tive acesso aos tutoriais, mas não me ajudaram em nada

☐ Tive acesso aos tutoriais e eles foram de grande ajuda

☐ Não precisei usar os tutoriais porque já dominava as ferramentas e recursos apresentados

Fonte: Secretaria de Educação de SBC (2019)

Figura 62 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 6

3.3 Durante as aulas os conteúdos foram enriquecidos de diversas formas, veja quais foram e avalie como foi seu uso/acesso: *

	Não sei do que se trata	Vi, mas não acessei	Acessei alguns	Não acessei por dificuldade / medo	Acessei com ajuda de alguém	Acessei todos
Boxe "Dicas"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Boxe "Link"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Boxe "Saiba Mais"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Boxe "Verbete"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comente:

Fonte: Secretaria de Educação de SBC (2019)

Figura 63 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 7

3.4 Você teve problemas particulares de acesso a internet como dificuldades de sinal ou dúvidas? Procurou e recebeu auxílio da sua escola e/ou das escolas parceiras? *

Sua resposta _____

3.5 Você utilizou o HTP para complementar seus estudos na situações em que a Secretaria de Educação fez esta indicação? Comente brevemente. *

Sua resposta _____

Fonte: Secretaria de Educação de SBC (2019)

Figura 64 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 8

4.1 Entrou em contato com o NEAD através de qual meio? *

☐ Através do e-mail "htpc.online@saobernardo.sp.gov.br".

☐ Através dos telefones de contato disponibilizados nas Redes.

☐ Através dos dois meios.

☐ Nenhum dos dois, pois não precisei.

☐ Nenhum dos dois, pois desconhecia essa possibilidade.

4.2 Após o seu contato, seu problema foi solucionado:

☐ De forma totalmente satisfatória.

☐ De forma satisfatória.

☐ De forma parcialmente satisfatória.

☐ De forma insatisfatória.

☐ Não foi resolvido.

Fonte: Secretaria de Educação de SBC (2019)

Figura 65 – Questionário de Avaliação Final. Pt. 9

5.1 Quanto a quantidade de encontros presenciais você avalia que: *

☐ Foram suficientes para o conteúdo abordado

☐ Foram insuficientes para o conteúdo abordado

☐ Foram suficientes, entretanto, poderia haver mais encontros presenciais para um maior aprofundamento.

5.2 Quanto a dinâmica dos encontros *

☐ Possibilitou trocas, interações e contato com o conteúdo sob outra perspectiva.

☐ Favoreceram as interações entre os participantes, ampliando o aproveitamento do mesmo.

☐ Os encontros apenas repetiram o que já estava na plataforma.

[Voltar](#) [Próxima](#)

Fonte: Secretaria de Educação de SBC (2019)

Os cursistas responderam ao questionário de avaliação na própria plataforma do curso, não possibilitando o acesso às respostas. Ainda assim, no cotidiano escolar foi possível perceber as impressões dos professores em relação à experiência de participar de uma formação no formato EAD, correspondente ao HTPC. Em sua maioria, o formato do curso foi muito bem avaliado, por considerarem positivo o fato de poder acessar a aula em um lugar de livre escolha, no horário de preferência de cada um. Algumas queixas eram ditas em relação à dificuldade tecnológica de acessar a plataforma e/ou postar as atividades realizadas ao final das aulas, queixa está mais relacionada à pouca prática dos professores com o uso das ferramentas digitais.

Para conhecer as impressões dos professores diante dos conteúdos discutidos no curso, bem como a relação com a prática que foi estabelecida, foi realizado um questionário com os professores da escola pesquisada. As perguntas do questionário foram elaboradas utilizando a ferramenta digital do Google Formulários, e enviado aos professores por e-mail em meados de novembro de 2019. Dos 22 professores da escola, 16 responderam ao questionário.

Em relação às expectativas dos professores ao iniciarem o curso, as respostas revelam que eles esperavam estudar mais a respeito da BNCC, entender os campos de experiências,

buscando relação com a prática. Um professor disse não ter expectativas, uma vez que foi obrigado a realizar o curso, e outro mencionou que ficou desestimulado após a aula inaugural.

No que diz respeito aos saberes teóricos sobre a BNCC que o curso traria, os professores relataram que esperavam aprimorar seus saberes, de forma a contribuir com seu planejamento intencional e com a implantação da BNCC na prática. Um professor mencionou que entende que a BNCC trouxe apenas uma proposta de mudança de nomenclatura.

Ao questionar se os professores percebem alguma interface na ação do Coordenador Pedagógico junto aos docentes durante a formação, a maioria relata que sim, uma vez que os conteúdos são retomados em discussões no HTPC, de forma a aprofundar e relacionar os temas à prática da escola. Um professor escreveu que há imposição do CP para que os conteúdos do curso apareçam na prática da escola. Todos os professores veem relação dos conteúdos discutidos no curso com os encontros formativos desenvolvidos na escola, sendo os desdobramentos desses encontros contidos no PPP da unidade escolar.

Sobre a relação do curso com a prática individual, foi relatado o impacto que esses estudos causaram no primeiro momento, mas grande parte dos professores alegou que são necessárias mudanças e reconstrução de ideias, e para isso é preciso que haja disposição para mudar. As sugestões trazidas pelos professores para o aprimoramento de cursos desse tipo foram: fórum para debates, troca de experiências com outros profissionais, reflexões e vídeos com projetos que trabalhem com os campos de experiências. Houve uma indicação de que houvesse mais encontros presenciais e de uma quantidade menor de conteúdo por aula.

Ao serem questionados sobre a participação no curso enquanto professores, e não apenas alunos, as respostas se dividiram em praticamente duas opiniões: aqueles que consideram que a participação deve ser apenas como aluno, uma vez que os conteúdos estão em processo de aprendizagem; e aqueles que consideram que a participação deveria ocorrer por meio de troca de experiências, socializações e tematizações de práticas, de forma que um aprenda com o outro.

Após expor, sucintamente, os conteúdos formativos desenvolvidos em cada aula, bem como as impressões dos professores diante da formação para que se possa compreender melhor a dinâmica do curso, segue uma descrição dos desdobramentos a partir dos conteúdos discutidos nas aulas 2 e 5.

4.4. Desdobramentos na escola: conteúdos formativos das aulas 2 e 5

A opção por relatar os desdobramentos dos conteúdos formativos das aulas 2 e 5, diz respeito à relevância dos temas tratados nesses encontros para a realidade da escola, tendo em vista o percurso formativo do grupo de professores, e os avanços e necessidades observados pela coordenação pedagógica da unidade escolar. Optou-se também, por trazer os desdobramentos de um encontro presencial (aula 2) e um encontro on-line (aula 5).

4.4.1. Aula 2

Tendo em vista que a primeira aula do curso foi uma palestra no auditório, ministrada por uma professora convidada, o segundo encontro representou a primeira experiência de como se dariam as aulas presenciais, tendo a condução da orientadora pedagógica com um agrupamento menor de profissionais, bem como um panorama dos conteúdos que seriam discutidos ao longo da formação. Além disso, a aula 2 trouxe um conteúdo basilar para tudo o que seria proposto na formação, uma vez que discutiu as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho na Educação Infantil, apresentando os Campos de Experiências trazidos na BNCC.

Diante disso, a coordenadora pedagógica propôs a retomada desses conteúdos em HTPC, iniciando pelo compartilhamento entre os professores do que lhes foi mais significativo diante dos conceitos discutidos no encontro.

Figura 66 – Pauta do HTPC de retomada do conteúdo da aula 2

<p align="center">EMEB ONDINA IGNÊZ DE OLIVEIRA HTPC – DIA 06 DE MAIO DE 2019 Registro de hoje: Thamires Santos/ Próximo registro: Sandra</p> <p><u>Intenções para o encontro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retomar conceitos discutidos na Formação oferecida pela SE - 2ª aula (15.04). ✓ Recuperar conteúdo discutido no HTPC on-line, afim de qualificar o planejamento da reunião com pais. <p align="center">PAUTA</p> <p>1. Retomando:</p> <p>A. Conceitos discutidos no 2ª encontro formativo da SE. Escreva o que aprendeu de mais significativo, para compartilhar com o grupo.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 150px; width: 100%;"></div> <p>B. Retomando conceitos da aula 2 – AVAMEC: apresentação Power Point.</p> <p>2. Planejando: Reunião com pais</p> <p>3. Compartilhando: Programação mês de maio: <u>COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS</u> 10.05 – Socialização da experiência <i>Cozinha de Lama</i> (EMEB Ana Henriqueta) 13.05 – On-line SE - AVAMEC 20.05 – Participação da nutricionista Deise (soluções) 27.05 – On-line escola</p>

Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizado pela coordenadora pedagógica da escola.

Após o compartilhamento dos professores, a coordenadora apresentou um *PowerPoint* que foi preparado a partir das contribuições de outros autores que discutiam os mesmos conceitos da aula 2, em especial, o conceito de experiência na infância, como John Dewey, Silvana Augusto e Paulo Focchi.

Figura 67 – Slide apresentado em HTPC de retomada do conteúdo da aula 2 Pt. 1

John Dewey Silvana Augusto Paulo Focchi

❖ A organização de um CURRÍCULO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIA consiste em colocar no centro do projeto educativo O **FAZER E O AGIR DAS CRIANÇAS.**

EXPERIÊNCIA...
(segundo John Dewey)

“a experiência na medida em que é experiência, consiste na acentuação da **vitalidade**...significa uma troca ativa e alerta com o mundo”

➔

EXPERIÊNCIA...
(segundo Silvana Augusto)

“...a mais importante característica dessa experiência reside na sua capacidade de **transformação**. A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, **mobiliza** diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um **aprendizado em constante movimento**.”

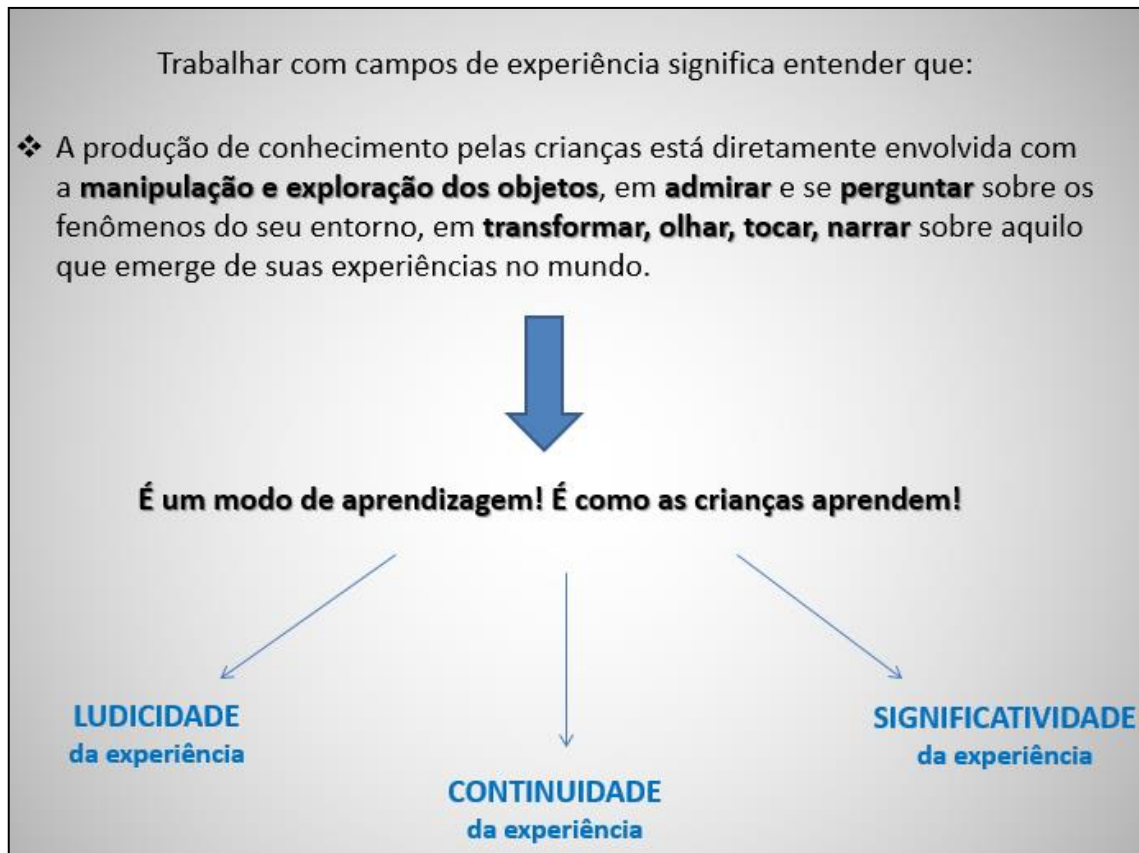
Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizado pela coordenadora pedagógica da escola.

Por meio dos conceitos de experiência trazidos pelos autores John Dewey e Silvana Augusto, algumas palavras foram destacadas e discutidas com os professores. Colaborando para a conclusão de que a criança vive uma experiência quando há vitalidade, transformação, mobilização e aprendizado em movimento diante de sua ação.

Para se trabalhar com o currículo construído por Campos de Experiências, a ação da criança precisa estar no centro do planejamento do professor. Para retomar esse conceito trabalhado na aula 2, a coordenadora pedagógica se apoiou em Paulo Focchi, ao apontar as características de uma experiência: Ludicidade, Continuidade e Significatividade.

Figura 68 – Slide apresentado em HTPC de retomada do conteúdo da aula 2 Pt. 2



Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizado pela coordenadora pedagógica da escola.

Após a retomada desses conceitos, tal como o aprofundamento a partir da contribuição de outros autores, a coordenadora pedagógica apresentou um esquema construído a partir dos conteúdos discutidos na aula 2, como uma síntese de todo o aprendizado, com o objetivo de que os conceitos fizessem sentido na prática para os professores.

Figura 69 – Slide apresentado em HTPC de retomada do conteúdo da aula 2 Pt. 3



Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizado pela coordenadora pedagógica da escola.

Em geral, como resultado das discussões em HTPC dos conteúdos do curso, o PPP da unidade escolar recebeu várias contribuições diante dos temas tratados. O esquema apresentado também passou a fazer parte do PPP, orientando o planejamento do professor, compondo o item “Currículo por Campos de Experiência”.

Figura 70 – PPP: Currículo por campos de experiência Pt. 1

3. Currículo por campos de experiência

A organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. Segundo John Dewey, um dos primeiros a falar sobre esse conceito, a experiência na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Significa uma troca ativa e alerta com o mundo (DEWEY, 2010).

Silvana Augusto (2013), endossa a fala de Dewey, quando ao trazer o conceito sobre EXPERIÊNCIA, afirma que:

"...a mais importante característica dessa experiência reside na sua capacidade de transformação. A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento."

Podemos perceber, portanto, que proporcionar experiências para as crianças implica em considerar a vitalidade, transformação, movimento e ação das crianças ao se planejar as propostas.

O trabalho com campos de experiência significa entender que a produção de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida com a manipulação e exploração dos objetos, em admirar e se perguntar sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, pensar, narrar sobre aquilo que emerge de suas experiências no mundo. É um modo de aprendizagem! É como as crianças aprendem!

Dito isso, a forma do professor planejar as ações que serão desenvolvidas precisa de reflexão a todo tempo, buscando qualificar as propostas, de forma que as crianças tenham experiências dentro da escola!

Segundo os documentos normativos DCNEI, e BNCC, planejar, na concepção dos campos de experiências, implica em considerar:

a) Eixos estruturantes – interações e brincadeiras

Toda proposta planejada pelo professor de educação infantil deve contemplar a interação e a brincadeira, como eixos estruturantes deste planejamento.

Interação:

É sabido que a simples transmissão de conhecimento do professor para o aluno (pedagogia diretiva) não é garantia de construção de aprendizagens. Nem tampouco aquela ideia de que a criança aprenderá quando estiver madura e der um "clic", acreditando que todo o conhecimento está dentro do sujeito (pedagogia não diretiva). Ao contrário dessas ideias, a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB/1998), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), demonstram que a criança aprende na interação com o mundo. Dessa forma, a escola precisa ser um espaço de proporcionar o contato com a cultura em suas máximas possibilidades, de forma que a criança tenha sempre oportunidade de aprender mais.

Brincadeira:

As Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DNCEI/2019), já apontam a brincadeira como a atividade principal da criança, sendo que por meio dela, a criança constrói aprendizagens. Brincando, os pequenos se relacionam e constroem significado com o mundo, criam narrativas (orais ou não) elaborando o pensamento e construindo conceitos. Assim, no planejamento da turma, a brincadeira precisa ter um lugar central, exigindo do professor: observação atenta; intervenções no sentido de ampliação de repertório, organização do espaço, disponibilização de materiais.... Além de tudo isso, o professor é um parceiro mais experiente, que ao brincar junto com a criança, amplia as possibilidades dessa experiência.

Fonte: EMEB ONDINA IGNÊZ DE OLIVEIRA (2019, pg. 49)

Figura 71 – PPP: Currículo por campos de experiência Pt. 2

b) Direitos de aprendizagem

A BNCC elenca 6 direitos de aprendizagem que devem ser considerados ao se planejar uma proposta para o trabalho na Educação Infantil. Para contemplá-los, o professor precisa sempre tê-los em mente para garantir que as experiências propostas estejam de acordo com os aspectos considerados fundamentais no processo. Retiramos da BNCC o que cada direito contempla:

Conviver: "Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas".


Brincar: "Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar: "Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando."

Explorar: "Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia".

Expressar: "Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões.

Conhecer-se: "Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário."



c) Planejamento da experiência

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

O eu, o outro e o nós: É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso

Fonte: EMEB ONDINA IGNÊZ DE OLIVEIRA (2019, pg. 50)

Figura 72 – PPP: Currículo por campos de experiência Pt. 3

51

de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Corpo, gestos e movimentos: Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.



Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Fonte: EMEB ONDINA IGNÊZ DE OLIVEIRA (2019, pg. 50)

Figura 73 – PPP: Currículo por campos de experiência Pt. 4

52

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



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



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

Fonte: EMEB ONDINA IGNÊZ DE OLIVEIR (2019, pg. 52)

Figura 74 – PPP: Currículo por campos de experiência Pt. 5

53

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



d) Reflexão e registro do professor

A partir da experiência vivida, o professor recupera suas intenções iniciais, soma à sua observação da proposta, considera objetivos trazidos em cada campo, e planeja as propostas, garantindo a CONTINUIDADE nesse processo, o que é fundamental para a aprendizagem se constitua em cada sujeito. De forma sintética, segue abaixo um esquema que ilustra as etapas citadas acima:




Fonte: EMEB ONDINA IGNÊZ DE OLIVEIRA (2019, pg. 53)

4.4.2. Aula 5

Como descrito anteriormente, a aula 5 teve como principais conteúdos abordados: O papel do professor como mediador; Eixos norteadores do currículo: interações e brincadeiras; A criança como protagonista e produtora de cultura; Ludicidade como princípio de trabalho e Organização do espaço como educador. Na mesma ocasião, essa temática estava sendo discutida com a equipe de professores da escola pesquisada, assim, as reflexões contribuíram muito para os encaminhamentos diante do conteúdo.

A aula 5 aconteceu no modo à distância, e, como em todas as aulas online, foi realizada uma tarefa ao final, baseada em todo o conteúdo apresentado e estudado pelo professor ou Coordenador Pedagógico, convidando-o a refletir sobre sua experiência docente alinhada aos temas trazidos. Como orientado pela OP e já acordado com os professores, as tarefas postadas na plataforma do curso também foram enviadas ao Coordenador Pedagógico da escola, para leitura e retomada nos HTPCs. Em seguida, a título de exemplificação, serão colocadas as tarefas de 2 professoras da escola, aqui chamadas de professoras X e Y, e a tarefa da coordenadora pedagógica:

Figura 75 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora X Pt. 1



TAREFA 1 – AULA 5 - EAD – Educação Infantil

MATRÍCULA: [REDACTED] NOME COMPLETO: [REDACTED]

FORMADORA: [REDACTED]

TURMA: [REDACTED]

UNIDADE ESCOLAR: [REDACTED]

Pontos de atenção para os vídeos!

De acordo com o que você observou nos vídeos, o que caracteriza um ambiente como acolhedor, afetivo, seguro e culturalmente significativo?

Como é a interação das crianças com seus pares, os adultos e o meio?

Quais elementos da organização do ambiente e da rotina favorecem à individualidade, às interações e às aprendizagens?

Como se dá a mediação pelas educadoras?

Há situações em que as educadoras trazem elementos que ampliam os enredos das crianças?

Como as educadoras acolhem as falas das crianças?

Como a ludicidade perpassa os diferentes momentos? Do que as crianças brincam?


As crianças aparecem como protagonistas?

Em que momentos as crianças aparecem como produtoras de cultura?

Como as crianças demonstram o que sabem sobre a cultura e o meio social no qual estão inseridas?

Quais tipos de brincadeiras aparecem nos vídeos?

Como elas expressam as suas singularidades?




Agora, considerando o que assistiu nos vídeos do programa "Diretrizes em Ação", gostaríamos que você refletisse e elaborasse um registro a partir dos pontos de observação já mencionados. É importante que ao fazer as reflexões, você estabeleça relações/aproximações com a sua prática pedagógica cotidiana, analisando de que modo é possível ampliá-la e qualificá-la.

Este registro poderá ser realizado em horário de HTP e deverá ser postado na plataforma AVAMEC e enviado para coordenadora de sua escola que o retomará, posteriormente, em momento coletivo para aprofundamento das discussões.

Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizada pela professora X

Figura 76 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora X Pt. 2



TAREFA 1 – AULA 5 - EAD – Educação Infantil

Assistindo aos vídeos do programa “Diretrizes em Ação” registrei as seguintes observações e reflexões:

Um ambiente acolhedor, afetivo, seguro e culturalmente significativo é organizado pelos adultos pensando nas crianças, possibilitam aprendizagens, propiciam experiências com aquilo que elas vivenciam em suas casas, valorizam a cultura do meio em que as crianças vivem e agregam novos conhecimentos.

Diariamente organizo a sala de aula para receber as crianças. Arrumo duas mesinhas para colocar as agendas, tiro de seu alcance objetos que possam machucá-las, preparo a sala com os materiais necessários, como nos momentos de pintura. Sei que quanto aos momentos dos jogos simbólicos preciso organizar a sala com mais detalhes/objetos que possam contribuir para que as crianças ampliem seus enredos, possam brincar e mostrar o que sabem e vivenciam em seu meio.

As crianças durante as brincadeiras tiveram boa interação, não houve conflitos com seus pares e com os adultos na mediação das brincadeiras o desenvolvimento para as crianças foi de interação e aprendizagem. O meio sendo organizado para receber as crianças veio agregar e facilitar o que foi planejado e desenvolvido.

Minhas crianças têm boa interação durante as brincadeiras, algumas vezes surgem conflitos que aparecem quando querem o mesmo brinquedo. Nesse momento procuro mediar conversando com elas e pedindo para que conversem entre si e cheguem a um acordo. Com os adultos elas tem uma boa interação. Nas brincadeiras em que fazem comida é o momento em que mais procuram os adultos para oferecer o que prepararam.


Os elementos da organização do ambiente e da rotina que favorecem a individualidade são as atividades pensadas para cada turma e feitas de acordo com o interesse das crianças. A interação aconteceu porque as atividades proporcionadas estavam de acordo com o interesse das crianças que brincaram em harmonia. As aprendizagens foram mostradas durante as brincadeiras, por exemplo, quando ninaram ou deram banho na boneca.

Procuo planejar/realizar brincadeiras e propor atividade de acordo com o interesse das crianças, que costumam pedir o que mais gostam. Em outros momentos apresento novas brincadeiras para aumentar seu repertório. Há uns quatro anos não conseguia perceber quais eram os interesses das crianças. Depois das formações em HTPC, cursos e leituras comecei a perceber esses interesses, mas sei que preciso continuar atenta aos indicativos das crianças.

Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizada pela Professora X

Figura 77 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora X Pt. 3



TAREFA 1 – AULA 5 - EAD – Educação Infantil

A mediação das educadoras se dá durante as brincadeiras e atividades sejam participando das mesmas ou apenas observando e intervindo quando necessário e valorizando a participação das crianças em suas falas e como elas interagem com seus pares.

Acredito que realize boas mediações, quando há conflitos procuro escutar as partes e muitas vezes faço com que conversem e tentem solucionar, mas tenho dificuldade em participar das brincadeiras simbólicas como se fosse uma das personagens da brincadeira. Para tentar minimizar essa dificuldade preciso entrar no jogo simbólico das crianças, que para mim ainda é difícil.

As educadoras trouxeram elementos para ampliar os enredos das crianças, como na brincadeira simbólica e nas brincadeiras cantadas. Elas prepararam o ambiente acrescentando objetos pertinentes a cada uma delas, como panelas, bacias com água e esponja para o banho das bonecas e panos.

Também procuro introduzir elementos que possam ampliar os enredos das crianças, um exemplo é na modelagem com massinha introduzo rolinhos, palitos, carimbos e formas.

As educadoras acolhem as falas das crianças quando as escutam e validam o que dizem e as corrigem de maneira sutil e sem causar constrangimento, como aconteceu no lobo que na verdade era uma raposa.

Acolho e valido as falas das crianças, como as educadoras dos vídeos, quando as crianças se equivocam também procuro ser sutil, algumas vezes as próprias crianças ao perceberem o equívoco do colega o ajudam a identificá-lo.

A ludicidade está presente em todos os momentos da rotina das crianças, quando realizam as brincadeiras simbólicas, brincadeiras cantadas, contação de histórias e nos ateliês.

Analizando a minha rotina também percebo a ludicidade nos mesmos momentos citados anteriormente e um outro exemplo acontece quando trabalho o reconhecimento do nome. Para que reconheçam seu nome e dos colegas realizo brincadeiras, como a dança das cadeiras, jogo do adivinhe de quem é a vez entre outras.


As crianças aparecem como protagonistas quando expõem suas experiências pessoais, têm suas falas respeitadas, são valorizadas e escolhem do que querem e com quem querem brincar e os adultos ao seu redor planejam situações de aprendizagem que estão de acordo com suas necessidades e interesses as orientando e construindo o conhecimento juntos.

Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizada pela Professora X

Figura 78 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora X Pt. 4

TAREFA 1 – AULA 5 - EAD – Educação Infantil



Além do que foi citado, hoje em dia, minhas crianças são mais protagonistas dos planejamentos da nossa turma, pois nesses últimos anos muitos projetos foram realizados a partir de seus interesses.

As crianças aparecem como produtoras de cultura quando trazem experiências que viveram e representam ou falam o que observaram em seu meio.

Observo que as crianças de minha turma aparecem como produtoras de cultura nos momentos em que podem contar suas experiências ou mesmo trazendo palavras novas para ampliar o vocabulário dos colegas da turma. Outro dia uma criança da turma, durante uma conversa, comentou sobre “paródia” e explicou o significado quando a questioneei.

Elas demonstram o que sabem sobre sua cultura e o meio social em que estão inseridas quando podem brincar ou falar sobre sua realidade e experiências.

Minhas crianças também demonstram o que sabem sobre sua cultura e meio em momentos de brincadeira. Após uma palestra sobre escovação de dentes uma das crianças começou a brincar e explicar como deveria ser feita a escovação para os colegas.

No vídeo aparecem a brincadeira simbólica, brincadeiras cantadas, jogos de montar e empilhar objetos.

Essas brincadeiras também são algumas das que fazem parte da minha rotina.

As crianças expressam suas singularidades quando se vê reações diferentes para uma mesma situação ou quando têm a possibilidade de escolha. Por exemplo, quando os meninos estavam empilhando os copos. Os dois começaram a empilhar os copos, em seguida, um continuou empilhando o outro derrubou a pilha.

Em minha turma essas singularidades também podem ser vistas. Utilizando um mesmo brinquedo, por exemplo, jogos de construção, enquanto uma criança monta um castelo outra constrói uma garagem. Ou na diversificada, quando têm a possibilidade de escolher do que querem brincar, uma escolhe panelinhas e a outra prefere brincar de cabeleireira.

Esses momentos de reflexão sobre nossa prática são importantes, pois permitem avaliarmos nosso trabalho, para um novo planejamento e assim qualificá-lo.

Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizada pela Professora X

No relato da professora X, é possível perceber a relação estabelecida entre o conteúdo da aula com a prática docente, na medida em que elenca ações realizadas cotidianamente por ela a partir de cada temática discutida. Em um parágrafo, traz o ponto de observação diante do conteúdo da aula, e em seguida a sua reflexão, construindo, assim, a sua escrita. A professora


X destaca, por exemplo, a organização do ambiente da sala de forma a oferecer um espaço seguro e rico em possibilidades para as crianças. Diante disso, reflete sobre o que precisa ser qualificado na sua prática, quando relata que a organização dos jogos simbólicos precisa de maior investimento e planejamento por parte dela.

Outro ponto destacado é a importância de o professor considerar o interesse das crianças no planejamento das propostas. Ao refletir sua prática, a professora X considera os interesses das crianças que os manifestam, oralmente, mas entende que precisa estar mais atenta às ações de todas as crianças. Aponta, ainda, que os momentos formativos contribuíram para o desenvolvimento dessa sensibilidade e desse olhar.

Outros pontos são destacados pela professora em sua tarefa: professor como mediador e parceiro mais experiente, escuta atenta da fala da criança, ludicidade, criança como protagonista e produtora de cultura, entre outros. Assim como os pontos exemplificados anteriormente, a professora relacionou a teoria com a sua prática, considerando os conteúdos que precisam ser qualificados.

A seguir, a tarefa da professora Y.

Figura 79 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora Y Pt. 1



TAREFA 1 – AULA 5 - EAD – Educação Infantil

MATRÍCULA: 30818-4 **NOME COMPLETO:** Viviane Silveira Caetano Lima

FORMADORA: Érika

TURMA: EIP06

UNIDADE ESCOLAR: ~~Emeb Ondina~~ ~~Jonêz~~ de Oliveira

Pontos de atenção para os vídeos!

De acordo com o que você observou nos vídeos, o que caracteriza um ambiente como acolhedor, afetivo, seguro e culturalmente significativo?

Como é a interação das crianças com seus pares, os adultos e o meio?

Quais elementos da organização do ambiente e da rotina favorecem à individualidade, às interações e às aprendizagens?

Como se dá a mediação pelas educadoras?

Há situações em que as educadoras trazem elementos que ampliam os enredos das crianças?

Como as educadoras acolhem as falas das crianças?

Como a ludicidade perpassa os diferentes momentos? Do que as crianças brincam?


As crianças aparecem como protagonistas?

Em que momentos as crianças aparecem como produtoras de cultura?

Como as crianças demonstram o que sabem sobre a cultura e o meio social no qual estão inseridas?

Quais tipos de brincadeiras aparecem nos vídeos?

Como elas expressam as suas singularidades?




Agora, considerando o que assistiu nos vídeos do programa “Diretrizes em Ação”, gostaríamos que você refletisse e elaborasse um registro a partir dos pontos de observação já mencionados. É importante que ao fazer as reflexões, você estabeleça relações/aproximações com a sua prática pedagógica cotidiana, analisando de que modo é possível ampliá-la e qualificá-la.

Este registro poderá ser realizado em horário de HTP e deverá ser postado na plataforma AVAMEC e enviado para coordenadora de sua escola que o retomará, posteriormente, em momento coletivo para aprofundamento das discussões.

Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizada pela Professora Y

Figura 80 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora Y Pt. 2


TAREFA 1 – AULA 5 - EAD – Educação Infantil	
	<p>Um ambiente acolhedor, afetivo, seguro e culturalmente significativo é caracterizado pelo interesse que as crianças demonstram pelo que está sendo disponibilizado, pela maneira como tudo está organizado, pela segurança que as crianças demonstram em estarem ali, as amizades e as interações estabelecidas durante as propostas e pela simbologia criada a partir da cultura da comunidade atendida, dando sentido às brincadeiras das crianças.</p> <p>As interações são naturais e espontâneas por parte das crianças, tanto com o adulto quanto com o meio natural e o construído. O adulto interage com as crianças com afetividade e propositadamente mediando os conhecimentos delas, fazendo questionamentos que as estimulem a pensar; refletir e buscar novas respostas, fazendo-as avançar em suas aprendizagens.</p> <p>A organização do ambiente e a rotina favorecem a individualidade, as interações e as aprendizagens quando dão oportunidade das crianças criarem e fazerem suas próprias escolhas. Quando o professor disponibiliza uma gama de possibilidades (materiais estruturados e não estruturados) que instigam a criatividade das crianças. Quando as crianças, na medida do possível, participam do planejamento e da organização da proposta, cada um com suas ideias, mas ao mesmo tempo agindo num coletivo.</p> <p>Os professores fazem questionamentos para provocar curiosidades; para estimular a oralidade; para sugerir ideias e/ou estratégias para as ações das crianças. Os professores têm que ter um olhar cuidadoso no sentido de cuidar propriamente dito e de não perder o olhar pedagógico e individualizado.</p> <p>Os enredos podem ser ampliados com adereços; elementos da natureza; tecidos ou qualquer outro tipo de material que estimule a criatividade das crianças, como nas brincadeiras de faz de conta, nas criações artísticas,...</p> <p>Os professores ouvem as crianças, respondem, interagem, devolvem perguntas, e quando são ideias possíveis, as incluem nas propostas, fazendo com que as crianças sejam protagonistas de suas aprendizagens.</p> <p>O lúdico se faz presente o tempo todo na Educação Infantil, por isso, o brincar é um dos eixos norteadores. As crianças mais brincam de imitar o conhecido e de construir o novo, assumindo personagens e transformando objetos.</p> <p>As crianças aparecem como protagonistas quando elaboram o pensamento e criam baseado nele. A criança é ativa.</p>

Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizada pela Professora Y

Figura 81 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora Y Pt. 3

TAREFA 1 – AULA 5 - EAD – Educação Infantil




E a produção da cultura aparece quando à medida que a criança traz um conhecimento de sua cultura local, por exemplo, o professor intermedia outro conhecimento (acrescenta) e a criança faz um paralelo se recordando de algo e fazendo relação com outros fatos culturais que já tenha vivenciado algum dia, mas que já não lembrava mais e a partir disso, passa a discursar um pouco sobre àquela vivência.


As crianças gostam muito de contar sobre o que fazem e sobre o que acontece em sua comunidade. Explorar essa oralidade é uma situação muito rica. Estar na situação de ouvinte do colega também é uma aprendizagem muito válida.

Brincadeiras de movimento corporal e que exploram o espaço da escola são muito importantes. Os vídeos nos mostram algumas do tipo músicas locais e cantigas de domínio público; musicalidade universal; brincadeiras com mangueira e água; exploração de espaços naturais;...

Isso tudo me fez lembrar uma situação em especial da minha turma que por algumas vezes começou a brincar de fazer bolo e cantar parabéns quando íamos para o tanque de areia. Para enriquecer a brincadeira, eu trouxe elementos que remetessem uma festa de aniversário e sugeri que preparassem a festa, fazendo toda a decoração para que levássemos tudo pronto no nosso horário da areia.



Um grupo escolheu decorar os copos com adesivos autocolantes.



Outro quis decorar pratinhos desenhando neles com canetas de retro projetor coloridas.

Tivemos crianças me ajudando encher bexigas e amarrando-as em barbante para estica-lo no espaço da festa; crianças recortando e desenhando chapeuzinhos para completar a quantidade de poucos que eu havia trazido prontos. Trouxe velas, forminhas para docinhos, garrafas de refrigerante e bandejas.

Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizada pela Professora Y

Figura 82 – Tarefa aula 5 AVAMEC – Professora Y Pt. 4



TAREFA 1 – AULA 5 - EAD – Educação Infantil



Aqui eu emendava papéis para fazer uma grande toalha de mesa e as crianças a decoraram com desenhos feitos em sulfite, recortavam e colavam e colavam também adesivos autocolantes.

Foi empolgação e envolvimento do começo ao fim.

No momento de brincar não contávamos com um imprevisto: muito vento, o que fez com que tudo voasse a bagunçasse toda a mesa que tentavam arrumar, sem contar as bexigas que estouraram quase todas ao encostarem-se à grade de arame, sobrando somente duas cheias. Mas nada disso foi impeditivo para que todos se divertissem. Foi realmente a maior festa!








Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizada pela Professora Y


A professora Y organizou a sua escrita com um formato diferente da professora X. Inicialmente, elencou os principais conteúdos discutidos na aula: ambiente acolhedor, afetivo, seguro e culturalmente significativo; interações adulto-criança e criança-criança; intencionalidade e mediação do professor; organização do ambiente; possibilidades de

ampliação das vivências das crianças; escuta das crianças; ludicidade; criança como protagonista; entre outros. Ao refletir diante desses conteúdos, conseguiu relacionar sua prática docente a partir do relato de uma experiência da sua turma, em que as crianças brincavam de fazer bolo e cantar “Parabéns”.

Como relatado na tarefa, a professora Y teve um papel fundamental na mediação dessa brincadeira, trazendo elementos que enriquecessem a proposta, ampliando o enredo das crianças. Ao trazer as fotos desses momentos, a referida professora demonstra todo o processo vivido pela turma, bem como o envolvimento das crianças na construção e elaboração da brincadeira. Muitos dos conceitos teóricos discutidos na aula 5 puderam ser visualizados a partir do relato dessa experiência.

A seguir, a tarefa da coordenadora pedagógica da escola:

Figura 83 – Tarefa aula 5 AVAMEC – CP Pt. 1



2019

TAREFA 1 – AULA 5 - EAD – Educação Infantil

MATRÍCULA: [REDACTED] NOME COMPLETO: [REDACTED]

FORMADORA: [REDACTED]

TURMA: [REDACTED]

UNIDADE ESCOLAR: [REDACTED]

Pontos de atenção para os vídeos!

De acordo com o que você observou nos vídeos, o que caracteriza um ambiente como acolhedor, afetivo, seguro e culturalmente significativo?

Como é a interação das crianças com seus pares, os adultos e o meio?

Quais elementos da organização do ambiente e da rotina favorecem à individualidade, às interações e às aprendizagens?

Como se dá a mediação pelas educadoras?

Há situações em que as educadoras trazem elementos que ampliam os enredos das crianças?

Como as educadoras acolhem as falas das crianças?

Como a ludicidade perpassa os diferentes momentos? Do que as crianças brincam?


As crianças aparecem como protagonistas?

Em que momentos as crianças aparecem como produtoras de cultura?

Como as crianças demonstram o que sabem sobre a cultura e o meio social no qual estão inseridas?

Quais tipos de brincadeiras aparecem nos vídeos?


Como elas expressam as suas singularidades?



Agora, considerando o que assistiu nos vídeos do programa “Diretrizes em Ação”, gostaríamos que você refletisse e elaborasse um registro a partir dos pontos de observação já mencionados. É importante que ao fazer as reflexões, você estabeleça relações/aproximações com a sua prática pedagógica cotidiana, analisando de que modo é possível ampliá-la e qualificá-la.

Este registro poderá ser realizado em horário de HTP e deverá ser postado na plataforma AVAMEC e enviado para coordenadora de sua escola que o retomará, posteriormente, em momento coletivo para aprofundamento das discussões.

Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC



núcleo de educação a distância

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO


SÃO BERNARDO DO CAMPO

Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizada pela Coordenadora Pedagógica

Figura 84 – Tarefa aula 5 AVAMEC – CP Pt. 2

TAREFA 1 – AULA 5 - EAD – Educação Infantil



Esta aula iniciou com a canção “As borboletas”, interpretada pela Adriana Calcanhoto, sendo possível perceber que a cantora coloca em evidência aspectos estéticos e lúdicos durante toda a sua apresentação!...é uma linda canção!

Relacionando com a prática na escola, fiquei pensando nos contextos e na preparação do ambiente quando temos uma intenção de trabalho. Por exemplo, se o professor estivesse trabalhando sobre as borboletas, o ambiente poderia estar organizado de forma convidativa a já pensar sobre o tema, assim como a cantora fez no seu clip. A organização do espaço, os diferentes elementos utilizados, traz contexto ao tema em questão.

A relação também é possível de ser feita nos momentos formativos, em que o coordenador é desafiado a pensar em estratégias que comuniquem, para além da fala, o conteúdo que tem sido trabalhado com os professores. Penso que as sensibilizações planejadas para dos HTPCs ilustram bem o que quero dizer.

Ao retomar o conteúdo da última aula, no 2º momento, achei muito bom enfatizar o papel do professor como mediador e, portanto, com um papel central de intervenção nesse processo de aprendizagem. Depois, explicar o que de fato significa os eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil (interações e brincadeiras), revela o que de fato importa no trabalho na educação infantil.

Já havia assistido os vídeos do programa “Diretrizes em ação”, considero de excelente qualidade!...Gostei de revê-los. A partir das questões levantadas para reflexão, segue minhas considerações:

- De acordo com o que você observou nos vídeos, o que caracteriza um ambiente como acolhedor, afetivo, seguro e culturalmente significativo?

Uma característica que vi nos três vídeos foi o aconchego dos espaços, revelando a intencionalidade ao prepara-lo. Ficaram simples e lindos!

Quando o professor se coloca próximo às crianças, sentando-se no chão ou ficando à altura deles, revela afeto...

Quando o professor delimita os espaços com tecido, revela acolhimento e segurança...


Um ambiente que revela um interesse pela cultura, é aquele que proporciona experiências de conhecer o mundo e o outro, o que se revela nas interações, nas propostas em que a individualidade de cada um é considerada (espaço com fotos, por exemplo), dando ao espaço a característica de pertencimento.

Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizada pela Coordenadora Pedagógica

Figura 85 – Tarefa aula 5 AVAMEC – CP Pt. 3

TAREFA 1 – AULA 5 - EAD – Educação Infantil



- Como é a interação das crianças com seus pares, os adultos e o meio?

As crianças se mostram bem à vontade nos vídeos, interagindo com as pessoas e brinquedos de acordo com seus interesses. Os objetos e materiais estão à sua disposição. O adulto revela uma posição de destaque, ora intervindo na brincadeira de forma a ampliar repertório, ora no papel de espectador, observando as relações que a criança constrói com os objetos e materiais.... Mas vale destacar que o adulto está sempre perto e atento....isso é importante!

- Quais elementos da organização do ambiente e da rotina favorecem à individualidade, às interações e às aprendizagens?

Nos vídeos, as crianças se mostram bem à vontade, livres, circulando pelos espaços organizados de forma intencional pelo professor...

Assim, eles se juntam quando há necessidade, e a intervenção do professor ocorre de forma respeitosa, com intencionalidade clara de ampliar e apoiar o enredo da criança na brincadeira.

- Como se dá a mediação pelas educadoras?

Para mim, ficou clara a intencionalidade em cada proposta!...as professoras sabiam o que estavam propondo, e mediavam para alcançar seus objetivos.

Uma mediação sempre respeitosa e atenta....muito bom!

- É preciso acreditar na criança, dando atenção às suas falas, ações e desejos. A observação, nesse contexto, é de extrema importância para que esses elementos sejam captados pelo professor.

Dar voz não é suficiente, e o primeiro vídeo revela isso, quando a professora além de "dar voz", empresta "seus ouvidos" para ouvir o que a criança tem a dizer ao foliar o livro de imagens. Enquanto a criança fala, a professora se coloca no papel de ouvinte mediadora, dialogando com o pensamento da criança, ampliando-o.

- Há situações em que as educadoras trazem elementos que ampliam os enredos das crianças?


Sim, o tempo todo! A história contada, no vídeo 2, é um excelente exemplo desse ponto!....inclusive, a criança entra na brincadeira da professora, e esta aproveita a ação da criança para continuar a história!...(quando a raposa morde o gato....) Fantástico!

Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizada pela Coordenadora Pedagógica

Figura 86 – Tarefa aula 5 AVAMEC – CP Pt. 4

TAREFA 1 – AULA 5 - EAD – Educação Infantil



- Como as educadoras acolhem as falas das crianças?

Retomo o que coloquei no item acima: Dar voz não é suficiente, e o primeiro vídeo revela isso, quando a professora além de "dar voz", empresta "seus ouvidos" para ouvir o que a criança tem a dizer ao folhear o livro de imagens. Enquanto a criança
- Como a ludicidade perpassa os diferentes momentos? Do que as crianças brincam?

As propostas oferecidas têm uma intencionalidade e uma direção, porém, não são dirigidas. Dessa forma, a criança pode ir modelar, porque a proposta é essa, mas ela tem liberdade e materiais disponíveis para modelar de forma livre e criativa. Assim acontece nas demais propostas. Dessa forma, a ludicidade está o tempo todo presente.
- As crianças aparecem como protagonistas?

Sim, percebi isso o tempo todo, porque são consideradas pelo professor. Ser protagonista, não quer dizer que o professor não planeja nada e deixa "acontecer naturalmente...". Pelo contrário, eu diria que o protagonismo é duplo: do professor quando elege as propostas a partir de uma observação, e da criança, quando atua de forma protagonista na proposta planejada pelo seu professor, tendo a oportunidade de ter o "roteirista" (professor) como mediador no processo!
- Em que momentos as crianças aparecem como produtoras de cultura?

Quando estão construindo algo, por exemplo na modelagem, pintura...
- Como as crianças demonstram o que sabem sobre a cultura e o meio social no qual estão inseridas?

Para mim, ficou bem claro quando a professora está ouvindo as crianças na roda de conversa, e os alunos começam a falar de como faz para laçar o boi e dar o remédio.
- Quais tipos de brincadeiras aparecem nos vídeos?

Brincadeiras em todos os espaços da escola, explorando todas as possibilidades: simbólicas, dirigidas, de criação....
- Como elas expressam as suas singularidades?

Penso que todas as ações mostradas no vídeo, revelam situações de brincadeiras, ora mais dirigidas, ora mais livres... e todo tipo de brincadeira é importante, pois é brincando que a criança aprende.

Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizada pela Coordenadora Pedagógica

Ao redigir sua escrita, a coordenadora pedagógica inicia comparando os conteúdos trazidos com a realidade do trabalho formativo desenvolvido na escola, ressaltando que, da mesma forma que o professor precisa estar atento à organização do ambiente e aos contextos

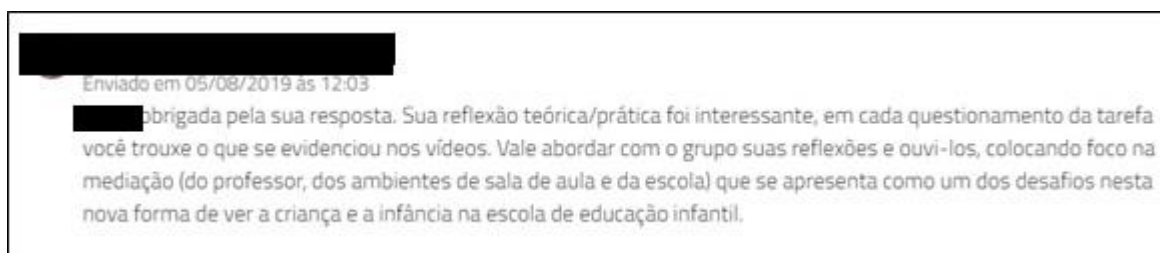
de interesse manifestados pelas crianças, o coordenador também é desafiado a considerar o grupo de professores, suas particularidades e necessidades ao planejar os momentos formativos.

A coordenadora opta por retomar os principais conteúdos discutidos na aula 5, destacando o papel do professor enquanto mediador e responsável pelas intervenções que promovam aprendizagens junto à criança, bem como os eixos da brincadeira e interações como condutores do trabalho na Educação Infantil.

Para cada ponto de observação elencado na tarefa, a coordenadora redigiu uma consideração a partir de suas reflexões, enfatizando os seguintes conteúdos: cuidado e intenção do professor ao preparar o espaço da proposta; o papel do educador como parceiro mais experiente; dar voz e ouvir a criança; a presença da ludicidade nas propostas; crianças como protagonistas e produtoras de cultura.

Ao serem postadas na plataforma, todas as tarefas são lidas pela Orientadora Pedagógica referência, que retorna com uma breve devolutiva.

Figura 87 – Devolutiva da OP para a tarefa da CP



Fonte: ZAN (2020)

Nota: Disponibilizada pela Coordenadora Pedagógica

Sendo assim, todas as respostas dos professores da tarefa correspondente à aula 5 foram analisadas pela coordenadora pedagógica que acompanha a escola e levadas para uma discussão em grupo no momento formativo presencial na unidade escolar, conforme pode-se perceber na pauta a seguir, correspondente a um encontro formativo da escola, o HTPC.

Figura 88 – Pauta HTPC de retomada do conteúdo da aula 5 do curso

<p align="center">EMEB ONDINA IGNEZ DE OLIVEIRA HTPC – DIA 12 DE AGOSTO DE 2019 Registro de hoje: Viviana/ Próximo registro: Patrícia</p> <p><u>Intenções para o encontro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alinhar as práticas cotidianas oportunizadas no espaço educativo à luz dos princípios, concepções e fundamentos da escola da infância, balizadas na legislação vigente. ➤ Refletir a nossa prática pedagógica a partir da retomada da última tarefa do AVAMEC, buscando orientações para compor ao PPP da escola. <p align="center">PAUTA</p> <p>1. Informando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rodízio PPP - Fluxo Atendimento Educacional Especializado – AEE <p>2. Retomando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - E-book aula 5 AVAMEC: objetivos, conteúdos já discutidos em aulas anteriores, vídeos do programa "Diretrizes em ação" e pontos de atenção para a realização da tarefa. - Considerações a partir das produções da nossa escola. <p>3. Compartilhando:</p> <p>Levantamento de pontos importantes a partir da pauta da tarefa do AVAMEC:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características/ organização do ambiente (acolhedor, afetivo, seguro e culturalmente significativo...) 2. Interação (criança/criança, criança/adulto, criança/criança diferentes idades) 3. Ludicidade 4. Fala e escuta 5. Saberes das crianças/ construção de cultura 6. Individualidade 7. Planejamento intencional 8. Ludicidade <p>Sub-grupos: Compartilhar as tarefas da aula 5 e, produzir a partir delas, uma escrita que sintetize as reflexões do grupo, baseadas nos documentos orientadores, para compor orientações no PPP da escola com relação a propostas de INTERSALAS E DIVERSIFICADAS.</p>

Fonte: ZAN (2020)

Nota: Pauta disponibilizada pela Coordenadora Pedagógica

Diante da leitura das tarefas dos professores, a CP da escola pesquisada identificou qual o conteúdo mais discutido e descrito por cada professor. Com isso em mãos, foi possível dividir os professores em subgrupos para compartilharem suas tarefas, refletirem a partir do ponto de vista do outro, e, então, produzirem uma escrita coletiva que sintetizasse as reflexões do grupo para compor o PPP da unidade escolar, de forma a trazer orientações para o planejamento pedagógico dos professores no que diz respeito às temáticas discutidas na aula 5.

Figura 89 – Material produzido pela CP para discussão em grupo no HTPC

EMEB ONDINA IGNÊZ DE OLIVEIRA
HTPC – DIA 12 DE AGOSTO DE 2019

RECAPITULAÇÃO TAREFA AVAMEC – AULA 5

Tendo como alvo contemplar os eixos norteadores do currículo: **INTERAÇÃO E BRINCADEIRA**, elencamos pontos de atenção para o professor considerar ao preparar propostas de **INTERSALAS E DIVERSIFICADA**:

Grupo 1 (vermelho)

1. Características/ organização do ambiente (acolhedor, afetivo, seguro e culturalmente significativo...)

Grupo 2 (verde)

2. Interação (criança/criança, criança/adulto, criança/criança diferentes idades)
3. Ludicidade

Grupo 3 (azul)

4. Fala e escuta
5. Saberes das crianças/ construção de cultura
6. Individualidade

Grupo 4 (preto)

7. Planejamento intencional
8. Ludicidade

Fonte: ZAN (2020)

Nota: Material disponibilizado pela Coordenadora Pedagógica

Após a troca e discussão nos agrupamentos, houve explanação dos trabalhos realizados para todo o grupo, gerando uma síntese para o PPP a partir do conteúdo exposto. A seguir, o texto construído que comporá o PPP da unidade escolar:

Quadro 4 – Texto produzido pelos professores e CP a partir da discussão da aula 5 do curso oferecido pela SE

RECAPITULAÇÃO TAREFA AVAMEC – AULA 5 – MÓDULO I

A partir do curso de formação oferecido pela Secretaria de Educação aos professores e coordenadores pedagógicos em 2019 e 2020, foram construídas algumas orientações para o trabalho pedagógico, tendo em vista os conteúdos discutidos na aula 5 do módulo I.

Tendo como alvo contemplar os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil: INTERAÇÃO E BRINCADEIRA, o grupo escolar elencou pontos de atenção para o professor considerar ao planejar e preparar propostas para as crianças:

1. CARACTERÍSTICAS E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Ao professor como mediador cabe oportunizar espaços e materiais que estimulem e desafiem as crianças através do brincar, atividade principal das crianças nessa faixa etária. Esses espaços, quando pensados nas crianças, possibilitam aprendizagens, propiciam experiências com o repertório que trazem de casa, aprendendo por meio das interações com seus pares e professor, ampliando assim seus saberes.

É importante estruturar o espaço com brinquedos e materiais de largo alcance, tornando o ambiente acolhedor, organizado e convidativo. A forma como o professor dispõe os materiais, garantido que as crianças tenham acesso aos brinquedos e objetos sem necessitar da ajuda de um adulto, bem como possibilitar a livre circulação das crianças pelo espaço, são ações que contribuem para que o Professora Possa se atentar às falas, atitudes, interesses e necessidades das crianças, registrando esses momentos por meio de fotos, filmagens e escrita, tendo assim elementos preciosos para contribuir com seu replanejamento.

O professor observa e intervém (quando necessário), estimulando, encorajando, desafiando cada criança. Esses desafios são importantes para que a criança faça o exercício de pensar e estabelecer as relações necessárias para sua aprendizagem.

2. INTERAÇÃO (criança/criança, criança/adulto, criança/criança diferentes idades) e LUDICIDADE

Juntamente com a brincadeira, a interação é um dos eixos estruturantes do trabalho na educação infantil, por isso deve ser garantida diariamente, possibilitando o livre acesso pelo espaço, na escolha da proposta que deseja realizar e com o parceiro que gostaria de interagir. Assim, a autonomia é desenvolvida, e aprendizagens são construídas através da troca com os pares e com os educadores.

Outra questão que merece destaque, é a possibilidade de interação com crianças de diferentes faixas etárias, uma prática menos comum em nossa escola. Através dos estudos realizados na formação oferecida pela SE, bem como os conceitos abordados nos HTPCs, é importante proporcionar situações em que as crianças de diferentes idades brinquem juntas com maior frequência, pois é sabido que diferentes aprendizagens são construídas quando uma criança tem oportunidade de ensinar algo para outra. Nesta interação, todos os envolvidos aprendem!

3. FALA E ESCUTA

Os pensamentos e as falas das crianças devem ser sempre incentivados e mediados pelos educadores, considerando as experiências vividas e o ambiente cultural em que elas estão inseridas. É importante considerar também o que é “falado” através dos gestos, expressões ou mesmo do silêncio das crianças, que, mesmo sem usar palavras, comunicam seus sentimentos e desejos. Tudo isso, são elementos que precisam ser considerados para o desenvolvimento do trabalho do professor.

Quando a criança está brincando, é um momento importante para que o professor esteja atento e observando as ações dos pequenos, pois nas brincadeiras, são revelados os interesses, os saberes, e as necessidades das crianças, campo para o professor atuar.

Quando o professor está atento, ele sabe quando pode brincar junto com as crianças, para que consiga contribuir com a ampliação de repertório na brincadeira, interagindo como parceiro mais experiente.

4. SABERES / CULTURA

As propostas curriculares da educação infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas, escrita, música, gestos, cheiros, texturas, sensações, entre tantas outras linguagens. Valorizamos a cultura quando damos acesso a todo esse universo para as crianças.

Ao planejar as propostas, o professor deve ter sempre em mente a intenção de proporcionar o que há de mais elaborado na nossa cultura. A escola é o lugar da cultura mais elaborada, e não há por que ter receio em oferecer esse conteúdo para as crianças. Mas, para isso, é preciso considerar o que as crianças sabem, o que trazem de experiências vividas. Com todos esses elementos, o professor consegue ampliar os saberes das crianças a partir da cultura mais elaborada.

Fonte: ZAN (2020)

Nota: Material disponibilizado pela Coordenadora Pedagógica

Diante das reflexões a partir dos conteúdos das aulas 2 e 5, bem como os desdobramentos que ocorreram na escola, percebe-se que os momentos de formação continuada em serviço são oportunidades de promover espaços para que os docentes se desenvolvam como construtores de conhecimento, que aprendem com suas experiências práticas, mas também aprendem com as vivências dos outros professores, colaborando um com o outro nesse processo de refletir e ampliar o conhecimento nas escolas.

Como afirmou Pimenta (2002, p. 21), quando se pensa na necessidade que os educadores têm de refletir a prática, a formação continuada na escola ganha força, “uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar”.

Discutir a formação continuada na instituição educativa implica considerá-la um espaço privilegiado para a reflexão, para a construção dos saberes dos professores e sua relação com a prática pedagógica:

Admite-se que a profissionalidade docente tece-se na interposição das identidades pessoal e profissional do(a) professor(a), o que determina maneiras próprias de agir, de relacionar-se, definir trajetos e dar soluções a problemas que apresentam. É na complexa dinâmica de apropriar-se do sentido da sua história pessoal e profissional que se constrói o processo identitário. Esse processo tem espaço para acontecer quando se permite ao(à) professor(a) a prática reflexiva (PINAZZA, 2002, *apud* PINAZZA, 2004, p.381).

Dessa forma, a reflexão de cada professor só é possível quando ele questiona sua própria prática, dando assim a real função à teoria, visto que: “teoria e prática sempre andam juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática” (CHRISTOV, 1998, p. 32).

Para Imbernón (2009), quando a formação privilegia a realidade, ela atende de fato a necessidade da escola, tornando esse espaço, bem como tudo o que acontece nele, objeto de estudo e reflexão em busca de melhoria e mudança.

A seguir, será exposto como ocorreu a coleta e análise de dados.

5. REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO OFERECIDA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO: ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA

Nesta seção, será apresentada a análise da coleta de dados dessa pesquisa, expondo as três categorias elegidas a partir do conteúdo dos questionários realizados com professores e orientadores pedagógicos, considerando a reflexão provocada pelas questões problematizadoras apresentadas.

5.1. Os questionários e os interlocutores da pesquisa

Conforme descrito na seção anterior, a formação continuada oferecida aos professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil da rede de SBC foi explanada, trazendo uma síntese dos principais conteúdos discutidos no módulo I do referido curso, aprofundando nas temáticas e desdobramentos na escola de 2 dessas aulas. Entendendo que para analisar um programa de formação é preciso considerar os sujeitos envolvidos, serão analisados, também, os questionários respondidos pelos professores, enquanto participantes do curso, como alunos, e dos orientadores pedagógicos, enquanto organizadores dos conteúdos das aulas.

As perguntas dos questionários revelam as concepções e apropriações que os professores e orientadores pedagógicos tiveram diante do conteúdo da formação, sendo essa análise fundamental para responder à pergunta geral dessa pesquisa, que é compreender como se dá a inter-relação dos conteúdos discutidos no referido curso com a constituição da profissionalidade e da prática pedagógica do professor.

Um dos questionários (Apêndice C) utilizados nessa pesquisa foi direcionado a professores que trabalham na EMEB Ondina Ignêz de Oliveira, cuja caracterização foi descrita na terceira parte dessa pesquisa. Quatro professores foram selecionados para responder ao questionário, e os critérios para a seleção dos entrevistados foram: ter participado de todas as aulas referentes ao módulo I (2019) do curso, e ser professor na unidade escolar há pelo menos dois anos.

Outro questionário (Apêndice D) foi direcionado aos orientadores pedagógicos da rede, sujeitos responsáveis pela elaboração do conteúdo do curso de formação continuada oferecido pela SE. Dois OPs foram selecionados para responder ao questionário, e os critérios para a seleção dos entrevistados foram: a participação ativa na elaboração dos conteúdos do curso, e

a experiência de no mínimo cinco anos como OP da modalidade da Educação Infantil.

5.2. As categorias de análise elegidas

Para eleger as categorias de análise, iniciou-se, conforme descrito por Ludke (1986, p. 48), pelo “referencial teórico do estudo que fornece geralmente a base inicial de conceitos, a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados”. Ainda para a autora, em alguns casos isso pode ser suficiente, em outros pode-se exigir novas categorias ou eixos temáticos.

Apoiando-se em Nóvoa (1992), ao discutir a profissão docente e os modelos pedagógicos, foi possível encontrar uma base sólida para a discussão dos elementos contidos nas respostas dos questionários dos professores e orientadores pedagógicos. Um dos modelos pedagógicos é ilustrado e nomeado pelo autor como Triângulo do Conhecimento (citado no item 2.5), no qual estão relacionados o saber da experiência, o saber da pedagogia e o saber das disciplinas, sendo essas três as categorias de análise elegidas para a discussão dos dados desta pesquisa.

Quadro 5 – Categorização da pesquisa: Triângulo do Conhecimento

Categorias	Descrição Geral
O saber da experiência	Refere-se ao saber dos professores, adquiridos na prática docente. Essa categoria foi eleita, tendo em vista as respostas dos professores e orientadores pedagógicos com relação a possibilidade de fazer dos momentos formativos na escola, espaço para compartilhamento de práticas e ampliação de saberes, sendo o papel do Coordenador Pedagógico fundamental para a articulação dessas ações.
O saber das disciplinas	Refere-se aos especialistas dos diferentes domínios do conhecimento. Se revela, nesta pesquisa, ao saber sobre a infância. Essa categoria foi eleita, uma vez que o curso de formação analisado, traz em seu conteúdo as teorias que embasam a concepção de uma pedagogia da infância, reconhecidas nacionalmente.
O saber da pedagogia	Refere-se à forma de saber transmitir, transmutar em ação/prática, o saber sobre a infância aprendido. Essa categoria foi eleita, uma vez que os professores e orientadores pedagógicos trouxeram em suas respostas, elementos que trataram da ação individual do professor diante do conteúdo estudado e refletido, sendo por ela responsável.

Fonte: ZAN (2020)

A partir da leitura das respostas dos professores e OPs, foi possível realizar uma descrição geral das 3 categorias de análise, conforme o quadro acima, tendo o objetivo de avaliar como se dá a inter-relação dos conteúdos discutidos no referido curso com a constituição

da profissionalidade e da prática pedagógica do professor. É importante ressaltar que essas categorias se relacionam entre si.

No processo de análise, fez-se uso dos registros coletados pelos dois questionários, um aplicado aos professores, e outro aplicado aos orientadores pedagógicos. Uma vez que os questionários foram construídos com questões dissertativas, todas as respostas foram analisadas a partir das categorias elencadas anteriormente. A seguir, discorre-se sobre os resultados e discussões da pesquisa.

5.2.1. O saber da experiência – categoria 1

O saber da experiência, segundo Nóvoa (1992), refere-se aos conhecimentos dos professores, adquiridos na prática docente. Está relacionado às aprendizagens construídas no processo de exercer a função de ser professor.

Ouve-se muito acerca do professor visto como um profissional reflexivo, que precisa estimular em si próprio um constante (re)pensar, (re)elaborar projetos/ práticas (Nóvoa, 1992). Estudos realizados por Zeichner (1993) explicitam o que realmente significa ser um professor reflexivo:

O conceito do professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência. [...] (ZEICHNER, 1993, p.17).

Quando o professor encontra, na escola, espaços formativos que consideram sua ação, responsabilizando-o por sua própria formação, está aberto o caminho para a realização de projetos de mudança.

Sobre como os momentos coletivos de formação na escola podem contribuir para a continuidade das reflexões e a qualificação da prática docente, é possível encontrar excertos, nas respostas dos professores que participaram da pesquisa, legitimando os HTPCs da unidade escolar em que trabalham:

Quadro 6 – Excertos das respostas dos professores ao questionário Pt. 1

Professor	Resposta
Professora P	Para que haja continuidade das reflexões e qualificação na nossa prática os HTPCs devem continuar promovendo momentos de troca entre os professores e abrindo espaços, como é de costume, para que possamos tirar dúvidas e planejar.
Professor V	Nesse aspecto acredito que já caminhamos no sentido correto. Há estudos e formações constantes; socialização de práticas; entre outras estratégias. Esses momentos garantem a atualização dos professores.
Professora L	[...] A diversidade de saberes existentes no grupo de professores pode propiciar a todos os envolvidos no processo escolar, importantes momentos de trocas de experiências e compartilhamento de diferentes práticas, de maneira a fomentar o saber docente. Isso, fazemos bastante na escola [...].
Professora S	Uma das formas é quando há abertura de momentos de socialização de prática de forma que o profissional não se sinta coagido a se expor caso não se sinta confortável. Outra forma comum na escola, é procurar fazer com que estes momentos sejam compreendidos como uma forma de qualificar a prática, trocar experiências, buscar bons resultados em um todo, de forma que o profissional não se sinta diminuído ou exposto apenas para crítica.

Fonte: ZAN (2020)

Segundo Imbernón (2010), quando a prática vivida pelo professor consegue ser socializada e explicada, ela ainda se encontra inacabada, no que diz respeito ao seu conceito formativo. É necessário, portanto, que a formação nas escolas preveja idas e vindas diante de uma prática socializada, gerando reflexões e (des)construções de conceitos a todo tempo. O autor ainda aponta (2009) a formação permanente como uma possibilidade para as escolas, ao afirmar que

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz. A orientação formativa (e seus pressupostos políticos que subjazem) rumo a esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da organização

e da metodologia da formação permanente do professorado, já que deve ajudar os sujeitos a rever os pressupostos ideológicos e atitudinais que estão na base de sua prática. Isto supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora e da equipe coletivamente (IMBERNÓN, 2009, p.47).

Na escola, onde primeiramente essa formação permanente se mostra efetiva, o papel do Coordenador Pedagógico se torna fundamental na tentativa de que aconteçam mudanças na prática educativa. Imbernón (2010) afirma, também, que é fundamental que o contexto escolar seja considerado a todo momento pelo formador, respeitando o tempo e o ritmo de cada Professora Para se apropriar dessas mudanças. O autor aponta que é fundamental considerar a diversidade, a contextualização na formação dos professores, de forma que as práticas uniformizantes sejam questionadas ao mesmo tempo em que as práticas oriundas da própria escola sejam potencializadas: “Do meu ponto de vista, acredito que estes dois elementos, a diversidade e a contextualização; nos permitem ver a formação docente a partir de outro olhar e provocam reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e práticas de formação” (IMBERNÓN, 2009, p.22).

Corroborando com essa ideia, é possível encontrar, nas respostas dos orientadores pedagógicos, excertos ressaltando a formação permanente na escola e o papel do Coordenador Pedagógico no processo de aprofundamento e consolidação dos conteúdos discutidos no curso formativo oferecido pela SE:

Quadro 7 – Excertos das respostas dos OPs ao questionário Pt. 1

OP	Respostas
OP A	[...] entendemos a relevância do papel do Coordenador Pedagógico nesta formação e nesta mobilização de saberes, pois, é este o ator que está cotidianamente junto aos professores nas unidades escolares e os acompanha. [...] o trabalho de formação continuada necessita ser cada vez mais qualificado na escola pelos coordenadores pedagógicos e nós, orientadoras pedagógicas acompanharmos os processos formativos tecidos nestes contextos e as reverberações desta formação.
OP B	Há escolas em percursos muito diferentes: algumas já estavam trabalhando com os textos, vídeos e temas propostos e outras estavam muito distantes. Uma formação que é feita em “tamanho único” nunca vai suprir as necessidades de cada escola, mas creio que alguns temas foram lançados e alguns foram aprofundados em algumas escolas. O trabalho da CP (e da Equipe Gestora) é capaz de alinhar mais a formação escolhendo o que e como aprofundar.

Fonte: ZAN (2020)

Sabe-se que, nesse processo de formação continuada, a figura do Coordenador Pedagógico da escola se destaca enquanto parte da equipe gestora, como articulador da teoria e prática do fazer pedagógico. Christov (1998) e Bruno (2004) argumentam que a função essencial do Coordenador Pedagógico é a educação continuada, garantindo que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos, colocando os professores em contato com diferentes autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas. Para Andaló (1995, p.193), “seria necessário que estes coordenadores fossem capazes de fazer uma leitura dinâmica do grupo em formação, pois emergirão ansiedades e defesas ante as mudanças que este processo fatalmente desencadeará”.

Quadro 8 – Excertos das respostas dos professores ao questionário Pt. 2

Professor	Respostas
Professora P	O Coordenador Pedagógico tem papel fundamental, pois é ele quem acompanha o trabalho dos professores desde o planejamento, passando pelo desenvolvimento e reflexões até ao término. É ele quem pode orientar nos momentos em que os mesmos apresentam dúvidas, sentem-se perdidos, ou mesmo quando tem boas ideias que precisam ser lapidadas
Professora L	Acredito que o papel do Coordenador Pedagógico é de grande relevância para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade [...] alinhado às teorias, às concepções e aos fundamentos da Escola da Infância [...]

Fonte: ZAN (2020)

Como isso se desdobra dentro da escola é uma questão importante, uma vez que o processo de acompanhamento do trabalho do professor por parte do Coordenador Pedagógico pode se dar tanto com caráter formativo e de parceria, quanto com um viés autoritário e mandatário.

Baseando-se nas pesquisas de Blase e Anderson (*apud* DAY, 2001), destacam-se os três tipos de liderança que podem ser promovidas na escola, sendo elas:

— Liderança Normativo-instrumental: se constitui uma liderança eficaz, porém coloca o professor no papel de subordinado, sem autonomia, que executa as tarefas para que as metas traçadas pelo diretor sejam alcançadas;

— Liderança Facilitadora: quando os diretores exercem ações que promovem a emancipação do professor;

— Liderança Emancipadora: prevê uma abordagem conjunta, não fazendo ou pensando por eles, mas sim libertando a emancipação de cada um.

Desenvolver essa liderança é uma tarefa complexa, sendo que muitas vezes a equipe gestora da escola enfrenta a expectativa de exercer uma gestão empresarial, focada no resultado. Encontram-se excertos na resposta dos professores que apontam a necessidade da parceria do CP para um trabalho de qualidade por parte do professor:

Quadro 9 – Excertos das respostas dos professores ao questionário Pt. 3

Professor	Respostas
Professor V	O Coordenador Pedagógico tem papel fundamental de apoiar, incentivar e orientar os professores, além de acolhê-los em suas dificuldades, procurando compreender as diferentes realidades existentes e sugerir adaptações mais adequadas a cada uma dessas realidades. O Professora Precisa estar seguro, confiante e desejante de bons resultados e o coordenador deve entrar como parceiro do professor.
Professora S	O coordenador tem um papel crucial nestes momentos, pois é ele que deve fazer com que estes momentos de reflexões e concepções sejam feitos de uma maneira em que os participantes não se sintam rotulados e sim auxiliados. É preciso que ele esteja preparado teoricamente, mas tomando cuidado para não se afastar da realidade da prática do dia a dia, pois ele fará o papel de mediador levando os profissionais a refletirem sobre sua prática e se sentirem motivados a aprimorá-las.

Fonte: ZAN (2020)

Com relação aos temas de formação, bem como sua escolha e seus objetivos, devem levar em conta as necessidades dos professores, isso porque, segundo Kramer (1994), um aspecto importante dentro de um processo de formação diz respeito ao reconhecimento necessário das múltiplas opções teóricas e das alternativas práticas possíveis, para assegurar a qualidade do trabalho educativo.

A formação também deve ser desencadeadora de novas necessidades, construindo junto aos professores reflexões acerca da sua prática. Essas necessidades emergirão no decorrer da

formação, e o Coordenador Pedagógico deve estar atento ao movimento do grupo de professores.

Nesse sentido, o curso de formação continuada oferecido pela SE encontrou alguns desafios, entre eles, as necessidades formativas de cada escolas, que foi considerada na elaboração do curso. Ao serem questionadas se as escolas foram ouvidas, as orientadoras apresentaram respostas com perspectivas diferentes:

Quadro 10 – Excertos das respostas dos OPs ao questionário Pt. 2

OP	Respostas
OP A	Para planejarmos a formação consideramos as avaliações dos Projetos Políticos Pedagógicos [...]. Os dados oriundos de nossos acompanhamentos às escolas também explicitavam as temáticas de estudo e a relevância de formações advindas da SE-SBC. Em 2017, no primeiro ano desta Gestão foi realizado uma “escuta da rede” [...].
OP B	Não

Fonte: ZAN (2020)

É provável que a OP B tenha dado esta resposta, uma vez que os momentos citados pela Orientadora Pedagógica A para a escuta das escolas não foram organizados para o fim de elaboração do curso. Eles realmente ocorreram, sendo as informações consideradas pelos OPs.

Outro desafio encontrado pelo OPs na elaboração da formação, foi eleger de onde partiriam com relação ao conteúdo do curso, como destacado pela OP B:

Há escolas em percursos muito diferentes: algumas já estavam trabalhando com os textos, vídeos e temas propostos e outras estavam muito distantes. Uma formação que é feita em “tamanho único” nunca vai suprir as necessidades de cada escola, mas creio que alguns temas foram lançados e alguns foram aprofundados em algumas escolas (ZAN, 2020).

Nesse sentido, a intenção da continuidade dessas formações na escola já era indicada desde o início, sendo o CP a ponte para que essa articulação aconteça. Os professores também revelaram essa necessidade em suas respostas, conforme pode ser observado nos excertos a seguir:

Quadro 11 – Excertos das respostas dos professores ao questionário Pt. 4

Professor	Respostas
Professora S	Acredito que uma das ações necessárias é a constante formação sobre o assunto visando a reflexão sobre as concepções e práticas desenvolvidas, instigando o desejo de qualificar cada vez mais as propostas oferecidas as crianças, usando a própria prática como objeto de reflexão e pesquisa. [...] Tudo o que foi mencionado é de suma importância e precisa ser constantemente estudado, lembrado, pois muitas vezes mesmo conhecendo, sabendo o que e como temos que agir, acabamos deixando cair no esquecimento.
Professora P	Acredito ser importante rever a teoria para aprimorar a minha prática. Sempre que retomo as ideias apresentadas as reavivo em minha rotina e planejamento.

Fonte: ZAN (2020)

Um desafio inerente à prática do formador é a importância de criar situações-problema. Problematicar as práticas dos professores na escola nos momentos de formação pode proporcionar reflexões que questionem as certezas e convicções, promovendo dúvidas e desestabilização, resultando assim na construção de novas aprendizagens.

Imbernón (2010) endossa essa ideia, uma vez que destaca a tematização das práticas entre os docentes como uma ação realmente significativa, quando este compartilhamento vai além da explicação. Destaca, ainda, que o Coordenador Pedagógico tem um papel importante de articular essas discussões, proporcionando continuidade nos encontros formativos, gerando reflexão constante, culminando nas mudanças necessárias na prática docente. Ao serem questionados com relação aos temas estudados no curso e as aprendizagens construídas a partir dele, com desdobramentos na prática, os professores relataram que se segue no quadro:

Quadro 12 – Excertos das respostas dos professores ao questionário Pt. 5

Professor	Respostas
Professora P	Para minha melhor compreensão, muitos assuntos abordados já haviam sido dados em HTPCs, de anos anteriores. Os assuntos foram revistos e essa retomada me ajudou e ajuda a relembrar o funcionamento da escola da infância, como as crianças aprendem e seus direitos e qual é meu papel nesse contexto.

Professora L	É pelos olhos do Coordenador Pedagógico que o professor consegue rever seu trabalho sob outra ótica, que é trazida através das devolutivas e das intervenções realizadas pelo coordenador, que tem como propósito, validar o trabalho docente, à medida que o referido trabalho é repensado e reformulado, buscando sempre a elaboração de práticas que propiciem às nossas crianças, experiências escolares significativas e que as levem ao desenvolvimento e à aprendizagem.
--------------	---

Fonte: ZAN (2020)

Ao falar de espaço para mudança e inovação de práticas, Imbernón (2009) aponta como características da formação permanente: um ambiente de colaboração entre os professores, sem grandes resistências; uma organização estável e de respeito que privilegia a participação de todos; compreensão da diversidade existente entre os professores, levando a pensamentos e ações diferentes. Elenca ainda, alguns requisitos organizativos para que a formação permanente dê certo:

- Que as escolas tenham um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática;
- Que os representantes da Administração que trabalham como professorado deixem claros os objetivos que pretendem com a formação e apoiem os esforços do professorado para mudar sua prática;
- Que os esforços nas mudanças curriculares, no ensino, na gestão da classe contribuam para o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos.
- Por último, que uma formação permanente mais adequada, acompanhada pelo apoio necessário durante o tempo que for preciso, contribui para que novas formas de atuação educativa se incorporem à prática (IMBERNÓN, 2009, p. 30).

Dessa forma, para que o trabalho a ser desenvolvido na escola se desdobre com qualidade, é necessário que haja uma divisão das funções, destacando-se o papel do Coordenador Pedagógico enquanto responsável em alinhar os demais saberes, promovendo situações em que os professores avancem nas discussões, percebendo-se como autores da própria ação e do próprio pensar, embasados teoricamente, construindo enquanto conceitos que revelem a identidade do trabalho da escola, fortalecendo o sentido de pertencimento de cada professor em uma identidade coletiva.

A seguir discorre-se sobre a segunda categoria e os resultados de suas discussões.

5.2.2. O saber da disciplina – categoria 2

O saber da disciplina, segundo Nóvoa (1992), refere-se ao conhecimento dos especialistas de diferentes áreas. No caso dessa pesquisa, diz respeito aos conteúdos e conceitos da infância, em suas especificidades.

Esse saber se torna ainda mais relevante, tendo em vista a situação atual da formação inicial dos professores do Brasil revelando os desafios que se tem, bem como a urgência da necessidade de colocar em prática políticas públicas relacionadas à qualificação dos docentes brasileiros.

A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas (GATTI et al., 2019, p. 11).

No que diz respeito, especificamente, ao curso de licenciatura em Pedagogia, desde o início de sua criação o foco era formar especialistas em educação. Por mais que a intenção de formar professores polivalentes esteja expressa nos currículos dos cursos de pedagogia, estes são caracterizados como generalizantes e superficiais, na medida em que não dão conta de contemplar as especificidades de cada faixa etária durante a formação do docente.

Gatti et al. (2019) resgatam o aspecto da profissionalidade e especificidade do trabalho docente, ressaltando a importância da formação inicial e continuada no percurso do professor:

A constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização. Com vistas a construção da profissionalidade docente, os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas (GATTI et al., 2019, p. 40).

A formação do profissional docente representa papel preponderante no que tange à qualidade da educação, pois “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (DEMO, 2002, p. 72). Refletindo a partir desta afirmação, pode-se dizer, seguramente, que o curso superior não contempla as especificidades necessárias para se trabalhar com crianças da Educação Infantil. Segundo Kishimoto,

[...] as práticas adotadas, de um curso sem diferenciação para formar profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos, representam desencontros de concepções e de ações, conduzindo a Educação Infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental (KISHIMOTO, 2002, p.107).

Historicamente, o que se tem nas formações iniciais é um foco em um conjunto de competências específicas de ensinar, de modo cumulativo e linear (NÓVOA, 1992). Assim, cresce a demanda por uma formação continuada em serviço que contemple as especificidades da Educação Infantil. Todavia, o que se verifica na realidade escolar é uma tendência muito similar à que se tem nas formações iniciais. Conforme indica Pinazza (2004, p. 375), “historicamente, as iniciativas de formação em serviço tiveram como traços característicos: ocorrência episódica (estaque e descontínua) e distância entre teorias abordadas e práticas vivenciadas pelos profissionais de Educação Infantil”.

Sobre o curso de formação continuada oferecido pela SE/SBC, discutido na presente pesquisa, tem-se, nas palavras das orientadoras pedagógicas, responsáveis pela elaboração deste curso, que:

O grupo de OP recebeu uma solicitação diretamente da secretária de educação para que elaborassem um plano de formação para professores e coordenadores que favorecesse o alinhamento das práticas da rede [...]. A proposta da secretária consistia em uma formação para dois anos, em formato presencial e à distância utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC). (Orientadora B).

Em relação à elaboração do curso recebemos esta tarefa dos gestores da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo (SE-SBC), que nos solicitaram o planejamento de uma formação voltada aos professores e coordenadores pedagógicos da educação infantil com a duração de dois anos. [...] Enquanto equipe tivemos uma participação autoral no planejamento da “estrutura” do curso, na busca de referências teóricas, indicações/sugestões no curso e em cada aula. (Orientadora A) (ZAN, 2020).

Ao serem questionadas sobre a bibliografia selecionada para o curso formativo, é possível perceber a preocupação que o grupo de OPs teve em buscar documentos e autores que tratassem especificamente do trabalho na Educação Infantil, como pode-se perceber no excerto a seguir:

[...] de acordo com a temática de cada aula, escolhíamos os autores e teóricos que a comporiam. Utilizamos referências legais, e escolhemos teóricos e estudiosos que discorrem ou contribuem com a discussão sobre a educação da escola da primeira infância. Selecionamos livros, documentos legais e orientadores publicado pelo governo federal, legislação, e artigos científicos (Orientadora A) (ZAN, 2020).

Como os cursos de formação inicial para o magistério não têm dado conta da especificidade e da complexidade desta etapa da Educação Básica, principalmente no que diz respeito às necessidades da Educação Infantil, a formação continuada em serviço surge para

trazer novos olhares e reflexões ao trabalho desenvolvido nas escolas, e, também, aparece como forte aliada ao processo de construção de uma pedagogia da infância.

Sobre essa especificidade, os professores participantes do curso formativo relataram:

Posso dizer que as formações do AVAMEC, apesar de intensas e muitas vezes cansativas, trouxeram informações que me ajudaram a perceber o que é importante e como funciona a educação infantil (Professora P).

De modo geral o curso tratou de ampliar a visão dos professores com relação às normativas elaboradas para as redes de ensino, abordando conteúdos que devem se fazer presentes nos currículos escolares e propostas pedagógicas, no caso, do ensino infantil. Na totalidade do curso, vimos como é fundamental compreender a Base nesse segmento. Conhecemos o percurso histórico-cultural da infância e da escola da infância; as regularidades do desenvolvimento infantil; os direitos de aprendizagem das crianças; como deve ser a atuação do professor mediador e intencional; os eixos norteadores; o protagonismo da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagens; como deve ser a organização dos espaços, tempos e materiais; quais são os campos de experiência; toda a documentação do professor e sua importância (Professor V) (ZAN, 2020).

Garantir uma formação a nível de rede, voltada especificamente para a modalidade do infantil, foi realmente uma oportunidade de trabalhar os fundamentos da infância com quem está diretamente com as crianças: os professores e coordenadores pedagógicos que acompanham e orientam o trabalho desenvolvido na escola. As respostas das orientadoras pedagógicas revelam essa intenção formativa e o desejo de continuidade das discussões na escola:

Avalio que temos um grande desafio em construir e fortalecer a identidade do trabalho da educação das crianças pequenas em espaços coletivos e, a forma como delineamos esta formação, em minha opinião, explicitou os princípios, a concepção e os fundamentos que devem referenciar as práticas que ocorrem cotidianamente nas escolas de nosso município. [...] esperávamos que a rede se aproximasse de conteúdos fundantes e que as unidades em seus diversos tempos e espaços formativos aprofundassem estas discussões, pois, é esta formação em contexto, que acontece na escola, que é capaz de gerar processos de reflexão coletiva e mudança das práticas que ocorrem junto às crianças (Orientadora A).

Esperava fomentar o desejo de mais estudo para modificar as práticas que ainda se assemelham muito às práticas da pré-escola de massas, que teve sua expansão na época da ditadura militar com a intenção de docilizar os corpos para a obediência desde muito cedo. Todos os autores que escolhemos difundem uma escola da infância que coloca a criança como sujeito de suas aprendizagens e não como objeto do ensino que se pretende transmitir a ela (Orientadora B) (ZAN, 2020).

Por outro lado, os orientadores pedagógicos consideram que esta formação não deveria se restringir apenas a professores e coordenadores, tendo em vista que a escola conta com uma equipe gestora, composta por diretor, vice-diretor (a depender do tamanho da escola) e

Coordenador Pedagógico, que deveriam trabalhar em parceria na formação da equipe escolar. A não participação da equipe gestora como um todo foi um ponto conflituoso destacado pelas orientadoras pedagógicas na elaboração do curso:

Houve pouca discussão antes do início do curso sobre como envolver as diretoras e coordenadoras e a participação foi feita de maneira que eu e, talvez nenhuma das OP concorde [...] os diretores não participam da formação, não fazem a tarefa e não participam das reuniões de antecipação dos conteúdos e devolutivas coletivas de análise das respostas dos professores (Orientadora B).

Solicitamos, também, que os diretores participassem desta formação, pois, em São Bernardo do Campo temos uma discussão sobre o papel da equipe gestoras e o diretor escolar também é responsável pelas questões pedagógicas, mas, foi-nos dito que eles não participariam, mas teriam acesso a esta formação (Orientadora A)(ZAN, 2020).

Ainda sobre o papel do Coordenador Pedagógico no curso, também houve conflito diante do que o grupo de OPs acreditava para o que foi proposto pela SE:

CPs fazem as mesmas atividades que as professoras (e isso não mudou em 2020) em vez de participarem com colaborações e sugestões no planejamento e na leitura das respostas das professoras [...] (Orientadora B) (ZAN, 2020).

Momentos de formação dentro da escola, em que as particularidades da infância são discutidas e construídas coletivamente, são necessários para que de fato os profissionais da Educação Infantil consigam atender integralmente às especificidades da criança pequena, ampliando o saber da disciplina.

A seguir, discorre-se sobre a terceira categoria e os resultados de suas discussões.

5.2.3. O saber da pedagogia – categoria 3

O saber da pedagogia, segundo Nóvoa (1992), refere-se a saber transmutar o conhecimento em prática. Assim, nessa pesquisa, diz respeito a conseguir colocar em prática o saber sobre a infância aprendido, demandando uma ação responsável e individual do professor.

Ao tratar do tema da formação do sujeito, Marcelo (1999) descreve vários conceitos que perpassam essa temática, podendo a formação ser entendida como transmissão de saberes, processo de desenvolvimento e maturação interna do sujeito, e aquela que “considera o ponto de vista do objeto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito) ou o do sujeito (a formação que se ativa como iniciativa pessoal)” (MARCELO, 1999, p.19).

Assim, o autor ressalta o componente individual presente na formação, ao mesmo tempo que afirma que não é possível formar-se somente de maneira autônoma, sendo necessário considerar, além da formação em contexto de busca individual, a formação que ocorre em situações de troca de experiências entre os professores a partir do cotidiano escolar. Nas duas situações, “o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos (MARCELO, 1999, p.21).

Ao responderem a pergunta de como alinhar a prática docente às concepções discutidas no curso, os professores trouxeram a questão da responsabilidade individual que têm em transpor a teoria para a prática, como é possível perceber nos excertos destacados a seguir:

Quadro 13 – Excertos das respostas dos professores ao questionário Pt. 6

Professor	Respostas
Professora P	Acredito que para alinhar a prática diária com as concepções oferecidas no curso é necessário que os professores estejam abertos para as concepções discutidas no curso e façam as mudanças que são necessárias para qualificar o que é oferecido para as crianças principalmente permitir a participação no planejamento e no registro e estar atento ao currículo emergente.
Professor V	[...] é preciso antes de tudo disponibilidade dos educadores para aceitarem as mudanças necessárias em suas práticas, além de um bom suporte por parte da equipe gestora. Depois, ir fazendo as adequações aos poucos, com segurança e confiança nos resultados, ou seja, “com os pés no chão”! O que muitas vezes se torna um dificultador é a questão do tempo, uma vez que a demanda do dia-a-dia é grande para ser encaixado nas horas de trabalho do professor. [...] Mas tudo na vida são adaptações e estamos nos adaptando com o tempo.
Professora L	O alinhamento das ações cotidianas [...] acontecerá de forma efetiva, à medida que o professor compreender que seu papel é de um pesquisador, e como tal, deve estar em constante busca pela sua formação.

Fonte: ZAN (2020)

A ideia de que a formação de professores ocorre nas interações, dos saberes e técnicas da docência, da ação docente, do formador e do formando, tem como objetivo a mudança. Essa mudança implica diretamente na qualidade da educação, uma vez que os professores formados continuamente, promovem em conjunto com os alunos uma aprendizagem significativa.

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO, 1999, p.21).

Com este conceito, o autor deixa claro alguns dos pontos que considerou ao elaborar esta definição, entendendo a formação de professores como: processo (caráter de evolução), sistemático e organizado (planejamento e intencionalidade das ações), inicial e continuado (professores em formação e já formados), dupla perspectiva (individual e em equipe), grupo de professores (em que se pode diagnosticar seus interesses e necessidades).

Aprofundando a reflexão no conceito da palavra “mudança”, Marcelo (1999) expõe que, para muitos professores, a mudança sugere uma desvalorização das práticas educativas usadas por eles, o que acaba gerando resistências. Para que algo mude de fato, é necessário implicar o professor nesse processo, como alguém que constrói conhecimento, “que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, etc., que influenciam a sua atividade profissional” (MARCELO, 1999, p. 47).

Imbernón (2009) endossa esse conceito, trazendo a formação permanente do professor como um caminho para torná-lo protagonista de sua ação, responsável pela busca e realização de projetos de mudança.

Ao serem questionadas sobre a continuidade da proposta do curso nas práticas pedagógicas e em seu desenvolvimento profissional, os professores revelam a importância do curso e a necessidade da continuidade formativa e acompanhamento do CP para que a mudança aconteça (grifos da autora):

Quadro 14 – Excertos das respostas dos professores ao questionário Pt. 7

Professor	Respostas
Professora P	Para minha melhor compreensão, muitos assuntos abordados já haviam sido dados em HTPCs, de anos anteriores. <u>Os assuntos foram revistos</u> e essa retomada me ajudou e

	ajuda a lembrar o funcionamento da escola da infância, como as crianças aprendem e seus direitos e qual é meu papel nesse contexto. Acredito ser importante <u>rever a teoria para aprimorar a minha prática</u> . Sempre que retomo as ideias apresentadas as reavivo em minha rotina e planejamento.
Professor V	Durante o ano de 2019, à medida que avançávamos em nossas discussões, fui procurando me adequar com as terminologias atuais e <u>colocando algumas mudanças em prática</u> . Infelizmente, em 2020 nos deparamos com a impossibilidade da continuidade das aulas presenciais, o que consequentemente interrompeu minha adaptação com as novas práticas. Em contrapartida, <u>os estudos se intensificaram e com isso estou internalizando muito mais as teorias, deixando-me mais confiante dos meus saberes e fazeres</u> .
Professora L	Percebo nos <u>momentos individuais de reflexão sobre o meu trabalho desenvolvido</u> , nos <u>momentos de devolutiva realizados pela coordenação pedagógica sobre o desenvolvimento do meu planejamento e nos momentos de HTPC, onde a coordenadora retoma os conteúdos ofertados no curso</u> , e dá continuidade à formação, orientando o trabalho docente [...].
Professora S	Tudo que li e ouvi durante o curso não foi um assunto totalmente novo para mim, uma vez que já havia tido algum contato sobre os temas nos meus HTPCs. <u>Todo o conteúdo apresentado foi relevante para minha prática docente</u> , a cada novo assunto tratado aumentava em mim a necessidade em me aprofundar no tema e assim qualificar minha prática. Tudo o que foi mencionado é de suma importância e <u>precisa ser constantemente estudado, lembrado, pois muitas vezes mesmo conhecendo, sabendo o que e como temos que agir, acabamos deixando cair no esquecimento</u> .

Considerar a dimensão pessoal da mudança é necessário nesse processo, de forma a compreender como as crenças e valores de cada professor são impactadas diante da mudança pretendida.

É importante retomar, mesmo que já tenha sido dito em capítulo anterior, que o curso de formação analisado foi elaborado para uma duração de 2 anos, sendo o primeiro ano voltado para as temáticas teóricas da primeira infância, selecionadas pelo grupo de OPs. O segundo ano propôs, além da retomada e discussão de elementos teóricos, o compartilhamento de práticas de escolas da rede de SBC, dialogando com as concepções da infância discutidas. Para esta pesquisa, foi feito um recorte considerando apenas o primeiro ano do curso (2019).

Diante do exposto, justifica-se a relevância de ações formativas como esta, idealizada e organizada pela Secretaria de Educação em SBC, como uma proposta que buscou dialogar diretamente com professores e coordenadores pedagógicos, trazendo na teoria a discussão das especificidades da Educação Infantil, propondo uma continuidade de retomada e aprofundamento dos temas discutidos nos encontros formativos na escola, tendo em vista a necessidade e percurso formativo vivenciado em cada unidade escolar.

Conforme apontado em capítulo anterior, o relatório elaborado pela FCC (2017) forneceu indicativos sobre a formação continuada de professores, apontando cinco características comuns nas quatro experiências de formação continuada exitosas: (1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; (2) métodos ativos de aprendizagem; (3) participação coletiva; (4) duração prolongada; e (5) coerência. Diante disso, pode-se dizer que no curso de formação analisado nesta pesquisa, são contempladas, em certa medida, todas essas características (MORICONI, *et al*, 2017).

5.3. PLANO DE INTERVENÇÃO: UMA PROPOSTA COM PROFESSORES E ORIENTADORES

No contexto do mestrado profissional, a partir dos resultados e constatações obtidos na pesquisa realizada, indica-se a apresentação de uma proposta de intervenção que revele o conteúdo da pesquisa, contribuindo, assim, com a reflexão e qualificação do trabalho dos sujeitos envolvidos. Sendo assim, elaborou-se um plano de formação destinado aos professores da escola pesquisada e aos orientadores pedagógicos da Educação Infantil, com a finalidade de possibilitar reflexão sobre a ação formativa oferecida pela rede de SBC, a partir das categorias de análise apresentadas nessa pesquisa.

O referencial teórico utilizado na pesquisa servirá de base para o plano formativo, elencando-se os seguintes objetivos:

- Considerar os envolvidos no processo, suas necessidades e conhecimentos prévios;
- Retomar o percurso curricular construído pela rede de SBC, a partir do conteúdo trazido nessa dissertação;
- Apresentar o resultado da pesquisa, tendo como base as categorias de análise definidas a partir das respostas dos participantes;
- Contribuir com os OPs, na elaboração de um plano formativo que vise o acompanhamento das escolas, a partir das categorias de análise apresentadas na pesquisa;
- Contribuir com os professores, na reflexão individual e coletiva, a partir dos resultados da pesquisa, discutidos em cada categoria de análise;
- Retomar os conteúdos trazidos no curso nos espaços formativos da escola.

Dessa forma, o plano precisará ser desenvolvido e vivenciado em diferentes agrupamentos, sendo um grupo composto pelos professores da escola, e outro pelos orientadores pedagógicos da Educação Infantil.

Durante o percurso formativo, será necessário considerar espaços de escuta, acolhimento, reflexão, desconstrução e construção de saberes. Para isso, é importante que os encontros sejam registrados por diferentes meios que possam ser retomados: síntese, palavras, imagens, fotos. Há necessidade de se manter uma prática permanente de troca de experiências entre os participantes, dialogando com o referencial teórico. Análises dos encontros formativos e autoavaliação também devem fazer parte desse processo.

A proposta é que a formação seja desenvolvida em encontros presenciais, utilizando os espaços formativos da escola (HTPC) para esse fim. Com os Orientadores Pedagógicos, os encontros poderão ser presenciais ou virtuais, tendo em vista a disponibilidade desses profissionais para a participação.

Seguem as unidades formativas que apoiarão este plano, salientando que, havendo necessidade, serão feitas alterações ao longo do percurso:

- Unidade 1 – Apresentação e perfil do grupo;
- Unidade 2 – Retomada dos históricos dos currículos da Educação Infantil em SBC;
- Unidade 3 – O Triângulo do Conhecimento, segundo Nóvoa;
- Unidade 4 – Apresentação dos resultados da pesquisa, a partir dos achados nas categorias de análise;
- Unidade 5 (para o grupo de professores) – Retomada dos conteúdos do curso, tendo em vista as necessidades da escola.

— Unidade 5 (para o grupo de OPs) – Elaboração de um plano de trabalho e acompanhamento das escolas, a partir das contribuições dos resultados da pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse trabalho, retoma-se o objetivo geral da pesquisa, que foi o de analisar como se dá a inter-relação dos conteúdos discutidos no curso de formação continuada oferecido pela rede de SBC, com a constituição da profissionalidade e da prática pedagógica do professor. A partir dele, emergiram questões que se relacionavam diretamente com essa temática, e que permearam toda a pesquisa.

Sendo a formação continuada em serviço uma oportunidade de trazer reflexões a partir da prática desenvolvida na escola, ela se configura, portanto, como uma aliada na construção da educação infantil que considere as especificidades da infância. Diante disso, discutiu-se a temática da formação continuada a partir de uma proposta oferecida pela prefeitura de São Bernardo do Campo para todos os professores e coordenadores pedagógicos das escolas de Educação Infantil.

De forma a compreender o percurso formativo vivenciado pelas escolas municipais de São Bernardo do Campo, tomou-se por base os documentos curriculares construídos pela rede, que trazem a concepção pedagógica norteadora do trabalho das escolas em cada época, tendo o recorte da Educação Infantil, pré-escolar.

Nesse contexto, o curso de formação continuada oferecido pela secretaria de SBC foi explanado. Para as escolas de Educação Infantil, o título elaborado para esta formação foi “Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC”, tendo como objetivo geral alinhar as práticas cotidianas oportunizadas no espaço educativo à luz dos princípios, concepções e fundamentos da escola da infância, balizadas na legislação vigente. O referido curso foi elaborado para dois anos, sendo que a presente pesquisa contemplou apenas os conteúdos do primeiro ano. Assim, foram apresentados, ao longo da dissertação, os principais conteúdos discutidos em cada encontro do módulo I (ano de 2019) do referido curso, podendo constatar as especificidades da Educação Infantil abordadas em cada aula.

Para exemplificar os desdobramentos dessas aulas no cotidiano escolar, foi feita uma descrição dos encaminhamentos realizados pela CP a partir dos conteúdos discutidos nas aulas 2 e 5. Através desses registros, foi possível perceber a realização do aprofundamento do conteúdo das aulas, quando se leva em conta a realidade da escola e suas necessidades.

Complementando a pesquisa, contou-se com a colaboração de alguns interlocutores, a saber: 16 professores da escola, que forneceram os dados para a caracterização do grupo de professores que participou da formação; 4 professores da mesma unidade escolar para verificar

o aprofundamento das impressões e aprendizados a partir do curso; além de 2 orientadores pedagógicos, para relatos sobre o percurso e elaboração dos conteúdos da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação. Todos os interlocutores participaram, respondendo a diferentes questionários.

Apoiando-se em Nóvoa (1992), ao discutir a profissão docente e os modelos pedagógicos, foi possível encontrar uma base sólida para a discussão dos elementos contidos nas respostas dos questionários dos professores e orientadores pedagógicos, a partir do Triângulo do Conhecimento: o saber da experiência, o saber da pedagogia e o saber das disciplinas, sendo estas as categorias de análise elegidas para a discussão dos dados da pesquisa.

O saber da experiência refere-se aos conhecimentos dos professores, adquiridos na prática docente. Através das falas dos interlocutores, pode-se perceber a importância de se ter espaços na escola em que o Professor Seja convidado a refletir a partir de sua prática, encontrando espaços para o compartilhamento e trocas de experiências entre os professores. Alguns excertos nas respostas dos orientadores pedagógicos ressaltaram a formação permanente na escola como lugar privilegiado, e o papel fundamental do Coordenador Pedagógico no processo de aprofundamento e consolidação dos conteúdos discutidos no curso formativo oferecido pela SE.

A escolha dos conteúdos para compor o curso também foi destacada pelas OPs, que consideraram alguns conceitos fundantes da pedagogia da infância, respaldado pelos documentos nacionais. O fato de cada escola estar em um percurso formativo diferente foi apontado, legitimando, mais uma vez, a função do CP para as ações de continuidade na escola, criando espaços de compartilhamento, reflexão e mudança.

O saber da disciplina, no caso dessa pesquisa, diz respeito aos conteúdos e conceitos da infância, em suas especificidades. A formação inicial generalizada dos cursos de Pedagogia foi destacada como uma realidade que precisa ser considerada na escola, que recebe professores que não conhecem as especificidades do trabalho na Educação Infantil. Com isso, o curso ofertado pela SE é legitimado nas respostas dos participantes da pesquisa, uma vez que foi construído pelo grupo de OPs da rede, contemplando as particularidades do trabalho com as crianças através de bibliografia específica e respaldada nacionalmente.

Na fala dos professores, pode-se perceber o reconhecimento pelo conteúdo elaborado e pela forma como as aulas foram construídas. Sobre conflitos existentes, os OPs pontuaram a intenção que tinham de que o diretor da escola também participasse dessas formações, o que não ocorreu, sendo considerado uma perda, uma vez que existe uma concepção de a equipe gestora como um todo implicar-se na formação continuada na escola.

O saber da pedagogia diz respeito a conseguir colocar em prática o saber aprendido sobre a infância, demandando uma ação responsável e individual do professor. Assim, é ressaltado, nas respostas dos professores, o componente individual presente na formação, ao mesmo tempo em que aparece a necessidade do coletivo como outra parte importante, sendo as duas dimensões (individual e coletiva) necessárias para que as práticas pedagógicas sejam refletidas e mudadas, a partir dos conteúdos discutidos no curso, gerando qualidade na educação. Ao serem questionadas sobre a continuidade da proposta do curso nas práticas pedagógicas e em seu desenvolvimento profissional, os professores revelam a importância do curso e a necessidade da continuidade formativa e acompanhamento do CP para que a mudança aconteça.

As conclusões provisórias da pesquisa permitem identificar muitos pontos positivos no curso de formação continuada oferecido aos professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil pela SE/SBC, remetendo, assim, às 5 características de formações exitosas, apontadas no relatório da FCC (2017): foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada; coerência.

Ao finalizar as considerações, entende-se que essas características poderão servir de base à elaboração de outras propostas formativas a nível de rede, tendo a experiência do curso formativo apresentado e discutido nessa dissertação como uma possibilidade de formação continuada que teve bons resultados. Considera-se por fim, que um aprofundamento desses estudos, a partir das experiências compartilhadas nas aulas do 2º ano do curso (2020), poderão trazer outros elementos de discussão e pesquisa, diante da continuidade ou não dos conteúdos aprendidos reverberados na prática do professor.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Carmem. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.

BARBOSA, Silvia Helena. **A teoria do professor reflexivo no processo de formação continuada de professores:** uma análise crítica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

BIOTO, Patrícia Aparecida. Um estado educador de seus educadores: o estado de São Paulo. In: **XXII Encontro Estadual de História - ANPUH SP**, Santos, 2014. Disponível em: <http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1406679053_ARQUIVO_TEXTOCOMPLETOANPUH2014.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2020.

_____. **O professor-pastor e o padre-professor nos tratados pedagógicos do século XVI e XVII e na experiência docente de Thomas Platter.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BONAFÉ, Elisa Moreira. **O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola:** as ações de formação e suas implicações. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 1 de julho de 2020.

_____. **Indicadores de qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

_____. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 16 de outubro de 2020.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em 30 de outubro de 2020.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em 30 de outubro de 2020.

_____. MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: Mec/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 1999.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

BRUNO, Eliane. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHRISTOV, Luiza. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

CUNHA, Renata. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006.

DAVIS, Claudia L. F. *et al.* **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

EMEB ONDINA IGNÊZ DE OLIVEIRA. **Projeto Político-Pedagógico**. São Bernardo do Campo, 2019, 98 p.

GARCIA, Marilene. **Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIONANI, Priscila de. **Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

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

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e políticas. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Sandra. **A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação Infantil de São Bernardo do Campo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, ago. 2010. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114>>. Acesso em 24 de outubro de 2020.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARCELO, Carlos Garcia. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MELO, Silvana Faria de. **Vivência do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) — Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

MOLLA, Sandra Regina Petrone. **O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

MORICONI, Gabriela Miranda *et al.* **Formação continuada de professores:** contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017.

MOYANO, Jozina Alves. **O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche:** possibilidades e desafios. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2014.

NARODOWSKI, Mariano. **A infância e o poder:** a conformação da pedagogia moderna. 1993. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1993.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PESSÔA, Lilian Corrêia. **O papel do outro na atuação do professor coordenador.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do Professora Polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, mar. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>>. Acesso em 30 de janeiro de 2020.

PINAZZA, Mônica A. A Educação Infantil e suas especificidades. In: GERALD, Corinta Maria Grisolia *et al.* (Org.). **Escola Viva:** elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de letras, 2004.

PMSBC. Secretaria de Educação Cultura e Esportes. **A Pré-escola em São Bernardo do Campo.** São Bernardo do Campo: SEC, 1979.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **O caderno de Educação Municipal - Validação.** Caderno 1. São Bernardo do Campo: SEC, 2001a.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **O caderno de Educação Municipal - Validação.** Caderno 2. São Bernardo do Campo: SEC, 2001b.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **O caderno de Educação Municipal - Validação.** Caderno 3. São Bernardo do Campo: SEC, 2001c.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **O caderno de Educação Municipal - Validação.** Caderno 4. São Bernardo do Campo: SEC, 2001d.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **O caderno de Educação Municipal - Validação.** Caderno 5. São Bernardo do Campo: SEC, 2003.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **O caderno de Educação Municipal - Validação.** Caderno 6. São Bernardo do Campo: SEC, 2004a.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular**. Volume I. São Bernardo do Campo: SEC, 2004b.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular**. Volume II. Caderno 1. São Bernardo do Campo: SEC, 2007a.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular**. Volume II. Caderno 2. São Bernardo do Campo: SEC, 2007b.

_____. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: uma proposta integrada para o trabalho em creche e EMEIs**. São Bernardo do Campo: SEC, 1992.

_____. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Educação em São Bernardo do Campo**. São Bernardo do Campo: SEC, 1985.

RANA, Débora. **Coordenador Pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Clóvis; NORONHA, Rogéria. **Monografias científicas: TCC, dissertação, tese**. São Paulo: Avercamp, 2005.

SILVA, Mara Lúcia Finocchiaro da. **A dimensão estética na formação das educadoras e educadores da infância: todos os tons do mundo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2014.

SILVA, Marilene Negrini da. **Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional dos diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

SILVA, Talita Dias Miranda e. **Trajetórias de formação de professores de educação infantil: história oral de vida**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VERA, Rebeca Franciele. **A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara, 2017.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) _____

Sou aluna do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), sob a orientação da prof.^a. Dra. Patrícia Aparecida Bioto, e realizo uma pesquisa a respeito da **FORMAÇÃO CONTINUADA: CONHECENDO UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO.**

Para tanto, solicito sua colaboração.

Os dados coletados referem-se, ao levantamento feito por meio obtidos em questionários sustentadas por um referencial teórico dialético.

Todos os dados coletados serão tratados de modo confidencial, sendo utilizados nomes fictícios, para professores, orientadores pedagógicos e Unidade Escolar na redação do texto (dissertação) que apresentará a sistematização da pesquisa realizada.

Coloco-me a sua disposição através do e-mail alinebzana@gmail.com.br e do telefone celular (11) 95244-5175, caso necessite de qualquer informação e/ou esclarecimento.

Atenciosamente,

Aline Maria de Faria Borborema Zan
Mestranda

Li as informações acima e concordo livremente em participar dessa pesquisa.

Assinatura: _____

R.G.: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – Questionário com questões abertas para os 16 professores

FORMAÇÃO AVAMEC - "Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC". Roteiro de entrevista semi estruturada com os professores.

Olá Professores! Este roteiro de entrevista integra minha pesquisa de mestrado sobre formação de professores. Foi elaborado afim de investigar as características da formação em serviço oferecida pela Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo no ano de 2019: "Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC".

Essa formação tem o objetivo de alinhar as práticas cotidianas oportunizadas no espaço educativo à luz dos princípios, concepções e fundamentos da escola da infância, balizadas na legislação vigente, refletindo assim sobre o currículo da cidade. Teve início em 2019, utilizando a plataforma digital AVAMEC para as aulas online somadas a alguns encontros presenciais.

Para isso, solicito que você responda as perguntas abaixo, expondo sua opinião diante da formação que tem recebido até o momento.

Desde já, agradeço sua participação!

1. Com quais expectativas você iniciou o curso da BNCC - AVAMEC ? *

Texto de resposta longa

2. O que você espera do curso em termos de saberes teóricos e gerais sobre a BNCC? *

Texto de resposta longa

3. O que você espera do curso em termos de contribuições diretas para a sua prática? *

Texto de resposta longa

4. Você tem percebido alguma interface (relação) na ação do coordenador pedagógico junto aos professores durante essa formação? *

Texto de resposta longa

5. Você vê alguma relação desse curso oferecido pela Secretaria de Educação com as outras formações da sua escola? *

Texto de resposta longa

6. Como você vê o impacto desse curso nas suas ideias e práticas? *

Texto de resposta longa

7. Quais sugestões você teria para o aprimoramento de cursos deste tipo? *

Texto de resposta longa

8. Você percebe relação dessa formação com o PPP da escola? Exemplifique. *

Texto de resposta longa

9. Você entende que, enquanto professor, poderia ter uma outra participação nesse curso, que não apenas como aluno? *

Texto de resposta longa

10. Qual é a sua formação inicial? *

Texto de resposta longa

11. Você fez alguma pós graduação? Qual(is)? *

Texto de resposta longa

12. Há quanto tempo atua como professor(a)? *

Texto de resposta longa

13. Há quanto tempo atua como professor(a) de Educação Infantil? *

Texto de resposta longa

14. Na sua opinião, qual a sua maior potencialidade enquanto professor(a) de educação infantil? *

Texto de resposta longa

15. Na sua opinião, qual a sua maior dificuldade enquanto professor(a) de educação infantil? *

Texto de resposta longa

16. O que você considera que tem a oferecer à educação enquanto professor(a)? *

Texto de resposta longa

17. Como você avalia o seu desenvolvimento profissional diante do que tem vivenciado nos momentos formativos?

*

Texto de resposta longa



18. Na sua opinião, os momentos formativos planejados na escola, contribuem para a consciência de um trabalho colaborativo no ambiente escolar?



Parágrafo



Texto de resposta longa

APÊNDICE C – Questionário com questões abertas para os 4 professores

Roteiro para questionário aberto

FORMAÇÃO PERMANENTE: Conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo.

Aline Maria de Faria Borborema Zan

Orientadora: Dra. Patrícia Aparecida Bioto

Primeiramente, agradecemos a sua generosidade e disposição em participar desta pesquisa, trazendo suas impressões diante da participação no curso de formação continuada e em serviço “Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC”, oferecido aos professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil pela Secretaria de Educação em São Bernardo do Campo. Para esta pesquisa, consideramos apenas os conteúdos do primeiro ano (2019) do referido curso. Esclarecemos ainda, que, todas as informações serão mantidas no anonimato nesta pesquisa.

A. Roteiro Professores

1. Quais conhecimentos teóricos e pedagógicos foram contemplados no referido curso (2019)?
2. Como alinhar a prática diária da escola de educação infantil às concepções discutidas no curso oferecido pela Secretaria de Educação?
3. Como os momentos de formação de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) podem contribuir para a continuidade das reflexões e a qualificação desta prática docente?
4. Qual o papel do coordenador pedagógico diante dessas reflexões e concepções discutidas?
5. Como você, professor, percebe a continuidade da proposta do curso nas práticas pedagógicas e em seu desenvolvimento profissional?

APÊNDICE D – Questionário com questões abertas para os 2 orientadores pedagógicos

Roteiro para questionário aberto

FORMAÇÃO PERMANENTE: Conhecendo uma experiência com professores e coordenadores pedagógicos do município de São Bernardo do Campo.

Aline Maria de Faria Borborema Zan

Orientadora: Dra. Patrícia Aparecida Bioto

Primeiramente, agradecemos a sua generosidade e disposição em participar desta pesquisa, trazendo suas impressões diante da participação no curso de formação continuada e em serviço “Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC”, oferecido aos professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil pela Secretaria de Educação em São Bernardo do Campo. Para esta pesquisa, consideramos apenas os conteúdos do primeiro ano (2019) do referido curso. Esclarecemos ainda, que, todas as informações serão mantidas no anonimato nesta pesquisa.

A. Orientadores pedagógicos

1. Como foi a participação na elaboração do curso
2. Como selecionaram a bibliografia?
3. Como se sentiram sendo autoras do curso
4. O que esperavam, o que defendiam, que autores usaram.
5. Que conflitos existiram, que negociações foram feitas.
6. Qual objetivo de sua participação, o que acharam do que foi produzido, como viram o material e sua articulação com as demandas da escola
7. O que gostariam de ver contemplado no curso e que não foi, o que tirariam,
8. Como vê a relação do curso com os documentos e literatura atual
9. Como chegaram na versão final das aulas, do curso.
10. As escolas foram ouvidas?

ANEXO A – Respostas na íntegra do questionário aplicado com os 16 professores

1. Com quais expectativas você iniciou o curso da BNCC - AVAMEC ?

Nenhuma, até porque fomos obrigados a fazer o curso.

Em estudar mais a respeito da BNCC e seus direcionamentos no trabalho com as crianças da Educação Infantil.

Elucidação dos conceitos do campos de experiência.

Iniciei esse curso esperando que o conteúdo ensinado viesse trazer mais informações sobre os campos de experiências e trazer outras que eu ainda não soubesse.

Ficar mais claro como trabalhar, quais caminhos seguir e como utilizar na minha prática diária.

Iniciei o curso na expectativa de aprender como colocar a nova BNCC em prática.

Iniciei o curso com boas expectativas, participei animada da aula inaugural, no entanto, no primeiro encontro presencial não tive uma boa impressão, parecia que a aula não havia sido bem preparada, diminuindo bastante minhas expectativas.

Na expectativa de me ajudar a entender melhor os Campos de experiências, tendo a criança como principal protagonista

As expectativas que tinha, era como incluir a BNCC em nossos planejamentos, visando favorecer o aprendizado do aluno.

Boas. E a primeira vez que participo de uma formação da SE

Com a expectativa de me qualificar ainda mais para o meu trabalho.

Com o objetivo de conhecer o documento e saber mais sobre os campos de experiências

A educação no Brasil está em constante movimento, então quando iniciei o curso da BNCC minha expectativa era me manter atualizada sendo necessário pesquisar, estudar, ser uma professora aprendiz. O professor da educação infantil dialoga com diferentes áreas do conhecimento, trabalha a diversidade e é um profissional que não atua sozinho, reconhece a necessidade de parcerias, com as famílias, gestão e colegas de trabalho.

A expectativa sempre é de agregar valor de alguma forma, seja uma opinião ou ponto de vista diferente ao que já estudamos anteriormente.

Na expectativa de momentos de estudos.

Com grandes expectativas em aprender, conhecer para cada vez mais aprimorar meus conhecimentos.

2. O que você espera do curso em termos de saberes teóricos e gerais sobre a BNCC?

Ver se tudo o que está sendo apresentado traz alguma novidade, por que até o momento as nomenclaturas mudam, mas a essência é a mesma.

Aprimorar o que sei e adquirir novos conhecimentos.

Que possa subsidiar nossa prática cotidiana.

Que eu compreenda com mais propriedade o que a BNCC está propondo e que eu consiga me adaptar a ela.

Embora ao ler e identificar que trabalho de acordo com o que estamos estudando, espero esclarece alguns pontos. Ainda está um pouco confuso ele alguns momentos, algumas partes não estou conseguindo aplicar no meu planejamento.

Que ele traga informações necessárias para uma melhor compreensão do texto e teorias que possam ser de fato aplicadas no nosso cotidiano.

Espero acima de tudo me atualizar, estando ciente das teorias mais recentes.

Saber o que trabalhar com as crianças na perspectiva dos Campos de experiências.

Que me ajude a aprimorar cada vez mais minha prática, e entender o papel do professor dentro dos Campos de experiências

Espero que possam colocar mais a realidade das escolas públicas, em que os professores da rede possa inserir com veracidade os saberes teóricos aprendidos neste curso a sua prática. Além de explicar um pouco mais sobre os campos de experiência e como utilizá-las em nossos planejamentos.

Que possa aprender mais sobre a BNCC, e incorporar na prática pedagógica

Espero conhecer as principais mudanças propostas pela BNCC, bem como estratégias para colocá-las em prática.

Aprender sobre os campos de experiência e melhorar a aprendizagem das crianças

Eu espero relacionar mais os saberes teóricos com minha prática pedagógica e conhecer um pouco mais o conteúdo da base e compreender o que está proposto no documento. Para isso, é necessário que novas habilidades sejam desenvolvidas como por exemplo, uma escuta mais apurada, um olhar mais sensível, nova construção de formas de registros.

A teoria embasa a prática, eu me considero, eu me considero muito mais prático, e em algumas vezes sinto falta da pesquisa teórica para me apoiar

Que a partir das discussões propostas, possamos através do alinhamento com o currículo do nosso município proporcionar aos nossos alunos maior desenvolvimento.

3. O que você espera do curso em termos de contribuições diretas para a sua prática?

Ver algo realmente novo, não só a mudança de nomes ou embelezamento e fantasia em cima do que já existe.

Repensar nas intencionalidades das atividades propostas às crianças.

Espero que com a formação contribua no sentido do planejamento de práticas à luz do que se propõe a BNCC.

Além da parte teórica, que o curso possa contribuir no planejamento de ações com as crianças.

Está é a questão ainda está muito teórico, não espero receitas, mas quero me sentir segura.

Dicas e exemplos de práticas que vem sendo aplicadas e gerando resultados satisfatórios.

Justamente, a partir das teorias atuais, ir me adequando para que minhas práticas possam se aproximar delas.

Exemplos de atividades levando em consideração a organização dos espaços e a criança como protagonista

Espero que possam esmiuçar um pouco sobre campos de experiência, para que os professores não venham a "separar" as aprendizagens, isso é um fator que está dificultando a compreensão, pois antigamente tínhamos os eixos norteadores, que delimitava o que cada criança iria aprender com determinada atividade mediada pelo educador, mas atualmente ainda pensasse nos eixos ao realizar o planejamento.

Além da teoria pra fundamentar a prática, no último vídeo já foi possível colocar elementos que chamou minha atenção durante as brincadeiras simbólicas

Espero que o curso me ofereça referências de como desenvolver um bom trabalho.

O aprofundamento e aperfeiçoamento da minha prática através da melhor compreensão dos campos de experiência

O curso pode se tornar uma oportunidade para uma melhor observação da minha prática onde o foco seja realmente a aprendizagem das crianças. O desafio é grande, mas pode ser compensador. Eu me identifico com esse novo papel de professora da educação infantil e estou sempre buscando aprender cada vez mais sobre as novas concepções e sobre a BNCC na educação infantil.

Exemplos de práticas e ideias, e como enquadrá-las dentro do planejamento e nas áreas do conhecimento

Aperfeiçoamento.

Será de grande contribuição em minhas práticas pedagógicas, pois, irá nortear meus caminhos, para uma atuação sempre inovadora exercendo papel de um mediador.

4. Você tem percebido alguma interface (relação) na ação do Coordenador Pedagógico junto aos professores durante essa formação?

Sim.

A imposição de que é tudo diferente, que as informações trazidas são novas e milagrosas

Sim, pois a coordenadora retoma os assuntos dos encontros em HTPC, para colocar em discussão novamente o que foi abordado.

Sim. Os conteúdos da formação são resgatados nos momentos formativos da escola.

Sim, a coordenadora sempre organiza os HTPC's relacionados com os conteúdos do AVAMEC.

Sim, está nos propondo caminhos, leituras para colaborar no nosso planejamento.

Sim! A atual coordenadora faz retomadas de conteúdos em momentos formativos.

Sim, informalmente ou toda vez que em HTPC's, Reuniões Pedagógicas ou outras ocasiões tocávamos em assuntos abordados pela formação. Formalmente, quando solicitado que o conteúdo fosse retomado com o grupo.

Sim, procurando sempre assuntos pertinentes ao que está sendo estudado

A Coordenadora tem sempre reexplicado alguns conceitos não compreendidos por nós, e em alguns HTPCs têm retomado assuntos tratados durante o curso.

Sim, a coordenadora está sempre fazendo atividades e discussões com o grupo em HTPC

Sim. O curso proporciona discussões coletivas entre nossa coordenadora pedagógica e professores, o que estimula a troca e melhor compreensão ampliando pontos de vista.

Sim, sempre que necessário

Sim. Há uma preocupação na retomada das discussões propostas e ajustes necessários, digo análise do que deu certo, o que pode ser melhorado ou alterado nas situações de aprendizagem.

Sim. O coordenador está sempre interagindo, buscando dar suporte e orientações necessárias para realização das tarefas.

5. Você vê alguma relação desse curso oferecido pela Secretaria de Educação com as outras formações da sua escola?

Sim, porque as formações seguem as propostas da secretaria.

Sim, os assuntos das formações da escola estão ligados com o do curso.

Sim. Os campos de experiência têm sido estudados desde 2017 nas formações da rede de ensino,

Sim, as formações na escola estão em sintonia com o curso oferecido pela SEC. E também há a socialização de boas práticas de professoras e coordenadoras de outras escolas.

Como já disse a coordenação tem se preocupado em contribuir com leituras e discussões com o mesmo tema.

Sim! Acredito que estamos em busca de melhorias para nossa educação.

Sim, ele está completamente ligado à formação do ano passado em que tratamos dos Campos de Experiência na Educação Infantil.

Sim, o protagonismo da criança, o papel do professor, Campos de experiências, são assuntos já estudados em nossas formações.

Sim, ano passado iniciamos o estudo sobre a BNCC e os campos de experiências, também já havia assistido alguns vídeos trazidos no curso.

Sim. Este já é o terceiro ano que participo de formação em diferentes escolas com relação a BNCC

Sim, iniciamos a leitura do documento ano passado em HTPC e algumas atividades foram pensadas sobre os campos de experiência.

Sim. Muita relação, pois em minha escola as formações contribuem permitem que o professor agregue conhecimento capaz de gerar transformações e impactos tanto no contexto profissional quanto escolar. Parece que a BNCC coloca a formação continuada dos professores como pauta obrigatória nas escolas, o que torna essas formações ainda mais importantes para as escolas de educação infantil.

Sim. Constantemente em nossos encontros ocorrem momentos para discussões sobre as práticas cotidianas e a relação com as leis vigentes.

Há relações sim, com outras formações da escola, pois tudo está interligado e relacionados aos projetos pedagógicos, para que haja um bom desenvolvimento nas práticas diárias.

6. Como você vê o impacto desse curso nas suas ideias e práticas?

Analisar o que vem de diferente que possa entrar na realidade da escola e comunidade envolvida

Faz pensar e refletir em possíveis mudanças com o objetivo de melhorar e aprimorar ideias e práticas, ajudando a refletir sobre mais estratégias para trabalhar com as crianças.

Acredito que existem grandes desafios profissionais a serem superados, pois será necessário grande empenho na reconstrução de ideias e saberes já adquiridos.

Percebo que no início precisei me adaptar e policiar para ficar de acordo com a Base. Consigo garantir os direitos de aprendizagem das crianças. As competências ainda fico com dúvidas.

Como disse vejo que em algumas ações já acontece o que temos estudado .Mas ainda tenho dificuldades que aos poucos estão sendo esclarecidas.

De forma muito positiva e inovadora, quando vejo alguma atividade legal já quero pôr em prática.

De imediato talvez um pequeno impacto, mas à longo prazo será muito mais valioso, pois estará muito mais sistematizado.

Vejo positivamente, pois são ideias que nos faz refletir sobre nossa prática, que nos faz buscar cada vez mais conhecimento que ajude na aprendizagem das crianças.

Vejo um impacto no pensar no espaço de colhimento das crianças, nas aprendizagens que elas terão ao realizar a atividade estabelecida pelo educador, o olhar para as falas, interação e atitudes por parte da criança.

O objetivo central de interação é brincadeira faz com que estejamos mais atentos ao olhar para a criança, mas não só como avaliação, mas de interagir com a criança para compartilhar e construir saberes.

Percebi que a cada aula realizada do curso, minhas ideias e minha prática sofrem mudanças positivas. Venho tentando colocar em prática o que tenho aprendido.

Creio que será para qualificar cada vez mais o meu trabalho junto as crianças

Na verdade, será como que aprender a trabalhar de uma nova maneira, aprender com o coletivo e ampliar as possibilidades de aprendizagens das crianças, me tornar uma parceira nas aprendizagens e nas investigações das crianças. Não será dona do saber, que conduz o tempo inteiro as dinâmicas, não, mas antes, estar aberta a novas visões de mundo e aos questionamentos das crianças sem impor minha vontade.

Acredito que acrescenta melhorias e aperfeiçoamento

Reflexão, ação e reflexão.

Sim. É fundamental para que possamos complementar e sempre reavaliar em conjunto nossas práticas pedagógicas do dia a dia.

7. Quais sugestões você teria para o aprimoramento de cursos deste tipo?

Fórum p debates

Um espaço onde fosse possível trocar experiências realizadas por outros profissionais de outras escolas. Penso também ser pouca a quantidade de encontros presenciais.

Os conteúdos estão em consonância com o que se propõe em formação dos docentes, porém algumas questões precisam ser mais próximas da realidade de nossas escolas.

Acredito que ajudaria se houvesse o compartilhamento de boas experiências.

Penso a troca entre as práticas em sala de aula, é uma maneira de colaborar.

Eu particularmente gostaria que fosse presencial.

Seminários com troca de experiências.

Como sugestão de aprimoramento, considero importante que o curso continuasse no Google sala de aula, para que todos os professores pudessem utilizar com mais facilidade e ter maior ajuda dos coordenadores.

Acho que ele já contempla o formato de outros cursos on-line

Acho importante oferecer teoria e exemplos na prática do que é ensinado.

Reflexões e vídeos com projetos que trabalhem com Campos de experiência

Da mesma forma que o mundo evolui de forma rápida e a tecnologia assume uma relevância cada vez maior no processo de aprendizagem, a formação de professores também acompanha essa evolução, por meio dos cursos de formação continuada online que precisam ser claros, objetivos e específicos. Mas, a vida do professor é desafiadora com tantos estudos, pesquisas e constantes mudanças, então, o tempo que temos para absorver os conteúdos das aulas, refletir e depois relacionar os conteúdos com a prática pedagógica se torna extremamente curto. Seria interessante aumentar esse tempo não para que os professores possam desenvolver atividades mais coerentes e significativas.

Que as perguntas fossem logo em seguida do vídeo ou comentário, e não acumulando tudo para o final

Que fosse oportunizado aos cursistas experiências de acordo com a demanda do município, dentro do mesmo que fossem consideradas as características e necessidades de cada comunidade/bairro.

Oferecer cursos online e gratuito sempre.

Talvez que pudesse ser mais fragmentado, pois é muito conteúdo e as tarefas são muito longas e densas.

8. Você percebe relação dessa formação com o PPP da escola? Exemplifique.

Sim, no PPP está bem descrito sobre a proposta pedagógica da escola que tem a ver com os direcionamentos propostos pela BNCC.

Sim, nas formações de HTPC a respeito dos campos de experiência, por exemplo, produzimos textos que fazem e farão parte do PPP da escola.

Sim, quando o PPP coloca o aluno como a parte principal nesse processo. Ativo no processo de aprendizagem, partindo de seus interesses.

Sim! O PPP é revisado anualmente e formulado com práticas cotidianas da escola. Desta forma nossas novas práticas aparecem nele.

Sim. O PPP já traz elementos atuais como campos de experiência e o protagonismo da criança.

Sim, há uma busca sempre em qualificar o atendimento às crianças.

Sim, os projetos é um exemplo

Sim, pois o PPP é como um mapa da escola e de suas práticas e se estamos estudando para nos adequar a BNCC isso deve conter também neste importante documento.

Sim. este curso traz muitas reflexões sobre a prática, no PPP da escola encontramos o que a escola acredita sobre brincadeiras e interação como exemplo, e estes já estão de acordo com a nova base

Sim. O PPP foi construído de forma a respeitar as leis e normas básicas para a Educação Infantil. E todas as ações dos profissionais da escola têm, na medida do possível, realizadas de acordo com as orientações recebidas na formação.

Sim, nosso PPP segue sempre as orientações da Secretaria da Educação

Como já mencionei, as formações contribuem e permitem que o professor agregue conhecimento capaz de gerar transformações e impactos tanto no contexto profissional quanto escolar. Por exemplo, parte do nosso PPP menciona que "... Sendo assim, nossa proposta é contribuir para um trabalho que favoreça o desenvolvimento dessa função e ajude o educador a qualificar seus planejamentos e registros, gerando assim, maior reflexão do mesmo sobre suas ações pedagógicas."

Sim, pois no PPP constam as práticas ocorridas na escola

Sim. Buscamos nas atividades pedagógicas planejar com intencionalidade, a fim de favorecer o processo de aprendizado e desenvolvimento, possibilitando que as crianças tenham experiências explorando suas potencialidades e assim revelem suas concepções de mundo.

Sim. Essa formação se relaciona com o PPP da escola, pois uma vez que o PPP define a imagem da escola, deve estar sempre alinhado a BNCC, para que haja uma interação fortalecida entre todos envolvidos.

Sim. O nosso PPP é periodicamente revisitado e construído com a participação de todos os funcionários da unidade escolar.

9. Você entende que, enquanto professor, poderia ter uma outra participação nesse curso, que não apenas como aluno?

Sim, acho que nós professores poderíamos contribuir mais com o curso, podendo também dar sugestões de conteúdos que gostaríamos que fossem abordados.

Sim. Sendo atuante e pondo em prática os conhecimentos adquiridos.

Não havia pensado nisso, mas pensando que se houver o compartilhamento de boas práticas esse seria outro tipo de participação dos professores.

Nesse momento não, preciso ainda estudar mais

Nesse primeiro momento de conhecimento, acredito que só como aluno.

Eu entendo que o aluno poderia, se quisesse, apresentar seus trabalhos, como já sugeri acima o seminário, mas eu particularmente não me sinto segura, entretanto, teria a oportunidade de visualizar trabalhos inscritos pelos colegas.

Não, nesse momento estou focada em assimilar e refletir sobre a minha prática.

Acho que temos muito que estudar ainda, mas que colocando em prática o que já aprendemos é uma outra maneira de participação.

Não. Apenas, considero que os professores poderiam ter uma socialização maior em um grupo, pois há educadores que utilizam muitas estratégias relacionadas com a BNCC e que pode ser de grande valia, se cada um socializasse o seu trabalho.

Acho que não.

No momento, não me vem à mente outro tipo de participação.

Talvez compartilhando alguma proposta de trabalho bem sucedida!

Enquanto professora não poderia ter outra participação nesse curso penas como aluna porque, no momento não tenho disponibilidade de tempo para novas pesquisas para desenvolver um bom desempenho que se faça necessário.

Sim. Atuando como cidadão, dando opinião e expondo suas ideias.

Apresentar fatos reais, como relatórios do dia a dia das crianças, troca de experiências com outros professores.

Talvez contribuindo com alguma prática pedagógica.

10. Qual é a sua formação inicial?

Pedagogia

Pedagoga

Pedagogia

Pedagogia

Magistério

Pedagogia

Magistério

Pedagogia e Letras

Magistério e Pedagogia.

Magistério e Licenciatura em Ed. Física

Magistério/ Pedagogia

Pedagogia

Sou formada em Pedagogia.

Pedagogia

Magistério

Pedagogia

11. Você fez alguma pós graduação? Qual(is)?

Sim duas, Educação Especial, psicopedagogia,

Sim. Educação infantil.

Educação Infantil

Educação Infantil

Estou fazendo uma EAD.

Sim. Gestão escolar e Letramento

Estou fazendo, Meio Ambiente

Sim, Alfabetização e Letramento.

Alfabetização e letramento. Psicopedagogia

Sim, Ciências da natureza e suas tecnologias nas séries iniciais.

Sim. Alfabetização e letramento / Psicopedagogia Institucional

Sim. Educação física escolar, arte e educação e ludopedagogia

Não.

Não

Sim. Alfabetização e letramento

Estou cursando em alfabetização

12. Há quanto tempo atua como professor(a)?

6 anos

28 anos

8 anos

Vinte quatro anos.

12 anos

20 anos

7 anos

13 anos

25 anos

Desde janeiro de dois mil e doze.

Há 1 ano e 6 meses

3 anos

11 anos

2 anos

1 ano e meio

8 anos

13. Há quanto tempo atua como professor(a) de Educação Infantil?

15 anos

6 anos

28 anos

4 anos

Vinte quatro anos.

Este é o primeiro ano.

17 anos

7 anos

8 anos

1 ano

5 anos

sete anos.

7 meses

3 anos

1 ano e meio

2 anos

14. Na sua opinião, qual a sua maior potencialidade enquanto professor(a) de educação infantil?

Proporcionar às crianças experiências que auxiliam a desenvolver suas capacidades cognitivas, como atenção, memória, raciocínio e o bem estar em um ambiente cheio de pluralidade.

Constante busca por aprender sobre o desenvolvimento de crianças e a forma como elas veem e sentem o mundo, criando oportunidades para elas manifestarem seus pensamentos, linguagem, criatividade, reações, imaginação, ideias e relações sociais.

Observação de cada criança

Estou sempre me policiando para estar atenta aos interesses das crianças proporcionando vivências/experiências que tornem as aulas mais agradáveis e que também tenham momentos voltados ao letramento.

Acredito q ver a criança enquanto ser em desenvolvimento

Assiduidade, comprometimento e responsabilidade.

Mediação e Afetividade.

Comunicação

Poder ensinar brincando.

Acredito na afetividade na Educação, para promover uma educação que desenvolva o potencial de nossas crianças, temos que considerar suas possibilidades e limitações, respeitando, encorajando, promovendo autoconfiança, autoestima e respeito.

Interação com as crianças.

O empenho em proporcionar situações de aprendizagem para os alunos.

Formar um vínculo com as famílias para que a aprendizagem das crianças ocorra de maneira prazerosa.

Ainda estou aprimorando mais meus conhecimentos.

Comprometimento com a aprendizagem

Acredito que crio vínculo com as crianças e isso torna nosso dia a dia muito mais prazeroso

15. Na sua opinião, qual a sua maior dificuldade enquanto professor(a) de educação infantil?

Ainda está em aplicar a BNCC no meu planejamento

Registros

Brincar junto com as crianças.

O trabalho sem parceria das famílias

Trabalhar com as inclusões.

Falta de parceria com a família.

Os alunos com necessidades especiais

Fazer que os pequenos participem do planejamento.

Penso que não seja uma dificuldade, mas sim um desafio de desconstruir ideias, para que as minhas práticas cada vez mais deixem as crianças como protagonistas do processo de construção de seu conhecimento.

Avaliação e escolha de conteúdos para trabalhar.

Criar dinâmicas criativas.

Saber lidar com as diferentes formas de educar um filho hoje em dia, sabendo que as crianças que vem para nós têm cada vez mais poder de manipulação só se o adulto da família e consequente tenta usar dos mesmos artifícios que dão certo em casa, na escola.

Minha dificuldade é relacionar a teoria com a prática, porque quando entrei na rede do município eu tinha a teoria, por exemplo, da educação inclusiva, sempre tive alunos com necessidades especiais e sempre tive dificuldade em saber o que fazer para desenvolver com êxito as aprendizagens de maneira significativa da criança.

Como atuei no fundamental 1, e iniciei na educação infantil, achei mais difícil lidar com crianças menores.

Salas lotadas

Quando a família da criança é distante

16. O que você considera que tem a oferecer à educação enquanto professor(a)?

Estar aberta aprender e compartilhar.

mediar situações de aprendizagem,

Considero que posso contribuir com minha experiência e tenho disposição para aprender e com isso proporcionar aulas com qualidade para as crianças.

Encontro muita satisfação no que faço, portanto, sempre procuro dar meu melhor para propiciar uma aprendizagem significativa.

Competência e dedicação.

Contribuição na formação de um cidadão crítico.

Ajudar meus alunos a desenvolver a autonomia e a conhecer um pouco do mundo que o cerca
Experiências que tive em outras escolas, no sentido de intersalas, atividades em ateliê, atividades corporais e projetos.

Eu acredito que a educação é a base para termos no futuro um mundo melhor.

Contribuir para o desenvolvimento social, intelectual e afetivo das crianças.

Por me considerar uma profissional que ama a profissão e que é consciente em relação as minhas dificuldades, sempre busco melhorar enquanto educadora, me capacitar sempre mais.

Estou tentando me aprimorar neste segmento

Tempo, dedicação, afeto, tranquilidade para que as crianças sejam protagonistas do seu próprio conhecimento.

Muito, procurar doar o máximo de mim, aplicar todo meu conhecimento, buscando sempre novos caminhos e estratégias para um bom desempenho.

Comprometimento, vontade de ensinar

Possibilidade de inovação

17. Como você avalia o seu desenvolvimento profissional diante do que tem vivenciado nos momentos formativos?

Procuro ler tudo, conversar, trocar para aproveitar da melhor maneira.

Ainda há um longo caminho a percorrer.

Acredito que as formações têm me feito refletir a respeito de minha prática e com isso procuro melhorá-la para proporcionar momentos de qualidade para as crianças.

Avalio de maneira positiva, pois tem crescido de forma relevante minha prática

Acredito que eu venha tendo um bom desenvolvimento, sabendo que é um processo de conquistas diante das novas propostas.

Positivo, porém devemos estar sempre dispostos a aprender, para aperfeiçoarmos.

Acredito que tenho refletido sobre a prática, buscando soluções para os problemas

Minha avaliação é que está sendo bastante satisfatório, principalmente com relação ao agregar o interesse da criança no planejamento.

Me vejo desconstruindo ideias que tinha quando trabalhei em escolas de educação Infantil particulares, ideias que sempre acreditei estar erradas, pois não valorizavam as criações, pensamentos e opiniões das crianças.

Insegura diante de novas estruturas.

Tenho aprendido muito com as formações. Elas têm enriquecido minha prática.

Faço muito do que sido proposto, tal ex com outro olhar e sem demonstrar tais feitos. Agora com mais intencionalidade.

Os momentos formativos são muito importantes pois sempre trazem muitos novos conhecimentos para minhas praticas pedagógicas.

Os momentos formativos para mim, tem ajudado muito, pois, cada vez mais recebo informações e troca de experiências que vem contribuindo muito para meu trabalho.

Positivamente, aprendendo e aprimorando minha prática

Bastante proveitoso

18. Na sua opinião, os momentos formativos planejados na escola, contribuem para a consciência de um trabalho colaborativo no ambiente escolar?

Sim

Sim.

Sim tem auxiliado.

Acredito que sim, pois nesses momentos temos a oportunidade de compartilhar ideias, experiências e informações com as colegas.

Com certeza, além de contribuir com as trocas de experiências.

Sim, contribuí muito.

Sim, contribuem bastante, pois faz pensar no nosso trabalho e o que fazer a partir do interesse da criança.

Com Certeza.

Sim. Sempre é desenvolvido um momento para reflexões pautadas nas necessidades observadas na rotina escolar. Sempre são reservados momentos para encaminhamentos e distribuição de informes importantes para construção de saberes e vivências.

Sim. O trabalho já realizado na escola já tem uma base de colaboração, e isso para mim que estou no início da carreira é de grande relevância.

Com certeza

ANEXO B – Respostas na íntegra do questionário aplicado com os 4 professores

PROFESSORA P

1. Quais conhecimentos teóricos e pedagógicos foram contemplados no referido curso (2019).

Foram abordados muitos conteúdos entre eles a BNCC, que é um documento, que estabelece as aprendizagens essenciais para toda a trajetória das crianças e adolescentes na escola. Na Educação Infantil, a Base apresenta os cinco campos de experiência, que centram a ideia de construção do currículo na experiência de aprendizagens das crianças, sempre há a continuidade como elemento chave na Educação infantil para que essa experiência produza sentido para elas. Segundo Dewey nenhuma experiência nasce e morre por si só.

Os direitos de aprendizagem, são 6 e dizem como as crianças aprendem e como significam o mundo. As crianças aprendem não só com os outros, também aprendem participando, brincando, explorando, expressando-se, convivendo e conhecendo-se. Estão nos 3 princípios da Diretriz (ético, político e estético) que mostram como a educação deve ser oferecida para a criança.

A teoria histórico-cultural, diz que as crianças aprendem as qualidades humanas para além da cultura, formam o pensamento, a fala, valores, sentimentos, moral e ética. O conjunto das qualidades humanas são frutos das experiências vividas, não são hereditárias, são aprendidas. A criança internaliza as qualidades humanas que são primeiro vividas socialmente. Na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento psicológico é movido pelas experiências concretas de vida e educação. Há um triplo protagonismo no processo de aprender, ou seja, criança – sujeito agente; cultura – fonte das qualidades humanas; professor – mediador fundamental no processo.

As crianças aprendem através das interações e brincadeiras, que são os eixos norteadores do currículo.

O espaço torna-se educador quando a organização do ambiente e da rotina que favorecem a individualidade são as atividades pensadas para cada turma e feitas de acordo com o interesse das crianças. Acontece a interação porque as atividades proporcionadas estão de acordo com o interesse das crianças.

O currículo na escola da infância, parte daquilo que as crianças querem aprender, o currículo emergente. Permitindo que elas participem do planejamento, escolham o que querem fazer e tenham espaço para serem escutados, o que torna a aprendizagem mais significativa para elas.

A documentação pedagógica é um registro feito pelo professor, mas que também pode ser realizado pelas crianças, pois o ponto de vista do professor não é o único, as crianças também podem ter vez e voz nesse momento.

O professor junto com a criança também é protagonista nesse processo e é ele quem organiza intencionalmente as experiências que serão vividas pelas crianças na escola de tal forma que possam desenvolver ao máximo suas potencialidades humanas. Significa que o professor deve selecionar os conteúdos da cultura a ser apresentado e as formas adequadas de os apresentar.

2. Como alinhar a prática diária da escola de educação infantil às concepções discutidas no curso oferecido pela Secretaria de Educação.

Acredito que para alinhar a prática diária com as concepções oferecidas no curso é necessário que os professores estejam abertos para as concepções discutidas no curso e façam as mudanças que são necessárias para qualificar o que é oferecido para as crianças principalmente permitir a participação no planejamento e no registro e estar atento ao currículo emergente.

3. Como os momentos de formação de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) podem contribuir para a continuidade das reflexões e a qualificação desta prática docente.

Para que haja continuidade das reflexões e qualificação na nossa prática os HTPC's devem continuar promovendo momentos de troca entre os professores e abrindo espaços, como é de costume, para que possamos tirar dúvidas e planejar.

4. Qual o papel do Coordenador Pedagógico diante dessas reflexões e concepções discutidas.

O Coordenador Pedagógico tem papel fundamental, pois é ele quem acompanha o trabalho dos professores desde o planejamento, passando pelo desenvolvimento e reflexões até ao término.

É ele quem pode orientar nos momentos em que os mesmos apresentam dúvidas, sentem-se perdidos, ou mesmo quando tem boas ideias que precisam ser lapidadas.

5. Como você, professor, percebe a continuidade da proposta do curso nas práticas pedagógicas e em seu desenvolvimento profissional?

Posso dizer que as formações do Avamec, apesar de intensas e muitas vezes cansativas, trouxeram informações que me ajudaram a perceber o que é importante e como funciona a educação infantil.

Para minha melhor compreensão, muitos assuntos abordados já haviam sido dados em HTPC's, de anos anteriores. Os assuntos foram revistos e essa retomada me ajudou e ajuda a relembrar o funcionamento da escola da infância, como as crianças aprendem e seus direitos e qual é meu papel nesse contexto.

Acredito ser importante rever a teoria para aprimorar a minha prática. Sempre que retomo as ideias apresentadas as reavivo em minha rotina e planejamento.

PROFESSOR V

1. Quais conhecimentos teóricos e pedagógicos foram contemplados no referido curso (2019).

De modo geral o curso tratou de ampliar a visão dos professores com relação às normativas elaboradas para as redes de ensino, abordando conteúdos que devem se fazer presentes nos currículos escolares e propostas pedagógicas, no caso, do ensino infantil.

Na totalidade do curso, vimos como é fundamental compreender a Base nesse segmento. Conhecemos o percurso histórico-cultural da infância e da escola da infância; as regularidades do desenvolvimento infantil; os direitos de aprendizagem das crianças; como deve ser a atuação do professor mediador e intencional; os eixos norteadores; o protagonismo da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagens; como deve ser a organização dos espaços, tempos e materiais; quais são os campos de experiência; toda a documentação do professor e sua importância;

2. Como alinhar a prática diária da escola de educação infantil às concepções discutidas no curso oferecido pela Secretaria de Educação.

Acredito que para alinhar a teoria à prática é preciso antes de tudo disponibilidade dos educadores para aceitarem as mudanças necessárias em suas práticas, além de um bom suporte por parte da equipe gestora. Depois, ir fazendo as adequações aos poucos, com segurança e confiança nos resultados, ou seja, “com os pés no chão”!

O que muitas vezes se torna um dificultador é a questão do tempo, uma vez que a demanda do dia-a-dia é grande para ser encaixado nas horas de trabalho do professor. Esse professor muitas vezes tem dupla ou até tripla jornada e geralmente não conta com auxílio direto. Sem falar na realidade das escolas brasileiras de classes numerosas, o que também acaba dificultando que todos os pontos sejam de fato colocados em prática ao mesmo tempo.

Mas tudo na vida são adaptações e estamos nos adaptando com o tempo.

3. Como os momentos de formação de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) podem contribuir para a continuidade das reflexões e a qualificação desta prática docente.

Nesse aspecto acredito que já caminhamos no sentido correto.

Há estudos e formações constantes; socialização de práticas; entre outras estratégias. Estes momentos garantem a atualização dos professores.

Acredito que o fato do curso ter sido online contribuiu muito para o estudo dos professores e coordenadores, uma vez que houve a possibilidade de adequação de dias e horários por cada um dos educadores participantes do curso. Os cursos online são uma tendência por moldarem-se à realidade atual.

4. Qual o papel do Coordenador Pedagógico diante dessas reflexões e concepções discutidas.

O Coordenador Pedagógico tem papel fundamental de apoiar, incentivar e orientar os professores, além de acolhê-los em suas dificuldades, procurando compreender as diferentes realidades existentes e sugerir adaptações mais adequadas a cada uma dessas realidades.

O Professora Precisa estar seguro, confiante e desejante de bons resultados e o coordenador deve entrar como parceiro do professor.

5. Como você, professor, percebe a continuidade da proposta do curso nas práticas pedagógicas e em seu desenvolvimento profissional?

Durante o ano de 2019, à medida que avançávamos em nossas discussões, fui procurando me adequar com as terminologias atuais e colocando algumas mudanças em prática.

Infelizmente, em 2020 nos deparamos com a impossibilidade da continuidade das aulas presenciais, o que conseqüentemente interrompeu minha adaptação com as novas práticas. Em contra partida, os estudos se intensificaram e com isso estou internalizando muito mais as teorias, deixando-me mais confiante dos meus saberes e fazeres.

PROFESSORA L

1. Quais conhecimentos teóricos e pedagógicos foram contemplados no referido curso (2019).

A formação realizada através do curso oferecido pela Secretaria de Educação, na plataforma AVAMEC em 2019, trouxe para nós educadores, uma importante contribuição formativa, qualificadora de nossa prática pedagógica.

Aspectos importantes da BNCC foram estudados como o trabalho na educação infantil pautado nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, as concepções de infância, o currículo na Escola da Infância e seus eixos norteadores: interação e brincadeira, o papel do professor como mediador na escola da Infância e o percurso histórico da Educação Infantil na rede de São Bernardo. Pressupostos relevantes como a mediação do professor e o protagonismo infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural também foram trazidos para estudos e reflexão.

O curso também trouxe importante contribuição formativa com relação às práticas cotidianas do professor. Os estudos abordaram a prática pedagógica, tendo como princípio de trabalho a ludicidade e os campos de experiência, as regularidades no desenvolvimento infantil, a sistematização do trabalho pedagógico por meio da documentação pedagógica, onde os educadores realizaram tarefas práticas nos horários de trabalho pedagógico coletivos (HTPC) tendo como ponto de partida o planejamento, a observação, o registro reflexivo e a avaliação.

Também foram trazidos para estudos e reflexão, aspectos da organização do espaço escolar, tendo como norte o trabalho pedagógico, o tempo para a realização das

atividades e os materiais necessários para realização das mais diversas ações do planejamento docente.

Os princípios que embasam a Educação a distância e a avaliação da formação ofertada na modalidade à distância e na modalidade presencial foram estudados no final do curso.

A retomada dos conteúdos e a avaliação das aprendizagens foi realizada pelos professores, e teve como mediação o acompanhamento e as devolutivas da coordenadora pedagógica, à cerca das ações planejadas pelo grupo.

2. Como alinhar a prática diária da escola de educação infantil às concepções discutidas no curso oferecido pela Secretaria de Educação.

O alinhamento das ações cotidianas dos educadores aos conteúdos trazidos pelo curso **Escola da infância: práticas e fundamentos à luz da BNCC (Pré-Escola)** acontecerá de forma efetiva, à medida que o professor compreender que seu papel é de um pesquisador, e como tal, deve estar em constante busca pela sua formação. Além disso, é importante que seu trabalho seja sistematizado, de modo que seus registros, se constituam em uma importante ferramenta, que possa contribuir para a avaliação do seu trabalho, repensando sua prática e tendo como norte, os fundamentos teóricos trazidos na formação realizada.

3. Como os momentos de formação de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) podem contribuir para a continuidade das reflexões e a qualificação desta prática docente.

Os encontros formativos em HTPC, podem se constituir em ricos momentos de socialização de conhecimentos e práticas. A diversidade de saberes existentes no grupo de professores podem propiciar a todos os envolvidos no processo escolar, importantes momentos de trocas de experiências e compartilhamento de diferentes práticas, de maneira a fomentar o saber docente. Isso, fazemos bastante na escola.

A possibilidade da retomada de conteúdos essenciais à prática cotidiana, ou mesmo, a escolha de formações específicas, de maneira a qualificar o trabalho dos professores, acontecerá à medida que a gestão escolar, em especial o Coordenador

Pedagógico, mediar esses momentos formativos, visando qualificar as ações docentes na escola.

4. Qual o papel do Coordenador Pedagógico diante dessas reflexões e concepções discutidas.

Acredito que o papel do Coordenador Pedagógico é de grande relevância para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, pautado nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento constantes na BNCC, alinhado às teorias, às concepções e aos fundamentos da Escola da Infância.

É pelo olhos do Coordenador Pedagógico que o professor consegue rever seu trabalho sob outra ótica, que é trazida através das devolutivas e das intervenções realizadas pelo coordenador, que tem como propósito, validar o trabalho docente, à medida que o referido trabalho é repensado e reformulado, buscando sempre a elaboração de práticas que propiciem às nossas crianças, experiências escolares significativas e que as levem ao desenvolvimento e à aprendizagem.

5. Como você, professor, percebe a continuidade da proposta do curso nas práticas pedagógicas e em seu desenvolvimento profissional?

Percebo nos momentos individuais de reflexão sobre o meu trabalho desenvolvido, nos momentos de devolutiva realizados pela coordenação pedagógica sobre o desenvolvimento do meu planejamento e nos momentos de HTPC, onde a coordenadora retoma os conteúdos ofertados no curso, e dá continuidade à formação, orientando o trabalho docente, em práticas alinhadas aos temas que foram discutidos nas aulas ofertadas na plataforma AVAMEC.

PROFESSORA S

1. Quais conhecimentos teóricos e pedagógicos foram contemplados no referido curso (2019).

Em 2019 o curso do AVAMEC abordou diversos conteúdos proporcionando momentos de reflexão/conhecimento e aprofundamento em conteúdos importantes e necessários para a nossa prática diária como:

- A oportunidade de nos aprofundarmos no conteúdo do que está escrito na BNCC;
- A criança como o centro do processo educativo.
- Que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio, a aprendizagem é uma experiência social;
- Direitos de aprendizagem da criança — conviver, explorar, participar, brincar, expressar e conhecer-se;
- Os campos de experiência (Eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações) onde cada um tem seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento;
- O triplo protagonismo no processo de aprendizagem; professor (mediador/parceiro mais experiente), criança (sujeito agente), cultura (fonte das qualidades humanas);
- A documentação pedagógica e sua importância, não só para registrar os diversos momentos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, como favorecer a reflexão do Professor Sobre sua prática diária;
- A importância do Professor Planejar e replanejar em conjunto com os alunos, pois quanto mais as crianças sabem, participarem do planejamento, discutirem os procedimentos, realizarem juntas as atividades e saberem qual a função social da atividade, mais sentido e aprendizagem ela terá com a realização das atividades.
- A importância em organizar os espaços de acordo com a faixa etária da criança, propondo desafios cognitivos e motores que a farão avançar no desenvolvimento de suas potencialidades, a criança pode participar da organização desses espaços.

2. Como alinhar a prática diária da escola de educação infantil às concepções discutidas no curso oferecido pela Secretaria de Educação?

Acredito que uma das ações necessárias é a constante formação sobre o assunto visando a reflexão sobre as concepções e práticas desenvolvidas, instigando o desejo de qualificar cada vez mais as propostas oferecidas às crianças, usando a própria prática como objeto de reflexão e pesquisa.

3. Como os momentos de formação de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) podem contribuir para a continuidade das reflexões e a qualificação desta prática docente?

Uma das formas é quando há abertura de momentos de socialização de prática de forma que o profissional não se sinta coagido a se expor caso não se sinta confortável. Outra forma comum na escola, é procurar fazer com que estes momentos sejam compreendidos como uma forma de qualificar a prática, trocar experiências, buscar bons resultados em um todo, de forma que o profissional não se sinta diminuído ou exposto apenas para crítica.

4. Qual o papel do Coordenador Pedagógico diante dessas reflexões e concepções discutidas?

O coordenador tem um papel crucial nestes momentos, pois é ele que deve fazer com que estes momentos de reflexões e concepções sejam feitos de uma maneira em que os participantes não se sintam rotulados e sim auxiliados.

É preciso que ele esteja preparado teoricamente, mas tomando cuidado para não se afastar da realidade da prática do dia a dia, pois ele fará o papel de mediador levando os profissionais a refletirem sobre sua prática e se sentirem motivados a aprimorá-las.

5. Como você, professor, percebe a continuidade da proposta do curso nas práticas pedagógicas e em seu desenvolvimento profissional?

Tudo que li e ouvi durante o curso não foi um assunto totalmente novo para mim, uma vez que já havia tido algum contato sobre os temas nos meus HTPCs.

Todo o conteúdo apresentado foi relevante para minha prática docente, a cada novo assunto tratado aumentava em mim a necessidade em me aprofundar no tema e assim qualificar minha prática. Tudo o que foi mencionado é de suma importância e precisa ser constantemente estudado, lembrado, pois muitas vezes mesmo conhecendo, sabendo o que e como temos que agir, acabamos deixando cair no esquecimento.

Confesso que não é fácil colocarmos em prática tudo o que aprendemos, principalmente saber como efetivamente fazer com que o aluno seja protagonista da sua aprendizagem uma

vez que não aprendemos em nossa formação passada fazer isso. Com isso, não estou dizendo que é impossível, mas sim que precisamos nos abrir para reaprender, para desenvolvermos um olhar atento as necessidades das crianças e saber o que fazer com nossas observações.

ANEXO C – Respostas na íntegra do questionário aplicado com os 2 orientadores pedagógicos

ORIENTADORA A

1) Como foi a participação na elaboração do curso

Em relação à elaboração do curso recebemos esta tarefa dos gestores da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo (SE-SBC), que nos solicitaram o planejamento de uma formação voltada aos professores e coordenadores pedagógicos da educação infantil com a duração de dois anos. Houve uma apresentação desta demanda e, posteriormente, uma reunião com a Secretária de Educação, na qual, participaram chefes e algumas orientadoras pedagógicas que representaram a educação infantil, o ensino fundamental, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em relação a educação infantil, avalio ser importante destacar que ocorreram negociações entre algumas solicitações que a SE-SBC havia delineado e nossas indicações. Um ponto a ser destacado referiu-se ao fato de que, na supracitada reunião com a Secretária de Educação, uma das chefes de Divisão da Secretaria indicou que realizássemos uma formação pelos campos de experiência, por exemplo: uma aula discorreria sobre o campo “o eu, o outro e o nós”; na outra “corpo, gestos e movimentos” e assim sucessivamente.

A orientadora pedagógica que nos representava fundamentou a não concordância com esta indicação, uma vez que, já tínhamos discussão acumulada a este respeito, pois, os campos se inter-relacionam nas diferentes situações cotidianas vividas na escola, bem como nas investigações. A Secretária de Educação concordou com a argumentação da orientadora e planejamos a formação em consonância com a concepção que defendíamos. Discordamos também de realizarmos uma formação autoinstrucional, e optamos por uma abordagem que buscasse mobilizar os saberes docentes por meio da reflexão. Para tanto, entendemos a relevância do papel do Coordenador Pedagógico nesta formação e nesta mobilização de saberes, pois, é este o ator que está cotidianamente junto aos professores nas unidades escolares e os acompanha. Discutimos enquanto equipe de orientação pedagógica sobre a necessidade de realizarmos encontros formativos com os coordenadores pedagógicos para discutirmos as “aulas” antes que fossem postadas na Plataforma AVAMEC. Esta ação instituiu-se na perspectiva de que pudéssemos qualificar a discussão dos coordenadores pedagógicos junto aos professores por meio da realização de uma discussão coletiva sobre os conteúdos da aula,

indicação de estratégias de trabalho com estes conteúdos e socialização de práticas entre os coordenadores.

Enquanto equipe tivemos uma participação autoral no planejamento da “estrutura” do curso, na busca de referências teóricas, indicações/sugestões no curso e em cada aula.

2) Como selecionaram a bibliografia?

Como orientadoras pedagógicas, temos um conjunto de atribuições que incidem sobre a formação, ou seja, necessitamos realizar e acompanhar ações formativas com o intuito de que estas oportunizem a reflexão sobre a teoria e a prática com vistas a contribuir com a qualificação do cotidiano escolar. Desta forma, estudar é algo inerente ao nosso cargo. Assim, de acordo com a temática de cada aula, escolhíamos os autores e teóricos que a comporiam. Utilizamos referências legais, e escolhemos teóricos e estudiosos que discorrem ou contribuem com a discussão sobre a educação da escola da primeira infância. Selecionamos livros, documentos legais e orientadores publicado pelo governo federal, legislação, e artigos científicos

3) Como se sentiram sendo autoras do curso

Não consigo discorrer sobre como toda a equipe se sentiu, mas vou abordar como eu me senti e as “leituras” que faço em relação a autoria do curso. Em minha opinião é gratificante ver o que foi projetado ser concluído e termos conseguido nos manter fiéis aos princípios que defendemos. Avalio que temos um grande desafio em construir e fortalecer a identidade do trabalho da educação das crianças pequenas em espaços coletivos e, a forma como delineamos esta formação, em minha opinião, explicitou os princípios, a concepção e os fundamentos que devem referenciar as práticas que ocorrem cotidianamente nas escolas de nosso município.

Tivemos total liberdade na autoria do curso e planejamos sozinhas, definimos a “estrutura” dos dois anos de formação, os conteúdos que avaliamos ser imprescindíveis, bem como sobre a relevância de buscarmos utilizar várias linguagens no transcorrer da formação.

4) O que esperavam, o que defendiam, que autores usaram.

Como o próprio objetivo geral da formação explicita queríamos “Alinhar as práticas cotidianas oportunizadas no espaço educativo à luz dos princípios, concepções e fundamentos da escola da infância, balizadas na legislação vigente”.

Sei que cada escola tem um percurso, cada professor e Coordenador Pedagógico está em um dado momento de sua formação e, acredito que trabalhando e estudando para que cada vez mais ocorra um alinhamento a esta concepção de trabalho. Como nos ensina Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2013, p. 7): “A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)”. Assim, em nossa rede de ensino temos uma diversidade de saberes, crenças, aproximações e distanciamentos desta concepção de trabalho que envolve a primeira infância. Em nossa equipe de orientação pedagógica também temos diferentes aproximações e distanciamentos destes estudos, dúvidas e “não-saberes”.

Assim, esperávamos que a rede se aproximasse de conteúdos fundantes e que as unidades em seus diversos tempos e espaços formativos aprofundassem estas discussões, pois, é esta formação em contexto, que acontece na escola, que é capaz de gerar processos de reflexão coletiva e mudança das práticas que ocorrem junto às crianças. Utilizamos os seguintes autores: Maria Carmem Barbosa, Tizuko Morchida Kishimoto, Suely Amaral Mello, Mônica Appezzato Pinazza, Maria da Graça Souza Horn, Paulo Fochi, Gianfranco Staccioli, Penny Ritsche, Lucina Esmeralda Ostetto, Moysés Kuhlmann, Carolyn Edwards, Leila Gandini, George Forman, entre outros.

Realizamos um breve resgate com os principais marcos acerca da história da Educação Infantil em São Bernardo do Campo, em articulação com as produções das principais leis e Documentos produzidos pelo governo Federal.

Além dos teóricos supracitados, cabe destacar que, no transcorrer da formação, procuramos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil e o Parecer do CNE/CEB. n. 20, de 09 de dezembro de 2009. E, também abordamos que a Base Nacional Comum Curricular necessita ser lida à luz das Diretrizes, Pareceres e de uma fundamentação teórica.

5) Que conflitos existiram, que negociações foram feitas.

A primeira solicitação que fizemos foi a de termos computadores, caso contrário seria impossível realizar esta formação e tivemos computadores novos para que pudéssemos realizá-la.

Como explanei anteriormente, um problema inicial referiu-se ao fato de, uma das chefes de Divisão da Secretaria de Educação indicar em uma reunião junto à Secretária, na qual estavam presentes, chefes e orientadoras pedagógicas que representaram a educação infantil, o

ensino fundamental, e a Educação de Jovens e Adultos que poderíamos nas aulas discorrer sobre os campos: uma aula discorreria sobre o campo” O eu, o outro e o nós”; na outra “Corpo, gestos e movimentos” e assim sucessivamente. Este foi um dissenso, pois, os campos se inter-relacionam nas diferentes situações cotidianas vividas na escola bem como nas investigações, a Secretaria de Educação apoiou a concepção defendida pela orientadora pedagógica. Entendemos que seria necessário realizar um percurso formativo que trouxesse uma fundamentação teórica e legal antes de se chegar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quisemos marcar a filiação das ideias que sustentam a BNCC que são: o documento normativo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a concepção e o que está por trás da ideia de campos de experiência. Almejamos que houvesse a compreensão de que os campos de experiências propõem um currículo que se centra na experiência da criança, mudando assim a lógica de um currículo pautado por áreas subdivididas.

Outra negociação, referiu-se ao fato de que todas nós fôssemos as autoras da aula, pois planejamos coletivamente, fazemos a revisão e o alinhamento teórico coletivamente, desta forma, não avaliamos ser pertinente que cada aula tivesse a autoria de apenas três ou quatro orientadoras.

Outra negociação referiu-se a uma indicação que fizemos para que a aula inaugural fosse realizada por um formador externo e, a de fechamento também.

No transcorrer do Planejamento desta formação apontamos às nossas chefes a necessidade de termos em alguns momentos assessores que nos ajudassem em alguns conflitos teóricos, bem como sobre a necessidade de, enquanto sistema, definirmos claramente quais escolhas realizaremos. A questão da documentação pedagógica é uma destas questões que necessitam de uma definição. Terminamos o segundo ano da formação e não tivemos uma assessoria que nos auxiliasse.

Uma outra solicitação que fizemos foi acerca da compra de livros para que planejássemos esta formação. Normalmente as escolas possuem verbas, mas, em nosso caso, acabamos comprando nossos livros e os socializamos entre nós. Enviamos no início de 2019 uma lista com as referências que avaliávamos que deveriam ser adquiridas. Acabamos utilizando os nossos próprios livros e não tivemos um retorno formal acerca desta solicitação, contudo, em 2020 a oficial que trabalha conosco em nossa sala catalogou alguns livros que foram comprados. Infelizmente vários livros solicitados não foram comprados e alguns fizeram falta no planejamento das aulas.

Solicitamos também que os diretores participassem desta formação, pois, em São Bernardo do Campo temos uma discussão sobre o papel da equipe gestoras e o diretor escolar

também é responsável pelas questões pedagógicas, mas, foi-nos dito que eles não participariam, mas teriam acesso a esta formação. Eles demoraram para ter acesso, mas, felizmente em 2020 os diretores tiveram o acesso a formação de 2019 e de 2020.

6) Qual objetivo de sua participação, o que acharam do que foi produzido, como viram o material e sua articulação com as demandas da escola

Este foi um trabalho solicitado para todas as orientadoras pedagógicas do sistema, e, eu acredito que um dos objetivos é o de cumprir uma das estratégias dos Planos Nacional e Municipal de Educação, embora nunca nos dissessem o que estou apontando.

Faz parte de nossas atribuições ministrar formações, sendo assim, creio que este foi o motivo de sermos designadas para realizar esta formação. Contudo, os gestores poderiam ter optado que esta formação fosse planejada por assessores externos, entretanto, sabemos que a contratação de assessores gera gastos e, enquanto equipe temos o histórico desta rede e análises sobre as necessidades formativas.

Eu avalio que o material produzido trouxe referências teóricas relevantes, vídeos com práticas e científicos, indicações culturais, e materiais para posteriores estudos. A estética do material ficou agradável, com exceção do símbolo escolhido pela Secretaria de Educação para decorar o material ao longo das várias aulas, que foi um desenho estereotipado de uma coruja, desenho este que não dialoga com a concepção da formação.

Desde o início almejávamos colocar desenhos de crianças de nossas escolas, mas o setor jurídico da SE-SBC ficou de nos dar um retorno se seria possível tal utilização. Depois de muitos meses nossas chefes nos deram o retorno de que legalmente não poderíamos utilizar tais desenhos.

Articular uma formação deste porte com o acompanhamento das escolas, é uma tarefa extremamente complexa, e, na prática as demandas se sobrepõem. Em virtude de esta formação ter um planejamento coletivo, ter momentos da produção do conteúdo em subgrupos e posteriormente uma revisão coletiva para que haja um alinhamento conceitual, o processo é extremamente rico, gera aprendizagens, mas, solicita a realização de várias reuniões. Cabe elucidar que, depois da aula postada também realizamos reuniões com as coordenadoras pedagógicas e necessitamos ler uma média de 130 tarefas; necessitamos fazer uma análise das escritas dos professores e coordenadores pedagógicos e, conforme combinamos em equipe, realizarmos uma devolutiva sobre nossos observáveis das tarefas dos professores junto aos coordenadores pedagógicos e diretores das escolas que acompanhamos. Este é o momento de

dialogarmos sobre as tarefas dos professores e mapearmos as necessidades formativas ou de acompanhamento individual. O coordenador, pedagógico, como um profissional que acompanha as aprendizagens dos professores de sua escola, dará uma devolutiva coletiva ao grupo, ou individualmente a alguns professores. Todo este processo é longo. Advogo que, após estes dois anos de formação, nosso papel como orientadoras pedagógicas seja o de potencializar o acompanhamento às escolas com vistas a contribuir para que se alinhem cada vez mais ao que temos estudado desde a promulgação da Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil em 2009.

E, enquanto sistema, necessitamos construir o nosso currículo articulando nossos estudos e produções com assessorias externas, uma vez que esta administração não conseguiu realizar esta tarefa nestes quatro anos de gestão.

7) O que gostariam de ver contemplado no curso e que não foi, o que tirariam,

O que gostaríamos de ver contemplado no curso, foi planejado por nós para que acontecesse no segundo ano dessa formação, que foi a utilização de práticas de professores de nossa rede que estão em consonância com esta concepção de trabalho, e, isto, de fato, ocorreu no segundo ano desta formação.

Há ainda uma diversidade de assuntos que mereceriam aprofundamentos, e outros que necessitariam ser discutidos. Creio que cada inciso do artigo 9º da Resolução 5 de Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 mereceria um aprofundamento.

Mas como tivemos uma aula ao mês, tivemos que fazer escolhas e acredito que a formação cumpriu o seu papel de abordar os conteúdos essenciais que todo educador que atua na primeira infância deve conhecer e aprofundar. Agora o trabalho de formação continuada necessita ser cada vez mais qualificado na escola pelos coordenadores pedagógicos e nós, orientadoras pedagógicas acompanharmos os processos formativos tecidos nestes contextos e as reverberações desta formação.

8) Como vê a relação do curso com os documentos e literatura atual

O curso está relacionado com o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e, demos muito peso a ela e ao Parecer do CNE/CEB. n. 20, de 09 de dezembro de 2009. Outro material que sempre aparece em cena é o Documento Práticas cotidianas na educação infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto

de Cooperação Técnica MEC e UFRGS, além da BNCC. E, conforme citado anteriormente, escolhemos a teoria Histórico-cultural para orientar a ação docente e autores e pesquisadores que se dedicam ao estudo da primeira infância, tais como: Maria Carmem Barbosa, Suely Amaral Mello, Mônica Appezzato Pinazza, Maria da Graça Souza Horn, Tizuco Morchida Kishimoto, Paulo Fochi, Lucina Esmeralda Ostetto, Carolyn Edwards, Leila Gandini, George Forman. A meu ver, esta formação está em consonância com as discussões nacionais e internacionais sobre o trabalho com a primeira infância e buscamos conteúdos e práticas que pudessem contribuir para que as unidades escolares se alinhem cada vez mais a esta concepção democrática de educação para crianças em espaços coletivos, tivemos como intenção que esta formação gerasse reflexões nos diversos atores que compõem a instituição escolar, e, para tanto, o ator Coordenador Pedagógico em articulação com o diretor escolar tem um papel fundante.

9) Como chegaram na versão final das aulas, do curso.

No primeiro ano da formação, em 2019, assim que nos foi apresentada esta demanda, nós, as orientadoras pedagógicas da educação infantil tivemos um tempo para planejar esta formação. Sendo assim, delineamos a estrutura da formação de todas as aulas, “a narrativa da formação”, definimos as temáticas essenciais que abordaríamos no primeiro ano de curso, o encadeamento destas e o que almejávamos para o segundo ano.

Após levantarmos as temáticas e os conteúdos de cada aula nos subdividíamos em subgrupos e cada subgrupo ficava responsável por planejá-la, pesquisar referências teóricas e escrevê-la. Além dos conteúdos, combinamos de sempre trazermos nas aulas uma ampliação de repertório cultural e tentarmos utilizar várias linguagens: filmes, documentários, musicais, entre outros.

Após este momento do subgrupo, voltávamos ao grande grupo e todas as OPs realizavam indicações para a revisão e o alinhamento teórico da aula. Neste momento era sugerido a ampliação de algum ponto, o aprimoramento da escrita, a exclusão de alguma escrita ou vídeo que não dialogasse com a concepção, a indicação de textos.

10) As escolas foram ouvidas?

Para planejarmos a formação consideramos as avaliações dos Projetos Políticos Pedagógicos que indicavam o que indicavam como necessidade formativa referentes aos

estudos da Escola da Infância que almejam estudar. Os dados oriundos de nossos acompanhamentos às escolas também explicitavam as temáticas de estudo e a relevância de formações advindas da SE-SBC. Em 2017, no primeiro ano desta Gestão foi realizado uma “escuta da rede” e, por meio de um formulário Google todos os profissionais da educação puderam realizar indicações formativas. Em relação à educação infantil, foi apontado acerca da necessidade de termos formações que respeitassem a identidade da educação infantil. Sendo assim, podemos depreender que haviam demandas comuns advindas dos diversos profissionais que atuam com primeira infância, e estes dados nos forneceram elementos para planejar a formação.

ORIENTADORA B

1. Como foi a participação na elaboração do curso

O grupo de OP recebeu uma solicitação diretamente da secretária de educação para que elaborassem um plano de formação para professores que favorecesse o alinhamento das práticas da rede com a BNCC e o Currículo Paulista ao qual o município aderiu. A proposta da secretária consistia em uma formação para dois anos, em formato presencial e à distância utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVA-MEC).

2. Como selecionaram a bibliografia?

A bibliografia foi selecionada pelas OP com base na formação continuada oferecida pela SE no período de 2010 a 2016, fundamentada na Teoria Histórico Cultural e na bibliografia do concurso público de 2018 (também sugerida pelas OP). Cabe ressaltar que a formação referida foi ministrada por Suely Amaral Mello e Mônica Apezatto Pinazza em horário de trabalho para OP, CP e diretores.

3. Como se sentiram sendo autoras do curso

Eu me senti bastante importante por ter a oportunidade de levar conteúdos e indicações a todos os professores da educação infantil do município. Senti que seria muito importante levar estes conteúdos para os professores que não participaram da formação

que foi opcional e fora de hora de trabalho para professores e contou com outros formadores, além de Mônica e Suely. Por outro lado, me senti imensamente cansada porque além deste curso que tive que preparar e ministrar, permaneci com todas as demais tarefas de minha rotina, acompanhando seis escolas.

4. O que esperavam, o que defendiam, que autores usaram.

Esperava fomentar o desejo de mais estudo para modificar as práticas que ainda se assemelham muito às práticas da pré-escola de massas, que teve sua expansão na época da ditadura militar com a intenção de docilizar os corpos para a obediência desde muito cedo. Todos os autores que escolhemos difundem uma escola da infância que coloca a criança como sujeito de suas aprendizagens e não como objeto do ensino que se pretende transmitir a ela.

5. Que conflitos existiram, que negociações foram feitas.

Conflitos de diferentes ordens:

_ Precisávamos de mais pessoas para compor o grupo, pois já estava bastante desfalcado e com muitas orientadoras em vias de aposentar-se (o que realmente ocorreu no decorrer do ano). Algumas orientadoras foram contratadas em maio e outras em outubro de 2019. (e outras em 2020, mas é pra falar só de 2019)

_ Precisávamos de computadores para suportar um trabalho em EAD, pois os notebooks que havíamos recebido em 2010 já estavam quase todos sem funcionar ou em fase de falhas no funcionamento; precisávamos de livros e referenciais para o uso coletivo, não poderíamos contar apenas com nosso acervo pessoal. Os computadores foram adquiridos e destinados a cada uma de nós, não mais um notebook, mas um computador em cada mesa. Os livros não foram comprados e usamos nossos acervos (em 2020 ofereceram alguns livros, mas é pra falar só de 2019).

_ Gostaríamos de trazer autores que usamos como referência para uma palestra inicial e final, mas não houve essa negociação pela SE.

_ Gostaríamos de alinhar uma formação que tivesse unicidade pensando na infância de 0 a 10 anos, mas não houve nenhuma iniciativa neste sentido e nem acordo entre as OP de infantil e fundamental. Até hoje eu não sei o que foi trabalhado no fundamental, só

sei que foram feitos módulos por conteúdos curriculares e não houve tarefas dissertativas como no infantil.

_ Precisávamos encontrar uma maneira de acompanhar as respostas das tarefas dos professores e com os encontros presenciais não havia possibilidade de cada orientadora ficar com as suas escolas. Eu, por exemplo, fiquei com 11 escolas e nenhuma era minha, pois tinha que ficar com escolas que tivessem HTPC às terças à noite.

_ Desejávamos (não sei se todas) uma formação que unificasse creche e pré-escola, porém devido aos horários dos HTPC, o conteúdo foi o mesmo, mas nas turmas só havia professoras de creche ou só de pré-escola.

_ Houve pouca discussão antes do início do curso sobre como envolver as diretoras e coordenadoras e a participação foi feita de maneira que eu e, talvez nenhuma das OP concorde: CP fazem as mesmas atividades que as professoras (e isso não mudou em 2020) em vez de participar como colaborações e sugestões no planejamento e na leitura das respostas das professoras e, os diretores não participam da formação, não fazem a tarefa e não participam das reuniões de antecipação dos conteúdos e devolutivas coletivas de análise das respostas dos professores. Isso só é feito nos encontros com a OP na escola, entretanto, justamente pela demanda do AVAMEC os encontros na escola foram reduzidos. (como alinhar um trabalho sem o diretor?). (em 2020, como está sendo tudo via meet eu estou fazendo reuniões com todas as CP e diretoras das minhas escolas e do complexo que eu acompanho)

_ Cerca de 90 escolas são de fundamental e também tem turmas de infantil (complexos) de modo que, o acompanhamento do Avamec destas escolas é feito pelas OP do infantil e isso dificulta muito a interlocução.

6. Qual objetivo de sua participação, o que acharam do que foi produzido, como viram o material e sua articulação com as demandas da escola

Há escolas em percursos muito diferentes: algumas já estavam trabalhando com os textos, vídeos e temas propostos e outras estavam muito distantes. Uma formação que é feita em “tamanho único” nunca vai suprir as necessidades de cada escola, mas creio que alguns temas foram lançados e alguns foram aprofundados em algumas escolas. O trabalho da CP (e da EG) é capaz de alinhar mais a formação escolhendo o que e como aprofundar.

7. O que gostariam de ver contemplado no curso e que não foi, o que tirariam

Eu gostaria de contemplar a questão da cultura escrita, considero uma falha terrível não ter contemplado este assunto e, não retiraria nada.

8. Como vê a relação do curso com os documentos e literatura atual

O curso está muito relacionado com a literatura atual e com a BNCC.

9. Como chegaram na versão final das aulas, do curso.

Em princípio foi feito um levantamento de conteúdos e bibliografias para compor o “esqueleto” do curso. O trabalho do ano anterior para escrita de textos dos GT por temas específicos também ajudou a dar encadeamento aos conteúdos. As OP se dividiram em subgrupos para a elaboração das aulas, por mais afinidade ou por ter participado da escrita dos GT. Para cada aula há uma reunião inicial apresentando a dinâmica e os conteúdos pensados, há outra reunião para a revisão final contemplando as sugestões que tenham sido dadas pelo grupo. (Falta uma reunião para socializar as leituras das atividades)

10. As escolas foram ouvidas?

Não