



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

IARA SANTOS MAZZETO

**A FORMAÇÃO PERMANENTE DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E IMPACTOS NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS**

**São Paulo
2023**



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

IARA SANTOS MAZZETO

**A FORMAÇÃO PERMANENTE DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E IMPACTOS NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE – da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti.

**São Paulo
2023**

Mazzeto, Iara Santos.

A formação permanente de coordenadoras pedagógicas da educação infantil: qualificação profissional e impactos nas práticas pedagógicas cotidianas. / Iara Santos Mazzeto. 2023.

107 f.

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

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Nádia Conceição Lauriti.

1. Formação do coordenador pedagógico. 2. Educação infantil. 3. Casa do professor. 4. Método da cartografia. 5. Qualificação profissional. 6. Impactos da formação.

I. Lauriti, Nádia Conceição.

II. Título.

CDU 372



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

IARA SANTOS MAZZETO

**A FORMAÇÃO PERMANENTE DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E IMPACTOS NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE – da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti.

São Paulo, 29 de junho de 2023.

Presidente: Profa. Dra. Nádia Conceição Lauriti (UNINOVE/SP)

Examinadora: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni (PUC/SP)

Examinadora: Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE/SP)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me trazer à memória aquilo que me dá esperança.

Ao Márcio Mazzeto, meu marido, companheiro que escolhi para a vida e que tanto me tem feito bem.

Aos meus filhos, Leonardo e Vitor, que me trouxeram a plenitude do amor incondicional.

À Nádia Conceição Lauriti, minha orientadora, que, desde a entrevista de entrada, me recebeu com sua doce humanidade, confiando mais em mim que eu mesma.

À Lígia de Carvalho Abões Vercelli e à Luciana Maria Giovanni, por contribuírem tão profundamente para qualificar este trabalho.

À Universidade Nove de Julho (Uninove), por ter oportunizado esta possibilidade de crescimento profissional.

Às coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, por aceitarem compartilhar comigo suas vivências.

Aos parceiros da Casa do Professor - Alessandra, Kátia, Lilian, Liliane, Marcos, Moisés, Ricardo e Susana e às agregadas Carmen, Karin e Samanta, pelas intermináveis conversas pedagógicas e por continuarem a acreditar que a educação transforma o mundo.

À Secretaria Municipal de Educação de Jandira, pela liberação e oportunidade para realização do presente estudo.

Por fim, às crianças das escolas municipais de Jandira, que impulsionam minha busca por uma qualificação profissional mais elevada.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a formação permanente de coordenadoras pedagógicas da educação infantil, oferecida pela “Casa do professor”. A questão que motivou o trabalho e seu desenvolvimento foi: A formação oferecida pela “Casa do Professor” tem atendido às necessidades e demandas do desenvolvimento profissional das coordenadoras, de modo a ter impactos observáveis nas ações cotidianas nas escolas selecionadas? Diante disso, demarcou-se, como objetivo geral, analisar a percepção das coordenadoras pedagógicas sobre o processo formativo oferecido pela “Casa do Professor”, para mapear as fragilidades e as potencialidades existentes no processo. Quanto aos objetivos específicos, estabeleceram-se dois: verificar se a formação oferecida na “Casa do Professor” tem atendido às necessidades das coordenadoras quanto ao seu próprio desenvolvimento profissional e identificar como tal formação impacta as ações cotidianas. Partiu-se do pressuposto de que as coordenadoras pudessem encontrar dificuldades em estabelecer relação entre o que é desenvolvido no processo formativo do qual participam e as mudanças nas práticas cotidianas. A metodologia escolhida para o desenvolvimento culminou em uma pesquisa-intervenção de natureza qualitativa, inspirada pelas pistas do método da cartografia, que busca estudar o tema proposto por meio dos seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada, observação, registros e pesquisa em documentos federais e municipais. O universo do trabalho corresponde a quatro escolas municipais de Educação Básica do município de Jandira – São Paulo, que ofertam atendimento em creches e pré-escolas. As participantes foram quatro coordenadoras pedagógicas, com diferentes tempos de experiência na função, selecionadas entre trinta e duas profissionais. Sustentaram a fundamentação teórica os autores Bernadete Gatti, Francisco Imbernón, Marie-Christine Josso, Maurice Tardif, Vera Placco, Laurinda Almeida e Vera Lúcia Souza, bem como documentos oficiais, federais e municipais. Os resultados indicam que a formação permanente das coordenadoras pedagógicas atendeu às necessidades formativas profissionais, além de produzir impactos importantes, possíveis de serem observados nas instituições escolares, atestando não só a fundamental atuação das coordenadoras, mas também a imprescindível necessidade de sustentar caminhos formativos que colaborem proficuamente com a formação em contexto.

Palavras-chave: Formação do coordenador pedagógico. Educação Infantil. Casa do professor. Método da cartografia. Qualificação profissional. Impactos da formação.

ABSTRACT

This research has as its object the permanent formation of pedagogical coordinators of early childhood education, offered by "Casa do Professor." The question that motivated the work and its development was: Has the training offered by "Casa do Professor" met the needs and demands of the coordinators' professional development in order to have observable impacts on the daily actions in the selected schools? In view of this, the general objective was to analyze the perception of the pedagogical coordinators about the training process offered by the "Casa do Professor", in order to map the weaknesses and potentialities existing in the process. As for the specific objectives, two were established: to verify whether the training offered at the teacher's home has met the coordinators' needs in terms of their own professional development and to identify how such training impacts daily actions. It was assumed that the coordinators could find it difficult to establish a relationship between what is developed in the training process in which they participate and the changes in daily practices. The methodology chosen for the development culminated in intervention research of a qualitative nature, inspired by the clues of the cartography method, which seeks to study the proposed theme through the following strategies: semi-structured interviews, observation, records, and research in federal and municipal documents. The universe of work corresponds to four municipal schools of basic education in the city of Jandira-So Paulo, which offer services in day care centers and preschools. The participants were four pedagogical coordinators with different lengths of experience in the function, selected among thirty-two professionals. The authors, Bernadette Gatti, Francisco Imbernón, Marie-Christine Josso, Maurice Tardif, Vera Placco, Laurinda Almeida, and Vera Lcia Souza, supported the theoretical foundation as well as official, federal, and municipal documents. The results indicate that the permanent training of the pedagogical coordinators met the professional training needs in addition to producing important impacts that could be observed in school institutions, attesting not only to the fundamental role of the coordinators but also to the essential need to support training paths that collaborate proficiently with in-context training.

Keywords: education of the pedagogical coordinator. Child education. Teacher's house. Cartography method. Professional qualification. Training impacts.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto la formación permanente de coordinadores pedagógicos de educación infantil, ofrecidos por la “Casa do professor”. La pregunta que motivó el trabajo y su desarrollo fue: ¿La formación ofrecida por la “Casa do Professor” ha respondido a las necesidades y demandas del desarrollo profesional de los coordinadores, con el fin de tener impactos observables en las acciones cotidianas de las escuelas seleccionadas? Frente a eso, el objetivo general fue analizar la percepción de los coordinadores pedagógicos sobre el proceso de formación ofrecido por la “Casa do Professor”, con el fin de mapear las debilidades y potencialidades existentes en el proceso. En cuanto a los objetivos específicos, se establecieron dos: verificar si la formación ofrecida en la “Casa do Professor” ha respondido a las necesidades de los coordinadores en cuanto a su propio desarrollo profesional e identificar cómo dicha formación impacta en las acciones diarias. Se supuso que a los coordinadores les podría resultar difícil establecer una relación entre lo desarrollado en el proceso formativo en el que participan y los cambios en las prácticas cotidianas. La metodología escogida para el desarrollo culminó con una intervención-investigación cualitativa, inspirada en las pistas del método cartográfico, que busca estudiar el tema propuesto a través de los siguientes procedimientos: entrevista semiestructurada, observación, registros e investigación en documentos federales y municipales. . El universo de trabajo corresponde a cuatro escuelas municipales de Educación Básica de la ciudad de Jandira - São Paulo, que ofrecen servicios en guarderías y preescolares. Los participantes fueron cuatro coordinadores pedagógicos, con diferente antigüedad en la función, seleccionados entre treinta y dos profesionales. Los autores Bernadette Gatti, Francisco Imbernón, Marie-Christine Josso, Maurice Tardif, Vera Placco, Laurinda Almeida y Vera Lúcia Souza sustentaron la fundamentación teórica, además de documentos oficiales, federales y municipales. Los resultados indican que la formación permanente de los coordinadores pedagógicos atendió las necesidades de formación profesional, además de producir impactos importantes, posibles de ser observados en las instituciones escolares, atestiguando no sólo el papel fundamental de los coordinadores, sino también la necesidad imprescindible de apoyar la formación. caminos que colaboran de manera competente con la formación en contexto.

Palabras clave: Formación del coordinador pedagógico. Educación Infantil. Casa del maestro. Método cartográfico. Calificación profesional. Impactos del entrenamiento.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Levantamento bibliográfico inicial.....	18
Quadro 1: Trabalhos selecionados.....	18
Quadro 2: Organização estrutural dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.....	43
Quadro 3: Perfil das coordenadoras pedagógicas participantes	55
Quadro 4: Perfil das escolas participantes	56
Quadro 5: Explicação dos indicadores	69
Quadro 6: Evidências para o indicador “Notabilidade”	71
Quadro 7: Correlação com o indicador “Notabilidade”	72
Quadro 8: Evidências para o indicador “Desafios”	77
Quadro 9: Evidências para o indicador “Articulação na escola”.....	81
Quadro 10: Correlação com o indicador “Articulação na escola”.....	84
Quadro 11: Evidências para o indicador “Resistências”	86
Quadro 12: Correlação com o indicador “Resistências”	88
Quadro 13: Evidências para o indicador “Mudanças perceptíveis”	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fragmento de registro da coordenadora Bia	66
Figura 2: Fragmento de registro da coordenadora Luana.....	67
Figura 3: Categorias e indicadores para análise	68

SUMÁRIO

MEU PERCURSO DE VIDA	12
1 INTRODUÇÃO	15
2 DISCURSOS SOBRE FORMAÇÃO	23
2.1 A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	23
2.2 A FORMAÇÃO PERMANENTE E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	33
3 FORMAÇÃO NOS DOCUMENTOS FEDERAIS E MUNICIPAIS	37
3.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	38
3.2 PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
3.3 INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
3.4 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JANDIRA.....	48
4 CONHECENDO A PESQUISA	51
4.1 A REDE MUNICIPAL DE JANDIRA	51
4.2 A FORMAÇÃO PERMANENTE DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE JANDIRA	52
4.3 AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	54
4.4 AS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E O QUE REVELAM SEUS PPPs.	55
4.5 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	62
5 DESCOBERTAS EVIDENCIADAS NA PESQUISA.....	68
5.1 CATEGORIA DE ANÁLISE 1: PROCESSO FORMATIVO DAS COORDENADORAS ...	70
5.1.1 Notabilidade	70
5.1.2 Desafios.....	76
5.2 CATEGORIA DE ANÁLISE 2: FORMAÇÃO <i>VERSUS</i> MUDANÇA NA PRÁTICA ...	79
5.2.1 Articulação na escola	80
5.2.2 Resistências	86
5.2.3 Mudanças perceptíveis	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	103

MEU PERCURSO DE VIDA

“É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia”.

(Lispector, 1999, p. 254)

Colocar-me a escrever sobre minha trajetória profissional é, sem dúvida, um grande desafio porque não basta apenas rememorar; meu exercício aqui é o de ler os atos do passado compreendendo cada uma das minhas escolhas até o presente momento.

Lembro-me de optar por cursar Magistério quase dez anos depois de ter finalizado o Ensino Médio. Realmente não sei dizer se escolhi a Educação ou fui escolhida por ela. Formei-me em 2002, na última turma; no ano seguinte, o curso foi extinto. Foi um enorme privilégio ter essa formação, pois despertou em mim o desejo de conhecer mais profundamente a área educacional. Ao longo do percurso, experimentei um pouquinho do que é ser professora, dos anseios e desafios da profissão.

Recém-formada, diante de 32 crianças em uma sala de 2ª série (atualmente 3º ano), deparei-me com a imposição de transpor o aprendido. Era hora de atuar, de responsabilizar-me, de assumir meu papel como professora de crianças dos Anos Iniciais.

Encontrei apoio para minhas dúvidas e frustrações em uma colega também iniciante na carreira docente. Nossas conversas eram intermináveis; no caminho da escola para casa, discutíamos sobre tudo: o que havia dado certo e o que havia dado errado; ajudávamo-nos nas grandes e pequenas coisas.

O primeiro ano de exercício docente trouxe-me gratas surpresas. Entre dúvidas sobre o fato de estar plenamente preparada para o ofício e os desafios cotidianos em sala de aula, lembro-me de uma experiência que muito me tocou. Assim que o ano letivo iniciou, fui conhecendo as crianças e percebendo que algumas precisariam de maior apoio da minha parte, pelo fato de ainda não estarem plenamente alfabetizadas. Essa situação me fez procurar, além de conversas intermináveis, teorias que me ajudassem a fazer com que elas avançassem. Iniciei minha busca por práticas construtivistas, que muito me auxiliaram a conduzir uma didática que felizmente alcançou aqueles meninos e meninas. Eu os vi desabrochar, ganhar confiança, sentirem-se capazes. Foi gratificante receber agradecimento da mãe de um deles. Um breve diálogo mostrou-me que eu havia feito a escolha certa e, pensando agora, impulsionou-me a escolher a graduação em Pedagogia.

Do Magistério à Pedagogia, das salas de alfabetização às salas de Educação Infantil, fui constituindo meus saberes docentes. De repente, as contradições do dia a dia, as dificuldades impostas à profissão, as dúvidas recorrentes e a necessidade de realização pessoal colocaram-me em um turbilhão de questionamentos. Seria a docência para crianças meu ofício para toda a vida? Era ali que gostaria de ver passarem os meus dias? A realização pessoal chegaria? Minhas reflexões me levaram a alçar outros voos.

Novas oportunidades surgiram, na mesma cidade em que atuava como professora de Educação Infantil, porém havia grandes desafios. O primeiro deles seria passar no concurso para a única vaga ofertada para o cargo de Pedagoga e depois constituir-me como formadora, tendo clareza da pouca experiência que eu tinha na área. A imposição de tal realidade não me desmotivou; ao contrário, decidi buscar meus objetivos.

Fui tomada por uma imensa felicidade ao saber que havia sido aprovada. Assumi o cargo em junho de 2008 e passei de professora de Educação Infantil a formadora, lotada na Secretaria de Educação da cidade Jandira, região metropolitana de São Paulo.

Na Secretaria, tive a possibilidade de acessar e desenvolver diversos cursos e projetos. Atuei em diferentes departamentos e funções. A cada ano, a cada novo projeto e a cada novo desafio, crescia em mim a certeza da escolha certa; fui encontrando-me profissionalmente.

Dos catorze anos em que me encontro na Secretaria da Educação, mais da metade deles estive na “Casa do Professor”. Tal departamento presta-se a orientar todas as ações pedagógicas da rede municipal de Jandira, como elaboração de diretrizes curriculares, formações em serviço para monitores, professores e gestores, organização de projetos, orientações para o planejamento pedagógico, diretrizes para avaliação da aprendizagem etc.

Por seis anos, coordenei a “Casa do Professor” e, nesse tempo, nunca me afastei do ofício de formadora. Lembro-me de que a oportunidade de participar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um divisor de águas; cada encontro formativo do PNAIC desestabilizava meus conhecimentos. Havia uma formadora que me encantava por sua responsabilidade, seu conhecimento teórico e sua luta em prol de uma educação pública de qualidade; sua postura e entrega me inspiraram fortemente. Posso dizer que eu fui uma formadora antes da participação no PNAIC e outra completamente diferente depois; tal período impactou profundamente minha atuação profissional. Para além de pensar em resultados, agora faziam parte de minhas reflexões o modo de fazer, as dificuldades postas cotidianamente em sala de aula e o professor como sujeito de sua própria formação. Em síntese, o curso me fez valorizar ainda mais a formação permanente e o processo reflexivo.

A cada novo ano, entretanto, ao nos sentarmos na “Casa do Professor” para fazer o planejamento, os questionamentos eram os mesmos: Como faremos as formações permanentes? Tais formações contribuem para mudanças nas práticas cotidianas? Os profissionais das escolas consideram importante o processo formativo oferecido? Por que a formação permanente dos coordenadores não chega às escolas integralmente?

Devido a tais inquietações, a presente pesquisa foi sendo gerada ao longo do exercício de minha profissão e me fez procurar o Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Escolhi a Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e Infância (LIPIEI), por estar atuando especificamente nessa etapa desde a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017.

Meu desejo é investigar justamente a percepção de quatro coordenadoras pedagógicas quanto ao processo formativo desenvolvido pela “Casa do Professor”, centro de formação da Secretaria de Educação de Jandira, departamento no qual atuo. Igualmente, pretendo examinar a relação que estabelecem entre sua qualificação profissional e o impacto nas práticas cotidianas desenvolvidas pelos professores nas escolas.

1 INTRODUÇÃO

Em 2018, o município de Jandira se viu diante da incumbência de revisitar seus documentos curriculares e reorientá-los. Para tanto, elaborou um novo documento e percebeu a necessidade de promover rotas formativas que, de fato, alcançassem a reorientação do trabalho docente, tendo em vista o desejo de materialização das concepções postas no novo currículo. Assim, considerando o papel fundamental dos coordenadores pedagógicos no processo de formação dos docentes na escola, o núcleo de formação “Casa do Professor” propôs a esses profissionais formações com o intuito de implantar o Currículo Municipal e promover reflexões que garantissem a oferta de educação de qualidade.

Convém explicitar a escolha do termo “formação permanente”, que se encontra inclusive no título do presente trabalho. Utilizamos tal expressão por concordarmos com o que está posto em Imbernón (2010), para quem a formação permanente é um dos elementos importantes para o desenvolvimento profissional, destacando-se a reflexão sobre a própria prática, a troca de experiências entre iguais e o trabalho coletivo que desemboca no desenvolvimento da instituição. E também por reconhecer o exposto por Freire (1996, 2001), que definiu a formação permanente como a “prática de analisar a prática”, tendo em vista nossa necessidade permanente de aprendizado, nosso inacabamento.

A fim de melhor situar o leitor, é conveniente explanar, desde agora, o departamento que promove tais formações. A “Casa do Professor” está incorporada à estrutura da Secretaria Municipal da Educação da cidade de Jandira e aparece pela primeira vez na legislação municipal no ano de 2002, na lei nº 1373. Naquele período, a gestão considerava que um núcleo formativo, com pessoas efetivas, daria à educação pública municipal a possibilidade de manter uma política de Estado, garantindo a continuidade das ações pedagógicas estabelecidas.

Passaram-se seis anos até que a proposta de compor tal núcleo de suporte pedagógico à docência viesse a converter-se em realidade. No ano de 2008, finalmente ela saiu do papel, e a “Casa do Professor: Prof. Antônio Arantes Filho” foi inaugurada, exatamente como preconizada em 2002, compreendendo duas unidades: a coordenação institucional, composta por sala de leitura, oficina pedagógica, laboratório de informática e auditório; e o programa Extensão Cultural, com o desenvolvimento de fanfarra e coral.

Mediante a realização de concurso público, o quadro de profissionais que já atuavam na Secretaria da Educação oferecendo suporte à docência passou a contar com vinte e três pessoas; época áurea, considerando a composição da Casa nos dias contemporâneos. Atualmente, ela é constituída por dez profissionais efetivos, sendo oito professores coordenadores formados nos

diferentes componentes curriculares — um de Arte, um de Língua Portuguesa, um de Matemática, um de Ciências, um de Geografia, um de Língua Inglesa, dois de Educação Física —, mais uma pedagoga e uma auxiliar administrativa. Desse rol, apenas a pedagoga atua especificamente com a Educação Infantil.

De acordo com o inciso III do art. 25 do Plano unificado de carreira e remuneração dos profissionais da educação do município de Jandira, tais profissionais compõem o Suporte Pedagógico às atividades de administração escolar, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional. Assim, cabe aos professores coordenadores da Casa do Professor realizar o assessoramento pedagógico específico, nas diferentes áreas do currículo diretamente, à docência no sistema municipal de ensino. O mesmo se refere ao pedagogo, titular de cargo efetivo com função de assessoramento pedagógico à docência e planejamento direto.

A atuação dos profissionais da Casa configurou-se no decorrer dos anos; no entanto, não há, por exemplo, uma normativa que aborde a maneira como o assessoramento pedagógico deva ocorrer. Com o passar do tempo, firmou-se o foco na formação de coordenadores, tendo em vista a dificuldade de acessar diretamente o professor que atua em sala de aula, devido ao calendário letivo.

Diferentes esforços têm garantido a formação do professor, porém ela não acontece sistematicamente. A cada nova gestão municipal, são enfrentadas barreiras ideológicas, organizacionais e de concepções que, por vezes, impedem o estabelecimento de uma formação permanente e sistêmica. Todavia, ao contrário do que ocorre com as formações para os docentes, os encontros formativos com os coordenadores têm determinada sistemática e periodicidade, além de serem bem avaliados por seus participantes.

Passemos agora à organização da pesquisa, cujo objeto é a formação permanente de coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil oferecida pela instituição em foco. Assim, a questão problematizadora que motivou o presente trabalho foi: A formação oferecida pela “Casa do Professor” tem atendido às necessidades e demandas do desenvolvimento profissional das coordenadoras, de modo a ter impactos observáveis nas ações cotidianas nas escolas selecionadas?

Diante disso, definiu-se, como objetivo geral, analisar a percepção das coordenadoras pedagógicas sobre o processo formativo oferecido pela “Casa do Professor”, para mapear as fragilidades e as potencialidades existentes no processo. Quanto aos objetivos específicos, estabeleceram-se dois: verificar se a formação oferecida na “Casa do Professor” tem atendido às necessidades das coordenadoras quanto ao seu próprio desenvolvimento profissional e identificar como tal formação impacta as ações cotidianas.

Considerando que as demandas cotidianas às quais as coordenadoras pedagógicas são submetidas interferem potencialmente na possibilidade de monitorar e avaliar o seu fazer pedagógico habitual, partiu-se do pressuposto de que as coordenadoras pudessem encontrar dificuldades em estabelecer relação entre o que é desenvolvido no processo formativo do qual participam e as mudanças necessárias nas práticas cotidianas. Convém explicitar que a metodologia utilizada nesta investigação corresponde a uma pesquisa intervenção de natureza qualitativa, inspirada pelas pistas do método da cartografia, que busca estudar o tema proposto por meio das seguintes estratégias: entrevista semiestruturada, observação, registros e pesquisa em documentos federais e municipais. O universo da pesquisa corresponde a quatro escolas municipais de Educação Básica do município de Jandira – São Paulo, que ofertam atendimento em creches e pré-escolas. As participantes foram quatro coordenadoras pedagógicas, com diferentes tempos de experiência na função, selecionadas entre trinta e duas profissionais.

A relevância deste estudo está em considerar a importância do papel do coordenador pedagógico dentro da unidade escolar. Consideramos que a constituição de sua identidade profissional e a clareza do que pretende pressupõem um percurso formativo que possa subsidiá-lo no desenvolvimento de seu trabalho, pois, ao acessar a função, ele precisa preocupar-se não apenas com sua própria formação, como também com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores da unidade em que atua. Ademais, temos de considerar sua responsabilidade crucial diante da implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que constitui grande desafio. Logo, depreendemos que se tornar formador e articulador do trabalho de um grupo de docentes requer, para além da dedicação, preparação meticulosa.

Como uma das etapas da pesquisa, inicialmente procedemos ao levantamento das dissertações e teses acerca da temática formação de coordenadores pedagógicos com foco na qualificação das práticas em escolas de Educação Infantil, o que possibilitou a delimitação do estado da arte que envolve o objeto desta pesquisa. Para tanto, realizamos buscas no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), no Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP, na Biblioteca Digital da USP e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na plataforma TEDE, estabelecemos o período temporal referente aos anos 2020 e 2021; nas demais, utilizamos apenas descritores como: formação do coordenador pedagógico da Educação Infantil, coordenador pedagógico e impactos da formação de coordenadores pedagógicos.

Como resultado desse levantamento bibliográfico inicial obteve-se:

Tabela 1: Levantamento bibliográfico inicial

Descritores	Bancos	Critérios de busca	Trabalhos Disponibilizados	Trabalhos Seleccionados
Formação do Coordenador Pedagógico	TEDE – Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações	Trabalhos referentes aos anos 2020 e 2021	76	03
Formação do coordenador pedagógico da Educação Infantil	Repositório da produção científica e intelectual da Unicamp	Apenas o descritor	05	01
Coordenador Pedagógico	Biblioteca Digital da USP	Apenas o descritor	08	02
Impactos da formação de coordenadores pedagógicos	CAPEL	Periódicos revisados por pares	529	03
			618	09

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Após a leitura dos trabalhos, realizamos nova seleção, em que foram escolhidos aqueles que interessavam à temática abordada na pesquisa:

Quadro 1: Trabalhos seleccionados

Autor	Título	Instituição	Tipo trabalho	Ano de defesa
BARBOSA, Liliane de Almeida	Formação continuada do coordenador pedagógico: o portfólio reflexivo como instrumento formativo	UNINOVE	Dissertação	2020
INFANTE, Angela Maria	A percepção do professor coordenador como formador de professores		Tese	2020
BASTELLI, Angelita	Cotidiano escolar: a coordenadora pedagógica frente a frente com as demandas pedagógicas e políticas.	UNICAMP	Dissertação	2020
ARAUJO, Janaina Cacia Cavalcante	Coordenação pedagógica em instituições públicas de Educação Infantil de São Paulo: formação e profissão.	USP	Tese	2018

DOMINGUES, Isaneide	O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.	USP	Tese	2009
LEITE, Luciana Rodrigues et al	Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional	<i>Revista Iberoamericana de Educación</i>	Artigo	2017

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na dissertação “Formação continuada do coordenador pedagógico: o portfólio reflexivo como instrumento formativo”, escrita por Barbosa (2020), abordaram-se a formação do coordenador pedagógico e seus processos, bem como a relação com a sua prática e a atuação na unidade escolar. A pesquisa centralizou o estudo na função formadora do coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional, dando importância ao uso do portfólio, por ser este último a materialização de uma narrativa de caráter reflexivo, que suscita parceria, confiança e valorização do sujeito, ao mesmo tempo que o conscientiza do seu inacabamento.

Foram constatadas fragilidades que impactam a qualidade da formação continuada dos coordenadores, como: a legislação municipal, que propõe um módulo escolar no qual o coordenador pedagógico tem de acompanhar um número excessivo de professores; as trocas constantes de coordenadores, que impossibilitam continuidade na formação desses profissionais; a dificuldade de contemplar todos os coordenadores em suas necessidades individuais, tendo em vista que sempre há novatos no grupo; a falta de sistemática de planejamento para o desenvolvimento de um programa de formação; e a carência de instrumentos que evidenciem o monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas pelos coordenadores. Os resultados obtidos indicaram a relevância da formação continuada do coordenador pedagógico pautada na reflexão, a fim de se apropriarem de tal estratégia e desenvolverem o mesmo processo com seus respectivos grupos.

Na tese de Infante (2020), “A percepção do professor coordenador como formador de professores”, o objetivo foi identificar o que pensam os coordenadores sobre sua função como formadores. Verificou-se que eles reconhecem a complexidade do papel específico de formador de professores e a necessidade de formação oferecida pelos órgãos centrais, para assumir as atribuições da função, uma vez que a formação inicial é deficitária. Nas considerações finais do estudo, mencionam-se, entre outros aspectos, a resistência à mudança de paradigma por parte dos docentes que, mesmo recebendo embasamento teórico, preferem continuar utilizando atividades sem reflexão, além das dificuldades encontradas pelos coordenadores para viabilizar

a formação contínua dos docentes, tendo em vista o excesso de atribuições que precisam assumir cotidianamente.

Na dissertação de Bastelli (2020), cujo título é “Cotidiano escolar: a coordenadora pedagógica frente a frente com as demandas pedagógicas e políticas”, teceram-se reflexões em torno das atribuições da própria autora no exercício da função de coordenadora pedagógica, diante das inúmeras demandas do cotidiano escolar. Ressaltou-se também a falta de atribuições bem definidas para o exercício profissional do coordenador pedagógico, fato que dificulta a análise do trabalho desenvolvido. A pesquisadora afirmou com precisão que, para o sucesso dos objetivos propostos, há de se ter clareza que o trabalho da coordenação não se realiza isoladamente, até porque faz parte de uma equipe que precisa ter comprometimento. Além disso, sinalizou que as atribuições de trabalho são imensas e vão além de acompanhar e orientar as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, e as demandas emergenciais acabam por ditar o ritmo desenfreado de uma rotina que induz às condutas mecânicas. Interessantemente, aponta para a (in) conclusão de “gente que se reconhece como inacabada”, parafraseando Paulo Freire.

A tese “Coordenação pedagógica em instituições públicas de Educação Infantil de São Paulo: formação e profissão”, de Araújo (2018), desenvolvida sob a chancela da Universidade de São Paulo, teve o objetivo de compreender a formação/profissão do coordenador pedagógico e a contribuição desse trabalho para a equipe, bem como o real desenvolvimento de práticas qualificadas. Na pesquisa, fez-se uma caracterização do contexto histórico sobre a formação do professor, com o fito de compreender como se passa das atribuições docentes às atribuições do coordenador pedagógico, tendo em vista que este último é primeiramente um professor. Pelas reflexões, inferiu-se que o desafio é mudar a concepção segundo a qual o coordenador é o “chefe” daquele com quem dialoga, bem como o responsável pelo desenvolvimento profissional de sua equipe. O estudo revelou fragilidades tanto na formação do coordenador quanto na oferecida por ele e expôs a necessidade de políticas públicas que promovam a formação específica do coordenador pedagógico de maneira inicial e contínua.

Também publicada pela Universidade de São Paulo, a tese “O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola”, de Domingues (2009), visou a investigar como o coordenador pedagógico organiza e implementa a formação contínua, tendo em vista que a formação dos docentes está centrada na escola. Para tanto, a autora expôs como era desenvolvida a proposta de formação ocorrida na instituição onde atuava como coordenadora pedagógica e discorreu sobre o caráter teórico-prático, sendo a estratégia principal a reflexão crítica. Tais ideias estão associadas a profissionais que refletem todo o tempo sobre suas escolhas metodológicas, suas concepções e sua própria prática. Entre os

resultados obtidos estão a constatação de que a formação contínua dos coordenadores precisa contemplar o estudo, a reflexão e a troca de experiências sobre questões que os incomodam como formadores. Ademais, apontou-se o fato de que o coordenador que considera a escola como *locus* desse processo investe em sua autonomia e no protagonismo dos docentes, travando enfrentamentos em relação à imposição do sistema.

Por fim, no artigo “Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional”, de Leite *et al.*, publicado na *Revista Iberoamericana de Educación* em 2017, apresentaram-se algumas dificuldades na atuação desse profissional, analisando posteriormente uma delas, no caso, a formação a que os coordenadores estão sendo submetidos e as repercussões de tal formação na atuação profissional desses sujeitos. Nesse contexto, destacou-se que o coordenador pedagógico passa por processos de mudança ao assumir a função; torna-se formador e articulador, responsável pelo desenvolvimento profissional de todo o grupo de professores. Esse compromisso exige que, diante da ausência de formação inicial específica para a função, o profissional em tela se dedique a buscar sua própria formação. Os resultados mostraram que os problemas de relacionamento entre os pares concernem a uma das dificuldades mais expressivas, e os diferentes percursos formativos exercem influências sobre suas práticas, além da importância de garantir o investimento contínuo em atividades autoformativas.

A contribuição desses trabalhos para a presente pesquisa está relacionada a importantes conclusões, tais como: a relevância da formação continuada do coordenador pedagógico pautada na reflexão (BARBOSA, 2020); a consciência dos coordenadores em relação à complexidade de seu papel específico de formador, bem como a constatação da necessidade de formação permanente, que suplemente a formação inicial deficitária (INFANTE, 2020); o fato de a função não ter atribuições bem definidas, o que acarreta a resolução de demandas emergenciais, que, além de tornarem o trabalho exaustivo, conduzem à mecanização (BASTELLI, 2020); a constatação das fragilidades na formação permanente do coordenador e na formação oferecida por ele, corroborando o exposto por Infante (2020) sobre a necessidade de políticas públicas que promovam a formação específica de maneira inicial e contínua (ARAÚJO, 2018); e que os diferentes percursos formativos propostos aos coordenadores influenciam suas práticas (LEITE *et al.*, 2017). Tais constatações desenharam um mapa de possibilidades para a construção da presente investigação.

Isso posto, passamos agora a discorrer sobre a organização do texto. A dissertação inicia com a exposição do percurso de vida da pesquisadora e, na sequência, há seis seções. Na primeira, que corresponde à introdução, discorreremos sobre a constituição do núcleo formativo

“Casa do Professor” e realizamos o levantamento bibliográfico em torno do assunto, elucidando as contribuições dos trabalhos selecionados.

Na segunda, ocupamo-nos da formação, considerando os escritos de Gatti (2019, 2020), Imbernón (2009, 2010) e Tardif (2014), a fim de abordar a complexidade do tema e a constituição dos saberes dos professores, bem como de Josso (2002, 2006, 2007, 2009), que inovou ao inserir as narrativas biográficas na formação de adultos professores. Por fim, tratamos propriamente da formação e do papel do coordenador, partindo das premissas de Placco, Almeida e Souza (2010, 2018, 2019).

Na terceira, focalizamos as exposições sobre formação que aparecem nos documentos oficiais. Para tanto, valemo-nos do Plano Nacional de Educação (PNE), dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e do Plano Municipal de Educação de Jandira (PME).

Na quarta seção, caracterizamos a rede educacional municipal de Jandira, apresentando o percurso formativo desenvolvido com as coordenadoras, a caracterização das participantes e escolas selecionadas, o que revelam seus PPP e o porquê da escolha pela pesquisa de intervenção de natureza qualitativa, com inspiração nas pistas do método da cartografia. Ademais, descrevemos os procedimentos adotados, a saber: entrevista semiestruturada, observação e análise documental.

Na quinta, elencamos as descobertas evidenciadas e refletimos acerca da eficácia da formação permanente, por meio da análise das categorias e dos indicadores estabelecidos. Na sexta e última seção, ponderamos sobre os achados e conclusões da pesquisa e apresentamos uma proposta de intervenção para aplicação em contexto real.

2 DISCURSOS SOBRE FORMAÇÃO

Nesta seção, tratamos da formação de professores e coordenadores, considerando Gatti (2019, 2020) e Placco, Almeida e Souza (2010, 2018, 2019) autoras brasileiras, bem como Josso (2002, 2006, 2007, 2009), Imbernón (2009, 2010) e Tardif (2014), pesquisadores internacionais. Nosso objetivo é contextualizar a formação docente, tendo em vista que ela pode nos dar indícios para compreensão de situações, práticas, conflitos e impasses encontrados na atuação de coordenadores, além de discorrer sobre a formação e o papel do coordenador.

2.1 A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Gatti (2019, p. 20), o processo formativo mais estruturado de professores seguiu a lentidão com que a Educação Básica se desenvolveu no país. O advento de cursos superiores para a formação de professores dos primeiros anos da Educação Básica, ainda hoje, está cercado de ambiguidades. Os currículos do curso de Pedagogia, por exemplo, têm se mostrado amplos e genéricos, não conseguindo responder às demandas e desafios postos nas instituições educacionais.

O problema é que essa licenciatura, com a conversão das Escolas Normais Superiores para esse curso, representa hoje a única graduação que deveria formar alfabetizadores e educadores infantis de modo consistente. Os dilemas sobre a finalidade específica dessa licenciatura não se encerraram, portanto, com a promulgação de suas Diretrizes Curriculares. De certo modo, em perspectiva social, considerando a importância dos anos iniciais de escolarização, há um agravamento associado ao papel essencial dessa licenciatura pós-2006 (GATTI, 2019, p. 30).

Cabe ressaltar que, de fato, a formação dos professores que atuam nas salas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais é complexa, pois exige diferentes saberes. Há que se ter o domínio das diversas áreas do conhecimento, conhecer a didática de ensino de cada uma delas e saber como os sujeitos atendidos aprendem e como se dá seu desenvolvimento integral.

Ademais, as políticas educacionais estabelecidas no país, por vezes, são cercadas de improvisações e equívocos, distando das necessidades reais para a atuação docente. Nas palavras de Gatti (2019, p. 32):

Seja porque gestores e legisladores deixaram de considerar os dados disponíveis sobre a realidade educacional no Brasil como um todo e em suas diversas regiões, seja porque tomaram decisões inspiradas por idealismos diversos, voluntarismos particularistas, abstratos em suas teorias, com pouca aderência às culturas sociais constituídas na sociedade brasileira [...].

Segundo a autora, a descontinuidade é outra marca que interfere profundamente nas ações educacionais desenvolvidas no país. Percebe-se abandono de políticas exitosas, devido a ideologias e pressões imediatistas, que em nada ajudam a superar a superficialidade da formação docente.

É evidente que alguns esforços foram feitos com o intuito de qualificar a formação de professores no país, todavia ainda paira certa angústia no que diz respeito às políticas e práticas formativas. A esse respeito, Gatti (2019, p. 177) afirma:

No âmbito das políticas, destacam-se as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. E, no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas.

Nesta altura, consideramos interessante trazer a discussão em torno do binômio teoria-prática/prática-teoria. Ainda na visão de Gatti (2020), “[...] coloca-se como fundamental tanto mudar a concepção mais vigente sobre “prática” e “teoria” como opostos, como mudar a concepção de prática como mera aplicação direta de teorias aprendidas [...]” (p. 17).

Ao mencionar essa questão, a pesquisadora nos faz pensar sobre a necessidade de superação de concepções simplistas e meramente técnicas, nas quais o professor torna-se mero implementador de métodos. Até porque o estímulo ao acúmulo de conhecimentos e técnicas, por vezes, inviabiliza o estabelecimento do profissional como sujeito de sua própria formação. Do mesmo modo, impossibilita-se que as práticas sejam “[...] ações socioeducacionais com fundamentos e escolhas” (2020, p. 17), ocorridas a partir das relações estabelecidas no cotidiano escolar, em que a dimensão pessoal do sujeito é considerada, tendo em vista que suas experiências pessoais influenciam a constituição do profissional.

Isso posto, parece-nos que promover a reflexão em torno de sua própria ação seria o mais conveniente para produzir um percurso formativo cabal. Entretanto, o termo “professor reflexivo” tornou-se um chavão que, segundo a autora, colocou sobre o docente toda a responsabilidade em relação à resolução dos problemas educativos. Ainda assim, ressalta-se a fertilidade do conceito “professor reflexivo”, se tal reflexão se der de maneira coletiva, para além do individualismo, e direcionada para a própria prática: “[...] desse modo, quando desenvolver a reflexão com seus pares, o professor exercerá a dimensão crítica, política e social da atividade docente” (GATTI, 2019, p. 186).

Embora observemos a necessidade de políticas públicas mais consistentes para a formação de professores, no artigo *Perspectivas da formação de professores para o magistério*

na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas, Gatti (2020) relata uma experiência que seguiu na contramão da história da formação continuada no país. Trata-se do projeto de formação PROVE¹, originado das inquietações de uma coordenadora pedagógica que, ao assumir essa função, observou atentamente o trabalho desenvolvido na escola e a condição de aprendizagem dos estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental e, mesmo com incertezas, resolveu estabelecer parcerias para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico diferenciado.

Tal proposta consistiu em uma iniciativa ousada e corajosa dos próprios educadores (diretores, coordenadores, professores) que, envolvidos em uma formação coletiva e participativa, experimentaram o sentimento de pertencimento. O “não saber” dos docentes pode despontar não para receber críticas, mas para problematizar as questões, promover reflexões, mais envolvimento, aprendizado real e autonomia profissional. Ademais, é capaz de retirar os educadores do “nada posso fazer” ou “tenho que fazer o que mandam” (GATTI, 2020, p. 21).

Ainda de acordo com Gatti (2020), há iniciativas pontuais que evidenciam novas perspectivas pedagógicas presentes na formação inicial em licenciaturas, entretanto tais ações podem perecer, uma vez que são desenvolvidas sem apoio institucional. A fragilidade em torno da promoção de ações que buscam mudanças significativas na formação docente inicial pode ser discutida igualmente quando se traz à tona o debate “qualidade da formação *versus* demanda urgente por docentes”, que “[...] afetou a qualidade de suas formações. Optou-se por cursos mais rápidos, ou programas de formação docente simplificados, apostou-se na modalidade EaD, sem forte regulação e monitoramento” (GATTI, 2019, p. 304).

Assim, o Brasil carece de um debate aprofundado no que diz respeito à quantidade de docentes formados *versus* a qualidade da formação. Nesse sentido, a pesquisadora enfatiza que “[...] não é mais momento de conviver com políticas docentes que privilegiam apenas a quantidade de formados para atender à crescente demanda por escola” (2019, p. 304). Isso nos leva a concluir que é urgente qualificar as formações docentes iniciais ofertadas em todo o país.

Também as ideias propostas nos livros “Formação permanente do professorado — novas tendências” (IMBERNÓN 2009) e “Formação Docente e Profissional — formar-se para a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN 2010), apresentadas há mais de uma década, aproximam-se estreitamente da realidade brasileira atual. Nas obras em destaque, o autor elenca consideráveis avanços ocorridos na formação permanente oferecida ao professor na última

¹ O Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade tem hoje 25 anos. Iniciou em uma escola de São Paulo, na zona Sul, em área de grande carência, e acabou por envolver várias escolas da região.

década do século XX, cita obstáculos que precisam ser transpostos, bem como novas tendências para a formação permanente, além de problematizar a imprescindível consideração do contexto político e social de cada território, tendo em vista que ele obviamente influenciará as práticas formativas e seus respectivos resultados.

O pesquisador enfatiza que as mudanças sociais estabeleceram tempos diferentes para a educação e, conseqüentemente, para a formação do professor. Por conseguinte, “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho” (IMBERNÓN, 2009, p. 18). Até porque, décadas atrás, tal formação situava-se nos conteúdos, em uma perspectiva técnica e racional, que não alcançava o terreno prático das ações docentes, além de promover alienação profissional, esperando-se que as soluções viessem de fora, dos especialistas, como receitas a serem seguidas.

Imbernón (2009) ressalta, ainda, que qualquer inovação pretendida não poderá desconsiderar as relações trabalhistas, como as expectativas de ascensão na carreira, o aspecto salarial e o relacionamento com a instituição em que se atua. No que tange aos obstáculos que precisamos transpor, citam-se a cultura profissional que culpabiliza o professor e um vasto leque de situações prejudiciais à formação docente, entre elas: a ausência de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições, a falta de descentralização e improvisação nas modalidades de formação; a carência de clareza quanto ao que se pretende; a falta de orçamento; a necessidade de formadores especialistas em vez de acompanhantes — contexto que não considera a realidade do educador ou do coletivo —; e, por fim, a formação vista apenas como promoção, e não como melhoria da profissão. Com essa gama de impedimentos, percebe-se que

Paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

O autor evidencia que processos formativos genéricos, uniformes e padronizados não alcançam a resolução dos problemas nos contextos reais dos professores e, por isso, mesmo que as formações sejam muitas, não são percebidas grandes transformações. No entanto, todas essas constatações seriam infrutíferas, se a elas o autor não acrescentasse possíveis pistas para sua superação. E é justamente o que ele faz quando propõe novas tendências para a formação permanente do professor.

De início, o pesquisador afirma que, embora possa parecer, essa não é uma tarefa tão fácil. A seu ver, é necessária uma “[...] reestruturação moral e intelectual” que “[...] passa pela recuperação por parte do professorado do controle sobre seu processo de trabalho [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 36), ou seja, destacar o professor “[...] para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista [...]” (IMBERNÓN, 2009, p.37). Em seguida, ele nos leva a refletir sobre a inevitável necessidade de assumir uma postura crítica, mais politizada, que promova colaboração e diálogo, desenvolvendo uma “[...] pedagogia da resistência, da esperança, da raiva ou da possibilidade” (IMBERNÓN, 2009, p. 38). De certa forma, não só convoca os educadores ao compromisso para com a mudança, no qual as contradições são analisadas e denunciadas, mas também suscita questionamentos em relação ao que está posto quanto as práticas formativas. Do mesmo modo, elenca proposições interessantes para a mudança de tal cenário.

A primeira proposição sugere que as formações promovam a reflexão sobre as situações problemáticas ocorridas no âmbito da escola, tendo em vista as necessidades democráticas do coletivo. Trata-se de uma formação que contribuiria para gerar alternativas, considerando o professor como protagonista na elaboração de projetos de mudança *in loco*.

A segunda proposta aconselha desenvolver fortemente a teoria da colaboração, que pressupõe refletir sobre a participação, o não individualismo e a responsabilidade de cada membro por sua aprendizagem e pela do grupo. Desse modo, seria possível superar o isolamento que gera padrões egoístas e competitivos.

Já a terceira proposição consiste em potencializar a identidade docente, libertando o professor das algemas da dependência, firmando-o como sujeito de sua própria formação, com capacidade de produzir significado àquilo que escolhe fazer. Até porque “[...] a identidade pessoal encontra-se inter-relacionada com a identidade coletiva ou o desenvolvimento profissional coletivo ou institucional [...]” (IMBERNÓN 2009, p. 78).

No tocante à criação de comunidades formativas, concernente à quarta proposição, o autor problematiza a necessidade de envolver todos os agentes que podem se ajudar mutuamente, intervindo no contexto real da instituição. Além disso, é preciso explorar diferentes conceitos de comunidade, explicitando que todas partilham de princípios pedagógicos semelhantes.

A quinta sugestão diz respeito ao fato de introduzir, na formação permanente, o desenvolvimento do pensamento da complexidade. Nesse caso, o teórico alude a uma formação que leve em conta a realidade complexa do ensinar, em vez de ações formativas com pura

racionalidade técnica, em que o educador não se envolve, mas tão somente aplica e reproduz. Na visão do pesquisador, essa reprodução provoca “alienação profissional”, ou seja:

[...] uma incompreensão dos fenômenos sociais e educativos, que traz como consequências uma despreocupação e inibição dos processos de mudança, de compreensão e interpretação do seu trabalho, chegando a um autismo pedagógico, isolando-se da realidade que cerca o professor (IMBERNÓN, 2009, p. 92).

O propósito seria reconhecer a complexidade da prática docente e, nas ações formativas, favorecer a reflexão. Esse processo estabeleceria o professor como sujeito, que reconhece os diversos fenômenos que cercam seu trabalho, além de favorecer a desconstrução da “premissa de que se trata de uma profissão incapaz de criar conhecimento profissional, que se limita a reproduzir a cultura e o conhecimento que outros cultivaram e desenvolveram” (IMBERNÓN 2010, p. 117).

A última proposição corresponde a promover o desenvolvimento atitudinal e emocional do educador, tendo em vista que uma parcela considerável dos docentes está imersa na desmotivação. Para tanto, o autor considera viável discutir o trabalho colaborativo, os vínculos afetivos entre os professores e uma maior autonomia, ou seja, uma formação que vá além dos problemas gerais.

Posteriormente, Imbernón (2010) amplia a discussão, ao abordar a profissionalização docente e a completa transformação da escola, que desembocará na necessidade de modificar as práticas correntes quanto à formação de professores. Sobre esse aspecto, ele assim se posiciona:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor, é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNÓN, 2010, p. 42).

É fundamental considerar que a formação permanente não é o único meio para o desenvolvimento profissional docente. Há um conjunto de fatores como a experiência pessoal e profissional, as motivações pessoais, o clima de trabalho, a carreira, o salário, a legislação trabalhista, entre outros que podem contribuir nesse sentido.

Imbernón (2010) sugere uma redefinição importante, no que diz respeito à formação permanente do professor, quando aconselha centrar-se nas práticas de sala de aula e da instituição. Dessa forma, o educador teria a possibilidade de examinar suas teorias implícitas, suas atitudes e os hábitos adquiridos na formação inicial. O teórico descortina diversos pontos

nevrálgicos referentes à formação docente, que podem ser considerados também na formação do coordenador pedagógico.

A essa altura, julgamos necessário associar às problemáticas trazidas por Imbernón (2009) — relacionadas ao fato de se considerar o contexto político e social de cada local ao discutir as práticas formativas — e Gatti (2019) — concernentes à relevância de se qualificarem as formações docentes iniciais — as observações de Tardif (2014) acerca dos “saberes dos professores”. Em suas palavras,

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

De certa maneira, o autor estabelece premissas para que possamos discutir a constituição dos saberes docentes, esclarecendo que não se pode reduzi-los apenas aos processos mentais, tendo em vista se tratar de saberes sociais. Igualmente, não se deve desconsiderar os aspectos pessoais, relacionados às vivências dos professores. Em suma, o pesquisador assinala que o saber docente procede de vários saberes, oriundos de diferentes fontes. Assim, procura desmistificar os termos designados por ele como *sociologismo e mentalismo*, considerados concepções universais para compreender os saberes produzidos pelos professores. Para melhor elucidação, convém apresentar cada um dos conceitos, de acordo com o autor:

O sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos autores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola, tais como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição e a inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica, etc. (p. 14).

O mentalismo consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, há processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Em termos filosóficos, o mentalismo é uma forma de subjetivismo, pois tende a reduzir o conhecimento [...] (p. 11).

Para o teórico em foco, é preciso escapar dos dois perigos. Por essa razão, ele se contrapõe ao mentalismo, partindo da premissa de que o saber docente é social, e pondera que a fuga do mentalismo pode levar ao sociologismo. Ademais, apresenta sua perspectiva, na qual fixa “o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2014, p. 16).

Desse modo, classifica os saberes docentes em:

- saberes pessoais dos professores;
- saberes provenientes da formação escolar;
- saberes provenientes da formação profissional para o magistério;
- saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho;
- saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2014).

Ao estabelecer diferentes tipos de saberes, o pesquisador mostra que alguns deles são anteriores à profissão, adquiridos em lugares sociais distintos e, portanto, não são todos produzidos pelo sujeito professor. “Nesse sentido, afirma que o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2014, p. 64).

Diante disso, podemos depreender que a formação profissional do professor não pode ser pensada apenas a partir da racionalidade técnica, tampouco de maneira a estabelecer um repertório prévio de conhecimentos para posterior aplicação na prática. É preciso considerar que, em sua ação profissional, o educador utiliza um vasto leque de saberes.

Às ideias de Tardif (2014) relacionamos as contribuições de Josso (2009) que, conforme já dissemos, inovou a formação docente ao considerar não apenas o lado profissional, mas também o pessoal, dada a vasta experiência da autora nas problemáticas de educação de adultos e na formação permanente.

Optamos por inseri-la no referencial teórico por julgar que é preciso valorizar a trajetória dos sujeitos e a importância da memória acerca da própria vida durante a formação profissional. Além do mais, porque entendemos que o relato autobiográfico em relação à formação educacional é muito fértil, uma vez que contribui para lembrar a trajetória na escola, os problemas ali enfrentados e os professores marcantes, o que possibilitará identificar teorias úteis ao desenvolvimento do trabalho docente.

As proposições dessa pesquisadora enfatizam o trabalho com “a produção de histórias de vida, centrado na reconstrução da história de formação” (2006, p. 373). A ideia é a criação de elos consigo mesmo e com os outros participantes, a fim de que, ao narrar sua própria história, a pessoa dê sentido às suas experiências, construindo outra representação de si própria. Junte-se a isso a proposta de que

A situação de construção de narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência potencialmente formadora, essencialmente porque o aprendiz questiona as suas identidades a partir de vários níveis de actividade e de registo (JOSSO, 2002, p. 29).

Nesse sentido, as experiências formadoras tornam-se processo de conhecimento ao abrir um leque de acesso às questões relativas à profissão ou a própria vida. Assim, “[...] uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos” (JOSSO, 2007, p. 414).

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar (JOSSO, 2007, p. 415).

Parece-nos possível afirmar que, ao lembrar de sua própria trajetória de aprendizagem, o professor conseguirá lidar melhor com a aprendizagem dos outros, e rememorar acaba por afetar a prática docente. Neste momento, consideramos oportuno mencionar a distinção proposta por Josso entre experiência e vivência. A seu ver, as comumente chamadas “experiências” deveriam ser denominadas “vivências particulares”, considerando que “[...] vivemos uma infinidade de transações e vivências; estas vivências atingem o estatuto de experiências a partir do momento em que fazemos um certo trabalho sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2002, p. 35).

Para exemplificar, a autora argumenta que, de fato, todos temos a experiência de “sono e sonho”; no entanto, nem todos refletimos sobre tais atividades e seu papel em nossa vida (JOSSO, 2002, p. 35). Além disso, “[...] o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência” (JOSSO, 2002, p. 35).

Esta articulação consciente pode se dar, por exemplo, quando o educador, ao rememorar suas vivências na escola, faz conexões com sua atuação. Nesse momento, ele percebe que está reproduzindo práticas que não aprovava ou deixa de repeti-las, avançando e mudando completamente.

Josso (2007, p. 416) ainda comenta que, ao interpretar as histórias de vida escritas, considerando a identidade e existencialidade do sujeito, é possível perceber que, ao longo da vida, há um movimento permanente em nossas identidades. Ele precisa ser concebido como um processo que se dá, por exemplo, devido à estabilidade conquistada, mas pode ser desconstruído pelas mudanças sociais.

A teórica faz uma observação importante, a fim de que o trabalho biográfico não seja reduzido à mera ação introspectiva. Mais especificamente:

[...] a compreensão do processo de formação implica um processo de conhecimento ao longo do qual os participantes construirão sua história, a partir de uma série de etapas, alternando trabalho individual e trabalho em grupo. Assim, a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmo, bem como nas interações que o grupo oferece (JOSSO, 2007, p. 420).

Tal abordagem evidencia que escrever sobre a própria trajetória consiste em uma tarefa de grande valia, pois deflagra um processo de reflexão sobre si mesmo. Escrevendo, pensa-se em sua própria formação, antes de formar o outro. E os benefícios são ampliados para além do percurso formativo, porque

[...] o que está em jogo nesse conhecimento de si não é pois apenas compreender como nos formámos ao longo da nossa vida através de um conjunto de experiências, mas sim tomar consciência que esse reconhecimento de nós próprios como sujeito [...] permite, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos [...] (JOSSO, 2002, p.65).

Ao pensar a formação de professores — e, obviamente, aqui acrescentamos a de coordenadores —, não podemos tomar os sujeitos apenas por objetos, ou seja, pessoas a serem formadas pelo formador. Dito de outro modo, a pesquisadora nos faz pensar sobre a responsabilidade do próprio sujeito, que participa ativamente de sua formação. Nessa perspectiva, os memoriais de formação podem inclusive gerar projetos de ações futuras no local onde o profissional atua. Convém explicar que esse processo foi denominado “pesquisa-formação porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes” (JOSSO, 2007, p. 421).

Validando a perspectiva exposta por Josso (2002), atualmente muitos pesquisadores têm recorrido a estratégias narrativas e biográficas como método e prática de formação docente. Segundo Cruz, Paiva e Lontra (2021, p. 958):

Esse paradigma específico de investigação rompe com regulamentos clássicos sobre o que é “fazer pesquisa” em educação, propondo uma compreensão outra do que é a formação e o que é a formação de professores, dando ênfase às questões mais subjetivas dos sujeitos numa perspectiva que legitima a experiência como produção de conhecimento em um entendimento de que estamos em constante processo de autoconhecimento.

De certa forma, há o consenso em não discutir formação e desenvolvimento profissional sem considerar o sujeito e suas experiências, uma vez que as fontes (auto)biográficas são consideradas produtoras de conhecimento.

À luz das reflexões aqui expostas, concebemos que um processo formativo permanente precisa considerar o professor como sujeito de sua própria formação, o contexto em que esse

profissional está inserido, sua formação inicial e suas experiências. Por fim, constatamos que o caminho se fará percorrendo, ou seja, o educador aprenderá a ser professor, sendo professor.

2.2 A FORMAÇÃO PERMANENTE E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Até aqui, discorremos sobre a formação de professores — e não propriamente sobre a formação de coordenadores, objeto de estudo do presente trabalho — por considerarmos que a formação inicial e a posterior atuação na coordenação pedagógica são fatos que se podem relacionar. Até porque, no que tange à formação do coordenador pedagógico, Araújo e Pinazza (2019, p. 120) problematizam o fato de esse profissional ter a mesma graduação do docente.

Se as graduações de professores e coordenadores são equivalentes, as atribuições são completamente diferentes. O coordenador é o profissional responsável por articular as atividades para o bom andamento das ações pedagógicas, isto é, cabe-lhe contribuir de maneira que as necessidades da escola, dos docentes e dos estudantes sejam atendidas.

Por ter um papel central na instituição, seu ofício implica vários desafios, tais como: reconhecer-se formador do grupo; mobilizar seus conhecimentos acerca da formação; conhecer as necessidades formativas dos educadores; e cooperar para a transformação das práticas por meio do desenvolvimento profissional dos educadores. Isso posto e considerando um dos nossos objetivos específicos — qual seja, identificar como a formação das coordenadoras impacta as ações cotidianas dentro da unidade escolar —, tencionamos problematizar como, de fato, ocorre tal mudança a partir das contribuições advindas de vasto material publicado por Placco, Almeida e Souza (2010, 2018, 2019), referentes à formação e atuação de coordenadores.

Para tanto, recorreremos inicialmente a Orsolon (2010, p. 18) que versa sobre as personagens principais para que a transformação ocorra:

[...] as inovações, no campo educacional, seja no âmbito das ideias, seja no dos materiais, incidem sobre as pessoas envolvidas nesse processo, e portanto, serão elas, professores, coordenadores e demais funcionários da escola, os agentes responsáveis pelos processos de mudança que poderão ocorrer... Com isso quero dizer que as transformações em questão são um trabalho de autoria e de coautoria [...] (ORSOLON, 2010, p.18).

Essa afirmação nos leva a refletir acerca do cenário favorável no qual uma escola pode se converter, caso os atores que lá estão acreditem, de fato, em possibilidades de mudanças e o coordenador se compreenda como importante agente de transformação que não pode atuar sozinho.

Ao pensar em mudanças nas práticas desenvolvidas em uma instituição educacional, somos compelidos a ponderar sobre os espaços que procuram promover tais transformações. Talvez o mais comum sejam as reuniões pedagógicas, que acontecem frequentemente nas unidades escolares. Torres (2010, p. 47) indaga o que acontece nesses encontros, segundo impressões dos educadores entrevistados por ela:

Essas reuniões podem ser vistas como um espaço possível para a reflexão dos professores, mas também como o momento em que se aproveita o encontro dos profissionais para se dar avisos, distribuir materiais, informar diretrizes da empresa, discutir problemas de carácter geral [...] (TORRES, 2010, p. 47).

Ainda de acordo com a autora, “[...] A própria designação “reuniões pedagógicas” parece não indicar correspondência com seus objetivos, concorrendo o pedagógico com o administrativo [...]” (2010, p. 47). Na sequência, ela continua esclarecendo que não se pode diminuir a importância de discutir as necessidades administrativas e do cotidiano, porém “[...] faz-se necessário reposicionar e resgatar os objetivos das reuniões [...]” (2010, p. 47).

Outra constatação interessante é a incidência dos termos “problemas ou dificuldades” nessas reuniões. Sobre isso, Torres (2010) salienta o fato de sempre se destacarem os desvios e empecilhos, como no seguinte excerto:

Encontramos inúmeras falas nessa direção, como “dificuldades para a realização da interdisciplinaridade”, “problemas e dificuldades dos alunos”, “problemas com os pais de alunos”, “dificuldades diárias com aprendizagem”, “problemas com o prédio da escola”, entre outras (TORRES, 2010, p. 48).

Não se trata aqui de desvalorizar as preocupações manifestadas; pelo contrário, elas também são relevantes. Todavia, a mudança de postura, no sentido de inserir discussões e possibilidades de reflexão em torno da realidade experimentada, com foco em sua resolução, acarretaria, ao menos, a construção de saberes e possíveis propostas. Acerca da expressão “construção de saberes”, parece-nos importante refletir sobre o tempo, ou melhor dizendo, a falta de tempo do coordenador pedagógico em relação às demandas cotidianas e ao rol de atribuições da função.

Todas as regiões do Brasil contam com esse profissional nas escolas, tanto em redes municipais quanto estaduais, embora com denominações diversas. Em alguns lugares, há o cargo de provimento efetivo, isto é, os profissionais que os ocupam foram aprovados em concursos públicos. Em outros, existe somente a função², assumida por um profissional desviado de seu cargo de origem para exercer a atividade em questão.

² Na rede municipal de Jandira o Professor Coordenador Pedagógico – PCP – exerce função, assim como na rede estadual.

A fim de estabelecer o rol de atribuições do coordenador, utilizamos a legislação do estado de São Paulo, tendo em vista que as escolas envolvidas na pesquisa se localizam nesse estado. Em seu artigo 5º, a Resolução Seduc 3, de 11 de janeiro de 2021, elenca, como atribuições do coordenador pedagógico, nove itens, dos quais recortamos o que consideramos o cerne de cada inciso.

- atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender;
- orientar o trabalho dos docentes no horário de trabalho coletivo;
- ter como prioridade o planejamento, a organização e o desenvolvimento de atividades pedagógicas;
- apoiar a análise de indicadores de desempenho e frequência dos estudantes;
- coordenar as atividades necessárias aos estudos de reforço e recuperação;
- promover intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos;
- orientar os professores quanto às concepções que compõem o currículo;
- coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica;
- tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo.

Percebe-se que a atuação desse profissional abrange diferentes dimensões, todas muito importantes para a escola. Sobre esse aspecto, as reflexões de Placco e Almeida (2019), muito nos ajudarão, tendo em vista que buscaram a constituição identitária dos coordenadores.

De acordo com as autoras, há três dimensões que coexistem de modo imbricado e não se separam. Porém, esse imbricamento não é espontâneo, e sim construído por meio de uma intencionalidade consciente do coordenador pedagógico ao planejar seu ato de coordenar. Logo, Placco e Souza (2019, p. 31) ressaltam que “articular/formar/transformar constituem uma unidade que sintetiza a ação do coordenador. Unidade de opostos e complementares, a um só tempo”.

As pesquisadoras afirmam ainda que, das ações de articulação, formação e transformação, aquela que deveria pautar fundamentalmente o trabalho do coordenador seria a formação. Entretanto, no cotidiano, o que ocupa maior parte de seu fazer corresponde a articular as demandas; é ele quem articula as prioridades da gestão, as necessidades dos professores, estudantes e pais, além de responder às instâncias superiores.

Ocasionalmente, as questões burocráticas e as demandas emergenciais acabam por assumir grande parte da atuação desses profissionais e, mesmo tendo clareza de sua ação primordial, as atividades desenvolvidas diariamente não revelam prioridade para a ação formativa. Como observam Placco e Souza (2019, p. 29), embora continuemos a defender que a formação é a ação primordial da coordenação, esta última não tem conseguido executá-la. Logo, seria importante enfrentar tal paradoxo.

Para tanto, consideramos conveniente tratar o significado do conceito “formação”, de acordo com a proposição das pesquisadoras em foco. Em suas palavras: “Entendemos como formação um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos” (PLACCO; SOUZA, 2018, p. 14). Do mesmo modo, é lícito mencionar o fato de o conceito de formação ser abordado, pela maioria dos autores, com foco predominantemente no sujeito que aprende. Quanto a isso, as autoras propõem um novo olhar, no qual o foco deixa de recair sobre o desenvolvimento pessoal do sujeito em formação e passa a ser no formador.

[...] não temos refletido sobre a perspectiva do formador; não temos nos acercado da ação de formar, de seu cerne, seu centro, suas características, de uma definição que permita melhor formulá-la. E essa ação é fundamental para que se reflita sobre seu significado, para o próprio formador e para o formando-professor (PLACCO, SOUZA, 2018, p. 13).

Considerando a definição de formação proposta e o foco na ação do formador, depreendemos que o coordenador poderá se constituir de fato um formador ao refletir sobre: o seu papel, as características de sua ação, a sua intencionalidade ao formar e, primordialmente, as formas de articular as três dimensões de seu trabalho (articular/formar/transformar), de maneira que a ação formativa transforme as práticas cotidianas.

Como dito anteriormente, a formação deveria ser o carro chefe do fazer do profissional em tela. No entanto, a dimensão articuladora ainda prevalece, sem “[...] que tenham clareza da natureza dessas ações e da primazia que assumem em suas práticas” (PLACCO; SOUZA, 2019, p. 33). Ademais, as pesquisadoras explicam que promover as diversas articulações necessárias dentro da escola é diferente de “[...] ter consciência do que se faz, do motivo por que se faz e do objetivo pelo qual se faz” (p.33).

Por fim, as autoras retratam as frustrações dos coordenadores quando, apesar das muitas formações, se deparam com a “aparência de não transformação das práticas pedagógicas” e com a “insatisfação com os processos formativos que organizam e põem em prática” (PLACCO; SOUZA, 2019, p. 34). Diante disso, afirma-se que, por vezes, há dificuldade de os

coordenadores compreenderem que se faz necessário articular diversos fatores, como os objetivos, os conteúdos, as estratégias, o público-alvo e o contexto da unidade, a fim de que a transformação das práticas ocorra. Como vemos, os desafios concernentes à atuação do coordenador pedagógico são muitos, contudo seu enfrentamento revela o importante papel desse profissional dentro da instituição.

Na próxima seção, procedemos à análise dos documentos oficiais, no que tange à formação dos profissionais de educação.

3 FORMAÇÃO NOS DOCUMENTOS FEDERAIS E MUNICIPAIS

Nessa seção, apresentamos as concepções de formação inicial e permanente dos profissionais da educação que aparecem nos documentos oficiais, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE), os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e o Plano Municipal de Educação de Jandira (PME).

3.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Na busca pela equidade e qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil, em 2014, foi sancionada a lei nº 13.005, de 25 de junho, que aprovou o PNE, com vistas a cumprir o artigo 214, estabelecido na Constituição Federal de 1988. Assim, o documento compõe uma política de estado para uma década, definindo metas que deverão ser cumpridas até 2024, desde que não haja prazo inferior definido na própria meta.

O plano prevê ampla articulação entre os entes federativos, idealizando resultados mais efetivos por meio de ações integradas e colaborativas. Traz, em seu bojo, quatro grupo de metas: as estruturantes, para a garantia da qualidade; as que buscam reduzir as desigualdades e valorizar a diversidade; as que tratam da valorização dos profissionais da educação; e as que se referem especificamente ao Ensino Superior. Vejamos como se dá essa organização.

O primeiro grupo traz as seguintes metas:

Meta 1: universalizar a Educação Infantil;

Meta 2: universalizar o Ensino Fundamental de nove anos;

Meta 3: universalizar o Ensino Médio;

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental³;

Meta 6: oferecer educação em tempo integral;

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem;

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para erradicar o analfabetismo;

³ A Base Nacional Comum Curricular (2017) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o 2º (segundo) ano do Ensino Fundamental.

Meta 10: ofertar educação de jovens e adultos no Ensino Fundamental e Médio, de forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio.

Essas são as metas estruturantes, que buscam garantir o direito à educação básica de qualidade, por meio da universalização da alfabetização, da ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.

Um segundo grupo de metas apresenta as propostas para redução das desigualdades e a valorização da diversidade. São elas:

Meta 4: universalizar sistema educacional inclusivo;

Meta 8: elevar a escolaridade média dos jovens e jovens adultos⁴ do campo, das regiões de menor escolaridade, dos mais pobres, dos negros e não negros.

Está no cerne dessas metas o desafio aos municípios de promover a equidade, viabilizando o atendimento a pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, bem como a centralidade na elevação da escolaridade da população do campo, das regiões mais pobres, dos negros e não negros.

O terceiro bloco, por sua vez, refere-se à valorização dos profissionais da Educação. Entre as metas que o compõem, destacam-se:

Meta 15: garantir que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior;

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, os docentes da educação básica e garantir formação continuada a todos os profissionais em sua área de atuação;

Meta 17: equiparar o rendimento dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente;

Meta 18: assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, considerando como referência o piso salarial nacional.

Valorizar os educadores é ação imprescindível para que as metas anteriores sejam atingidas. É claro que essa valorização não se dará apenas devido à remuneração média, mas também mediante a promoção de políticas públicas que promovam o respeito pelos profissionais, melhores condições de trabalho e atratividade da carreira.

⁴ Jovens e jovens adultos – expressão que se refere a população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, conforme o Estatuto da Juventude.

O quarto e último bloco refere-se especificamente ao Ensino Superior. Dele constam as metas a seguir:

Meta 12: elevar a taxa de matrícula na educação superior, assegurada a qualidade da oferta e expansão no segmento público;

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício;

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação de mestres e doutores.

Embora esse bloco pareça distante da realidade dos municípios, é considerável que todos os entes da federação deem atenção a tais metas, pois é no ensino superior que os profissionais atuantes na educação são formados.

É importante apresentar aqui a meta 19, que busca assegurar a gestão democrática da educação, e a meta 20, que sugere a ampliação de investimento em educação pública. Acerca das metas que tratam de aspectos do interesse desta seção, qual seja, discutir a formação inicial e permanente dos profissionais da Educação, focalizamos as de número 15 e 16.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência desse PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência desse PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Ambas as metas dizem respeito à qualificação dos professores e dos profissionais da Educação. Na de número 15, percebe-se a preocupação em formar os professores em nível superior, nos cursos de licenciatura. Já a meta 16 busca garantir formação em pós-graduação dos professores, bem como formação continuada para todos os profissionais da Educação Básica. Logo, o processo formativo caracteriza-se como

[...] um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas. A conjugação desse requisito com outros fatores que incidem na profissão contribuíram,(sic.) ao longo do tempo, para que a formação acadêmica passasse a ser vista como um direito do professor (BRASIL, 2014, p. 48).

Nesse contexto, podemos problematizar a necessidade de requalificar os cursos de licenciatura que, por vezes, são aligeirados e enviam para o mercado profissionais com formação básica deficitária, assim como a difícil tarefa de elaborar, implantar e desenvolver formação docente com foco na profissionalização em serviço de maneira colaborativa, pela qual a União, os estados e municípios se responsabilizem efetivamente. É imperativo que seja consolidada uma “política nacional de formação de professores da Educação Básica com a definição de diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014 p. 51).

Quanto ao monitoramento do PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi incumbido de divulgar, a cada dois anos, uma aferição do desenvolvimento das metas estabelecidas. O último documento divulgado com tal finalidade corresponde ao Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2022. Nele, explicita-se o impacto da pandemia de covid-19, no tocante à coleta de dados por parte das instituições produtoras, contudo apresentam-se, com devido esforço, evidências educacionais respectivas a cada uma das metas.

No que diz respeito à meta 15, os dados de monitoramento indicam um crescimento maior da formação docente, adequada à Educação Infantil e aos Anos Iniciais, porém essa não é a realidade para todas as etapas da Educação Básica. Quanto à meta 16, o relatório sinaliza avanço na formação em nível de pós-graduação para professores. Na cidade de Jandira, por exemplo, com relação aos professores das escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ambas as metas já foram alcançadas. Contudo, a garantia de formação continuada para todos os profissionais na respectiva área de atuação necessita de ampliação e aperfeiçoamento, a fim de alcançar, de fato, a todos.

3.2 PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O segundo documento examinado são os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, produzidos por meio de participação colaborativa de instituições governamentais, não governamentais e representantes da sociedade civil, com o objetivo de oferecer padrões de referência para o funcionamento das escolas de Educação Infantil, além de contribuir para a formulação de políticas públicas que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. A primeira publicação dos Parâmetros

Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil — volumes 1 e 2 — ocorreu em 2006. Posteriormente, eles foram atualizados e entregues à sociedade no ano de 2018.

A nova versão apresenta contextualização histórica da Educação Infantil no Brasil e oferece orientações de uso aos gestores das secretarias e das instituições, bem como aos professores, aos profissionais de apoio e às famílias. Salienta, ainda, que “toda a sociedade interessada é convidada a discutir o conteúdo desse documento, e encontrar nele insumos para ajudar a construir a Educação Infantil de qualidade e equidade desejada para o Brasil” (BRASIL, 2018, p. 23). Nesse sentido, o documento “[...] pretende ser a base para formular, implementar e avaliar Políticas Públicas, desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação da melhoria da qualidade, desenvolver ferramentas para medir a qualidade das práticas empregadas por adultos em diferentes serviços” (BRASIL, 2018, p. 12).

Antes de tratarmos da organização dos Parâmetros, é relevante apresentar uma breve diferenciação conceitual entre parâmetros e indicadores:

Parâmetros: podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. [...] são mais amplos e genéricos [...].

Indicadores: instrumento de quantificação para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. [...] são mais específicos e precisos. [...] enquanto medidas quantitativas, podem ser usados para verificar o andamento ou a qualidade dos processos de implementação das Políticas Públicas de Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 12).

Por meio dessa distinção, constatamos que os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil apresentam os princípios de uma educação de qualidade, ao passo que os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil são utilizados para avaliar os desfechos alcançados.

No que tange à organização estrutural dos primeiros, os assuntos foram divididos em oito áreas focais, das quais constam vinte princípios, desdobrados em duzentos e trinta e nove direcionamentos. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 2: Organização estrutural dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil

Área Focal 1	GESTÃO DOS SISTEMAS E REDES DE ENSINO	Princípios 1.1. Gestão de acesso, oferta e matrícula 1.2. Sistema de Ensino/Rede de Ensino	30 parâmetros
Área Focal 2	FORMAÇÃO, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Princípios 2.1. Seleção, carreira e valorização dos Professores e profissionais 2.2. Formação inicial e continuada dos Professores e profissionais 2.3. Condições de trabalho dos professores e profissionais da educação	31 parâmetros
Área Focal 3	GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Princípios 3.1. Planejamento e avaliação 3.2. Projeto Pedagógico 3.3. Transições (casa-instituição; ano a ano; entre etapas) 3.4. Instancias colegiadas 3.5. Promoção da saúde, bem-estar e nutrição	52 parâmetros
Área Focal 4	CURRÍCULOS, INTERAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Princípios 4.1. Campos de Experiência: multiplicidade de Experiências e Linguagens 4.2. Qualidade das interações; 4.3. Intencionalidades pedagógicas 4.4. Observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e dos aprendizados das crianças	41 parâmetros
Área Focal 5	INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE	Princípios 5.1. Relações com a família e comunidade	17 parâmetros
Área Focal 6	INTERSETORIALIDADE	Princípios 6.1. Rede de Proteção Social	10 parâmetros
Área Focal 7	ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS	Princípios 7.1. Organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento 7.2. Insumos pedagógicos e materiais	27 parâmetros
Área Focal 8	INFRAESTRUTURA	Princípios 8.1. Localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso a edificação e condicionantes físicos ambientais 8.2. Programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre ambientes	31 parâmetros

Fonte: Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018, p. 25).

A área focal 1 — Gestão dos sistemas e redes de ensino — preconiza dois princípios. Mais especificamente, sugere que o acesso, a oferta e a matrícula sejam oferecidos com transparência e que o trabalho de gestão seja compartilhado e colaborativo. Dessa forma, destina parâmetros específicos ao gestor da Secretaria Municipal de Educação e aos gestores das instituições de Educação Infantil. Essa última informação se repete em cada uma das áreas focais, em algumas com o acréscimo de sugestões de parâmetros destinados ao gestor da Secretaria Estadual, bem como aos demais profissionais e aos professores.

A área focal 2 — Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil — informa que “a qualidade da Educação Infantil passa pela melhoria das condições de trabalho docente e pelo desenvolvimento profissional do professor.” (BRASIL, 2018, p. 32). De acordo com um dos princípios dessa área, “a formação inicial e continuada são processos constitutivos da ação docente, que se expressam como exigência legal e como garantia de contínuo aperfeiçoamento e qualificação (BRASIL, 2018, p.34). Ambas as citações reforçam a importância dada à qualificação profissional a fim de se conquistar a qualidade e declaram a busca pela desconstrução da “crença” de que qualquer pessoa pode cuidar de uma criança dentro da escola da infância, independentemente de sua profissionalização.

Na área focal 3 — Gestão das instituições de educação infantil —, incentiva-se fortemente a gestão democrática, de modo a buscar diálogo com os profissionais, as famílias e toda a comunidade, visando a tomar decisões colegiadas, realizar avaliações institucionais, fortalecer a identidade da Educação Infantil por meio da proposta pedagógica e promover o bem-estar, a saúde e a nutrição das crianças.

A área focal 4 — Currículos, interações e práticas pedagógicas — estabelece as experiências, as interações e os relacionamentos como foco nas instituições. Logo, sugere multiplicidade de linguagens, qualidade nas interações, intencionalidade pedagógica e documentação que possibilite a reflexão das práticas.

Na área focal 5 — Interação com a família e a comunidade —, ressalta-se a indispensável parceria entre instituição e família, considerando que ambas se complementam. Partindo de tal premissa, salienta-se a necessidade de as relações estabelecidas serem harmoniosas e carregadas de respeito mútuo. Para tanto, sugerem-se: a escuta cotidiana das famílias; a valorização dos saberes da comunidade; a atenção especial aos responsáveis da criança no período de acolhimento inicial; a existência de momentos de formação dos pais etc. Esses são apenas alguns dos parâmetros estabelecidos no documento, que almejam a construção de uma relação saudável entre família e escola.

Com relação à área focal 6 — Intersetorialidade —, ela propõe a integração das diversas políticas voltadas à primeira infância. Ademais, ressalta-se a urgência de estabelecer diálogos entre as políticas, tendo em vista que as crianças e as famílias acessam esses diferentes serviços; a ideia central é criar ou fortalecer a rede de proteção e cuidado à criança.

Já na área focal 7 — Espaços, materiais e mobiliários —, verifica-se a necessidade de o ambiente oferecer às crianças possibilidades desafiadoras e seguras, considerando que tais possibilidades potencializam o desenvolvimento. Desta forma, sugere-se que os espaços propiciem interação entre os pares e autonomia. Além disso, eles precisam ser acessíveis à estatura das crianças, bem como estimular múltiplos usos, entre outras considerações.

Por fim, na área focal de número 8 — Infraestrutura —, mostra-se o imprescindível diálogo entre Secretarias de Educação, gestores e equipes técnicas antes de construir, ampliar ou reformar uma instituição de Educação Infantil. Aborda-se também a necessidade de privilegiar o ambiente natural (paisagístico), os diferentes tipos de recobrimento do solo, a disposição dos ambientes e a acessibilidade plena, sempre considerando a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Por meio da exploração minuciosa do documento, afirmamos que ele compõe um importante acervo de questionamentos e sugestões que ajudarão a promover a qualidade na Educação Infantil. Se bem utilizado, poderá garantir avanços importantes que, por sua vez, beneficiarão as crianças em sua trajetória de aprendizagem e desenvolvimento.

3.3 INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Outro documento analisado são os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, cujo objetivo é “traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais” (BRASIL, 2009, p. 15). Optamos por manter a análise do documento, considerando que, embora ainda não tenha passado por atualização, como aconteceu com seu predecessor, ele é utilizado pelas escolas de Jandira para realizar a autoavaliação da instituição.

Inicialmente, o documento apresenta um texto em que se aponta a relevante conquista de se ter ampliado o direito à Educação Básica às crianças pequenas, de até seis⁵ anos. Na sequência, faz-se um alerta de que será preciso garantir, além do acesso, o atendimento de qualidade.

⁵ O documento trata as crianças da Educação Infantil como pertencentes à faixa etária de 0 até 6 anos de idade, atualmente, de acordo com a BNCC houve a mudança para 0 a 5 anos e 11 meses.

Mas como deve ser uma instituição de educação infantil de qualidade? Quais são os critérios para se avaliar a qualidade de uma creche ou de uma pré-escola? Como as equipes de educadores, os pais, as pessoas da comunidade e as autoridades responsáveis podem ajudar a melhorar a qualidade das instituições de educação infantil? (BRASIL, 2009, p. 13).

Mediante tais perguntas, posiciona-se abrindo um leque de diferentes fatores que conseguem definir qualidade, além de explicitar que ela “pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais” (BRASIL, 2009, p. 14). Após tal afirmação, apresenta-se sua real função, qual seja, ser um instrumento de autoavaliação aberto e participativo:

Esse documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009, p. 14).

Notamos que o intuito é o de que cada escola trilha seu caminho, estabelecendo, com a participação de todos, o que é qualidade para aquela comunidade. Com isso, é possível listar seus pontos fortes e fracos, assim como concretizar um plano de ações por meio do qual se busque a transformação necessária para o que se espera. Convoca-se a mobilização da comunidade, considerando que diferentes olhares trarão grandes benefícios.

De certa forma, não existe um único meio de uso dos Indicadores, mas é claro que, mesmo de caráter participativo, em que pesem as contribuições de todos da comunidade escolar, o documento norteia algumas perspectivas importantes que devem ser levadas em conta. Mencionam-se, por exemplo: a importância de considerar os direitos humanos fundamentais; a valorização de aspectos relativos a gênero e de questões étnico-raciais, religiosas e culturais, bem como das posturas ligadas às pessoas com deficiência; a fundamentação de qualidade pautada em valores sociais mais amplos, como meio ambiente, paz, relações solidárias; o respeito à legislação educacional brasileira; e os conhecimentos sobre cuidar e educar, além da formação dos profissionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 14).

O instrumento é organizado em sete dimensões de qualidade, das quais selecionamos a de número seis, concernente à formação e às condições de trabalho das professoras e demais profissionais. Antes de tratar dela, consideramos interessante reproduzir o que o texto diz sobre as dimensões:

As dimensões podem ser constatadas por meio de indicadores. Cada indicador, por sua vez, é avaliado após o grupo responder a uma série de perguntas. As respostas a essas perguntas permitem à comunidade avaliar a qualidade da instituição de educação infantil quanto àquele indicador. Para facilitar a avaliação, sugere-se que as pessoas atribuam cores aos indicadores. As cores simbolizam a avaliação que é feita: se a situação é boa, coloca-se cor verde; se é média, cor amarela; se é ruim, cor vermelha (BRASIL, 2009, p. 20).

Essa organização, extremamente didática, revela que o instrumento não tem um fim em si mesmo; é apenas um meio para conquistas estabelecidas por aquela comunidade, além de fortalecer a gestão democrática.

No que tange à dimensão seis, o seu intento é mostrar o quão importante é ter ciência da relevância social do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Para tanto, defende que ele precisa a ser valorizado dentro da instituição e na comunidade:

Na instituição é preciso que as condições de trabalho sejam compatíveis com as múltiplas tarefas envolvidas no cuidado e na educação das crianças até seis anos de idade. Na comunidade, é desejável que se estabeleçam canais de diálogo e comunicação que levem as famílias e demais interessados a conhecer e melhor entender o alcance do trabalho educativo que é desenvolvido com as crianças e o papel desempenhado pelas professoras e demais profissionais na instituição (BRASIL, 2009, p. 54).

Considerar as condições de trabalho é também valorizar o profissional, seu desenvolvimento e a busca de melhores práticas cotidianamente. Partindo de tal pressuposto, o diálogo com a comunidade é a melhor opção para que conheça, de fato, o que acontece dentro de uma escola da infância, além do cuidar.

Ainda acerca da dimensão em foco, ela traz apenas três indicadores, correspondentes à formação inicial das professoras, à formação continuada e às condições de trabalho adequadas. Em relação à “formação inicial”, o propósito é saber se as educadoras são formadas em nível médio ou superior.

O indicador concernente à “formação continuada” é bem abrangente. O seu escopo é saber: se a instituição tem algum programa de formação continuada que aprimore as práticas; se essa formação promove leituras e atualizações sobre pesquisas desenvolvidas acerca da infância e das práticas educacionais; se há orientação em relação às crianças com deficiência; se os momentos formativos estão dentro da jornada de trabalho; se a formação discute as diferenças humanas; e se as professoras conhecem os livros acessíveis para as crianças com deficiência (BRASIL, 2009, p. 55).

Quanto ao último indicador, que discute as “condições de trabalho adequadas”, questiona-se a relação entre quantidade de professoras *versus* quantidade de crianças em

diferentes faixas etárias. Além disso, tenciona saber se as docentes recebem de acordo com o piso salarial e, por fim, se há procedimentos que procuram prevenir problemas de saúde dos profissionais (BRASIL, 2009, p. 55).

Vale ressaltar a possibilidade de realizar acréscimos a esse material, bem como de adequar as questões em cada dimensão, tendo em vista o conhecimento da realidade local. Além disso, é lícito salientar que a adesão à autoavaliação é voluntária e não objetiva comparar ou criar *ranking* de instituições.

3.4 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JANDIRA

O PME de Jandira foi elaborado em total alinhamento com o PNE, a partir das discussões realizadas em oito grupos de trabalho temáticos, a saber: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio e Profissionalizante; Ensino Superior; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Valorização dos Profissionais da Educação; e Financiamento e Gestão.

Inicialmente, contextualizam-se os objetivos da União em estabelecer o PNE de longo prazo. Na sequência, informa-se detalhadamente como foram organizadas as primeiras ações para a elaboração do plano municipal. Em seguida, caracteriza-se amplamente o município, considerando os aspectos históricos, geográficos, populacionais, socioeconômicos, culturais e educacionais.

Ao discutir os temas, em cada um dos grupos de trabalho, elaboraram-se textos que contemplavam informações relevantes para a estruturação do plano de ações, com a meta adequada à cidade e estratégias para o alcance de cada uma das metas. Em se tratando de formação inicial e continuada, o documento estabelece metas e define estratégias para todas as etapas e modalidades. Todavia, optamos por tratar do que preconiza o grupo temático Valorização dos Profissionais da Educação, devido ao foco na formação.

No desenrolar do texto, percebemos preocupação com a formação inicial dos professores — embora, no excerto a seguir, utilize-se o termo “profissionais” —, com vistas a contemplar, além do conhecimento disciplinar, a exatidão em torno do papel social da escola. Além disso, fica claro que tal processo se dará por meio do trabalho colaborativo:

A formação inicial deve contemplar um profissional autônomo, com domínio dos conteúdos disciplinares do currículo da escola básica e consciência da função social da escola e dos desafios de hoje à escolarização. Para a formação inicial dos profissionais da educação básica deve haver regime de colaboração entre os entes federados [...] (JANDIRA, 2015, p. 147, grifo nosso).

Também a formação permanente é alvo de atenção e, desta vez, não se restringe apenas aos educadores; incluem-se os demais profissionais que atuam na Educação, tendo em vista que todos somos educadores e, em algum momento, figuramos como exemplo:

[...] a formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser ofertada pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual, respectivamente. Às secretarias cabe a coordenação, o financiamento e a manutenção de programas de ações permanentes e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior. Igualmente importante é a formação dos profissionais das áreas técnicas, administrativas e de apoio, uma vez que a educação escolar não se restringe à sala de aula, logo, devem esmerar-se em oferecer a mesma qualidade dos cursos destinados aos professores, bem como aos outros profissionais da educação (JANDIRA, 2015, p. 148).

Isso posto, chamamos a atenção para o fato de que, segundo o texto, a coordenação, o financiamento e a manutenção das ações formativas precisam ser permanentes. De certa forma, o documento reafirma seu papel de plano de Estado, mais do que de governo. A intenção é que os governos, ao assumirem o poder, possam, com base nessas diretrizes, dar prosseguimento às ações que farão o município alcançar as metas estabelecidas. Nesse eixo, o PME de Jandira contempla as metas quinze e dezesseis, exatamente como são apresentadas no PNE. A fim de alcançá-las, estabelecem-se dezoito estratégias para a formação inicial e continuada. Deter-nos-emos aos princípios relevantes.

O primeiro item que consideramos importante é o objetivo de formar todos os professores em nível superior e também em pós-graduação, atrelando tais títulos à valorização na carreira. Em outro ponto, salienta-se a necessidade de planejamento estratégico para dimensionar a demanda por formação permanente, reforçando a ideia de que tudo precisa ser feito de forma planejada, com conhecimento real da necessidade, a partir de dados levantados para tal fim. Relembramos aqui a necessidade formativa de todos os profissionais, citada no tópico referente ao PNE, no qual mencionamos o fato de as formações na rede municipal não alcançarem a todos. Ademais, vale destacar o estímulo ao desenvolvimento de formações específicas para os professores alfabetizadores, os profissionais de apoio, os docentes que atuam na EJA e os educadores iniciantes, levando em conta as especificidades na atuação de cada um deles.

Algumas estratégias sugerem formações que garantam a discussão de assuntos essenciais na contemporaneidade, tais como: diversidade, questões referentes às matrizes indígenas e afro-brasileiras, direitos humanos e inclusão de pessoas com deficiência. Ao menos três estratégias tratam da articulação com instituições formadoras, sugerindo trabalho colaborativo tanto na formação inicial quanto na permanente.

O PME de Jandira encerra com observações acerca de seu acompanhamento e avaliação. Cita, por exemplo, como se dará a busca pela implantação e quais os entes envolvidos:

No município de Jandira, a implantação e o desenvolvimento desse conjunto de metas para a educação serão coordenados pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação do PME, em ação conjunta com o Conselho Municipal de Educação e com a Secretaria Municipal da Educação. Ao Poder Executivo Municipal cabe um importante papel indutor e de cooperação técnica e financeira na execução do PME (JANDIRA, 2015, p. 177).

O leque de participação é ampliado ao inserir, para o acompanhamento e a avaliação:

[...] o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar de Jandira e entidades da sociedade civil diretamente interessada e responsável pelos direitos da criança e do adolescente. Considera-se igualmente muito importante a participação de entidades da comunidade educacional, dos trabalhadores da educação, dos estudantes e principalmente, a dos pais e responsáveis dos alunos. (JANDIRA, 2015, p. 178).

Assim, constatamos que o documento tem, entre muitos outros, o objetivo de fortalecer a formação dos profissionais da educação, por meio de uma política educacional bem estruturada.

Para finalizar esta seção, apresentamos brevemente nossas descobertas, advindas da exploração realizada nos quatro documentos, em que constatamos propostas para qualificação e valorização profissional. Nesse sentido, o Plano Nacional indica o caminho da formação específica, a pós-graduação, a equiparação de salários e os planos de carreira, consciente da necessidade de políticas públicas que ultrapassem a preocupação apenas com a remuneração.

Já os Parâmetros de Qualidade, na área focal 2, que aborda a formação, a carreira e a remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil, promovem a discussão acerca da melhoria das condições de trabalho, propondo a formação inicial e continuada como garantia de aperfeiçoamento e profissionalização. No tocante aos Indicadores, cujo escopo é aferir o proposto nos Parâmetros, a dimensão seis se encarrega de levantar dados sobre a formação inicial docente, o modo como se dá a formação continuada e as condições de trabalho. Quanto ao Plano Municipal, constatamos que estabelece metas e estratégias de formação inicial e permanente para todas as etapas e modalidades.

Uma vez examinados os documentos, passamos à próxima seção na qual tratamos de apresentar a pesquisa, percorrendo sobre a rede municipal, o processo formativo das coordenadoras, o perfil de cada uma delas e de suas respectivas escolas, como também o caminho metodológico percorrido.

4 CONHECENDO A PESQUISA

Nesta seção, explicitamos o desenvolvimento da pesquisa, caracterizando a rede municipal de Jandira e discorrendo sobre a formação permanente das coordenadoras pedagógicas. Ademais, traçamos o perfil das participantes, bem como o das escolas que compõem o universo da pesquisa, informando o que revelam seus respectivos PPP. Por fim, ocupamo-nos do percurso metodológico percorrido.

4.1 A REDE MUNICIPAL DE JANDIRA

O município de Jandira localiza-se na região metropolitana de São Paulo e tem cerca de 17 mil quilômetros quadrados de extensão. Sua população foi estimada em 127 mil habitantes, o que a caracteriza como uma cidade de médio porte, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2021.

A Rede Municipal de Ensino compreende 38 escolas que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos iniciais, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo dados do Quadro Escolar 2022, fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, a rede atende a cerca de 11.135 estudantes e está organizada da seguinte maneira:

Escolas de Educação Infantil (Creche) – 16 unidades;

Escolas de Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) – 2 unidades;

Escolas de Educação Infantil (Pré-Escola) – 4 unidades;

Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Pré-Escola e Anos Iniciais) – 8 unidades;

Escolas de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) – 6 unidades;

Escolas de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e EJA) – 2 unidades.

Diante de tais dados, notamos que, das 38 unidades escolares, 30 oferecem Educação Infantil. Isso revela certa preocupação com a primeira infância, até porque a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil estão sob a responsabilidade dos municípios.

Todas dispõem de diretores e coordenadores pedagógicos e, devido ao porte, algumas têm vice-diretores e até três coordenadores. A carga horária do professor é dividida em Atividades de docência (AD), horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), horário de aperfeiçoamento pedagógico (HAP) e horário de trabalho pedagógico livre (HTPL). Nos HTPCs e HAPs, acontecem a formação em contexto, planejada pelos coordenadores de cada unidade. A proposta é desenvolver pautas formativas a partir das necessidades constatadas na instituição, com o intuito de promover a reflexão e a troca de experiências entre os pares.

Há as aulas ministradas por professores da Educação Básica (PEB I), formados, em sua maioria, em Pedagogia, como também aulas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa ministradas por professores formados nos respectivos componentes curriculares. Vale ressaltar que a Educação Física é oferecida a partir da pré-escola, e Arte e Língua Inglesa, a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental.

O PME, instituído pela Lei nº 2106 de 24 de junho de 2015, ratifica que os profissionais de Educação Infantil merecem atenção especial em relação à sua formação permanente, tendo em vista a relevância de sua atuação no processo de desenvolvimento das crianças. Diante disso, é indubitavelmente necessário

[...] o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagem e habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais fonte de novos conhecimentos e habilidade na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente (JANDIRA, 2015, p. 60).

Tal proposição contempla claramente aquilo que preconiza a BNCC. Dito de outro modo, estamos vivendo o momento de garantir que o documento seja implementado e chegue de fato às salas de aula. É lícito lembrar que, dentre os desafios, destaca-se justamente a priorização da formação dos educadores, uma vez que são eles os principais agentes de transformação para a melhoria das práticas pedagógicas.

4.2 A FORMAÇÃO PERMANENTE DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE JANDIRA

Antes de nos ocuparmos propriamente da formação das coordenadoras, consideramos relevante explicar como os profissionais docentes acessam tal função, denominada Professor Coordenador Pedagógico (PCP). Trata-se de cargo de confiança, que pode ser ocupado apenas por professores do quadro efetivo da rede. Para tanto, é preciso que o profissional tenha licenciatura plena em Pedagogia ou em área específica da Educação ou pós-graduação *lato sensu* em Administração/Gestão Escolar. Ademais, é necessário ter, no mínimo, três anos de efetivo exercício no magistério em qualquer rede oficial de ensino.

Acerca do tempo de permanência no cargo, percebe-se grande rotatividade, por diferentes motivos. Os mais evidentes são as trocas devido à mudança de gestão política do município e os profissionais que não se realizam profissionalmente na função e resolvem

retornar para sala de aula. Feitas essas considerações, passamos à formação permanente desse profissional.

Como dito anteriormente, a formação dos coordenadores acontece de maneira mais sistemática, considerando que o calendário é elaborado pela própria “Casa do Professor”. Desde meados de 2012, esse processo formativo passou por diferentes configurações, isto é, já ocorreu semanalmente, quinzenalmente e mensalmente. Do mesmo modo, nos encontros, poderia haver grupos mistos de coordenadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e grupos específicos por etapa; em outras ocasiões, participavam apenas os coordenadores responsáveis pelas creches; e algumas vezes, os grupos eram reunidos em torno de uma pauta comum.

Além de diferentes configurações de grupo e de tempo, em determinados momentos, a forma sofreu modificações. Assim, houve situações nas quais partimos da premissa de utilizar os momentos formativos dos coordenadores para ajudá-los a exercer a função, desenvolvendo pautas práticas com vistas a discutir estratégias que os auxiliassem a efetuar seu trabalho na unidade, por exemplo: como elaborar boas pautas, como realizar observações em sala de aula, como dar *feedback* aos professores, qual o papel de formador exigido pela função etc.

Também houve momentos em que os profissionais da “Casa do Professor” realizavam os encontros com os coordenadores, e a mesma pauta seria desenvolvida nas unidades escolares. Entretanto, esse modelo logo foi rechaçado, considerando que as unidades eram diferentes e, por conseguinte, tinham necessidades distintas. Ademais, essa prática foi descontinuada por retirar o protagonismo dos coordenadores. Outro formato utilizado foi a formação na qual os próprios coordenadores assumiram alguns encontros diante de seus pares, nas reuniões propostas pela Secretaria de Educação.

Em 2022, o trabalho desenvolvido em relação à formação de coordenadores da Educação Infantil, passou pelas três formas citadas anteriormente. Assim, iniciamos o ano discutindo estratégias para o bom acolhimento dos profissionais, bem como para a revisão do PPP, o planejamento da primeira quinzena e da primeira reunião de pais. Como se pode notar, a pauta visava a ajudá-los a bem exercer sua função.

Na sequência, definimos que, durante o ano, estudaríamos três propostas de planejamento para Educação Infantil, a fim de que, no final do processo, os docentes pudessem escolher qual seria o instrumento utilizado. Dessa forma, optamos por desenvolver a pauta nos encontros formativos com os coordenadores e solicitar a multiplicação com os professores em suas respectivas unidades. Ainda que tal modelo apresentasse ressalvas, ele foi utilizado por considerar-se que serviria muito bem a tal propósito.

Concomitantemente às propostas de estudo do planejamento, sugerimos o estudo de uma normativa sobre registros na Educação Infantil, documento instituído naquele ano. Para isso, utilizamos o formato no qual os coordenadores foram divididos em grupos. Cada um deles ficou responsável por um capítulo e desenvolveu a pauta formativa para seus pares, nos encontros promovidos na Secretaria de Educação.

Por fim, salientamos que os temas abordados nas formações são estabelecidos por diferentes estratégias. Uma delas consiste nas avaliações feitas por coordenadores e professores após cada encontro; nos questionários utilizados para tais reflexões, sempre perguntamos sobre a formação desenvolvida e outros assuntos que eles consideram necessários. Outra maneira de estabelecer os temas para a formação se dá por meio da participação dos profissionais da Secretaria de Educação nas unidades escolares em diferentes momentos, entre eles, o Conselho de Classe, os HTPCs e visitas dos supervisores de ensino; tais vivências são discutidas em reuniões pedagógicas dentro da Secretaria da Educação e norteiam o planejamento das ações formativas. Logo, tanto a forma quanto o tempo e o grupo sempre foram modificados de um ano para o outro, conforme as avaliações e reflexões.

Neste momento, convém explicitar o que consideramos “potencialidades” em relação ao trabalho desenvolvido pelos técnicos da “Casa do Professor”. O departamento é composto por profissionais efetivos que, devido à estabilidade, conhecem profundamente a realidade do município, a organização da Secretaria de Educação e as necessidades pedagógicas impostas. Outro ponto de grande valia é que a equipe tem buscado atualização teórica e profissional, ou seja, a maioria dos profissionais cursou ou está cursando mestrado/doutorado em suas respectivas áreas de atuação.

4.3 AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a escolha das participantes desta investigação, estabelecemos dois critérios: ter diferentes tempos de experiência na função de coordenador da Educação Infantil e estar atuando especificamente nessa etapa, pois há coordenadores que trabalham em escolas que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

A opção por diferentes tempos de experiência não está atrelada à capacidade e eficiência de cada uma delas devido ao tempo na função, mas à consciência de que, na vida profissional, passamos por diferentes ciclos. Em relação ao segundo critério estabelecido, primamos por escolher coordenadoras que atuavam apenas na Educação Infantil, pois constatamos que as profissionais da rede que atuavam em escolas com as duas etapas enfrentavam dificuldades em

desenvolver ações específicas para a Educação Infantil, tendo em vista as muitas demandas exigidas pelo Ensino Fundamental.

Visando a garantir o anonimato das participantes, utilizamos nomes fictícios. Ademais, os dados referentes à caracterização das coordenadoras foram levantados por meio do preenchimento de uma ficha (Apêndice B), da qual constavam perguntas sobre a trajetória acadêmica e profissional. O quadro a seguir apresenta essa caracterização:

Quadro 3: Perfil das coordenadoras pedagógicas participantes

Coordenadora	Idade	Tempo de experiência como docente na Educação Infantil	Tempo de experiência como coordenadora na Educação Infantil	Graduação
<i>Bia</i>	33	12 anos	4 meses	Pedagogia e Artes Visuais
<i>Ana Clara</i>	44	5 anos	3 anos	Pedagogia
<i>Luana</i>	47	10 anos	5 anos	Pedagogia
<i>Silvia</i>	43	13 anos	6 anos	Pedagogia

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar os dados, verificamos que todas eram graduadas em Pedagogia, o que é pertinente, tendo em vista que atuam na Educação Infantil. Apenas uma delas cursou também Artes Visuais, o que amplia muito seu leque de atuação profissional.

Além disso, constatamos que as profissionais em questão se encontram na faixa etária de 33 a 43 anos. No tocante ao tempo de experiência como docentes na Educação Infantil, observamos que elas têm, no mínimo, cinco e, no máximo, treze anos. Tal apuração evidencia que a maior parte do tempo de exercício profissional se refere ao magistério, revelando pouca experiência na função de coordenação. Dessa forma, inferimos que as participantes estão em diferentes momentos da constituição profissional, no que diz respeito ao exercício da função de coordenação pedagógica.

4.4 AS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E O QUE REVELAM SEUS PPPs

Quanto à escolha das escolas, seguimos o critério de público atendido, ou seja, duas creches que atendiam a crianças de 0 a 3 anos e duas pré-escolas com atendimento a crianças

de 4 e 5 anos. Do mesmo modo, as unidades não foram identificadas e, para manter o sigilo, os nomes fictícios foram escolhidos por suas respectivas coordenadoras. Para tanto, pedimos apenas que a escolha fosse feita com base em algo que lhes fosse realmente significativo.

No que concerne à produção de dados em relação às escolas, foram realizadas presencialmente a aplicação de questionário e a análise dos PPP das instituições. O seguinte quadro apresenta a caracterização de cada uma das escolas partícipes:

Quadro 4: Perfil das escolas participantes

<i>Escolas</i>	<i>Horário de atendimento</i>	<i>Faixa etária atendida</i>	<i>Quantidade de crianças atendidas</i>	<i>Quantidade de docentes e assistentes de sala</i>
<i>Escola Viva</i>	7h às 12h e 13h às 18h	4 e 5 anos	180	21
<i>Arte de aprender</i>	7h às 12h e 13h às 18h	4 e 5 anos	108	11
<i>Brincar e Sonhar</i>	6h às 18h	6 meses a 3 anos	171	44
<i>Vivências</i>	6h às 18h	6 meses a 3 anos	185	34

Fonte: Elaboração própria.

Os dados revelam que duas unidades podem ser classificadas como creches e duas como pré-escolas, devido à faixa etária das crianças atendidas e aos turnos oferecidos. Vale lembrar que as creches são consideradas escolas que ofertam educação integral, pois os bebês e as crianças bem pequenas passam de oito a doze horas na unidade. Já as pré-escolas oferecem dois turnos, e cada criança permanece na instituição por cinco horas.

Também percebemos diferenças notáveis quanto ao número de profissionais necessários para atuação direta com a criança na creche. A nosso ver, isso se deve à faixa etária e, consequentemente, à maior necessidade de cuidados. Feitas essas considerações, passamos a descrever cada uma das escolas.

A “Escola Viva” passou por diferentes prédios; hoje está localizada em um bairro de ruas asfaltadas, com muitas casas de alvenaria geminadas e muitos sobrados. Nas proximidades,

há uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), várias linhas de ônibus, uma igreja católica, várias igrejas evangélicas, muitos pequenos comércios e feira livre aos fins de semana. No bairro, não há espaços específicos para lazer e cultura.

O edifício não é próprio, ou seja, funciona em uma casa alugada. Conta com cinco salas de aula, uma sala para diretoria e coordenação juntas, secretaria, sala dos professores, sala de arte, cozinha, espaço externo aberto, refeitório, almoxarifado, sala de materiais pedagógicos, dois banheiros infantis e dois banheiros para adultos.

A escola dispõe das verbas advindas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Programa Municipal Dinheiro Direto na Escola (PMDDE) e de festas temáticas. O planejamento, o controle e a prestação de contas são feitos pelos colegiados da Associação de Pais e Mestres (APM) e do Conselho Escolar.

Durante o ano, são realizadas reuniões bimestrais com as famílias a fim de explicitar a proposta da escola e apresentar as práticas desenvolvidas com as crianças. A unidade dispõe de PPP elaborado a partir de pesquisas com as famílias, da participação dos funcionários e da avaliação institucional, feita no decorrer do primeiro semestre, mediante discussão dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil. Do documento, constam a caracterização da unidade e do bairro, a origem do nome da escola. Ademais, são registrados os objetivos gerais do projeto, bem como a missão, a visão, os valores, a proposta pedagógica e modo como se darão o monitoramento e avaliação.

Em uma das seções, é possível ter acesso aos dados de pesquisa realizada com as famílias, o que caracterizou claramente a clientela atendida. Das cento e sessenta e oito famílias, cento e trinta e quatro responderam ao questionário. Foram obtidas as seguintes informações: em relação à pergunta relativa a com quem moram as crianças, a maioria delas mora com os pais. A renda média das famílias está entre um e três salários-mínimos. A maioria dos pais tem Ensino Médio completo, e a religião dessas famílias se divide entre evangélicos e católicos em sua maioria; no entanto, há as que não têm religião, e algumas sinalizaram outras. De acordo com a coordenadora da unidade, realizar essa pesquisa fez com que a gestão da escola refletisse sobre muitos aspectos antes ignorados e que, a partir de então, passaram a ser relevantes.

Na seção condizente ao plano de ação, há um quadro organizado a partir das dimensões que revelaram prioridades na avaliação feita com os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil. Entre elas, destacam-se: o fato de as famílias não se envolverem no processo desenvolvido na unidade escolar com seus filhos; a dificuldade de oportunizar às crianças momentos com espaços naturais, convivência com a natureza e diferentes linguagens, além de

grandes desafios em relação aos espaços, materiais e mobiliário. Não notamos, nesse quadro de ações, nada referente à dimensão que aborda a qualificação dos profissionais. Todavia, dentre os valores descritos, encontra-se um item, de responsabilidade da coordenadora, que propõe o crescimento profissional e institucional, com horários de aperfeiçoamento pedagógico, embora não se explique como se efetivará tal proposição.

A segunda escola, “Arte de Aprender”, localiza-se em um bairro de ruas asfaltadas, no qual existem casas de alvenaria, muitas igrejas e alguns comércios, como bares, mercado, lanchonetes e um posto de gasolina. É atendido por linhas de ônibus municipais e intermunicipais. Próximo à escola, há uma Unidade Básica de Saúde, uma quadra para esportes, academia ao ar livre e muitas indústrias, pois o bairro é um polo industrial.

A comunidade atendida é, em sua maioria, carente, e algumas famílias moram em área livre. A escolaridade dos pais corresponde ao Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Quando não estão na escola, as crianças ficam sob responsabilidade de outras pessoas, como avós, tias e cuidadores, devido ao fato de os pais trabalharem.

Nessa instituição, há uma particularidade que convém ressaltar: desde fevereiro de 2022, a gestão e as crianças estão em endereço provisório, pois o prédio alugado passa por reformas. Devido à mudança temporária, as crianças chegam de transporte escolar. As questões administrativas são resolvidas pelas gestoras, e o auxiliar administrativo se mantém em uma escola próxima da que está sendo reformada para atender à comunidade.

A unidade dispõe das verbas do PDDE e PMDDE. Uma porcentagem delas se gasta com o custeio, e a outra parte, com o capital, conforme preconizam as leis que regem tais gastos. Para realizar as compras, as gestoras informam a necessidade da escola e pedem sugestões aos membros do Conselho e da APM para aprovação. São eles também que recebem a prestação de contas.

As reuniões com as famílias são divididas em duas partes. Inicialmente, as gestoras conversam com todos os pais, apresentando os assuntos gerais referentes à organização da unidade, as necessidades pontuais e avisos relevantes. A segunda parte é assumida pelos professores, que abordam assuntos específicos referentes à turma.

Para a atualização do PPP, foi realizado levantamento de dados por meio dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, do qual participaram todos os profissionais e todas as famílias. Alguns responderam a formulários *on-line*, outros estiveram em reuniões presenciais. O documento caracteriza a escola, a clientela atendida, o bairro, a missão, a visão e os valores da instituição.

No plano de ação, há apenas duas metas: uma diz respeito a promover passeios externos a fim de propiciar conhecimento de mundo às crianças; a outra manifesta a preocupação em disponibilizar espaços, materiais, mobiliário e equipamentos que possibilitem o brincar, inclusive das crianças com deficiência. Contudo, mencionam-se diferentes objetivos, entre eles: “promover colaboração e inovação das práticas pedagógicas entre os educadores; enriquecer a prática pedagógica; reforçar o trabalho em equipe”, o que nos parece contemplar uma intenção implícita de formação continuada aos professores. Contudo, não se percebem, na referida seção, metas ou ações para alcançar tais objetivos.

A terceira escola, denominada “Brincar e Sonhar”, situa-se no centro da cidade, próximo à estação ferroviária e aos terminais de ônibus municipais e intermunicipais. Há várias linhas que passam em frente à unidade, o que favorece que os pais deixem seus filhos e possam ir trabalhar. Esse cenário é constatado quando se percebe que a maioria das crianças atendidas não residem no bairro, também devido ao fato de haver poucas casas próximas. Nas adjacências, encontram-se uma escola estadual regular e uma escola de Ensino Técnico, ambas pertencentes à rede estadual de educação.

A instituição está próxima da praça de eventos da cidade, do Batalhão da Polícia Militar, da sede da Guarda Municipal, do Conselho Tutelar e do Anfiteatro. A renda das famílias atendidas está entre três e cinco salários-mínimos. O prédio dispõe de diretoria, secretaria, sala da coordenação pedagógica, cozinha, refeitório, despensa, almoxarifado, banheiros adultos e infantis, além de parque descoberto e um *hall* coberto, utilizado para atividades com as crianças. Dispõe das verbas do PDDE e do PMDDE que, segundo a coordenadora, são mais flexíveis para o gasto, podendo ser usadas para qualquer necessidade, diferentemente da verba federal. O Conselho de escola e APM são bem ativos, participando do planejamento do gasto e da prestação de contas.

A entrada e a saída das crianças acontecem por meio do acesso dos pais à sala de aula. Vale ressaltar que, na saída, a pessoa que tenha vindo retirar a criança só acessa a unidade mostrando o cartão escolar, fornecido para tal fim.

Realizam-se reuniões sistemáticas com os pais para informar o trabalho desenvolvido na unidade. Elas ocorrem cinco vezes por ano, uma no início das aulas, e as demais por bimestre. Os encontros são realizados à noite; iniciam com as orientações gerais, expostas pelas gestoras, e, posteriormente, os responsáveis vão para a sala da turma conversar com os professores sobre as questões pedagógicas. Os que não conseguem participar são atendidos pela coordenação por meio de agendamento.

A gestão da escola mantém relacionamento com vereadores da cidade, com a Câmara Municipal, a Secretaria de Saúde, o Conselho Tutelar e a Guarda Municipal. Por meio desses contatos, têm sido promovidas ações para apadrinhamento das crianças, doações para festas etc. O prédio da unidade foi cedido para reuniões da Ação Social e para a vacinação contra a covid-19.

Ainda sobre a gestão, ela se apresenta como democrática, e as questões são resolvidas em grupo. Se há um problema na cozinha, por exemplo, todos os que trabalham no espaço são comunicados e podem sugerir soluções. De acordo com a coordenadora, cinquenta por cento de seu tempo diário é consumido por atendimentos à sala de aula, porém não se trata de questões pedagógicas, mas sim de crianças doentes, falta de materiais de higiene nas salas, ligação para pais etc.

O PPP é bem sucinto; caracteriza a unidade, elenca a missão, a visão e os valores, apresenta o plano de metas e como será a avaliação do projeto. A fim de explicar a missão, a visão e os valores, foi elaborado um texto que aborda como o trabalho é desenvolvido dentro da unidade. Nele, há informações relevantes sobre o cuidado para que o ambiente seja acolhedor e as relações de qualidade, com o fito de favorecer o desenvolvimento pleno das crianças. Cita-se também a educação integral, abordando a ideia de desenvolvimento global por meio de ricos estímulos, da brincadeira, da afetividade e das interações, além de contemplar a participação da família como importante parceira no processo educacional.

O plano de metas apresenta apenas uma meta: “Cuidar e Educar com foco na aprendizagem e no bem-estar de todas as crianças”. Entre as ações para alcançar tal meta, está a intenção de promover HTPC formativos aos professores. Em outra parte do documento, aparece uma problematização, na qual se pontua “a dificuldade apresentada por alguns educadores em trabalhar as práticas pedagógicas da Educação Infantil”. Para essa questão, foram elencadas ações como criar vínculo com os profissionais e promover formações em HTPC por meio da discussão do currículo municipal.

Por fim, a escola “Vivências” localiza-se em um bairro formado por muitas residências, prédios da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU), áreas livres e pequenos comércios. Há ainda outras duas escolas, uma que atende a crianças pequenas de quatro e cinco anos (Pré-escola) e outra que atende a crianças de seis a dez anos (Ensino Fundamental – Anos Iniciais). O bairro dispõe de duas quadras esportivas e uma Unidade Básica de Saúde. A faixa salarial das famílias atendidas está entre um e três salários-mínimos.

A unidade é de alvenaria, o prédio próprio, pintado com cores vibrantes; conta com excelentes instalações e mobiliário. Em relação ao espaço, a escola tem secretaria, diretoria,

berçário, fraldário, lactário, sala de educadores, sala de aulas, cozinha, despensa, refeitório, copa para funcionários, depósito de material de limpeza, lavanderia, sanitário para funcionários feminino e masculino, almoxarifado, sanitário/vestiário infantil feminino e masculino, sanitário administrativo acessível feminino e masculino, pátio coberto, área externa descoberta e *playground*.

A instituição conta com as verbas procedentes do PDDE, do PMDDE e de festas organizadas com fins de arrecadação de fundos. Os recursos são gastos e controlados por meio da colaboração do Conselho da Escola e da APM, compostos por funcionários e pais. Algumas pessoas participam dos dois colegiados.

De acordo com a coordenadora, cerca de setenta por cento do seu tempo é dedicado ao administrativo, vinte por cento, ao pedagógico, e dez, às crianças e famílias. Essa informação revela um importante dado quando pensamos no papel do coordenador que, pela natureza de sua atuação, deveria concentrar a maior parte de seu tempo no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

O PPP da unidade está em atualização, e as gestoras pontuaram que não há sistemática de levantamento de dados e informações para o diagnóstico que compõe o documento. Todavia, em 2022, iniciaram o ano letivo enviando um questionário socioeconômico para as famílias atendidas. Ressaltaram que a opção por tal estratégia se deu em virtude da boa participação dos pais ou responsáveis nas reuniões que acontecem bimestralmente.

Da introdução do documento, constam explicações para os termos projeto, político e pedagógico. Apresentam-se também os valores, a visão, a missão e a proposta pedagógica da unidade, além da caracterização da escola e do bairro, bem como a exposição das metas e dos objetivos.

Dentre as metas, constatamos a presença de uma, referente à formação continuada em serviço para todos os profissionais. Embora o projeto não pormenorize como se dará tal ação, cita-se a proposição de reflexões constantes, com o intuito de renovação contínua da prática pedagógica nos encontros com os educadores.

No item relacionado à reavaliação do projeto, averiguamos que a unidade se utiliza do instrumento autoavaliativo Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ressaltamos tal aspecto, devido ao fato de esse instrumento conter uma dimensão que trata especificamente da formação e das condições de trabalho das professoras e demais profissionais. Conforme o documento:

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade (BRASIL, 2009, p. 54).

Além disso, tal dimensão discute, por exemplo, se a instituição dispõe de um programa de formação continuada para atualizar os conhecimentos e se esses encontros acontecem dentro da jornada de trabalho. Assim, parece-nos possível afirmar que a discussão sobre formação de professores ocorreu por meio dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, mas não consta com riqueza de detalhes no PPP.

Nos documentos das quatro unidades escolares, notamos a preocupação com a qualificação dos profissionais, com a inovação das práticas pedagógicas, com o desenvolvimento de trabalho colaborativo e com a clareza de proposição de HTPC formativos. No entanto, não há desdobramentos que mostrem as metas ou as ações escolhidas a fim de que os objetivos fossem alcançados no tocante às formações, sejam elas para os docentes ou para os demais profissionais. Logo, concluímos — até porque fazemos parte efetiva desse território — que diversas ações formativas são feitas, mas não são registradas categoricamente no documento. Nesse sentido, inferimos que pode haver equívocos sobre o real papel do PPP e que a preocupação das gestoras se restrinja à entrega do projeto quando solicitado pela Secretaria de Educação, ou seja, ele é visto como mero documento burocrático.

4.5 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No que tange ao percurso desenvolvido nesta investigação, é preciso destacar que a história de vida da pesquisadora influenciou não só a seleção do objeto de estudo, mas também as opções relativas ao caminho metodológico. Com base nas proposições de Josso (2006), a escolha das estratégias foi feita considerando-se a valorização dos sujeitos e a importância de suas vivências pessoais e profissionais.

A princípio, foram convidadas quatro coordenadoras pedagógicas que estavam atuando especificamente na Educação Infantil e tinham diferentes tempos de experiência profissional na função. A primeira ação realizada constituiu-se de uma reunião presencial, na qual foram apresentados a pesquisa e seus objetivos, o termo de consentimento e uma ficha para caracterização das participantes. Posteriormente, ocorreu a visita a cada uma das unidades, com o intuito de aplicar o questionário elaborado especificamente para caracterização das escolas.

Na sequência, foram realizadas entrevistas individuais. Para tanto, enviamos, anteriormente, o arquivo contendo oito questões para caracterizar o processo formativo das participantes. Tal cuidado se deu em virtude de haver perguntas nas quais era necessário consultar documentos para relembrar as ações. Além disso, esclarecemos que as profissionais teriam total liberdade para escolher o local, a data e o horário mais apropriados para os encontros.

A opção pela pesquisa qualitativa ocorreu naturalmente, tendo em vista que ela permite refletir acerca dos caminhos a serem seguidos, aprofundar a interação entre pesquisador e a situação estudada, além de valorizar altamente o processo e a perspectiva dos participantes.

Em relação à inspiração cartográfica, enunciaremos algumas “pistas” que muito contribuíram para este trabalho. A primeira é a cartografia como método de pesquisa-intervenção, segundo a qual: “[...] a orientação de trabalho do pesquisador não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas [...]” (PASSOS; BARROS, 2020, p. 17). Isso posto, percebemos que a cartografia não formula normas, não tem um protocolo fixo. No entanto, discute “pistas” que ajudam no desenvolvimento da pesquisa. O desafio é lançar-se para frente, consciente de que o “[...] caminhar estabelecerá no percurso as metas”. Ademais, discute-se a “[...] inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir [...]” (PASSOS; BARROS, 2020, p. 17), ou seja, sugere-se o compromisso de interferir nos processos de produção da realidade.

A segunda pista, “cartografar é acompanhar processos”, revela que a cartografia propõe que a realidade a ser investigada é composta de processos, não apenas de objetos precisos. Barros e Kastrup (2020, p. 59) asseguram que “[...] o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar”, isto é, há um movimento contínuo, no qual a processualidade está presente em todos os instantes. Nessa mesma pista, discute-se ainda a mudança dos termos “coleta de dados” para “produção de dados”. Em outras palavras: “Não se trata de uma mera mudança de palavras, de apenas evitar o vocabulário tradicional, mas de propor uma mudança conceitual, visando nomear, de modo mais claro e literal, práticas de pesquisa que se distinguem daquelas da ciência moderna cognitivista” (BARROS; KASTRUP, 2020, p. 59).

A terceira pista utilizada diz respeito à entrevista, um dos procedimentos escolhidos para o desenvolvimento do presente estudo. Essa pista trouxe grandes contribuições ao discorrer sobre tal procedimento com vistas a desempenhar a função cartográfica. Dito de outro modo, não há um modelo de entrevista cartográfica propriamente dito, e sim o “manejo cartográfico da entrevista” por dois motivos:

Em primeiro lugar falamos de entrevista na cartografia, pois a eficácia da entrevista na pesquisa dos processos está estreitamente ligada ao “*ethos* cartográfico” que seria praticado, não apenas na entrevista, mas em toda a pesquisa [...] No entanto, cabe comentar alguns procedimentos pelos quais esse *ethos* comparece especificamente na entrevista. [...] Em segundo lugar, não falamos de uma técnica fechada, de um método soberano, mas de um *ethos*, a partir do qual escolhas têm lugar face às características de cada situação (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 93).

Os mesmos autores consideram a entrevista “como procedimento privilegiado de acesso imediato à experiência em toda sua extensão” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 96). Explicam que, na cartografia, ela leva em conta a “inseparabilidade” de duas dimensões da experiência, conforme segue:

O primeiro plano refere-se ao que usualmente chamamos “experiências de vida”, que advém da reflexão do sujeito sobre as suas vivências inclui seus relatos sobre histórias de vida, ou seja, o narrado de suas emoções, motivações e tudo aquilo que o sujeito pode representar como o conteúdo vivido. Já experiência pré-refletida ou ontológica refere-se à processualidade, ao plano da coemergência, plano comum, coletivo de forças, do qual advém todos os conteúdos representacionais. Esses dois planos não são excludentes, funcionam em reciprocidade (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 95).

Percebemos, então, que a entrevista não visa apenas à informação, mas à experiência nas duas dimensões citadas, bem como à reciprocidade estabelecida entre elas. Em outras palavras, visa-se não à fala “sobre” a experiência, e sim à experiência “na” fala, ou seja:

[...] A entrevista visa intervir, por meio do manejo, para fazer com que os dizeres possam emergir encarnados, carregados da intensidade dos conteúdos, dos eventos, dos afetos ali circulantes. A fala deve portar os afetos próprios à experiência (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 100).

Por fim, é importante considerar que:

A questão que interessa à cartografia não é o “saber sobre” as coisas, sobre o mundo, mas é “aprender-saber com” o mundo, com a experiência, com tudo aquilo/aqueles que, no momento, compõe a paisagem no território (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 816).

Consolida-se, portanto, a ideia de que o pesquisador compõe o território, não como alguém guiado por questões prévias, mas como alguém em posição de atenção aos acontecimentos, mesmo que eles lhe pareçam sem sentido. Trata-se de um pesquisador que lança seu olhar, sua atenção para a percepção dos processos em curso.

Outro procedimento que utilizamos foi a observação dos encontros formativos desenvolvidos na Secretaria de Educação quinzenalmente. Nas palavras de Ludke e André (1986, p. 25):

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar.

A observação deu-se de junho a novembro de 2022 e, para tanto, elaboramos um roteiro no qual pontuamos aquilo que consideramos digno de observação, por exemplo, a participação de cada uma das coordenadoras nos encontros, as contribuições dadas por meio de relatos, o relacionamento com a formadora — no caso, a própria pesquisadora — e as marcas de insegurança perante o grupo. Além disso, observamos um registro reflexivo feito por elas.

Nos encontros formativos, foi possível perceber que a participação, bem como a clareza em expor os pensamentos, relatar situações ocorridas na unidade escolar, apresentar dúvidas relativas ao tema discutido e sugerir estratégias foram um comportamento rotineiro. As quatro participantes demonstraram estar muito à vontade diante das colegas de função e, mesmo a coordenadora Bia, com pouco tempo de experiência no grupo, sempre expôs claramente suas intenções e percepções. Durante a proposta em que elas assumiram alguns encontros perante o grupo, merecem destaque alguns incômodos, por exemplo, justificativas que não tiveram tempo para a preparação da pauta, não dominavam plenamente o assunto, tinham dificuldade de expressar-se etc.

No que concerne ao relacionamento com a formadora, manteve-se uma boa relação. As participantes tinham facilidade de entrar em contato, solicitar ajuda em relação a alguns temas e compartilhar as boas práticas de suas unidades.

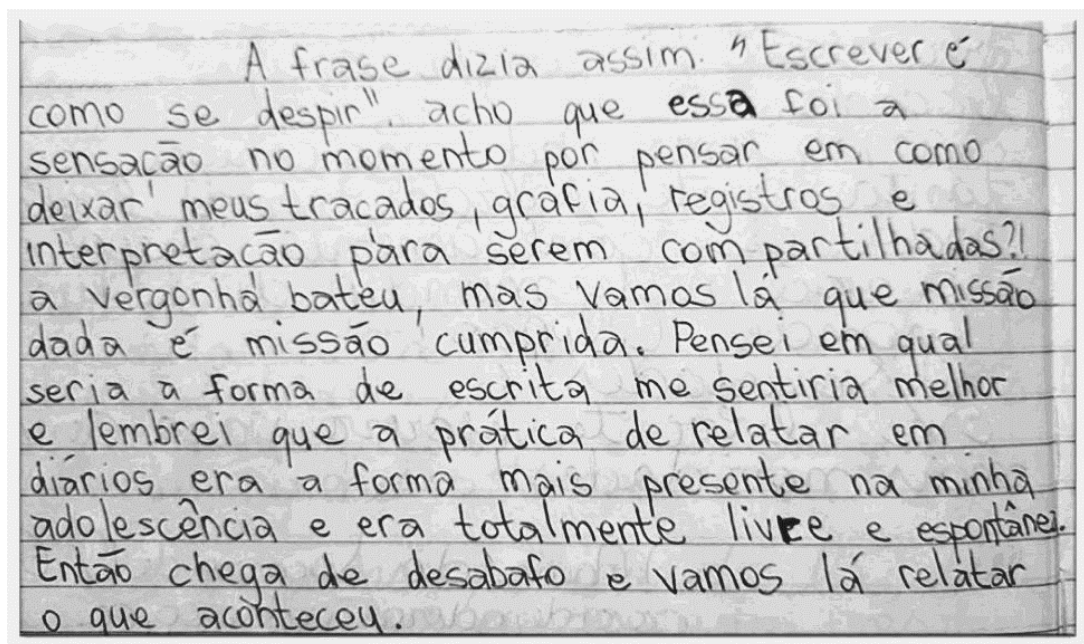
Acerca do mencionado registro reflexivo, vale elucidar que, em 2022, utilizamos um caderno para anotar reflexões acerca dos encontros desenvolvidos. A ideia era evitar o gênero ata e promover uma prática na qual as coordenadoras pudessem escrever de maneira bem subjetiva, no gênero que desejassem, as experiências vividas naquelas ocasiões.

A página de abertura do caderno trazia, como inspiração, a epígrafe utilizada no memorial desta dissertação: “É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia” (LISPECTOR, 1999, p. 254), em alusão a Bondía (2002), para quem a experiência é vista como “aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. O referido caderno foi utilizado em todos os encontros, e a dinâmica estabelecida se deu de maneira que a coordenadora que havia feito o registro fizesse a leitura no início da próxima reunião. A utilização desse instrumento oportunizou importantes reflexões às coordenadoras e propiciou o

exercício que temos solicitado aos professores: registrar reflexivamente seu percurso com as crianças.

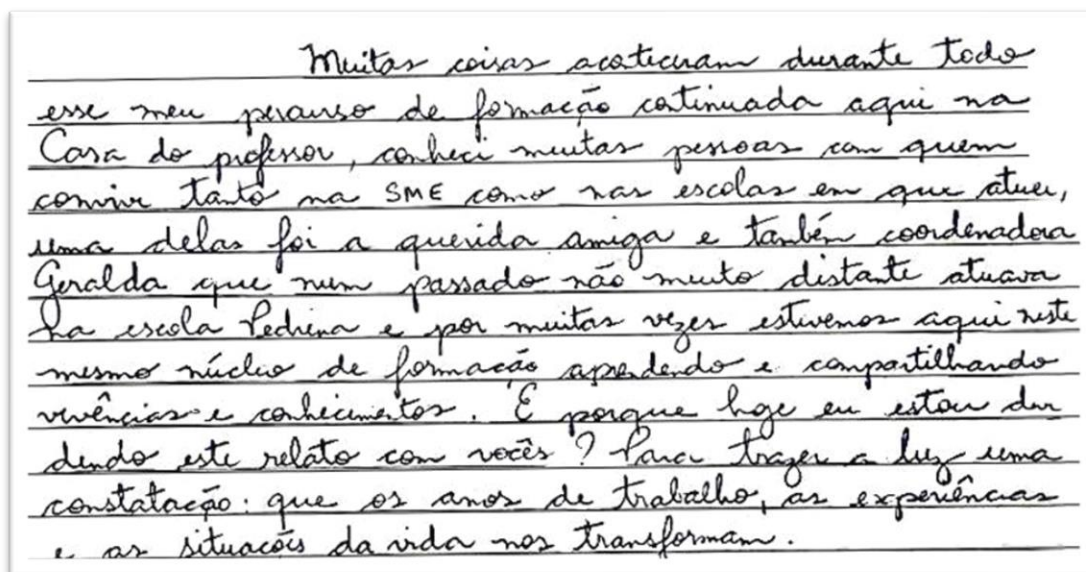
A título de exemplificação, apresentamos a seguir dois recortes dos registros feitos por duas coordenadoras participantes da pesquisa. Em ambos os casos, foi possível verificar o exercício introspectivo que viveram. Bia, reconhecendo que “escrever é como se despir”, retorna à adolescência para encontrar nela a prática de escrita que melhor lhe servia e finalmente se aventura no registro. Parece-nos possível afirmar que houve o exercício de reflexão em torno da importância do ato de escrever, como também a consciência relativa à potencialidade dessa escrita, pois seria compartilhada com as amigas de função. Já Luana pensou seu percurso formativo e chegou à conclusão de que as muitas experiências vividas nos transformam. O excerto de seu registro revela a consciência de que, no percurso de enriquecimento profissional, aprendemos e compartilhamos conhecimentos.

Figura 1: Fragmento de registro da coordenadora Bia



Fonte: Dados da pesquisa (registro reflexivo de 03 jun. 2022).

Figura 2: Fragmento de registro da coordenadora Luana



Muitas coisas acontecem durante todo esse meu percurso de formação continuada aqui na Casa do professor, conheci muitas pessoas com quem convive tanto na SME como nas escolas em que atuei, uma delas foi a querida amiga e também coordenadora Geralda que num passado não muito distante atuava na escola Pedreira e por muitas vezes estivemos aqui neste mesmo núcleo de formação aprendendo e compartilhando vivências e conhecimentos. E porque hoje eu estou dando este relato com vocês? Para trazer a luz uma constatação: que os anos de trabalho, as experiências e as situações da vida nos transformam.

Fonte: Dados da pesquisa (registro reflexivo de 15 nov. 2022).

A pesquisa nos documentos federais e municipais foi escolhida como um dos procedimentos, considerando que

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

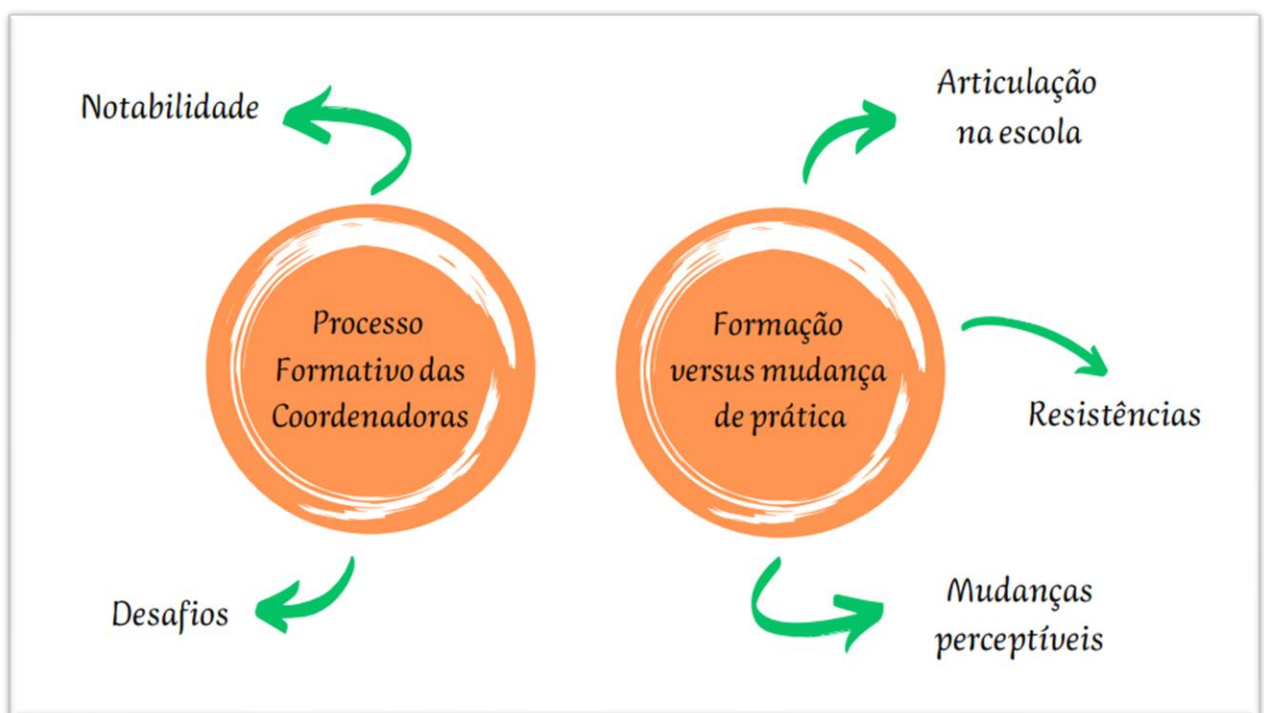
Nesse sentido, buscamos evidências por meio de exame dos PPPs das unidades, a fim de compor a caracterização das escolas, bem como do registro feito nos encontros formativos quinzenais e dos documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e o Plano Municipal de Educação de Jandira, no que diz respeito à formação de docentes. Na próxima seção discorreremos sobre os achados da pesquisa.

5 DESCOBERTAS EVIDENCIADAS NA PESQUISA

Para o desenvolvimento da análise do conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011), fizemos a pré-análise, exploramos o material e tratamos os resultados por meio de inferências e interpretações.

Inicialmente, examinamos as entrevistas (Apêndice D) realizadas com as coordenadoras, procurando, por meio das respostas dadas, informações explícitas que nos permitissem estabelecer as categorias e os possíveis indicadores que respondessem à pergunta inicial desta pesquisa: “A formação oferecida pela “Casa do Professor” tem atendido às necessidades e demandas do desenvolvimento profissional das coordenadoras, de modo a ter impactos observáveis nas ações cotidianas nas escolas selecionadas?” Assim, definimos duas categorias e seus respectivos indicadores, apresentados no esquema a seguir.

Figura 3: Categorias e indicadores para análise



Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5: Explicação dos indicadores

Categorias	Indicadores	Explicação do indicador
Processo Formativo das Coordenadoras	Notabilidade	Segundo o dicionário on-line Oxford Languages notabilidade se refere à qualidade daquilo que é notável. Dessa forma, estabelecemos este indicador tendo em vista as respostas das coordenadoras ao se referirem às formações das quais participaram durante o ano de 2022, conferindo notabilidade ao processo.
	Desafios	O presente indicador surgiu das considerações das coordenadoras em relação ao que pode ser feito para melhorar o processo formativo permanente do qual participam enquanto estão na função.
Formação versus mudança de prática	Articulação na escola	Tal indicador transparece o papel articulador das coordenadoras e como essa articulação favoreceu a formação.
	Resistências	Este indicador evidencia as resistências dos professores diante do percurso formativo que propõe mudança na prática.
	Mudanças perceptíveis	Tal indicador mostra a percepção das coordenadoras quanto às mudanças ocorridas nas unidades, a partir de sua própria formação e das formações desenvolvidas na escola para os professores.

Fonte: Elaboração própria.

Uma vez explicados os indicadores, salientamos que a análise se deu de maneira a considerar todas as perguntas das entrevistas. Ademais, em alguns momentos, utilizamos a mesma pergunta para diferentes indicadores, tendo em vista o teor das respostas dadas.

5.1 CATEGORIA DE ANÁLISE 1: PROCESSO FORMATIVO DAS COORDENADORAS

Como exposto anteriormente, o processo formativo do qual participam as coordenadoras passou por diferentes configurações na cidade de Jandira. No entanto, seu objetivo principal sempre foi oferecer aporte que contribuísse para o bom desenvolvimento na função.

Consideramos que o desenvolvimento profissional se dá por meio de um processo contínuo, que se vai desenrolando e se refazendo ao longo do percurso. Essa premissa se faz primordial no tocante à formação dos coordenadores, já que não têm formação inicial específica para ascender à função.

Também é importante ponderar que o coordenador ocupa espaço dentro da escola quando se reconhece formador e procura responsabilizar-se por sua própria formação. Como afirmam Placco e Souza (2019), há diferentes dimensões que coexistem no trabalho do coordenador; por conseguinte, justapor tais dimensões dependerá de intencionalidade consciente. Sem esta última, o papel primordial, qual seja, a formação docente, será sufocado pelas diversas demandas cotidianas impostas à função.

Nos dizeres de Nóvoa (2017, p. 1118), “ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e densidade”. Em outras palavras, há que se ter compromisso pedagógico e formar a identidade profissional atento ao processo de aprendizagem dos professores e dos estudantes, na autoformação e nas relações interpessoais.

5.1.1 Notabilidade

Este indicador constituiu-se a partir das expressões utilizadas pelas coordenadoras para caracterizar a importância do processo formativo do qual participaram. Vejamos:

Quadro 6: Evidências para o indicador “Notabilidade”

Pergunta	O que disseram as coordenadoras
1. Para você o processo formativo oferecido pela “Casa do Professor” tem correspondido às suas necessidades formativas e profissionais? Explique.	<i>Bom, eu coloco como parcialmente porque como é um processo talvez por ser minha primeira experiência, então muita coisa pra mim vem sendo novidade, vem sendo uma oportunidade de me apropriar e ressignificar práticas. Eu vejo a “Casa do Professor” como um setor da Secretaria muito potente. Muito importante sim para os coordenadores⁶, para os professores [...] eu acho que a gente precisa de um pouco mais [...] (BIA)</i>
	<i>Então pra mim sim, por quê tem agregado mais valores, tem trazido coisas novas [...]. Quebrando um pouco do tradicionalismo e trazendo mais valor principalmente no que diz respeito a desconstruir a visão antiga de ter uma coisa maçante, uma proposta maçante. (ANA CLARA)</i>
	<i>Sim, eu vejo que esse processo formativo é essencial pra nossa função dentro da escola. Porque sozinhas a gente já ia conseguir ter esse momento de buscar conhecimento, de trocar informações. Esse percurso formativo é essencial, mesmo que a nossa demanda dentro da creche por muitas vezes acabe deixando a gente presa na escola. Por vezes tem muitas demandas que nos deixam presas e não em questões pedagógicas, mas em outras atividades. Se não houvesse esse percurso formativo para o coordenador jamais a gente ia conseguir desenvolver o nosso trabalho dentro da unidade. (LUANA)</i>
	<i>Eu falo para as professoras que é o apoio, o embasamento. É a formação de vocês que ajuda os coordenadores. Vocês nos ajudam e faz com que a gente melhore a nossa prática enquanto coordenador pedagógico. (SILVIA)</i>

Fonte: Elaboração própria.

Em suas falas, as quatro participantes reconhecem a relevância de tais momentos, afirmando: que agregam valores a sua profissionalidade; que é o momento no qual elas de fato se dedicam ao estudo; que trazem embasamento teórico e prático. No entanto, a coordenadora Bia ressalta que as formações oferecidas “atendem parcialmente às suas necessidades, talvez devido ao fato de ser nova na função e precisar de um pouco mais”.

Sua fala nos remete à problemática de o coordenador “dormir professor e acordar formador de professores”, tendo a mesma formação inicial. Além disso, nos leva a refletir sobre a responsabilidade de estabelecer uma formação permanente que, de fato, contribua para que esse profissional possa ir se constituindo no exercício da função.

⁶ Grifos nossos.

Ana Clara e Silvia atrelam a formação permanente da qual participam a momentos em que há a possibilidade de “agregar mais valores”. Atentando para as evidências, elas consideram que as reuniões dão embasamento para a prática. Percebemos também que ambas têm consciência de sua própria necessidade de formação e aprofundamento, que fundamentem o fazer pedagógico.

Já a constatação da coordenadora Luana traz à tona as questões discutidas em Placco e Souza (2019), acerca das demandas burocráticas e emergenciais. Ao afirmar que “tem muitas demandas que nos deixam presas e não em questões pedagógicas”, revela compreensão de que o exercício da função causa certo impasse em relação às dimensões de trabalho da coordenação. Esta última, por vezes, acaba atuando nas mais diferentes vertentes, suprimindo as principais ações às quais deveria dedicar grande parte do seu tempo, no caso, as pedagógicas, exatamente como constatou Infante (2020), referindo-se ao excesso de atribuições que os coordenadores precisam assumir cotidianamente. Além disso, é preciso ressaltar que Luana enxerga, nos encontros propostos, a possibilidade de romper com as situações que aprisionam e impedem o avanço em relação ao estudo e aprofundamento, afirmando categoricamente que sozinha “jamais ia conseguir ter esse momento de buscar conhecimento, de trocar informações”.

Às falas reproduzidas, associamos o próximo quadro, elaborado em outro formato. Dele constam dois questionamentos, a fim de observarmos, lado a lado, as respostas das coordenadoras sobre o fazer da pesquisadora e sobre seu próprio fazer.

Na pergunta de número quatro, indagamos o processo formativo realizado nos encontros para as coordenadoras; mais especificamente, quais pautas menos contribuíram para a prática das participantes, com o intuito de que fizessem uma avaliação do fazer da pesquisadora e do procedimento ao qual estavam sendo submetidas. Já na pergunta de número sete, a ideia era que elas avaliassem seu próprio fazer ao responderem as pautas realizadas na escola, em HTPC, mais bem-sucedidas.

Quadro 7: Correlação com o indicador “Notabilidade”

O que disseram as coordenadoras	
4. Quais foram as pautas das formações para coordenadores que menos contribuíram para sua prática? Justifique	7. Das pautas realizadas em HTPC quais você considerou pautas bem-sucedidas? Quais temas foram mais úteis para a prática do professor? Por quê?
<i>Acho que todas contribuíram bastante. Então todas foram de uma certa forma muito prática no sentido que são coisas que a gente vai usar. Não</i>	<i>Foi sobre a documentação pedagógica que começou a ampliar um pouco mais o olhar, por que elas tinham muita dificuldade de como eu vou</i>

<i>são coisas que a gente vai receber aqui, e agora o que eu vou fazer com isso? São coisas que realmente mexe com a prática da unidade escolar, mexeram com a prática dos professores que talvez seja o nosso grande desafio... (BIA)</i>	<i>fazer isso? Como eu vou fazer aquilo? Então antes de aprofundar, que é o que eu estou fazendo em relação aos registros, estou começando a trabalhar com elas aquilo que a gente chama de pauta de observação. Eu acho que está ajudando a direcionar o olhar, o que observar, o que ouvir. (BIA)</i>
<i>Então, eu não vi nenhuma pauta que não tenha contribuído. Todas contribuíram mesmo que tenham sido repetidas. Porque se a gente colocar de um ano para outro algumas situações, como um profissional novo, a gente precisa repetir essa situação. E eu consigo pegar algo que eu não peguei no anterior. [...] sempre tem alguma coisa diferente que a gente pode aproveitar. (ANA CLARA)</i>	<i>As mais bem sucedidas foram as propostas de planejamento. Foi como se elas sáíssem dali, arregassem a manga dizendo: Eu vou fazer. Nessa semana a gente vai trabalhar e vamos ver o que vai mudar. Eu não vejo o que vai mudar, mas vamos ver como é que vai ser. E aí você as vê construindo. (ANA CLARA)</i>
<i>Tudo que a gente trabalhou aqui tem uma eficácia lá dentro da escola. [...] não teve nenhuma pauta que eu achei que não tivesse eficácia, todas de alguma forma contribuíram, todas tem significado. (LUANA)</i>	<i>Essa do brincar heurístico me marcou muito, porque quando eu fiz a pauta estava receosa, porque vinha observando a postura das pessoas quando as crianças estavam no parque brincando com os brinquedos da escola. [...] essa foi uma pauta que conseguiu atingir, porque algumas não surtem efeito. Mas essa do brincar foi uma das que surtiu efeito relevante, a ponto de outras pessoas dentro da escola perceberem. (LUANA)</i>
<i>A formação foi muito boa, mas o assunto observação em sala de aula. [...] acho que o assunto ... como eu falei a formação foi muito boa, a qualidade é muito boa, porém como eu já estou muitos anos na coordenação então talvez seja pra mim um pouco cansativo. Mas de resto tem sido maravilhoso. (SILVIA)</i>	<i>Sobre escuta. As professoras antigamente se sentiam um pouco sozinhas, não sei se esse é o termo, sozinhas, solitárias. [...], mas depois de uma formação sobre a escuta, e não só escutar por escutar [...] eu senti que essa era peça fundamental que estava precisando pra que houvesse uma melhora significativa dentro da creche (SILVIA)</i>

Fonte: Elaboração própria.

As quatro profissionais não elencam pautas que não tenham sido úteis à unidade escolar. Mesmo a coordenadora Silvia, que relata o fato de ter participado de uma formação na qual o assunto já não era novidade, ressalta a qualidade desse momento.

A afirmação de Silvia acerca da pauta “observação em sala de aula” — que, a seu ver, dado tempo em que está na função, já não tem novidade — e a constatação da coordenadora Bia — que, em virtude da pouca experiência na função considera precisar “de um pouco mais” — nos remeteram à necessidade de pensar um modelo formativo para as coordenadoras que considere os saberes e as experiências do grupo, com atenção ao que se deve evitar. Nos dizeres de Imbernón (2009), “uma formação transmissiva e uniforme [...] válida para todos”.

No entanto, comprovando a complexidade do processo de formação do coordenador, tal como ocorre na formação de professores, a resposta de Ana Clara diverge daquela dada por Silvia, ao considerar pautas repetidas “cansativas”. Ana pontua que, mesmo nessas ocasiões, é possível entender algo que não havia entendido até o momento e sempre há o que se aproveitar.

Assim, a notabilidade dada à formação permanente pelas coordenadoras participantes corrobora também os achados de Infante (2020, p. 161):

O PC reconhece que a sua formação inicial é deficitária, por isso busca constantemente o conhecimento por meio de cursos e/ou leituras que possam subsidiar o cotidiano de sua função. Considera que deveria receber, por meio dos órgãos centrais [...] uma capacitação para assumir as atribuições da função de PC, em especial, no que se refere ao referencial teórico que embasa as ações pedagógicas [...]

O reconhecimento de formação inicial deficitária também é citado por Gatti (2019), para quem os currículos dos cursos de Pedagogia têm apresentado os fundamentos educacionais de forma genérica. Mediante tal achado, fica evidente a importância de manter a formação permanente oferecida às coordenadoras, pois, como exposto por Correia (2013, p. 08),

[...] a ausência de formação [...] pode ser citada como uma das grandes dificuldades para esse profissional exercer suas funções, uma vez que, mesmo possuindo experiência como docente ou mesmo como coordenador isso não garante qualidade para o seu trabalho.

Todavia, estamos conscientes de que não basta apenas manter formações; há que se ter a lucidez de que diferentes percursos formativos influenciam as práticas, e a formação não é o único conhecimento que exercerá influência sobre o desenvolvimento profissional.

No tocante à pergunta de número sete, relacionada às pautas que as próprias participantes desenvolveram no contexto escolar, utilizamos excertos em que as coordenadoras, além de mencionar aquelas que consideraram bem-sucedidas, fizeram o exercício de apontar o motivo do sucesso dessas pautas. No questionamento atrelamos o sucesso de cada encontro à real utilidade do assunto para o professor.

A coordenadora Bia destaca que a discussão mais produtiva ocorreu durante a pauta sobre documentação pedagógica, em que as professoras conseguiram perceber como fazer. Em sua resposta, notamos também a estratégia de ampliar o assunto desenvolvido com outros que promovem aprofundamento. Ana Clara classifica a pauta sobre planejamento como a mais eficaz, afirmando, com contentamento, que as professoras saíram tentando modificar sua prática. O brincar heurístico foi o assunto escolhido pela coordenadora Luana como a pauta mais eficiente para os professores de sua escola, considerando inclusive que profissionais que

não estavam na formação perceberam as mudanças em relação ao brincar dentro da unidade. Por fim, Silvia estabelece a discussão sobre escuta como a mais significativa para seu grupo.

Ainda que as quatro coordenadoras tenham participado do mesmo caminho formativo oferecido pelo órgão central – Secretaria de Educação — em suas unidades, as propostas foram diversas. Assim, percebemos pautas sobre a documentação pedagógica, o planejamento, o brincar heurístico e a escuta, mostrando a percepção de cada uma delas sobre a necessidade pontual de sua unidade escolar.

Convém considerar o que está posto para os gestores das instituições nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Entre as diretrizes estabelecidas, consta, na área focal de número 2, a indicação de “promover encontros de formação continuada com os professores e profissionais, no interior da Instituição”. Do mesmo modo, Imbernón (2010) alude à formação que proporciona reflexão, a partir da escola. Segundo o autor, ela terá maior possibilidade de sucesso, porque poderá obter não apenas a mudança individual, mas também de toda a instituição. E acrescenta:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação (IMBERNÓN, 2010. p. 85).

A essa formação que acontece no espaço escolar, o autor agrega o aspecto colaborativo ocorrido nesse espaço, bem como a “carga ideológica, os valores, atitudes e crenças”, que traduzem um novo enfoque devido ao fato de poder “redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 85).

Assim, afirma que a formação dentro da escola proporciona aos professores serem “sujeitos e não objeto de formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 86). Até porque são os docentes, os coordenadores, os profissionais de apoio, enfim, toda a comunidade escolar que atuarão pensando soluções para os problemas práticos com os quais se deparam cotidianamente.

Consideramos viável contextualizar aqui as mudanças ocorridas no percurso formativo desenvolvido pela Casa do Professor. O processo anterior à promulgação da BNCC, realizado pelo Governo federal e estadual, do qual a pesquisadora teve a oportunidade de participar, revelou um longo caminho de estudo que seria necessário trilhar para compreender as considerações de tal documento.

Essa constatação propiciou o estudo aprofundado da BNCC, a busca pela teoria que a fundamentou, o conhecimento em torno do trabalho desenvolvido pelos autores que a elaboraram e a leitura de muitos livros e textos, no intuito de aprofundar os diversos conceitos necessários para uma verdadeira implementação da Base na rede pública municipal. Tal processo acabou por influenciar o desenvolvimento dos encontros formativos realizados com as coordenadoras. Para além dos momentos expositivos, inserimos estratégias de metodologias ativas, por meio das quais os participantes tinham sempre um papel a desenvolver, compartilhando boas práticas, desenvolvendo os encontros ou mesmo se posicionando após a leitura de diferentes textos. A consciência de tal necessidade influenciou inclusive o desejo da pesquisadora em acessar o mestrado profissional.

5.1.2 Desafios

Ainda que as coordenadoras tivessem percebido a importância da formação da qual participam, como expresso no indicador anterior, elas sugeriram mudanças para melhoria do percurso formativo. Suas propostas compuseram desafios a serem enfrentados pelo órgão central.

Antes de partirmos para a análise das respostas, é preciso mencionar a diversidade de saberes necessários ao coordenador para o exercício de sua complexa atividade. Vale lembrar que vivemos em uma sociedade permeada por transformações sociais, políticas e tecnológicas, cada vez mais marcada pela desigualdade social e produção capitalista.

Nesse contexto, Pereira e Placco (2018) evocam o conceito de superdiversidade, que se opõe à ideia de homogeneidade. Reconhecem que somos diferentes, e essas diferenças geram diversidade que, de certa maneira, influencia inclusive nossa atividade profissional:

O trabalho escolar, neste novo século, portanto, é afetado pela superdiversidade. E a atividade da coordenação pedagógica é atravessada e constituída pelas múltiplas nuances da superdiversidade, exigindo a construção de conhecimentos profissionais específicos que ajudem a enfrentar os desafios que tais nuances impõem (PEREIRA; PLACCO, 2018, p. 84)

Diante do exposto, é preciso ressaltar que as mudanças externas à escola demandam mudanças dentro dela. O mesmo vale para as formações de formadores, no caso, oferecidas às coordenadoras. A exigência de saberes específicos requer um espaço formativo que considere todas essas perspectivas, mesmo que sejam apenas mais uma fonte de saber, pois, de acordo com Tardif (2014), o conhecimento docente procede de vários saberes, oriundos de diferentes fontes. Isso posto, vejamos o que as coordenadoras têm a dizer.

Quadro 8: Evidências para o indicador “Desafios”

Pergunta	O que disseram as coordenadoras
<p>3. O que você considera que poderia mudar no processo formativo do coordenador para que esse atendesse às necessidades de sua escola?</p> <p>Quais seriam as melhores estratégias na sua opinião?</p>	<p><i>Eu acho que além da formação que o coordenador recebe, acredito que seria importante também pensar um contato da Casa com os próprios professores. [...] eles sentem falta também dessa formação um pouco mais direta. Seria a Casa sair um pouco da Casa (risos). [...] Eu particularmente gostaria mais dessa presença da Casa nas unidades, entendeu? (BIA)</i></p> <p><i>Essa é a palavra: mentoria. Pra ver se realmente essas práticas que a gente discute aqui na formação estão de fato acontecendo na escola. (BIA)</i></p>
	<p><i>Eu acredito que deveria ser feito um levantamento do perfil de cada escola. Vamos pensar aqui em uma escola que está sendo compartilhada. Que tipo de momentos, nesse caso, a gente consegue oferecer aos alunos? É muito difícil porque nós temos horários muito, muito, muito apertados. Então às vezes a gente não consegue oferecer da forma como deveria e como precisa por conta desse compartilhamento. (ANA CLARA)</i></p>
	<p><i>O que eu sinto um pouco de falta é dos Grupos de Estudo, quando a gente conseguia um tempo embora nossas agendas sejam muito complicadas. Eu acho que os grupos de estudo são bons pra gente também. [...] Eu tenho anos no cargo de coordenação ainda tenho dificuldade com o estudo lá, solitário. (LUANA)</i></p>
	<p><i>Como eu já te falei, quando saio daqui chego na minha unidade com outra visão, mais leve, mais tranquila do que passar, do que elas querem saber. Nesse momento eu não consigo ver uma outra estratégia. Eu gosto muito das formações, chego mais motivada em estar com as professoras, com as monitoras também. Eu gosto muito! (SILVIA)</i></p>

Fonte: Elaboração própria.

A proposta da coordenadora Bia sobre o contato direto dos formadores com os professores compõe um leque de possibilidades, ao sugerir a formação direta aos docentes, a presença nas unidades escolares e a mentoria como forma de acompanhar as práticas desenvolvidas. Trata-se de considerações relevantes, tendo em vista que os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) atrelam, entre outros requisitos, o desenvolvimento profissional do professor à qualidade da Educação Infantil. E o Plano Municipal de Educação de Jandira (2014) pressupõe, para o eixo que trata sobre a Educação Infantil “a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente”.

A sugestão da coordenadora Ana Clara, de realizar um levantamento do perfil de cada escola, está relacionada à ideia anteriormente apresentada no indicador “Notabilidade”, que

destaca a importância de considerar o conhecimento e as experiências do grupo de coordenadores, conforme assinala Imbernón (2009). A nosso ver, essa atenção precisa estender-se também às características de cada uma das unidades, porém entendemos que tais particularidades devem ser consideradas pelos próprios coordenadores, como constatamos nas respostas dadas à pergunta de número sete. Apesar de participarem do mesmo processo formativo, as quatro coordenadoras desenvolveram a formação dentro de suas instituições, considerando o perfil e necessidade dos profissionais de suas escolas.

Acerca da sugestão de grupo de estudo, indicada pela coordenadora Luana, inferimos que, com o intuito de aprofundamento e de espaço para reflexão, constitui um mecanismo interessante tanto para veteranos quanto para novatos, por se tratar de um espaço de troca entre os pares. Silvia não propõe nenhuma mudança; apenas afirma que as formações têm contribuído para sua prática na coordenação.

Aos desafios estabelecidos pelas coordenadoras ao órgão central, queremos atrelar outros, em nossa opinião, essenciais à vitalização do percurso formativo oferecido na cidade, seja para professores, profissionais de apoio ou gestão. O primeiro deles diz respeito à quantidade de profissionais, da Casa do Professor e de outros departamentos da Secretaria de Educação, que se dedicam à formação permanente. Nesse quesito, percebemos uma defasagem no quadro de colaboradores, principalmente em relação à Educação Infantil.

Do mesmo modo, parece-nos coerente problematizar a rotatividade dos profissionais, professores ou gestores. Temos a impressão de estarmos sempre começando: formamos professores para desenvolver um trabalho na Educação Infantil e, no ano seguinte, eles passam a atuar no Ensino Fundamental; o mesmo tem acontecido com os gestores.

Outro desafio fundamental diz respeito à promoção de mudança de mentalidade dos profissionais no que concerne à formação permanente. Isso porque convencer o sujeito da necessidade de transformação vai além questão técnica; pressupõe considerar a dimensão pessoal do indivíduo, sabendo que suas experiências pessoais interferem no seu fazer profissional (GATTI, 2020). Tardif (2014) igualmente corrobora esse ponto de vista, situando os saberes docentes na conexão entre o social e o individual, assim como Josso (2002), ao articular a história de vida com as práticas pedagógicas.

O último desafio consiste em manter a continuidade das políticas estabelecidas. Segundo Gatti (2019), às vezes, a descontinuidade interfere profundamente nos resultados. Ainda que todas as propostas sugeridas pelas coordenadoras já tenham sido desenvolvidas, em algum momento, pelos formadores da Casa do Professor, mantê-las ou ampliá-las depende de muitos fatores. Um deles corresponde à manutenção de processos colaborativos que, conforme

afirma Pinazza (2014, p. 156), “[...] requerem o suporte das esferas governamentais para que possam ganhar potência transformadora dentro da unidade educacional e para além dela, inspirando políticas públicas para a Educação Infantil”. A dificuldade está justamente em compor políticas públicas que pensem a Educação Infantil a longo prazo e, mesmo na esfera municipal, não sejam consideradas políticas deste ou daquele governo.

5.2 CATEGORIA DE ANÁLISE 2: FORMAÇÃO *VERSUS* MUDANÇA NA PRÁTICA

A coordenação pedagógica tem responsabilidade crucial dentro da unidade escolar, sobretudo no que se refere a formar os professores para novas práticas. No entanto, é lícito indagar qual seria a formação ideal. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 21) assim se pronuncia:

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança [...]. Esses processos precisam de uma mudança nas estruturas profissionais e sociais. Precisam contar com o grupo interno da instituição e com o apoio da comunidade que envolve a instituição (IMBERNÓN, 2010, p. 21).

É ponto pacífico que o professor exerce papel fundamental no que diz respeito às mudanças e inovações no seio do contexto educacional. Todavia, a formação encarada apenas como prescrições que devem ser seguidas, sem reflexão, sem participação atuante desse profissional, resultou em um docente que “com frequência se sente incapaz de inovar” (IMBERNÓN, 2010, p. 21).

Ainda segundo o autor: “A formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa através de processos de pesquisa significa realizar uma “inovação a partir de dentro” (IMBERNÓN, 2010, p. 22). Trata-se da interiorização do processo de inovação, o que implica “uma descentralização e um controle autônomo em condições adequadas”. Tal protagonismo institucional resulta em um fazer coletivo, no qual todos são responsáveis e buscam intencionalmente melhorar e modificar o contexto em que estão imersos.

A mesma ideia defende Orsolon (2010, p. 18), argumentando que

[...] as transformações em questão são trabalho de autoria e de co-autoria, no qual o discurso oficial, a pressão do ambiente não são suficientes para desencadear esses processos. É necessário que haja adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a consequente mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Mudar é, portanto, trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

Às considerações de Imbernón e Orsolon (2010) sobre mudança, podemos acrescentar as proposições de Josso (2006), ao articular a história de vida com a práticas pedagógicas. No trecho que segue, a autora alude à criação de ligações consigo e com os outros por meio da metáfora dos “nós de marinheiro”, segundo a qual a reconstrução da própria história possibilitará prosseguir com maior consciência.

O trabalho de reconstrução de nossa história, tanto no relato oral quanto no relato escrito, provoca o aparecimento de um certo número de nós invisíveis, mas nem todos! O processo é pôr-se a caminho, nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai. É o trabalho biográfico propriamente dito que estabelece uma consciência e uma presença a si muito desenvolvidas que permitirão, talvez, continuar a viagem (após o processo) um pouco melhor equipado para ‘ver’ a tempo os cruzamentos do caminho, as oportunidades, os desafios imperdíveis (JOSSO, 2006, p. 379).

Isso posto, é válido questionar qual seria o papel do coordenador que procura transformação. Ademais, é possível perguntar como ele poderia promover mudanças significativas no contexto educacional.

Orsolon (2010, p. 19) explica que, a fim de coordenar direcionando suas ações para a transformação, o coordenador “precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político pedagógico transformador”. Tardif (2014) também contribui para tal reflexão, quando expõe que as práticas utilizadas pelos docentes estão carregadas de concepções de educação defendidas em algum momento, tendo em vista que o professor atua conforme a necessidade e o contexto no qual se insere. O pesquisador afirma que o saber do docente está relacionado à sua identidade, experiência de vida e relações estabelecidas. Logo, entendemos que a transformação tão almejada precisa ponderar tais considerações. Entretanto, por vezes, a realidade nos impõe outras questões, discutidas nos dois próximos indicadores.

5.2.1 Articulação na escola

Como já exposto, o trabalho primordial do coordenador se dá por meio da formação; contudo, não podemos atribuir apenas a ele os desafios em torno dessa ação. Giovanni (2003, p. 3) apresenta, de forma concisa, alguns fatores que interferem nesse processo, mostrando que

[...] a formação de professores não se dá linearmente (curso de formação inicial + exercício da profissão + situações de formação continuada), mas é resultado de muitas e diferentes influências, que começam na primeira infância, momento em que são forjadas imagens da profissão, passam pelos momentos formais e escolares de

formação profissional (que nem sempre constituem oportunidades de repensar ou re-elaborar tais imagens iniciais), tomando, finalmente, a forma das condições do exercício diário da profissão docente e das oportunidades vividas de reflexão e estudo sobre tais condições e sobre os elementos que as compõem.

O trecho explicita que o caminho formativo não se dá de maneira simples; ao contrário, constitui-se por muitas das nossas experiências. Isso posto, a autora sugere a indagação e a reflexão sistemática como principal aprendizagem para o professor. Essa afirmação corrobora as ideias de Josso (2002), ao propor a reflexão acerca de nossa própria história de vida, bem como as de Imbernón (2009), ao colocar o docente como sujeito responsável por sua própria formação.

Feitas essas considerações, cabe perguntar em que medida elas se relacionam ao indicador articulação na escola. Nos próximos excertos, parece-nos que as coordenadoras realizaram esse tão difícil exercício de ponderar sobre suas ações e as reais necessidades de suas respectivas unidades. Cada uma, a seu modo, revelou, em suas respostas, percepções de grande valia:

Quadro 9: Evidências para o indicador “Articulação na escola”

Pergunta	O que disseram as coordenadoras
2. Você tem conseguido articular os temas desenvolvidos nas formações das quais participou, com as necessidades percebidas na unidade em que atua? Como tem feito isto?	<i>Sim. Toda vez que eu saio de uma formação, com as informações que eu levo daqui, sempre faço um momento de silêncio, tentando pensar nas necessidades da escola, sempre faço esse exercício pra ver onde eu consigo melhorar. Então, não é cem por cento ainda, mas eu tento assim e venho conseguindo, como eu falei não cem por cento, mas venho conseguindo articular com as necessidades, sim, as demandas da unidade. (BIA)</i>
	<i>Eu trago pra reflexão tudo que vocês apresentam lá, principalmente em HTPC. Para que elas tenham conhecimento também do que tá sendo ofertado pra gente. Se ficou alguma dúvida a gente vai esclarecendo durante o HAP, durante as aulas ou até num momento de porta. Você vai olhando as práticas pra ver se está funcionando, quando você vê que não está, questionamos: por que que não está sendo colocado aquilo em prática ainda? Qual é a dificuldade? A gente vai tentando esclarecer da melhor forma possível. (ANA CLARA)</i>
	<i>Antes eu vinha na formação, chegava lá na escola com muita coisa na minha cabeça e queria falar muitas coisas ao mesmo tempo não levando em consideração que o profissional que está dentro da escola também tem outras questões. (LUANA)</i> <i>... dentro da escola a gente tem que criar uma estrutura pra trabalhar de forma pontual. Na creche, por exemplo, não basta trabalhar só com professor, tenho que conversar com os monitores. Tenho que formá-los, nem que seja reunindo pequenos grupos. Eu tenho que fazer esse trabalho, senão não dá. (LUANA)</i>

	<p><i>Vocês fazem a formação e a gente vai procurando leituras, vídeos, vai atrás de aprimorar o que vocês passam aqui pra gente, pra então desenvolver dentro da unidade escolar. (SILVIA)</i></p> <p><i>... eu acredito na formação, acredito no coordenador que cria esse vínculo com o professor e se atualiza, conversa com os pares. Acho que assim vem a mudança e o espaço de mudança é o HAP, o HTPC, a formação. (SILVIA)</i></p>
--	---

Fonte: Elaboração própria.

A coordenadora Bia afirma que tem conseguido articular sua própria formação com as necessidades de sua unidade escolar e demonstra isso experimentando um “momento de silêncio”, a fim de perceber as necessidades da escola. Depreendemos que, ao lembrar sua própria trajetória de formação, ela consegue ocupar-se com a formação que precisa desenvolver, de modo semelhante ao que expõe Josso (2006), em relação a criar elos consigo mesmo e com os outros. Do mesmo modo, parece-nos que, dessa forma, Bia faz uma suspensão de sua ação, permitindo-se “escutar” as necessidades.

Ana Clara verbaliza que as pautas das quais participa na Secretaria de Educação também são propostas para as professoras, por considerar que as docentes precisam conhecer o percurso formativo oferecido à gestão. Na resposta, não fica claro se tais pautas são desenvolvidas de modo que alcancem as necessidades dos docentes ou apenas reproduzidas, tal como foram recebidas. Todavia, a participante diz que busca esclarecer dúvidas em diferentes oportunidades cotidianas.

Já Luana percebe sua ansiedade em desenvolver rapidamente tudo o que experimentava, em sua própria formação, com os professores, mas sem atentar aos anseios deles. Talvez esse movimento a tenha feito captar as necessidades de outro grupo dentro de sua unidade, os monitores, que, em Jandira, são os assistentes de sala que atuam na Educação Infantil. Sua reflexão a levou a estabelecer momentos para formação desses profissionais.

Silvia exprime outra preocupação: percebeu claramente o que os profissionais de sua unidade necessitam no percurso formativo e tem consciência de que tudo o que estuda em sua própria formação precisa ser ampliado e aprofundado para que seja desenvolvido na escola. Ademais, revela a preocupação em estabelecer vínculo com os professores e mostra ter clareza de que tais vínculos podem promover mudanças.

Percebemos assim, que o papel central do coordenador na instituição traz consigo diversos desafios. Segundo Araújo e Pinazza (2019, p. 121),

Quando se pensa na atuação do coordenador pedagógico e na sua responsabilidade, faz-se necessário levar em conta que ele precisa estabelecer

uma relação de colaboração, de troca, com o professor sob seus cuidados, de maneira participativa, dialógica e democrática, considerando que há nesse relacionamento uma dinâmica plural, uma vez que os saberes são diversos.

Constatamos que as coordenadoras fizeram o movimento de reflexão e tomaram decisões em relação à trilha formativa desenvolvida dentro da escola. Todavia, como exposto no excerto anterior, consideramos que é justamente a “relação de colaboração”, que ajudará o coordenador na difícil tarefa de articular seus saberes às necessidades de seus professores e da instituição. Destacamos, ainda, a afirmação da coordenadora Silvia sobre “estabelecer vínculo com os professores”, que pode ser um mecanismo pelo qual a ação da coordenação passe a fundamentar respeito e confiança entre os pares.

Ponderando sobre tais afirmações, é válido mencionar as considerações de Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) sobre escutar. As autoras tecem valiosas reflexões sobre esse ato tão importante, sugerindo que seja realizado com as crianças. No entanto, acreditamos que suas observações também se aplicam perfeitamente aos professores. Elas utilizam o excerto abaixo para ratificar que escutar não é fácil e, para tal, precisamos necessariamente estar abertos às mudanças:

Acreditamos que uma escuta ativa é uma das habilidades avaliativas mais importantes que um profissional pode ter. A habilidade de escuta de um profissional tem um profundo impacto na qualidade do seu trabalho e também nas suas relações com os outros. Os profissionais escutam para obter informações, para compreender, para aproveitar e para aprender. A escuta efetiva é uma atividade ativa, e não passiva. O ouvinte deve ser um participante ativo para que o ciclo de comunicação se complete. (PASCAL; BERTRAM, 2013 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL 2019).

Partindo da premissa de que o ouvinte igualmente precisa ter uma participação ativa, as autoras apresentam uma série de sinais envolvidos no ato de ouvir ativamente, entre eles: prestar atenção à mensagem e mostrar que de fato está escutando, acenando com a cabeça ou estimulando a continuidade da fala; certificar-se de que está compreendendo o que está sendo dito, fazendo perguntas para esclarecer certos pontos; adiar os julgamentos, não interrompendo com contra-argumentos; e, por fim, sendo sincero, aberto e honesto em sua resposta, afirmando suas opiniões respeitosamente (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL 2019).

Diante disso, estabelecer o processo de escuta como ferramenta central pode ser um mecanismo fundamental no sentido de disponibilizar um ambiente no qual todos da unidade se sintam seguros e confiantes para se expressar. Assim, depreendemos que consolidar os vínculos por meio da escuta favorecerá o papel articulador das coordenadoras, tendo em vista que, de acordo com Placco e Souza (2019), embora a formação constitua a mais importante dimensão,

é na articulação que o coordenador empreende grande parte do seu tempo. Nos excertos expostos, anteriormente, notamos que o papel articulador e reflexivo das coordenadoras, de certa forma, favoreceu a dimensão formativa.

Vejamos agora o que elas nos dizem sobre os resultados obtidos a partir das formações que propuseram em suas unidades escolares:

Quadro 10: Correlação com o indicador “Articulação na escola”

Pergunta	O que disseram as coordenadoras
6. Quais indicadores você observa para avaliar a mudança da prática do professor em consequência da formação dada por você?	... essa semana eu falei bastante sobre a documentação pedagógica. Então a gente falou sobre a exposição nas redes sociais, os murais, a mini história. Eu vi uma professora tentando colocar em prática o que discutimos, o que ela ouviu. [...] Então eu vi toda uma preocupação e uma mudança. Eu consegui observar um pouquinho em cada professora. [...] Uma professora me disse que não estava conseguindo parar de pensar no que a gente conversou no HTPC e agora não sabia o que fazer. Não sabia como mudar a prática, como mudar o olhar. Isso também eu sinalizo que é uma mudança, que é um processo, devagar, bem devagar, mas que está acontecendo. São coisas bem pequenas, mas que eu vejo que lá estão fazendo a diferença. Inclusive ela já está mudando o planejamento, a organização. Como ela começou a documentar, está mais atenta nos observáveis, que era uma coisa que ela não entendia como podia acontecer, como iria fazer isso? “Eu tenho não sei quantos alunos, estou sozinha, como que eu vou tirar foto, anotar, registrar?” Então, são essas coisas bem pequenas, assim, que aquecem o coração. (BIA)
	Sempre tem uma resistência tudo que é novo gera uma resistência. Tudo que é novo, a impressão que dá que você está querendo enfiar goela abaixo. É como se a gente estivesse tentando mudar a maneira como elas entendem que dá certo. E aí na verdade você está trazendo um outro olhar para que elas percebam que sempre dá pra melhorar. [...] A gente sabe que não são todas. Mas que seja uma ou duas, isso já é satisfatório, sinal de que estamos evoluindo em alguma coisa. (ANA CLARA)
	A questão do brincar heurístico. Eu já consigo perceber lá na escola que é uma preocupação do grupo e que está envolvendo também os monitores, as merendeiras, eles estão entendendo o processo. Antes as profissionais da limpeza diziam: porque acumulam tanta coisa? Por que que a professora acumula tanta coisa dentro da sala dela? Não consigo limpar, não consigo higienizar direito o berçário, por que ela tem caixas e caixas de lixo? Ela usou essa palavra. A professora tem caixas e caixas de lixo dentro da sala. Aquilo vai juntar bicho. Hoje já tem respeito pelas coleções, não temos espaço determinado, mas temos respeito. É uma mudança visível, pois havia muito problema viu? Do tipo de a gente fazer coleções e jogarem nossas coisas fora. (LUANA)
	... quando nós estudamos o registro, falando de observação, do caderninho de anotações que elas fazem, de observar a criança de perto [...] eu vejo a qualidade do registro do professor [...]. Eu tenho que admitir que foi porque eu vim, aprendi e todo o grupo foi estudando, aprofundando e eu dei continuidade e hoje eu vejo o resultado da formação que eu tive e do HTPC que fiz. (SILVIA)

Fonte: Elaboração própria.

Para analisar as respostas dadas a essa questão, recorremos a Orsolon (2010, p. 18), para quem “mudar é portanto trabalho conjunto com os educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista”. Isso posto, o trabalho em equipe é fundamental, pois não adianta apenas a coordenadora desempenhar seu papel e trabalhar para a transformação; se os educadores não estiverem conscientes da necessidade de mudança, dificilmente haverá modificações significativas.

Nas repostas dadas, as coordenadoras se mostram como agentes de transformação, atribuindo sentido e finalidade ao seu trabalho. Bia descreve muito claramente o processo pelo qual duas de suas professoras entraram num movimento gerador de nova consciência, desestabilizando seus saberes e, conseqüentemente encaminhando-as para transformações. Trata-se exatamente daquilo que afirma Orsolon (2010), sobre o fato de a mudança, dentro do campo educacional, estar atrelada à mudança de pensamento dos principais atores envolvidos no processo.

Apesar de não expor claramente alguma mudança percebida em sua escola, Ana Clara pontua que “é como se ela estivesse tentando mudar a maneira como as professoras entendem que dá certo”. Isso não é necessariamente um problema, pois, ao observar necessidades, é papel do coordenador propor inovações para que, à medida que forem discutidas, conquistem o compromisso do grupo. Seria como mediar a competência docente:

Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões (ORSOLON, 2010, p. 22).

Como vemos, Orsolon atrela o questionamento da prática à disponibilidade de recursos para modificá-la. Os discursos das coordenadoras acerca dessa questão enfatizam justamente o movimento de questionamento; mesmo que implícito, não se dá de maneira vazia; ao contrário, concretiza-se pela formação. As constatações de Luana sobre o brincar heurístico, que alcançou grande parte dos profissionais da instituição, nos remetem, por exemplo, à ideia de que o desenvolvimento se dá nos contextos vivenciados.

Desse modo, por meio da formação permanente, ela possibilitou ao grupo a compreensão de que tal mudança faz parte do projeto da escola e não poderia envolver apenas o professor. Provavelmente, tal mudança não aconteceria caso fosse uma imposição de órgãos externos. O mesmo aconteceu na unidade em que atua Silvia: a oferta de possibilidades no

caminho formativo, produziu o alcance de registros mais qualificados. Adiante, discorreremos mais profundamente sobre formação e mudança, no indicador “Mudanças Perceptíveis”.

5.2.2 Resistências

A partir do estudo aprofundado das premissas para a Educação Infantil postas na BNCC (2017), o percurso formativo de coordenadores e professores passou por grandes mudanças. Os profissionais debruçaram-se sobre os conceitos de criança, currículo, aprendizagem, desenvolvimento entre muitos outros, porém se depararam com as divergências pedagógicas e conceituais que naturalmente aparecem quando se procura modificar a prática. A seguir, reproduzimos os trechos que revelam tais impasses:

Quadro 11: Evidências para o indicador “Resistências”

Pergunta	O que disseram as coordenadoras
5. Você consegue estabelecer relações entre mudança na prática cotidiana dentro de sua unidade escolar e as formações desenvolvidas para os coordenadores pedagógicos? Explique.	<i>... às vezes eu fico tão desanimada quando eu saio do HTPC porque tem muita reclamação. Tem mais reclamação do que qualquer outra coisa. (BIA)</i>
	<i>Porque por mais que tenha atritos ou às vezes tem aquelas resenhas na hora, não aceita e não aceitam. É normal, nem todo mundo vai aceitar tudo e isso é bom porque aí gera discussões, discussões geram novas ideias, né? (ANA CLARA)</i>
	<i>Eu tenho professores que trabalham na creche e no período da tarde tem outro cargo na rede, só que no Ensino Fundamental. Esses professores são mais resistentes estão sendo mais resistentes às mudanças aqui.</i>
	<i>... esse grupo que estou atendendo esse ano tem um comportamento quando estão juntos e quando chamo a pessoa individualmente vejo que ela tem outra opinião. Fico me questionando por que quando está no grupo a pessoa não expõe a opinião dela? Se uma pessoa crítica, todas as outras se armam e criticam. (LUANA)</i>
	<i>Eu só consigo enxergar mudança quando começa daqui. Os coordenadores vêm, a pauta está sempre muito voltada a atualidade do que o município está precisando. Vocês passam uma formação e às vezes eu até me corrijo. Penso! Nossa, então se a “Casa do Professor” não der formações, a gente não vai atrás? Às vezes me pego pensando, meu Deus não pode ser assim né? Muito na zona de conforto passiva. [...] Não tem nada que discutimos aqui na Casa e na escola que eu tenha que fazer outra coisa. É sempre uma continuidade [...]. Acho que assim vem a mudança e o espaço de mudança é o HAP, o HTPC, a formação. (SILVIA)</i>

Fonte: Elaboração própria.

Iniciemos pela ideia de que o modo como o professor aprendeu é o modo como ele ensina. Talvez essa premissa suscite controvérsias, até porque pode levar a uma generalização

exacerbada. Contudo, muitas das resistências encontradas no interior das escolas no tocante à atualização das práticas pedagógicas se baseiam nela. É muito fácil deparar-se com professores recém-formados que rapidamente deixam de lado a teoria a que tiveram acesso nos bancos das universidades para colocar em prática suas lembranças escolares. Outras vezes, simplesmente se adequam ao que está posto no contexto profissional iniciado. Em todo caso, sabemos que as transformações significativas em uma profissão levam tempo, e o sujeito se constituirá profissionalmente apenas mais adiante. Nesse sentido, Gatti (2019) menciona a superficialidade da formação inicial docente. Embora reconheça alguns avanços, a pesquisadora continua a denunciar a “desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação” (p.177).

Diante das muitas reclamações e do desânimo mencionado por Bia, propomos a reflexão de que, em meio às resistências e críticas, por vezes, surgem os cansaços, aos quais o coordenador precisa estar atento, pois, de acordo com Giovanni (2003, p. 4), “[...] as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam”. É natural que haja resistências, mas elas não podem impedir que as discussões e enfrentamentos aconteçam; pelo contrário, devem ser encaradas como trampolim para novas conclusões e, conseqüentemente, transformações.

Segundo Imbernón (2010, p. 63), será imprescindível “aprender a conviver com as próprias limitações e frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno”. Presumivelmente, a resposta de Ana Clara revela sua superação em relação aos conflitos. Ela enxerga possibilidades neles; sabe que, por meio da discussão de ideias, podemos evoluir nos argumentos e chegar ao enfrentamento teórico tão necessário para mudança de posturas.

No que tange às respostas de Luana, recorremos a Infante (2020 p. 160), segundo o qual “não adianta reformar a escola, se não houver a reforma do pensamento daqueles que a constituem”. Assim, deduzimos que será preciso, diante das resistências, conduzir o processo de modo a produzir significados para os sujeitos envolvidos. No segundo excerto, Luana expõe o fato de não entender por que as professoras com as quais trabalha não se sentem à vontade para apresentar sua opinião perante os pares. Acreditamos haver certa preocupação em serem rechaçadas pelo grupo ou não terem suas ideias aceitas ou respeitadas.

Silvia atrela as mudanças percebidas à formação que recebe do órgão central, ratificando que, a partir de sua formação, consegue promover pautas que favorecem a transformação das práticas dentro da unidade. Embora nos pareça prematuro dizer que os problemas são de relacionamento com os pares, Placco e Souza (2010, p. 51) mencionam a importância da interação com o outro para aprendizagem:

[...] é possível dizer que a aprendizagem de qualquer conhecimento novo depende da interação com outros, ou seja, coloca como condição a relação interpessoal. Logo, independentemente da idade, a aprendizagem é entendida como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social, que se constitui como mediação, tem o papel fundamental.

Araújo (2018, p. 174) também se ocupa da ideia de que o trabalho formativo precisa ser colaborativo, no sentido de garantir que todos tenham seus saberes valorizados:

Contudo, o processo formativo e pedagógico a ser desenvolvido requer coparticipação, corresponsabilidade e compartilhamento de princípios, valores e metas por parte da comunidade educativa, para que sejam valorizadas as pessoas e os seus saberes, [...] pois somente assim poderá ocorrer um verdadeiro crescimento coletivo.

Mediante as resistências, é essencial que o coordenador saiba o que fazer com elas. Este é um conhecimento aprendido por meio do exercício reflexivo e intencional, quando se planeja o ato de coordenar.

Neste momento, fazemos um contraponto entre as resistências e o momento profissional vivido pelas coordenadoras participantes. Vejamos o que cada uma responde ao ser questionada sobre estar ou não satisfeita profissionalmente.

Quadro 12: Correlação com o indicador “Resistências”

Pergunta	O que disseram as coordenadoras
8. Considerando o momento profissional em que você se encontra, há satisfação no seu fazer? Por quê?	<i>A coordenação é um desafio. Mas às vezes eu sinto satisfação porque eu acredito na educação. Um prazer na coordenação que era algo que até então não cogitava [...] quando a gente vê as crianças. O impacto na vida das crianças e que por menor que seja acaba tendo resultado, isso me deixa satisfeita. E eu estou satisfeita. (BIA)</i>
	<i>Apesar de tudo, há. [...] porque você vê um crescimento, você vê uma evolução, se você vir uma criança evoluindo, você sente prazer no que está fazendo. [...] “N” coisas para fazer, uma demanda bem sufocante às vezes, mas você para pensar e se pergunta: vale a pena? Por que você ainda continua? [...]. Mas ainda está bom. Ainda dá pra continuar. (ANA CLARA)</i>
	<i>Embora já esteja me aproximando da aposentadoria eu me sinto satisfeita. É uma coisa que eu gosto. [...] essa rede prima muito por nos fortalecer como formadores dentro da escola. Eu me sinto muito satisfeita. (LUANA)</i>
	<i>Ah eu tenho! Eu sou apaixonada por isso! Eu gosto muito, muito de ser coordenadora pedagógica, mas eu preciso, me motivar a querer algo mais. (SILVIA)</i>

Fonte: Elaboração própria.

É interessante notar que, apesar das dificuldades constatadas no exercício da função, o ofício traz satisfação por diferentes motivos, entre eles: acreditar na educação, ver a evolução das crianças ou apenas gostar. Ao responder à pergunta sobre estarem ou não satisfeitas com seu labor, as coordenadoras tiveram a oportunidade de pensar em si mesmas, em sua jornada, descobrindo o que as motiva a continuar na função.

Partindo de outra premissa, ouvi-las responderem a tal pergunta nos fez experimentar aquilo que defendem Tedesco, Sade e Caliman (2016), segundo as quais a entrevista é um “procedimento privilegiado de acesso imediato à experiência”. Na ocasião, pudemos vivenciar as emoções na narração de cada uma delas e, a nosso ver, os desafios da função proporcionaram lugar privilegiado para a construção de diferentes saberes, advindos das mais variadas fontes, conforme afirma Tardif (2014). Do mesmo modo, oportunizaram a possibilidade de elas próprias valorizarem sua trajetória e memória acerca da profissão.

5.2.3 Mudanças perceptíveis

Para tratar das mudanças no contexto escolar, é preciso, antes, mencionar o modelo consolidado há anos que, mesmo diante de muitas críticas, resiste até os dias atuais. Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) discorrem brilhantemente sobre a mudança pela qual a escola passou na década final do século XIX. As autoras apresentam as perspectivas do “movimento de educação progressiva” *versus* a “gestão científica da educação”. De acordo com as pesquisadoras, John Dewey, um dos líderes do movimento progressivo, viveu na mesma época que Frederick Taylor e Henry Ford, que defendiam a gestão científica da indústria e da economia.

Para compreendermos melhor esse embate entre o movimento progressivo e a gestão científica, vejamos o que o movimento de educação progressiva sugestionava

[...] ênfase na aprendizagem por meio do fazer e não pela transmissão; a seleção de conteúdos baseada nas necessidades futuras da sociedade em vez de uma continuidade meramente baseada nas necessidades de sequencialidade disciplinar; um currículo integrado focado em unidades temáticas em vez de um currículo baseado em conhecimento segmentado; uma pedagogia fundamentada na resolução de problemas e no pensamento crítico em vez de baseada no decorar dos conteúdos; uma pedagogia baseada na cooperação e no trabalho de grupo em vez de na promoção da competição; uma avaliação baseada nos projetos e nas realizações de cada criança e não no mero cumprimento de tarefas, em testes do tipo “verdadeiro ou falso” ou em respostas prefixadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019).

Ainda segundo as autoras, as perspectivas de mundo e a concepção de indivíduo que fundamentavam o movimento da educação progressiva, bem como as teorias de gestão

científica eram antagônicas. No entanto, à época, foi escolhida a gestão científica da educação com o intuito de promover a instrução das massas, que posteriormente serviriam às indústrias. Assim se deu o desenvolvimento das escolas públicas no Ocidente. Vejamos o que essa teoria propunha:

Tal uniformização requeria um currículo único e uniforme para todos os estudantes, independentemente da sua motivação, interesses ou propósitos; exigia que a todos os aprendentes fossem ensinados os mesmos materiais ao mesmo tempo e no mesmo ritmo. Para que fosse possível alcançar esse objetivo, os grupos de ensino deveriam ser homogêneos, com estudantes equivalentes em idade e capacidade. Os estudantes que não aprendiam suficientemente depressa reprovavam, em vez de lhes ser permitido progredir em seu próprio ritmo. A avaliação dos estudantes – como controle de aquisição de conhecimentos – era feita por testes e exames finais (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019).

Segundo Nóvoa (2019) esse modelo de escola tem tanta força que “[...] nem sequer conseguimos imaginar outras formas de educar”. Entretanto, o autor não deixa de mencionar a metamorfose pela qual a escola tem passado na contemporaneidade:

Mas, no preciso momento em que celebra a sua vitória, a escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade. O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma crise, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente (NÓVOA, 2019, p. 2).

Diante da necessidade de transformação da escola, entendemos que a alteração na formação inicial ou mesmo permanente dos docentes é imprescindível, tendo em vista que resultados positivos passam necessariamente pela atuação do professor, principal agente nesse contexto. Isso posto, passemos à sugestão de Nóvoa (2019), relacionada a uma proposta de renovação para a formação de professores:

Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente. Tornar-se professor [...] obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (NÓVOA, 2019, p. 6).

A proposta do autor remete à profissionalização que deve ser construída entre pares. Assim, mais do que conteúdos e prescrições, será necessário promover diálogo sobre as práticas, troca de experiências e ressignificação dos saberes teóricos.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2019, p. 11).

No fragmento, verificamos duas premissas de grande valia para a formação do professor. A primeira diz respeito a reuni-los coletivamente, isto é, retirar o educador da condição de trabalhador solitário e promover diálogos profícuos quanto às práticas pedagógicas em exercício na unidade. A segunda assevera que tal formação deve acontecer na escola, no lugar onde se desenvolve a profissão.

Considerando o exposto, analisemos os discursos das coordenadoras sobre as mudanças percebidas em suas respectivas escolas, bem como sobre o fato de relacioná-las às formações das quais participaram na Secretaria de Educação.

Quadro 13: Evidências para o indicador “Mudanças perceptíveis”

Pergunta	O que disseram as coordenadoras
5. Você consegue estabelecer relações entre mudança na prática cotidiana dentro de sua unidade escolar e as formações desenvolvidas para os coordenadores pedagógicos? Explique.	<p><i>Mas por exemplo, essa semana eu falei bastante sobre a documentação pedagógica. Então a gente falou sobre a divulgação nas redes sociais, os murais, a mini história. Eu vi uma professora tentando colocar em prática o que discutimos, o que ela ouviu. Esta foi uma professora que levantou muita resistência e mesmo assim eu a vi fazendo essa movimentação. Fez todo um projeto, desceu, me pediu ajuda, perguntou como seria a melhor forma de expor esse trabalho, para valorizar o que ela fez em sala com as crianças. Então eu vi toda uma preocupação e uma mudança. Eu consegui observar um pouquinho em cada professora. (BIA)</i></p> <p><i>Eu tenho professora que é mais resistente, mas tem uma professora que ainda está com muitas dificuldades para colocar em prática, mas esses dias ela me procurou, mandou mensagem no WhatsApp, até depois do horário, porque estava bem aflita. Ela disse que não estava conseguindo parar de pensar no que a gente conversou no HTPC e agora não sabia o que fazer. Não sabia como mudar a prática, como mudar o olhar. Isso também eu sinalizo que é uma mudança, que é um processo, devagar, bem devagar, mas que está acontecendo. São coisas bem pequenas, mas que eu vejo que lá estão fazendo a diferença. Inclusive ela já está mudando o planejamento, a organização. Como ela começou a documentar, está mais atenta nos observáveis, que era uma coisa que ela não entendia como podia acontecer, como iria fazer isso? (BIA)</i></p>

	<p><i>Sim, consigo ver [...] Ainda não é como gostaria que acontecesse por N situações. Mesmo que seja uma pequena coisinha ele já leva para a prática da sala dele, já muda alguma coisa. [...] Vou usar o exemplo do planejamento. Tem uma que está ali bem resistente ainda. Quer usar o formato do relatório de trabalho remoto. Era ela que utilizava naquele relatório os objetivos e eu falava não é para você utilizar os objetivos aqui, mas ela batia veementemente: Vou usar os objetivos que para mim está claro, pra mim é melhor. [...] Agora que ela pode usar os objetivos no exemplo do contexto e sessão, ela não quer usar. Ela pergunta onde está escrito que é obrigatório? Não está escrito que é obrigatório, é uma oportunidade de você aprender algo novo, colocar em prática isso que você já utiliza, de maneira um pouquinho mais ampla. (ANA CLARA)</i></p>
	<p><i>Sim, consigo. Eu tenho professores que trabalham na creche e no período da tarde tem outro cargo na rede, só que no Ensino Fundamental. Esses professores são mais resistentes estão sendo mais resistentes as mudanças aqui. Não sei se é porque são realidades muito diferentes. Em contrapartida tenho professoras que são da creche e da pré-escola, com essas eu consigo ver mudanças. Antes, elas pediam para comprar muito material quando vinham as verbas. Hoje eu não vejo mais aquela necessidade tamanha de se destinar um tanto de verbas ou comprar uma quantidade imensa de EVA, uma quantidade enorme de papéis. Parece que estamos mudando algumas coisas. Essa semana fiquei superfeliz, uma professora falou que costurou sacolas para organizar sua sala. São coisas sutis, mas que a gente está vendo que o processo está mudando aos poucos. (LUANA)</i></p>
	<p><i>Eu só consigo enxergar mudança quando começa daqui. Os coordenadores vêm, a pauta está sempre muito voltada a atualidade do que o município está precisando. [...] é o momento que a gente consegue trazer as situações da sala de aula, da unidade para cá. Eu acho que tem que partir do professor, mas a Casa nos dá essa base que nos impulsiona a fazer, estudar, passar para os professores. [...] quando nós estudamos o registro, falando de observação, do caderninho de anotações que elas fazem [...], eu vejo a qualidade do registro do professor, depois de uma formação que eu tive aqui e de um HTPC dado na unidade. [...] É uma coisa muito legal, muito gostosa... (SILVIA)</i></p>

Fonte: Elaboração própria.

A resposta da coordenadora Bia nos remete a duas constatações: a tentativa de mudança por parte das professoras e a saída da zona de conforto, ambas, grandes possibilidades para novas aprendizagens. As docentes revelaram capacidade de promover sua própria mudança e de maneira bem colaborativa com a coordenadora. No primeiro excerto, percebemos a tentativa de modificar sua prática e procurar a coordenação para dialogar, o que revela certa compreensão sobre o trabalho colaborativo nas tarefas profissionais e a busca de meios para aperfeiçoar seu próprio trabalho.

Na segunda fala de Bia, que se recorda de uma professora bem aflita depois de um HTPC, no qual certamente constatou necessidade de mudança de prática, enxergamos a abertura de uma nova perspectiva, qual seja, a de ter seus conhecimentos e certezas desestabilizados. Reconhecer que não se sabe tudo e que é necessário ajuda pode ser o primeiro passo para a mudança sobre a qual discorreremos neste indicador.

No que tange à resposta de Ana Clara, não foram dados exemplos, todavia parece-nos que ela constatou pequenas transformações, que ainda não são como gostaria. A resposta fica vaga, pois o caso exposto — a professora que decidiu elencar objetivos em um documento no qual esse item não cabia e que, posteriormente, não os mencionou em um documento em que eram exigidos — remete às resistências analisadas no indicador anterior. Seria interessante descobrir o desfecho desse embate. A professora teria aceitado o uso do documento como orientado pela gestão? A coordenadora teria percebido mudança na prática pedagógica dessa professora?

Para analisarmos as falas de Luana, recorremos a Gatti (2019), que menciona as “ambiguidades da formação inicial de professores” e denuncia como os “cursos de licenciatura para educadores infantis têm currículos genéricos” que, por vezes, não atendem às especificidades para atuação com bebês e crianças pequenas⁷. A resposta da participante em questão testifica a evolução e conhecimento das professoras quanto ao processo de aprendizagem das crianças. A nosso ver, as formações em contexto propiciaram a interação com os saberes em relação ao modo como os sujeitos atendidos aprendem e como se dá seu desenvolvimento integral. A mudança no ato de adquirir menor quantidade de papéis revela implicitamente o conhecimento em relação às propostas da pedagogia participativa. A fim de melhor compreender tais propostas, ancoramo-nos em Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 46):

O objetivo das pedagogias participativas é o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, em uma experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser ativo e competente; a motivação para a aprendizagem é sustentada pelo interesse intrínseco na tarefa e pela motivação intrínseca da criança. A atividade da criança é compreendida como uma colaboração essencial com o processo de aprendizagem; o papel do professor consiste em organizar o ambiente educativo e observar a criança, de forma a compreendê-la e responder-lhe. O processo de aprendizagem é um desenvolvimento interativo entre criança e adulto; os espaços e tempos pedagógicos são projetados para permitir e facilitar esta educação interativa. As atividades e os projetos são vistos como uma oportunidade para as crianças adquirirem uma aprendizagem significativa.

A inclusão da Educação Infantil no ensino obrigatório fez crescer o estímulo à utilização das práticas do Ensino Fundamental para garantir a alfabetização ou, ao menos, a preparação para tal etapa. Inferimos que a mudança no ato de adquirir menos papel revela conhecimento e desejo de observar as proposições da pedagogia participativa, por exemplo, o fato de as crianças

⁷ Os termos “bebês e crianças pequenas” não constam dos escritos de Gatti. Optamos por utilizar tais nomenclaturas, uma vez que aparecem na Base Nacional Comum Curricular.

serem envolvidas no processo de construção do conhecimento. Ademais, revela a visão de que elas são seres ativos e competentes, bem como a mudança de foco na atuação do professor: em vez de elaborar “folhinhas de atividades”, ele agora tem como papel fundamental organizar contextos educativos, com vistas a oferecer boas oportunidades de experiências, pensar nos tempos e em como se dá a aprendizagem.

A resposta de Silvia explicita claramente que as mudanças dependerão do professor. Contudo, em sua fala, está implícita sua própria mudança, ao dizer que é impulsionada a fazer, estudar e formá-los, corroborando o ponto de vista de Orsolon (2010). A participante evidencia ter percebido mudanças nas ações dos docentes, diretamente ligadas às suas ações formadoras, e deixa transparecer certo contentamento, decorrente de sua constatação.

Para finalizar a análise deste indicador, entendemos ser possível afirmar que as mudanças estão ocorrendo, mesmo que a passos lentos. Além do mais, a formação permanente da qual as coordenadoras participam tem garantido um aporte para desenvolverem as formações em seus respectivos contextos profissionais.

Considerando os achados dessa pesquisa e a grande relevância atribuída à formação permanente dos profissionais no Plano Municipal de Educação da cidade, elaboramos uma proposta de intervenção. Cabe lembrar que a intenção é estabelecer ações que promovam a continuidade no processo formativo.

Partindo de tal premissa, foram definidas ações com o intuito de solucionar os problemas e/ou necessidades identificadas:

1. Propor elaboração de normativa que estabeleça a atuação da “Casa do Professor” na formação pedagógica permanente dos profissionais da educação, de modo a alinhar princípios básicos, como reconhecimento do sujeito na formação e desenvolvimento centrado nas necessidades das instituições.
2. Elaborar plano colaborativo que considere os conhecimentos e experiências dos coordenadores para constituição de diferentes grupos formativos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objeto a formação permanente de coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, oferecida pela “Casa do professor”. Buscamos responder se ela atendeu às necessidades e demandas do desenvolvimento profissional das coordenadoras participantes e se essas formações produziram impactos observáveis nas ações cotidianas em suas respectivas escolas.

Demarcamos, como objetivo geral, analisar a percepção das coordenadoras pedagógicas sobre o processo formativo oferecido pela “Casa do Professor”, para mapear as fragilidades e as potencialidades existentes no processo. Quanto aos objetivos específicos, procuramos verificar se a formação atendeu às necessidades das coordenadoras em relação ao seu próprio desenvolvimento profissional e como tal formação impactou as ações cotidianas dentro de suas respectivas unidades escolares. Partimos do pressuposto de que as participantes pudessem encontrar dificuldades em estabelecer relação entre o que é desenvolvido no processo formativo do qual participaram e as mudanças nas práticas cotidianas.

No que tange aos dados, entrevistamos duas coordenadoras de creches e duas de pré-escolas, das unidades municipais de Educação Básica do município de Jandira – São Paulo. Do mesmo modo, fizemos observações em encontros formativos, analisamos alguns registros produzidos por elas, bem como documentos federais e municipais.

Para responder às questões propostas, inicialmente, examinamos escritos de cinco autores sobre o tema formação, abordado em diferentes perspectivas. Com base nas contribuições de Gatti (2019, 2020), percebemos a morosidade na instituição de políticas para o desenvolvimento do processo formativo de professores, que historicamente tem trilhado o caminho da improvisação e da descontinuidade. Há também a problemática imposta à formação inicial, que deixou de lado a qualidade para atender rapidamente às demandas que surgem. A partir dessas observações, foi possível compreender a complexidade de se constituir uma política formativa tanto de professores quanto de coordenadores, mesmo que no âmbito municipal.

Com relação a Imbernón (2009, 2010), o autor discute as mudanças sociais e a sua influência na formação do professor. Contudo, existem ainda muitos obstáculos que precisamos transpor, por exemplo, a culpabilização do docente, que leva a formações transmissivas e, por vezes, excessivamente técnicas e prescritivas. O pesquisador defende que a formação do educador seja voltada à promoção de reflexões baseadas na prática, firmando-o como sujeito de seu processo formativo. Isso nos fez repensar o papel da reflexão e da autoria

também na formação permanente do coordenador, de modo que possa reconhecer a complexidade de sua prática e os diversos fenômenos que cercam seu trabalho.

Ainda no tocante à complexidade da formação docente, recorremos a Tardif (2014), que trata da constituição dos saberes do professor. O autor discorre sobre o fato de o saber estar relacionado com a pessoa e sua identidade. Desse modo, mobilizam-se diferentes fontes de saberes, tais como os pessoais, os provenientes da formação escolar, os da formação profissional, os resultantes dos programas e materiais utilizados no ofício e, por fim, os decorrentes da experiência em sala de aula. Tal ponto de vista se relaciona ao de Josso (2002, 2006, 2007, 2009) que favoravelmente inseriu, na formação do professor, sua história de vida, de maneira que, ao narrar, o sujeito consiga dar sentido às suas experiências. Assim, inferimos que a compreensão do processo formativo e a consciência de que os saberes se constituem ao longo do caminho podem auxiliar tanto os formadores quanto os coordenadores, no sentido de se perceberem como seres em constante auto(trans)formação.

No que tange à formação dos coordenadores, examinamos textos de diferentes autores, organizados por Placco, Almeida e Souza (2010, 2018, 2019). Dentre as contribuições desses pesquisadores, merecem destaque: o fato de os coordenadores terem a mesma formação que os professores; a constatação de que as mudanças no cotidiano escolar não dependem apenas dos coordenadores; a observação de que o rol de atividade de tais profissionais abrange diferentes dimensões; e a ponderação sobre o fato de a função por eles desempenhada carecer de constituição identitária. E aqui salientamos que, entre as dimensões de articular, formar e transformar, a principal para sua atuação seria a de formar, porém percebe-se que a maior parte do seu fazer consiste em articular as diversas demandas da unidade escolar.

Durante a leitura dos documentos federais e municipais, constatamos, no Plano Nacional de Educação, grande preocupação com a equidade e a qualidade da educação no Brasil, preconizando-se ampla articulação entre os entes federativos e o estabelecimento de metas significativas, segundo as quais a formação é requisito indispensável ao exercício profissional. Já nos Parâmetros Nacionais, detectamos que eles determinam padrões de referência para o funcionamento das escolas de Educação Infantil, contribuem para a formulação de políticas públicas e reforçam a importância dada à qualificação profissional para a conquista da qualidade.

Quanto aos Indicadores, verificamos que seu escopo é aferir a aplicabilidade dos parâmetros. Além disso, abarcam, em uma de suas dimensões, a relevância social do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, defendendo o aprimoramento das práticas por meio da formação. Por fim, no Plano Municipal, notamos o seu perfeito alinhamento com o Plano

Nacional e o estabelecimento de metas que tratam da formação inicial e continuada para todas as etapas e modalidades. Nesse sentido, a pesquisa elucidou a potente interconexão que há nos diferentes documentos examinados. Em outras palavras, todos convergem para o mesmo fim, qual seja, a busca de uma educação de qualidade.

Com a intenção de organizar os achados da pesquisa, procedemos à análise das entrevistas, estabelecendo duas categorias temáticas, a saber: “Processo formativo das coordenadoras”, com os indicadores “Notabilidade” e “Desafios”; e “Formação *versus* mudança de prática”, correspondente aos indicadores “Articulação na Escola”, “Resistências” e “Mudanças Perceptíveis”. Salientamos que a análise das entrevistas se deu de maneira a considerar todas as perguntas e que em alguns momentos utilizamos a mesma questão para diferentes indicadores, devido o teor das respostas dadas.

Em busca de elucidar se a formação atendeu às necessidades das coordenadoras quanto ao seu próprio desenvolvimento profissional, verificamos que elas reconheceram a necessidade e importância da formação permanente e enxergaram o potencial formativo desses momentos para seu desenvolvimento profissional. Acreditamos que isso se dê em virtude da clareza em relação à ascensão repentina ao cargo.

Quanto ao exercício da função percebemos certo impasse, ao citaram que as demandas burocráticas e emergenciais consomem a maior parte do tempo, causando desconforto em relação às dimensões do trabalho da coordenação.

Todas as participantes concordaram que nos encontros formativos dos quais participaram não houve pautas que não tivessem contribuído para seu trabalho nas unidades escolares, no entanto, suas colocações nos remeteram à necessidade de pensar como desenvolver um processo formativo que considere os saberes e experiências de cada um dos integrantes do grupo, intentando que os percursos formativos influenciam as práticas.

As coordenadoras também fizeram o exercício de estabelecer desafios ao poder público para que as formações permanentes das quais participaram pudessem ser melhoradas. As propostas abarcaram possibilidades como: formação direta aos docentes, presença dos formadores nas unidades escolares, mentoria como forma de acompanhar as práticas desenvolvidas e grupo de estudo para as coordenadoras, além da formação permanente.

Considerando os achados, tentamos unir, às falas das coordenadoras, as potencialidades e desafios que enxergamos em relação ao núcleo formativo “Casa do Professor”. Entre as potencialidades, elencamos o corpo de profissionais que o compõe, por serem efetivos e conhecerem profundamente a realidade da rede educacional, bem como a busca por atualização acadêmica por meio do mestrado ou doutorado. Quanto aos desafios, citamos as barreiras

ideológicas, organizacionais e de concepções que podem ocorrer a cada nova gestão, ocasionando a descontinuidade dos processos.

Com relação ao segundo objetivo específico desse trabalho — identificar como as formações impactaram as ações cotidianas dentro unidades escolares —, ele encontra-se atrelado à categoria “Formação *versus* mudança de prática”. Constatamos que, acerca do imprescindível papel do coordenador e sua atuação para a mudança, as coordenadoras participantes conseguiram promover articulação de sua própria formação com as necessidades reais encontradas nas escolas. Nesse sentido, observamos que elas desenvolveram um papel articulador, que favoreceu a formação em contexto, e conseguiram perceber algumas mudanças, ainda que pontuais. Acabamos por refutar nosso pressuposto inicial, ou seja, o de que elas pudessem encontrar dificuldades em estabelecer relação entre o que é desenvolvido em seu próprio processo formativo e as mudanças nas práticas cotidianas.

No tocante às resistências constatadas, entendemos que as coordenadoras não podem impedir que as discussões e enfrentamentos aconteçam, no entanto, há a necessidade de saber o que fazer nesses momentos, considerando que administrar conflitos é um conhecimento aprendido por meio do exercício reflexivo e intencional. Salientamos ainda a necessária capacidade de saber conviver com as próprias limitações e frustrações no exercício da função, tendo em vista que o coordenador é apenas um dos atores do coletivo denominado escola.

A partir das constatações das coordenadoras, em relação às mudanças nas práticas, é preciso considerar também a relevância da formação centrada na escola, de modo que responda às necessidades e ao protagonismo do grupo. Tais formações evidenciaram a necessidade do trabalho colaborativo, da ação-reflexão como unidade de mudança e da importância de promover seu próprio desenvolvimento progressivo. Do mesmo modo, chega-se à conclusão de que mudar exige trabalho conjunto com os educadores da escola e pressupõe diálogo, escuta e troca de experiências, pois não basta apenas a coordenadora desempenhar sua função; todos precisam estar conscientes da necessidade de mudança.

Outro aspecto a ponderar diz respeito à resignificação da formação permanente em serviço, que deixa de ser apenas prescritiva e teórica e passa a considerar os educadores como sujeitos que têm anseios, necessidades e trajetória profissional, que precisam necessariamente refletir para estabelecer um trabalho de autoria e coautoria, no qual todos precisarão passar pelo enfrentamento teórico, tão necessário para a mudança de posturas.

Dessa forma, parece-nos possível declarar que o percurso formativo desenvolvido atendeu às necessidades das coordenadoras participantes, bem como produziu impactos de relevo, possíveis de serem observados. Igualmente, atestamos que a atuação das coordenadoras

na unidade escolar teve papel fundamental nesse processo, e é imprescindível que a Secretaria de Educação sustente caminhos formativos com vistas a colaborar proficuamente para a formação em contexto, pois ela aumenta as chances de sucesso e transforma toda a instituição.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Janaina Cacia Cavalcante. **Coordenação pedagógica em instituições públicas de Educação Infantil de São Paulo: formação e profissão**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ARAUJO, Janaina Cacia Cavalcante; PINAZZA, Mônica Appezzato. Coordenação pedagógica na educação infantil: questões de formação e profissão. *In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Orgs.) O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola*. São Paulo: Loyola, 2019.
- BARBOSA, Liliane de Almeida. **Formação continuada do coordenador pedagógico: o portfólio reflexivo como instrumento formativo**. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; DA ESCÓSSIA, Liliana. Pistas do método da cartografia*. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- BASTELLI, Angelita. **Cotidiano escolar: a coordenadora pedagógica frente a frente com as demandas pedagógicas e políticas**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2020.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC. 2017.
- BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), Brasília, 2009.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), Brasília, 2018.
- BRASIL. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), Brasília, 2014.
- BRASIL. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: INEP, 2022.
- CORREIA, Sheyla Oliveira Araújo. **A formação da coordenadora pedagógica como articuladora da formação continuada das professoras**. 2013. Monografia (Especialização em coordenação pedagógica) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasília, 2013.
- CRUZ, Gisele Barreto da; PAIVA, Marilza Maia de; LONTRA, Viviane. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 6, n. 19, p. 956–972, 2021.
- DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. (Orgs). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8.ed. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2010.

INFANTE, Angela Maria. **A percepção do professor coordenador como formador de professores**. 2020. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

JANDIRA. **Lei Nº 2106, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Jandira. Jandira: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/j/jandira/lei-ordinaria/2015/211/2106/lei-ordinaria-n-2106-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-jandira> Acesso em: 22 jun. 2022.

JANDIRA. **Lei Complementar Nº 59, de 24 de fevereiro de 2014**. Plano unificado de carreira e remuneração dos profissionais da educação do município de Jandira. Jandira: Câmara Municipal, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/sp/j/jandira/lei-complementar/2014/5/59/lei-complementar-n-59-2014-plano-unificado-de-carreira-e-remuneracao-dos-profissionais-da-educacao-do-municipio-de-jandira#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20lei%20complementar%20Institui,1968%20e%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20complementar%20pertinente>. Acesso em: 22 jun. 2022.

JANDIRA. **Lei Nº 1373, de 27 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a estrutura administrativa dos órgãos da administração pública do município de Jandira, reorganiza o quadro de pessoal da Prefeitura, regulamenta o plano de carreira dá outras providências. Jandira: Câmara Municipal, 2002. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/j/jandira/lei-ordinaria/2002/137/1373/lei-ordinaria-n-1373-2002-dispoe-sobre-a-estrutura-administrativa-dos-orgaos-da-administracao-publica-do-municipio-de-jandira-reorganiza-o-quadro-de-pessoal-da-prefeitura-regulamenta-o-plano-de-carreira-da-outras-providencias> Acesso em: 22 jun. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Educa – Formação, 2002.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e pesquisa**, v. 32, p. 373-383, 2006.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista@ mbienteeducação**, v. 2, n. 2, p. 136-199, 2009.

LEITE, Luciana Rodrigues *et al.* Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional. **Revista Ibero-americana de Educación**, Espanha, v.73, n.1, p.29-50, jan. 2017.

LISPECTOR, Clarice. Entre aspas, crônica publicada no Jornal do Brasil em 20/12/1969. In: **A descoberta do mundo**, Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166 (2017) 1.106 – 1.133.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

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

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; DA ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PINAZZA, Mônica Appezzato. **Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. 2014. Tese (livre-docência). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.) **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Problematizando as dimensões constitutivas da identidade do CP: articular/formar/transformar como unidade de ação. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. São Paulo: Loyola, 2019.

SOUZA, Severino; FRANCISCO, Ana. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos... **CIAIQ2016**, v. 2, 2016.

STANGHERLIM, Roberta. A formação de educadores(as) no Projeto Prove. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 4, n. 8, p. 317-339, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia;

TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum – Volume 2**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado para participar como voluntária da pesquisa “A formação permanente de coordenadoras pedagógicas da educação infantil: qualificação profissional e impactos nas práticas pedagógicas cotidianas”. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento poderá desistir e retirar seu consentimento.

O objetivo principal deste estudo é identificar qual a percepção das coordenadoras pedagógicas participantes sobre o processo formativo oferecido pela Casa do Professor, para mapear fragilidades e potencialidades existentes.

Esta pesquisa será conduzida por meio de entrevistas/reuniões e os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome e o da instituição serão mantidos em sigilo.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam dados da pesquisadora e da orientadora, para que possa tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, _____, RG: _____ declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, ____ de _____ de _____.

Participante da Pesquisa

Apêndice B - Levantamento de dados para caracterizar as participantes da pesquisa

Nome:	
Gênero: () Masculino () Feminino	Idade:
Graduação	
Qual sua graduação? R:	
Se formou em que ano? R:	
Pós-graduação (Especialização)	
Qual(is) pós-graduação(ões) cursou e em que ano concluiu?	
Pós-graduação (Mestrado)	
Qual seu tema de pesquisa?	
Defendeu em que ano:	
Pós-graduação (Doutorado)	
Qual seu tema de pesquisa?	
Defendeu em que ano:	
Experiência Profissional	
Tempo total de experiência na docência:	
Quantos anos atuou como docente na Educação Infantil?	
Quantos anos atuou como docente no Ensino Fundamental?	
Tempo total de experiência na função de prof. ^a coordenadora pedagógica:	
Quantos anos atuou na função de coordenadora na Educação Infantil?	
Quantos anos atuou na função de coordenadora no Ensino Fundamental?	

Apêndice C - Questionário para caracterização da escola

1. Quando a escola foi inaugurada?
2. Caracterização socioeconômica das famílias atendidas com base na faixa salarial:
() Classe A: mais de 15 salários-mínimos;
() Classe B: de 5 a 15 salários-mínimos;
() Classe C: de 3 a 5 salários-mínimos;
() Classe D: de 1 a 3 salários-mínimos;
() Classe E: até 1 salário-mínimo."
Retirado de <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/classe-social.htm> em 30/05/22.
3. Características gerais da comunidade.
4. Caracterização do bairro (tipo de casas, tipo de ruas, tipo de comércio, há igrejas, indústrias, transporte urbano, outras escolas, UBS, linha de ônibus, espaços para lazer, espaços culturais)?
5. A unidade atende migrantes de outros estados ou países?
6. Que salas o edifício escolar possui? (diretoria, vice-diretoria, secretaria, coordenação pedagógica, orientação educacional sala de professores, atendimento de alunos, laboratórios, biblioteca, salas de projeção (filmes, vídeos, slides), cozinha, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório etc.)
7. Há áreas livres: cobertas, descobertas, a que se destinam?
8. Há espaços para lazer, recreação e esportes? Quais são as condições de uso?
9. De quais verbas dispõe a escola? Há sistemática de efetuação das despesas, formas de controle?
10. Qual o número de crianças atendidas por período?
11. Como funciona a entrada e saída das crianças no início e término de cada dia?
12. Quadro docente: quantidade e formação.
13. Quadro administrativo: número de coordenadores pedagógicos, diretor, vice-diretor e a qualificação desses profissionais.
14. Quadro de Funcionários: número por cargo (inspetores de alunos, serventes, merendeiras, porteiros, vigias).
15. A escola tem Associação de Pais e mestres (APM) e Conselho de Escola?
16. A escola possui informações confiáveis sobre os pais dos alunos (dados pessoais, profissão, endereço, telefone da residência e do trabalho dos pais para emergências, dados sobre a saúde dos alunos etc.)?

17. São feitas reuniões/ações sistemáticas com os pais para informar sobre o trabalho desenvolvido na unidade?
18. A escola mantém relacionamento com outras instâncias da comunidade (políticos, associações de bairro, empresários e outros)?
19. A escola cede suas instalações para a comunidade (reuniões, prática de esporte, lazer etc.)?
20. A escola possui PPP? Como ele é elaborado?
21. Há uma sistemática de levantamento de dados e informações para o diagnóstico que compõe o PPP?
22. Há definição explícita no PPP de objetivos e metas para o ano letivo?
23. Há no PPP um programa de formação continuada para professores e pessoal administrativo?
24. O PPP é utilizado para a elaboração das atividades cotidianas ou projetos didáticos?
25. Qual o tipo de gestão existente na escola (colegiada, democrática, autoritária, centralizada, participativa).
26. Em que e como o coordenador ocupa grande parte de seu tempo? (administração, supervisão pedagógica, contatos com professores / funcionários / alunos, contatos com a comunidade / secretaria de educação / políticos, reuniões, acompanhamento e avaliação do trabalho de cada setor etc.)
27. Há assistência pedagógica direta aos professores, por meio da observação das práticas, reuniões de trabalho e outros meios.
28. São previstos na semana momentos de discussão das práticas entre os professores, incluindo planejamento de projetos conjuntos?
29. Há reuniões pedagógicas frequentes? Que assuntos são tratados nessas reuniões? Há algum tipo de encontro para estudo, reflexão ou discussão sobre prática docente?

Apêndice D – Roteiro para entrevista com as coordenadoras pedagógicas

1. Para você o processo formativo oferecido pela “Casa do Professor” tem correspondido às suas necessidades formativas e profissionais? Explique.
2. Você tem conseguido articular os temas desenvolvidos nas formações das quais participou, com as necessidades percebidas na unidade em que atua? Como tem feito isto?
3. O que você considera que poderia mudar no processo formativo do coordenador para que esse atendesse às necessidades de sua escola? Quais seriam as melhores estratégias na sua opinião?
4. Quais foram as pautas das formações para coordenadores que menos contribuíram para sua prática? Justifique.
5. Você consegue estabelecer relações entre mudança na prática cotidiana dentro de sua unidade escolar e as formações desenvolvidas para os coordenadores pedagógicos? Explique.
6. Quais indicadores você observa para avaliar a mudança da prática do professor em consequência da formação dada por você?
7. Das pautas realizadas em HTPC quais você considerou pautas bem-sucedidas? Quais temas foram mais úteis para a prática do professor? Por quê?
8. Considerando o momento profissional em que você se encontra, há satisfação no seu fazer? Por quê?