

Apresentação

Quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa.
Bernardete Gatti

O trabalho do coordenador pedagógico me inquieta e interessa já há algum tempo. Desde o ano de 1993, trabalho na área da Educação Infantil ingressando nela em função do que atribuía na ocasião, à possibilidade de ascensão. No ano de 1992, prestei concurso nessa área de ensino inicialmente interessada em aumentar a renda, uma vez que naquela época a Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo era uma referência no quesito boa remuneração aos professores de sua rede. Há pouco tempo atuando como professora das séries iniciais e recém contratada como efetiva na Rede Estadual de Ensino resolvi abraçar, o que era inicialmente um bom salário, mas igualmente um bom desafio que era atuar com crianças tão pequenas.

Embora esse desafio fosse consciente, essa inquietação, quanto ao trabalho desenvolvido na educação infantil, foi colocada em segundo plano, afinal, o município de São Bernardo do Campo era uma rede com tradição de ter escolas de boa qualidade. Ao mesmo tempo, o que eu trazia em memória da experiência de estágio não chegava a me paralisar, o que tornava, na minha inocência, o desafio tranquilamente transponível.

No entanto, o primeiro impacto quando do início de atuação na educação infantil foi realmente esse: as crianças tão pequenas. Com experiência de três anos no que hoje denominamos ensino fundamental, lidando com classe de terceira série na qual havia certa apropriação da forma de conduzir a aula e, o apoio nos livros didáticos, o meu primeiro dia na pré-escola me fez perceber que eu acabara de adentrar um universo totalmente novo. Em meio ao fracasso alcançado tanto na gestão de sala – o que eu dizia aos alunos de terceiro ano parecia não fazer sentido algum às crianças da educação infantil – quanto aos conteúdos ministrados sem livros ou apostilas, dei-me conta então, de que havia abraçado um desafio de grande complexidade. O trabalho na educação infantil pressupõe o que na atualidade é sintetizado por Maria Carmem Silveira Barbosa que afirma:

Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas (BARBOSA, 2009, p. 37).

Como desenvolver tamanha sensibilidade no trato com as crianças sem o devido conhecimento? A minha formação em curso de Magistério, seguida da licenciatura em Letras embora tenha primado por conteúdos bastante relevantes, inclusive com estágio realizado em escolas de educação infantil – no caso do Magistério – não deu conta da aproximação necessária aos conteúdos do trabalho com crianças.

Em relação ao curso de Letras, por exemplo, a atuação com criança foi sequer tocada, confirmando desde aquela época o que apontou a pesquisa da Fundação Carlos Chagas, realizada no ano de 2008, que analisou o currículo dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, dentre as quais o curso de Letras. Segundo a pesquisa,

Na maior parte dos ementários não se observa relação entre as disciplinas de referência e as de formação pedagógica, sendo quase ausente o esforço de recontextualização que conduz à abordagem das áreas de conhecimento na escola básica na perspectiva dos propósitos de formação de crianças e adolescentes e das formas de organização do ensino.

Os cursos de licenciatura em Letras e em Ciências Biológicas registram apenas em torno de 10% de disciplinas ligadas à formação para a docência (BARRETO, 2011, p. 06).

Conforme vimos em Nóvoa (1992), Oliveira-Formosinho (2002), Pimenta (2002) a formação de professores desde muito tempo não tem sido suficiente para munir os professores dos conhecimentos, muitas vezes básicos para a atuação docente.

A minha adaptação à educação infantil foi, portanto, difícil, pois me dei conta de que o trabalho com as crianças requeria muito mais diálogos e muito mais orientação que as maiores de 9 anos com as quais eu estava (quase) acostumada. E se as crianças pequenas necessitavam orientação, imagina o quanto mais quem as deveria orientar. Assim, para entender um pouco mais sobre como trabalhar com as crianças, resolvi me colocar a observar como as colegas mais experientes faziam e, me atentar às orientações que eram dadas pela direção da escola.

A estrutura administrativa das escolas de educação infantil, naquela época de 1993, contava com um oficial administrativo e o diretor de escola; em algumas escolas consideradas maiores, pois tinham maior quantidade de turmas – geralmente quatorze - havia ainda a figura do assistente de direção. Ao diretor de escola cabia a tarefa de organizar, além da área administrativa, a pedagógica.

Na primeira escola em que atuei era essa a estrutura: diretor, assistente e oficial, além de funcionários de limpeza, cozinha, zelador e professores.

Em uma das primeiras reuniões de professores, lembro-me da diretora, também recém concursada, apresentar o plano de ação da escola. Discutimos na ocasião, os objetivos do

plano. A minha memória trata de dar conta de visualizar um documento em papel sulfite, datilografado em poucas páginas que continha a data de 1990 – embora estivéssemos em 1993.

Após a discussão, sem muitas justificativas, avaliou-se que aqueles objetivos contemplavam a ação daquele ano. Foi anunciado ainda que o plano do ano previa o estudo do documento *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo - Uma Proposta Integrada para trabalho em creches e EMEI's* que seria realizado junto aos professores pela equipe da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) denominada Serviço de Orientação Técnica (SOT) que era formado por orientadores pedagógicos, pedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos. Aquele era tempo de mudança na rede de ensino, pois havia acabado de ser lançada a nova proposta curricular que, tendo de ser apropriada pelos professores, seria estudada em momentos específicos.

As reuniões realizadas na escola pelos orientadores pedagógicos do SOT eram semanais e dedicadas à leitura e estudo do currículo. As crianças eram dispensadas antes do término do período normal de aula para que professores e direção se dedicassem a esse estudo.

Como professora recém concursada tudo era novidade e oportunidade de melhor apropriação do que era o complexo trabalho da educação infantil. O documento *Uma Proposta Integrada* trazia aspectos teóricos importantes referentes ao trabalho nas creches e pré-escolas do município. Pautado na concepção sócio construtivista, ele representava um grande avanço para as discussões sobre a educação na época, resgatando as principais ideias de autores como Jean Piaget, Henry Wallon e Lev S. Vygotsky. Na introdução do documento o seu propósito era explicitado da seguinte maneira:

É um documento que objetiva ser um suporte dessa criação, objetiva ampliar o debate sobre educação e o que ela representa. Vem tornar-se norte de reflexão e não determinar pontos de chegada, apresentar parâmetros para a reflexão de hoje; vem questionar o porquê de nossa prática com a intenção de tornar consciente nossa postura e o que a fundamenta para que tenhamos condições de buscar mecanismos para sua superação (PMSBC, 1992, p.15).

Minhas inquietações referentes ao trabalho em sala de aula com as crianças eram muitas e o estudo semanal e as observações aos professores mais experientes não davam conta de me indicar rapidamente um caminho seguro para seguir; o estudo semanal se pôs como objetivo, num primeiro momento, o contato com o texto, até porque o movimento de discussão que antecedeu a elaboração da proposta não teve a minha participação porque eu ainda não era da rede de ensino. Assim, lembro-me de muitas dificuldades que tive no

ingresso e os questionamentos que me fazia em relação a algumas práticas que eu executava sem ter evidenciado o porquê de muitas delas.

Realizava, por exemplo, a “contação” de história diária, cantava músicas a todo o momento, realizava atividades com massa de modelar propondo a modelagem de formas variadas, e posteriormente realizava rodas de conversa, atividades diversificadas e de culinária de forma muito mais intuitiva do que refletida e fundamentada.

Nos encontros esporádicos que tínhamos com a orientadora pedagógica da escola algumas dessas inquietações foram sendo explicitadas e algumas práticas intuitivas deixaram de ser, tornando-se dessa forma, mais fundamentadas. No entanto, esses encontros eram, como descrito acima, esporádicos. Eu sentia falta de uma orientação mais sistemática e de um parceiro mais próximo para trocar impressões sobre o trabalho. Esse parceiro não podia ser o diretor, porque havia ainda uma situação de demandas administrativas, posição hierárquica e herança da supervisão que o afastava dos professores ainda que as relações interpessoais fossem muito boas. O mesmo ocorria com os profissionais do SOT, com a agravante de que eles representavam a Secretaria de Educação e Cultura, o que para os professores lhes conferia um poder (ou uma imagem de poder) muito maior de supervisão e fiscalização do que de parceria.

No âmbito da escola, a saída encontrada para o apoio pedagógico ocorrer se dava na organização de agrupamentos de professores. Reuníamos-nos por semelhanças de faixas etárias das crianças atendidas ou interesses, ou afinidades, ou necessidades, para troca de experiências, que geralmente se limitavam a troca de ideias sobre atividades, ou mesmo para a troca de modelos de atividades. Não era raro alguns professores trazerem para esses momentos os cadernos de planejamento que haviam elaborado em anos anteriores o que acabava por reproduzir práticas avaliadas como exitosas.

Era também uma prática na Rede de Ensino, a realização de encontros entre professores para a socialização de práticas de trabalhos o que tinha também como objetivo aprimorar o trabalho desses profissionais valorizando assim, as experiências desenvolvidas e adquiridas ao longo do tempo.

Outra ação para minimizar as dificuldades referentes à prática foi a realização de diversos cursos que a própria Secretaria de Educação e Cultura ministrava. Nesses cursos era também propício o encontro com outros professores de outras unidades escolares, o que acabava por nos possibilitar trocas, ainda que de forma não sistemática e planejada, mas que nos serviam para aumentar as nossas referências de trabalho. Assim, entre os anos de 1994 e

1998 realizei uma porção deles que me auxiliavam com a inserção de práticas e reflexões sobre temas desde marcenaria, ciências sociais até a “contação” de história e artes visuais.

Todos esses movimentos serviram para dar maior segurança ao meu fazer pedagógico e de alguma forma contribuíram para colocar em xeque o que eu realizava em sala de aula. A formação continuada foi assim se configurando numa importante forma de colocar em foco a prática desenvolvida e, ao mesmo tempo, provocar reflexões no sentido de aprimorá-la.

Reforçado pela aprovação anterior da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96 (LDBEN) que trouxe para o discurso e ações da Secretaria de Educação e Cultura e das escolas a importância da elaboração de suas propostas pedagógicas, o lançamento dos *Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)* do Ministério da Educação e Cultura no ano de 1998 provocou alguns acontecimentos que vieram iniciar um novo processo de transformação na Rede de Ensino. Um deles, causado pela necessidade de conhecimento dos educadores dos RCNEI, impulsionou o fenômeno de esquecimento do documento “amarelinho¹”: *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo - Uma Proposta Integrada para trabalho em creches e EMEI's*. Nas ações formativas realizadas na época, bem como para a elaboração das propostas pedagógicas nas unidades escolares, não foi rara a indicação por assessores contratados para discutir com os professores e com os técnicos da SEC, as novidades advindas dos documentos oficiais do MEC - RCNEI, Parâmetros em Ação, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - o que acabou por excluir o currículo de São Bernardo do Campo das discussões.

Outro acontecimento que seguiu na esteira da nova LDBEN foi a aprovação no município de um novo Estatuto do Magistério (Lei no. 4681, de 26 de novembro de 1998) que provocou mudanças significativas para a organização do trabalho pedagógico nas escolas tornando oficial uma prática que já ocorria anteriormente. O Estatuto previa a inserção de funções de apoio. Em relação a uma delas especificamente o que resultava na prática era o afastamento de professores da sala de aula em meio período para o acompanhamento pedagógico nas escolas.

O que se intentava, naquele momento, era organizar o trabalho no âmbito das escolas, de maneira a fortalecer as equipes gestoras, trazendo para elas um novo membro, que teria como objetivo acompanhar as ações pedagógicas em torno da melhor qualificação das

¹ O apelido “amarelinho”, fazia referência à cor da capa do currículo. O apelido além de ajudar os educadores a diferenciá-lo do anterior, cuja capa era verde, apresentava praticidade em relação ao nome original *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo – Uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEI's*.

práticas educativas. Estas deviam se estruturar a partir da consolidação de um projeto político pedagógico, cuja elaboração deveria primar pelo princípio da gestão democrática.

Essa ação requereu uma reorganização grande na Rede de Ensino e iniciou um processo de participação mais efetiva – ainda que possam ter havido algumas críticas – dos professores e das escolas na sua organização interna. Inicialmente os denominados Professores de Apoio Pedagógico (PAP) eram escolhidos pelo grupo de educadores da escola como sendo um profissional de prática referendada e reconhecida pelo grupo, o que conferiria a esse profissional a legitimidade para acompanhar o trabalho dos demais professores da escola, servindo-lhe inclusive de modelo de boa atuação.

No ano de 1999, recebi um convite para exercer essa função. No entanto, professora recém chegada naquela unidade escolar, entendo que a minha indicação e aprovação pelo grupo de professores se deu mais porque nenhum dos demais professores tinha interesse em exercer esse papel, do que propriamente por ter uma prática que serviria de referência. Dentre as várias hipóteses pela falta de interesse na função destaco o fato de que a constituição do PAP era muito recente. Não havia uma prática fortalecida, nem tampouco definição explícita de qual era o âmbito de atuação desse professor referência.

Aceitei o convite, sabendo do grande desafio que acabara de abraçar, ainda porque a parceria de trabalho a ser desenvolvida seria junto a uma diretora de escola recém contratada via concurso. Dessa forma, o quadro era esse: escola recém inaugurada constituindo assim seu grupo de trabalho, diretora nova que acabara de deixar a sala de aula para assumir essa função e, professora de apoio sem muita noção do que teria que desenvolver. No entanto, se por um lado tínhamos muitas dúvidas, tínhamos também a possibilidade de construir e estruturar um trabalho de forma conjunta - pelo início.

A minha atuação como PAP foi começando a ser construída fazendo uso dessa liberdade que era dada pela falta de certezas quanto ao âmbito dessa atuação, mas com o intuito de realizar contribuições aos professores, principalmente aquelas as quais senti falta no meu início de trabalho na educação infantil.

A busca por parceria, por reflexões mais consistentes e por apoio no interior da escola que me fizessem ter uma atuação junto às crianças de forma mais segura certamente me serviria como impulsionador para a construção de uma prática como PAP que procuraria situar o professor, acolher as suas incertezas. Ao mesmo tempo, eu estava imersa num mundo de incertezas, procurando junto à diretora da unidade escolar algumas respostas de como constituir uma parceria de trabalho que efetivasse o que de fato se pretendia: um PPP que revelasse o trabalho desenvolvido naquele coletivo escolar e, ao mesmo tempo desenvolver

uma atuação de coordenação pedagógica efetiva no sentido de servir de apoio e parceria aos professores.

Sobre essas questões Snoeckx (2003)² chama atenção para a difícil tarefa de constituição da profissionalidade do formador de professores alertando para o fato de que ao mesmo tempo que existe a urgência da constituição de um estatuto que regule a função de formador de professor, existe a afirmação desse profissional no cenário educacional, de maneira conturbada, pois imerso num campo de contestações e limites.

Para apoiar a todos os PAP no desenvolvimento de sua função, a SEC elaborou um documento que se tornou o norteador do trabalho. *Cenas Inéditas da Vida de uma PAP* (1998c) tratava de forma bem didática o que a SEC esperava da atuação desses profissionais. Esse documento era discutido tanto nas reuniões que ocorriam nas escolas com diretor, PAP e orientador pedagógico, como em encontros sistemáticos com o grupo de PAP da Rede nos quais eram tratadas além dos aspectos descritos no documento, as ações desenvolvidas pelos PAP nas escolas. Essa ação formativa possibilitou maior segurança aos PAP e, ao mesmo tempo, causou incômodos tanto junto ao grupo de professores nas escolas quanto nas próprias equipes gestoras que passaram a questionar firmemente, a legitimidade do PAP como formador de professores. O documento convidava as reflexões, com dizeres como:

A nossa constante busca do saber nos inquieta e nos coloca diante de vários desafios, onde um dos mais complexos é o desafio de lidar com grupos, com as relações humanas, onde nem sempre ocupamos o espaço que poderíamos ocupar; mas é sempre bom estarmos atentos sobre qual o lugar que temos ocupado de fato, e qual o espaço de direito que deveríamos ter nessas relações (PMSBC, 1998c, p. 16).

Os PAP foram assumindo outro caráter, desde a sua forma de ingresso, até a sua forma de atuação. No início, a característica era um professor de prática reconhecida pelos professores da própria escola que serviria como modelo e atuaria nessa função apenas meio período - quatro horas diárias. No outro período era assegurada a docência.

Muitas dificuldades foram apontadas relativas a essa estrutura do trabalho: uma delas é que apenas os professores de um período do funcionamento da escola (manhã ou tarde) tinham a possibilidade de trocas com o PAP. Outra era que as creches, que já não contavam com a figura do Professor de Apoio à Direção (PAD) nem do assistente de direção, não tinham também PAP. Assim, essa estrutura foi bastante criticada. No entanto, com o passar do tempo essa forma de funcionamento foi revista e, dentre outros aspectos, foi garantido: carga

² Ainda que fazendo análise da situação dos formadores de professores no sistema genebrino de educação, a autora é citada em virtude de identificarmos pontos de contato entre esse sistema e o adotado pelo município de São Bernardo do Campo no que diz respeito à forma de constituição e inserção dos formadores de professores nessas redes de ensino.

horária integral para o exercício da função; atuação não mais restrita à escola em que atuava como professor; garantia do trabalho em creches.

Impulsionados pelas discussões que o documento *Cenas Inéditas* provocavam com escritas convidativas à reflexão, nos anos iniciais de 2000 o PAP foi sendo caracterizado mais firmemente de outra forma: formador de professores e principal articulador do Projeto Pedagógico Educacional (PPE), posteriormente denominado Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Essa característica esteve pautada e justificada, como vimos, pelo documento *Cenas Inéditas da Vida de uma PAP* e trouxe demandas de acompanhamento sistemático do trabalho dos professores, que muitas vezes geraram intervenções e questionamentos sobre práticas, o que foi responsável, em muitos casos, por desconfortos por parte dos professores. A questão do reconhecimento da função esteve por muito tempo presente nas discussões sobre o trabalho dos PAP, o que encontra certamente raízes históricas, mas também passa pelas relações de poder que se estabelecem.

Quando esse quadro estava instalado, ou seja, da busca de reconhecimento pela importância da atuação dos PAP junto aos educadores para o aprimoramento das práticas pedagógicas, deixei a função e ingressei como orientadora pedagógica na então Equipe de Orientação Técnica (EOT) antigo SOT. Isso se deu no ano de 2000, quando eu tentava ainda consolidar o meu entendimento e a minha atuação como Professora de Apoio Pedagógico (PAP).

Nesse pouquíssimo tempo na função de PAP reafirmei a hipótese que eu já tinha anteriormente: o professor que atua diretamente na sala de aula carece de apoio para refletir sobre sua prática e assim aprimorá-la. Essa reflexão precisa resgatar, por um lado as especificidades do trabalho com a área em que atua, no caso, a educação infantil, ao mesmo tempo em que há necessidade de refletir sobre a sua inserção num coletivo escolar que compartilha um projeto único. Ela não pode ser esporádica, mas ao contrário disso, sistematizada, organizada em prol de trocas de experiências que tenham como característica a discussão sobre os saberes já constituídos como forma de tornando-os explícitos, aprimorá-los. Ainda que de forma pouco fundamentada, eu resolvi buscar - o que posteriormente encontrei - respaldo nas ideias de Nóvoa (1992) quando ele afirma que

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 26).

Com essa certeza cheguei então na EOT. Uma das tarefas que me foram apresentadas de início foi a de orientar a atuação das equipes de gestão da escola na construção do PPE e especialmente, auxiliar os PAP na sua atuação junto ao grupo de professores.

Na EOT, no início, vivi as crises ocasionadas pela falta de delineamento claro das ações e pela natural falta de segurança, consequência da falta de experiência na função, mas, também, do movimento que se dava no interior da equipe na qual as tarefas de supervisão, orientação e formação nas escolas vinham de um modelo de divisão igualitária entre as diferentes funções que ali habitavam, a saber: orientadores pedagógicos, psicólogos e fonoaudiólogos.

Com o passar do tempo, as ações foram sendo mais esclarecidas; compreendi que o papel do orientador pedagógico estava atrelado à formação em serviço das equipes gestoras – PAP, diretores, Professores de Apoio à Direção (PAD) e assistentes de direção.

Como eu já trazia desde os tempos de PAP a preocupação com a coordenação do trabalho pedagógico entendendo-a como absolutamente relevante no processo de implantação de discussões pedagógicas nas escolas, essa preocupação como orientadora pedagógica redobrou, uma vez que, naquele momento, era eu quem estava à frente do grupo de PAP dando as orientações para aprimorar a atuação desses profissionais.

Resolvi dessa forma que o meu empenho seria desenvolver um bom trabalho de supervisão e orientação nas escolas, mas também servir de apoio efetivo aos PAP. Essa maneira de conceber a supervisão encontra respaldo no que defende Oliveira-Formosinho (2002) quando afirma que

A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana [...] de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 12).

A rotina do trabalho de orientadores pedagógicos previa reuniões sistemáticas com equipes gestoras nas unidades escolares e, ainda encontros pontuais para discussão de uma pauta bem específica, fora das unidades.

Embora esses encontros fossem realizados de forma positiva, eu sentia falta de discussão exclusivamente junto ao grupo de PAP por entender que as tarefas referentes à sua atuação eram específicas e, pelo fato de que nas reuniões com gestores, não havia espaço para discutir essas questões que muitas vezes passavam, inclusive, pela explicitação de problemas na interação entre PAP e diretores. Passei então a inserir no meu discurso a necessidade de

realizar reuniões em que a temática da formação de professores e o papel dos PAP fossem a tônica.

Essa rotina foi implantada e com ela surgiu a necessidade e o interesse em estudar mais sobre as características da coordenação pedagógica.

Apoiada nos livros que fazem parte da coleção *O coordenador pedagógico* organizado pelas professoras Vera Maria N. de Souza Placco e Laurinda Ramalho Almeida,³ as questões sobre o trabalho da coordenação pedagógica puderam ser elaboradas com maior clareza. Isso revelava a complexidade de atuação da coordenação pedagógica que, já de partida, luta contra um histórico que a coloca em contato com as ideias de inspeção e supervisão e repercutem na atualidade para a sua atuação com enfrentamentos de grandes conflitos e falta de reconhecimento, apesar das investidas tanto do ponto de vista legal quanto de políticas de implantação e formação para esse profissional em algumas redes de ensino.

O primeiro estudo sistemático envolvendo pesquisa sobre esse tema se deu na pós-graduação de Docência do Ensino Superior, no ano de 2008, quando tive a oportunidade de fazer um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no qual investiguei a *Contribuição do curso de Pedagogia para a formação do coordenador pedagógico*.

Para efeito de pesquisa, elaborei um questionário com perguntas referentes à formação, às dificuldades que tinham na atuação e para respondê-lo, selecionei alguns Professores de Apoio Pedagógico que eram avaliados tanto pela Secretaria de Educação quanto por alguns diretores de escola e orientadores pedagógicos, como boas referências no exercício dessa função, ou seja, que exerciam a função com comprometimento. Questionei se eles conseguiam identificar contribuições do curso de Pedagogia para sua atuação e, então, fiz uma importante descoberta: nem todos os PAP selecionados eram formados em Pedagogia; alguns eram graduados em licenciaturas e um não tinha sequer curso superior.

Resultou dessa descoberta inquietações em forma de perguntas: onde é então que o PAP adquire competência para exercer a sua função? Será atributo da formação contínua em serviço?

Para a busca das respostas a essas e outras perguntas que derivam ou se assemelham a elas é que me lancei no curso de Mestrado num momento que interpretei como sendo muito profícuo, uma vez que a Rede de Ensino passava por uma nova adaptação: ao final do ano de 2008, como consequência de uma reformulação do Estatuto dos funcionários da educação, foi

³ As professoras citadas são as organizadoras da coleção de livros intitulada *Coordenador Pedagógico* que se propõe a discutir não só a ação, mas a conceituação, a concepção, o perfil desse profissional bem como as dificuldades enfrentadas por ele no cotidiano escolar.

realizada a extinção da função de PAP e, no ano seguinte, foi realizado concurso público para o cargo de Coordenador Pedagógico que chegou à Rede efetivamente no ano de 2010.

Não é possível refletir sobre a formação do coordenador pedagógico sem se remeter ao histórico dessa função e à herança que ela traz da inspeção escolar – lá do século XIX, nem tampouco sem discutir a configuração da coordenação pedagógica da atualidade e, ainda, remeter-se ao que se entende por formação continuada sendo ela o foco do trabalho do coordenador que também ele, se forma em serviço.

Responder àquelas perguntas não é tarefa nada simples, pois a coordenação do trabalho pedagógico se dá em vários âmbitos, que se desdobram, inclusive, com o desenvolver desta pesquisa.

Introdução

Aqui, represamos um rio, para fora,
sempre fica um oceano.
Há muito ainda o que se publicar.

Marcos Cezar de Freitas
Moyses Kuhlmann Jr.

Esta pesquisa intitulada *A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil de São Bernardo do Campo* tem por objetivo analisar se e em que medida a formação continuada dos coordenadores pedagógicos da educação infantil do município de São Bernardo do Campo tem contribuído para a atuação desse profissional.

Para sua realização três eixos são abordados por se entrecruzarem: a formação continuada, por ser o âmbito de atuação dos coordenadores; a educação infantil, por se constituir na área de atuação dos coordenadores; e a coordenação pedagógica, que por ser função que está se constituindo, possui especificidades necessárias de discussão.

Para compor a escrita dividimos o texto em quatro capítulos. No primeiro tratamos de apresentar os aspectos físicos e estruturais do Município e uma síntese de como se deu a constituição da rede de ensino e os diferentes atendimentos que ela proporcionou ao longo dos anos.

Abordamos no capítulo II, o entrelaçamento dos focos de pesquisa citados acima, trazendo alguns aspectos referentes ao histórico de como a educação infantil, a formação continuada e a coordenação pedagógica se constituíram, e a forma como estão delineadas na atualidade no cenário da educação. Subdividimos esses aspectos em partes. Num primeiro momento explicitando algumas concepções e históricos sobre cada um deles apoiando-nos na literatura concernente à temática. Na sequência procuramos situar as bases em que essas temáticas se constituíram historicamente também no município de São Bernardo do Campo, uma vez que é este o local de atuação dos sujeitos desta pesquisa. Assim, apresentamos o texto intercalando os históricos e concepções de cada uma das temáticas com o que apuramos no histórico da educação do município de São Bernardo do Campo.

Para a composição do referencial teórico que pauta cada um dos eixos fizemos algumas escolhas. Barbosa (2000), Oliveira (2002), Carvalho (2002), Pinazza (2007), Elias e Sanches (2007) e Postman (2011), são alguns dos autores que convocamos para compor o cenário da educação infantil no âmbito brasileiro.

A formação continuada é abordada considerando as discussões propostas por autores como Nóvoa (1992), Day (2001), Oliveira-Formosinho (2002), Thurler (2002), Arroyo (2003), Brzezinsky (2006) e Gadotti (2008) e, nos textos produzidos pelo Ministério da Educação que dizem respeito à importância dessa modalidade de formação para o aprimoramento do profissional da educação.

Para a abordagem do histórico da composição da coordenação pedagógica e seus aspectos referentes à profissionalidade dos coordenadores, referenciamos o texto em Garcia (2002), Horta (2007), Vasconcellos (2008) e Placco (2010), dentre outros, e, ainda fazemos menção à legislação brasileira.

No capítulo III procuramos esclarecer a metodologia utilizada e apresentamos os instrumentos de coleta de dados bem como as expectativas formuladas pelos coordenadores que foram expressas nesses instrumentos. Nesse capítulo, estão ainda presentes uma breve interpretação dos dados que agrupamos em categorias; é realizada a apresentação de cada um dos coordenadores pedagógicos entrevistados e, está presente também, um quadro destacando, dos planos de ação dos orientadores pedagógicos da Secretaria de Educação, os objetivos, conteúdos e estratégias que eles elaboraram para a formação continuada que realizaram com os coordenadores nos anos de 2011 e 2012.

No capítulo IV fazemos a análise desses dados coletados em todos os instrumentos utilizados resgatando as categorias elaboradas a partir das expectativas, e trazendo, para compor o cenário de análise, as falas dos coordenadores e, ainda, os dados presentes nos planos de ação dos CP. A literatura produzida em torno das temáticas da pesquisa é chamada para compor o texto.

Apresentamos por fim, o nosso entendimento sobre o que fomos compondo ao longo da pesquisa, finalizando com algumas questões que abrem possibilidades a novas discussões sobre temas que tangenciaram este estudo.

Assim, entendemos que esta pesquisa apresenta, conforme citamos em Freitas e Kuhlmann Jr. (2002), apenas uma possibilidade de trabalho diante de tantas outras que seriam igualmente possíveis.

Capítulo I

São Bernardo do Campo e a Educação

1.1 O local da pesquisa

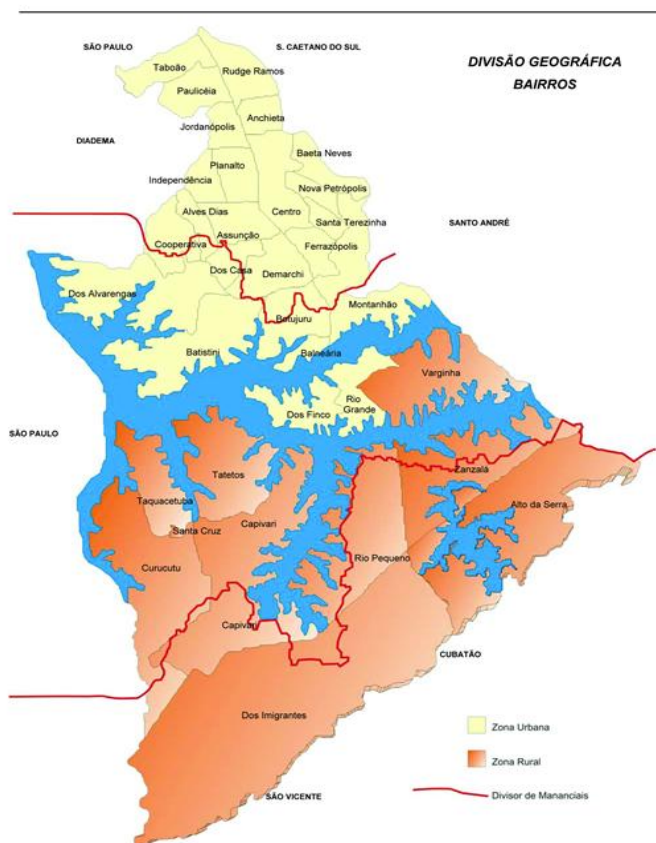


Figura 1. Mapa do Município de São Bernardo do Campo.
Fonte: Seção de Pesquisa e Banco de Dados S.A. – PMSBC
Compêndio Estatístico 2004. p. 6

O Município de São Bernardo do Campo foi oficialmente fundado⁴ no ano de 1553. Ele está situado na Região Metropolitana do Estado de São Paulo e possui área de 408,45 Km² sendo que mais da metade - 214,42 Km² - é caracterizada como Zona Rural. A cidade possui grande extensão de Mata Atlântica e 219,18 Km² é considerada área de proteção aos mananciais. O estudo demográfico realizado no ano de 2009 contabilizou 810.980 habitantes.

As características do Município acima apresentadas têm um grande impacto na organização da Rede de Ensino da cidade. A grande área física situada em local de proteção aos mananciais é muitas vezes a área que concentra maior densidade demográfica da cidade.

⁴ O Histórico oficial da cidade reporta-se à Vila de Santo André da Borda do Campo como sendo o local de surgimento do Município (1550- 1560). Dados obtidos no site oficial do Município. Acesso em 07 de setembro de 2011.

Essa condição faz com que haja uma discrepância entre a quantidade de vagas oferecidas e a quantidade de alunos que pleiteiam essas vagas. A Secretaria de Educação (SE) enfrenta dificuldade no atendimento à demanda devido, entre outros motivos, à impossibilidade de construção de escolas novas nessas localidades devido à legislação ambiental.

Outra dificuldade enfrentada pela SE diz respeito ao quadro de profissionais das escolas instaladas em algumas regiões do Município. Ainda que para muitas delas tem-se acrescido ao salário alguns direitos como gratificação por local de exercício (GLE) não é raro que nos processo de remoção que ocorrem a cada dois anos se observe a saída de muitos professores dessas unidades escolares para escolas localizadas mais próximas ao centro da cidade.

O Produto Interno Bruto (PIB) de São Bernardo do Campo é de R\$ 25.533.807.565,00⁵ o que representa 40% da economia da Região e caracteriza o Município como a quarta maior economia do Estado de São Paulo. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) obtidos no Censo 2000 a renda per capita do Município corresponde a R\$ 505,45.

Esses números não colocam toda a população em situação confortável. Muitos bairros periféricos da cidade sofrem com a problemática de falta de infraestrutura (serviços de abastecimento de água, luz, telefone, acesso à internet, pavimentação de vias, sistema de coleta de esgoto, moradia) e de atendimento às necessidades como acesso ao serviço de saúde, como é o caso da região do pós-balsa e bairros novos em formação. Não obstante algumas situações de violência, também comum a esses bairros são detectadas nas escolas que muitas vezes se vêem na necessidade de acionar os serviços ligados à rede de proteção integral à criança, como o Conselho Tutelar.

No âmbito administrativo a Prefeitura possui subdivisões, contando com duas subprefeituras localizadas nos Bairros Rudge Ramos e Riacho Grande, na qual apenas alguns serviços das Secretarias de Administração e Finanças estão presentes. Esses bairros possuem características distintas que podem representar bem a diversidade do Município. Por um lado o Rudge Ramos que é considerado um bairro bem desenvolvido, com diversas vias e avenidas, comércio farto, serviço de saúde público com Hospitais, Unidades de Pronto Atendimento (UPA), clínicas médicas de diversas especialidades, situado em local de fácil acesso, com população de classe média na maioria, característica esta que traz como

⁵ Dados do ano de 2007.

consequência no âmbito da educação, um problema relativo à oferta do ensino público maior que a demanda⁶.

Por outro lado está o Bairro do Riacho Grande situado em área de manancial com problemática de infraestrutura acentuada e vilas de difícil acesso. Com exceção de duas creches de pequeno porte, todas as escolas são servidas pelo Serviço de Transporte para alunos, uma vez que a maioria deles reside a muitos quilômetros de distância, não raro em chácaras e sítios. Nas escolas situadas após a balsa o serviço gratuito de transporte é também ofertado aos professores, com saídas da Secretaria de Educação para as escolas.

No total, a Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo está organizada em 21 Secretarias dentre as quais se destaca a Secretaria de Educação, por ser a que concentra o maior número de funcionários.

O quantitativo de profissionais tem aumentado ano a ano desde o advento da municipalização do ensino que ocorreu no ano de 1998. Para atendimento da demanda de vagas para alunos que essa ação criou foram construídas novas escolas e, ainda que o convênio firmado com o Estado de São Paulo fizesse com que muitos profissionais dali permanecessem na Rede de Ensino de São Bernardo na condição de conveniados, o quantitativo não foi suficiente para atender as necessidades das escolas. Muitos concursos públicos foram realizados no intuito de contratar os mais diversos profissionais: orientador pedagógico, psicólogo, fonoaudiólogo, diretor escolar, professor, professor substituto, oficial de escola, inspetores de alunos, auxiliares em educação. Desse modo, no final do ano de 2011 havia mais de oito mil funcionários na SE atendendo desde a creche até o serviço de educação de jovens e adultos e ensino profissionalizante.

1.2 Educação em São Bernardo: diferentes pontos de partida

A história da educação do município de São Bernardo do Campo é marcada por diferentes períodos cada qual assumindo uma característica diferenciada no que diz respeito tanto a estrutura e organização de cada modalidade de ensino, quanto às concepções que marcaram esses mesmos tempos. Cada nível e modalidade possui um histórico diferenciado e teve seus inícios motivado por diferentes fatores.

A criação do atendimento na educação de jovens e adultos, por exemplo, foi mobilizada pela instalação de indústrias moveleiras no município. No ano de 1936 foram instaladas duas classes para atender aos trabalhadores das empresas cujos donos estavam

⁶ Essa é uma realidade da Educação Infantil que atende crianças de 3 a 5 anos.

interessados em qualificar os seus funcionários. As classes eram organizadas para atender homens e mulheres separadamente.

O avanço industrial dos anos 1950 levou para o Município grande número de migrantes o que impulsionou a ampliação do atendimento. O ensino profissionalizante ganhou espaço e importância a partir de 1953 quando foram organizadas turmas para ensino de corte e costura.

Além do aspecto voltado para inserção de trabalhadores na indústria e a profissionalização inclusive de mulheres, a educação de adultos voltou-se para alfabetização de pessoas que não tiveram acesso a essa aprendizagem. Assim, nos anos 1970, as 180 classes existentes no município abrigavam mais de sete mil alunos.

O MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização funcionou em São Bernardo do Campo até a sua extinção que ocorreu na década de 1980, quando o Município celebrou convênio com uma entidade denominada Fundação Educar.

A concepção freireana de ensino ganhou espaço nas décadas subsequentes. A necessidade de ampliação de atendimento se fez presente e em 1995, ocorreu a implantação do Programa Telecurso 2000.

No ano de 1997, em parceria com o SESI – Serviço Social da Indústria - por meio do Programa Telecurso 2000 foi ampliado o atendimento para o ensino médio. No ano de 2009, a EJA passou a integrar o sistema de educação municipal o que encerrou a política de convênios adotada até então. A Secretaria de Educação realizou concurso para professores.

O histórico da educação especial em São Bernardo do Campo possui marcos diferenciados pelo tempo e pela característica do atendimento.

A primeira classe especial de São Bernardo do Campo foi instalada no ano de 1957 para o atendimento de surdos. A concepção do atendimento era reconhecida como avançada por propor que as crianças desenvolvessem a língua oral essencial para o aprendizado da língua escrita. Nos anos seguintes o atendimento foi ampliado significativamente o que resultou na instalação, em 1980, de uma escola.

A proposta de atendimento foi pautada pela concepção de oralidade até os anos de 1998 quando o bilinguismo passou a ser trabalhado no município, fruto de estudos, pesquisas e discussões que ocorriam de maneira geral no país, e foram apropriadas pelos profissionais que atuavam na Educação Especial. Assim, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - passou a ser considerada a primeira língua da criança surda.

Em relação à deficiência mental a história se iniciou com a parceria do município com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e em 1970 foram instaladas duas

escolas para atender pessoas com as então denominadas deficiências mental leve, moderada ou severa.

A deficiência visual foi a área que já de início teve uma proposta de integração. Sendo assim, quando foi implantado o atendimento a alunos deficientes visuais em 1975, eles estudavam em salas de aula regulares e eram acompanhados por uma professora com especialização na área que atuava numa sala de recursos de uma escola comum de primeiro e segundo graus.

No mês de abril do ano de 1998 iniciou-se em São Bernardo do Campo o processo de municipalização das escolas estaduais que atendiam ao ensino fundamental dos primeiros quatro anos. No período de municipalização, houve a necessidade de grande empenho de todos os profissionais que tiveram como desafio a apropriação de muitas proposições normativas que estruturavam e organizavam o funcionamento das escolas, conforme observamos no *Compêndio Estatístico* do ano de 2004,

Às ações de implantação, seguiram-se de avaliação do contingente então incorporado, não somente em relação às dificuldades referentes a questões pedagógicas e administrativas, como também em relação aos aspectos físicos e estruturais (PMSBC, 2004, p. 54).

Alguns documentos foram publicados para auxiliar no processo de reflexão sobre as questões que surgiam na avaliação citada, como por exemplo: *Validação – Caderno de Educação Municipal Avaliação e, Instrumentalizando a avaliação I e II*.

Ao longo dos anos de atendimento do ensino fundamental alguns projetos e programas foram desenvolvidos com o objetivo de qualificar as aprendizagens dos alunos nas escolas. Dentre eles: Projeto Férias, PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, Programa de Educação Ambiental e Educação para a Paz.

Capítulo II

Entrelaçando os focos da pesquisa

Partindo do pressuposto que esta pesquisa assume três eixos que se entrecruzam – a educação infantil, a formação continuada e a coordenação pedagógica – acreditamos ser necessário que sejam explicitadas as peculiaridades de cada um deles, destacando os históricos de suas constituições e os principais desafios que encontram na atualidade, sem, contudo ter a pretensão de esgotá-los, nem tampouco tratá-los de forma alongada.

Sabemos que cada um desses eixos tem ganhado corpo na literatura especializada, que se fundamenta com contribuições de diferentes áreas de conhecimento como, por exemplo, antropologia, filosofia, psicologia, sociologia, pedagogia, o que nos sugere que são diversos os pontos de vista e, portanto, diferentes os caminhos que poderíamos traçar para abordar essas temáticas.

No entanto, a intenção do texto que segue é apenas delinear alguns aspectos que caracterizam a educação infantil, a formação continuada e a coordenação pedagógica, sabendo de pronto que as escolhas para a abordagem aqui realizada certamente deixarão de lado outras tantas possibilidades.

Acreditamos ser importante destacar nessa abordagem a forma como esses aspectos ganharam corpo e se estruturaram no município estudado, ou seja, como se constituíram historicamente a educação infantil, a formação continuada e a coordenação pedagógica na cidade de São Bernardo do Campo.

Intentamos assim, que esta breve explanação coloque luz sobre a complexidade do trabalho do coordenador pedagógico – sujeito da nossa pesquisa – que tem por tarefa não só conhecer, mas abordar junto ao coletivo escolar no qual está inserido, as peculiaridades, as características e os desafios do que é inerente à infância e à faixa etária das crianças com as quais atua, as problemáticas referentes à carência da formação dos profissionais das escolas de educação infantil, enquanto ao mesmo tempo, constitui a sua profissionalidade.

2.1 Criança, infância e educação infantil

Abordar as características do trabalho desenvolvido na educação infantil traz, sobretudo, a necessidade de se tratar de alguns temas que compõem tanto aspectos relacionados ao desenvolvimento da infância e de criança, como da escola de educação infantil e dos profissionais que ali atuam. Isso quer dizer que não é tarefa fácil compor um

cenário em que diferentes agentes atuam e se desenvolvem tanto do ponto de vista humano quanto do ponto de vista profissional.

Tanto as histórias da infância quanto da criança bem como o entendimento sobre a escola de educação infantil e a atuação de seus profissionais passaram por mudanças em suas características desde o seu surgimento/reconhecimento até os dias de hoje. Essas características foram se alterando com o passar dos anos a partir da maneira da sociedade conceber cada um desses sujeitos e fenômenos.

A escola de educação infantil na atualidade faz referência a um lugar em que as crianças desenvolvem e vivenciam diferentes experiências que as colocam em contato com a cultura e lhes potencializa a convivência com a diversidade (de pessoas, de ambientes, de recursos) e ainda, lhes seja acolhedor e estabeleça relações de parceria e cumplicidade com as famílias que ali também encontram um espaço propício às aprendizagens.⁷

No entanto, até a escola da educação infantil atingir esse patamar conceitual – que, em certa medida ainda é um desafio constante colocado cotidianamente aos que dela fazem parte – a trajetória histórica que a coloca, na atualidade, em local de destaque na educação das crianças, defendeu diferentes interesses e esteve pautada em concepções diversas.

A preocupação com a infância pode ser considerada, do ponto de vista histórico, um tanto recente. Ainda que pensar a infância nos remeta a pensar em criança, esses termos nem sempre estiveram atrelados, uma vez que o próprio entendimento sobre o que é ser criança, sua diferenciação com o que é ser adulto e jovem, e a representação social da infância são fenômenos datados em tempos e contextos diferentes.

Neil Postman (2011) nos alerta para o fato de que a infância surge datada historicamente, o que equivale a dizer que ela não se caracteriza no mesmo tempo que o surgimento de crianças no cenário social. Segundo ele,

A ideia de infância é uma das grandes invenções da Renascença. Talvez a mais humanitária. Ao lado da ciência, do estado-nação e da liberdade de religião, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias (POSTMAN, 2011, p. 12).

A ideia de diferenciação entre infância e criança é também citada no trabalho de Sarmiento e Pinto (1997)⁸ Os autores afirmam que:

[...] crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um

⁷ Ver Barbosa, 2009.

⁸ SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: *As crianças contextos e identidades*. Pinto, Manuel & Sarmiento, Manuel Jacinto. Braga, Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.

conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 13 apud BARBOSA, 2000, p. 84).

A partir dessa perspectiva, a infância pode ser considerada não só como uma etapa de vida com idades pré-definidas, mas uma construção cultural e histórica dotada de especificidades e singularidades.

Os estudos e pesquisas que se voltam para o histórico da infância dão conta de nos esclarecer que nem sempre houve distinção entre o modo de vida do adulto e o das crianças, estas sendo muitas vezes representadas inclusive em cenas artísticas, com o seu tamanho diferente - e apenas isso - ou seja, sem características que as diferenciassem em relação ao adulto⁹. Além disso, houve tempo em que a saúde das crianças era negligenciada – segundo os padrões que temos na atualidade – e em consequência disso, eram vistos com naturalidade os grandes índices de mortalidade infantil.

Em diferentes países do mundo, entretanto, começa a surgir a partir dos séculos XIX e XX, um movimento de atenção à criança e à infância, com características e preocupações atreladas à localidade em que os estudos e pesquisas se realizam. Essas preocupações se expressam na literatura com o sentido de atentar não só para as especificidades da criança e infância, bem como com proposições para que essa faixa etária tivesse uma forma de tratamento diferenciada, não só no âmbito das famílias, como também nas diferentes instituições que foram criadas para a sua guarda, seu cuidado e sua educação.

Muitos dos autores que se voltam para essas preocupações são filiados à escola nova que encontra fundamento nas ideias de Rousseau. Roger Cousinet (1959) sintetiza os ideais e concepções norteadoras dessa escola. Segundo ele,

Na escola da educação nova (e na família) a educação não é tarefa do mestre, não é uma atividade magistral (nem parental); é, propriamente, uma atividade infantil, é tarefa, obra, realização da criança (COUSINET, 1959, p. 78)

Dessa forma, os autores da escola nova colocam a criança no centro das atenções, tanto no que diz respeito à necessidade de os adultos terem cuidados no âmbito da saúde, como na necessidade de compreender como as crianças pensam e realizam as tarefas.

Como podemos observar em Barbosa (2000), a criação das escolas atendeu inicialmente uma demanda bastante peculiar, no sentido de que essas instituições deveriam ser

⁹ Cf. ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

capacitadas a dirimir a pobreza e transformar a vida daqueles denominados “selvagens” em uma vida mais útil para a sociedade burguesa. A autora afirma que

A descoberta das crianças havia sugerido uma nova questão: como fazer para educá-las? Para torná-las virtuosas? E uma das respostas encontradas foi a criação de instituições para civilizar as crianças e, conseqüentemente, controlar as famílias e a sociedade (BARBOSA, 2000, p. 62).

Essa, no entanto, era uma expressão do desejo da sociedade do século XVIII que foi combatida por diferentes estudiosos, dos quais já destacamos Rousseau.

Conforme afirma Oliveira (2002), “o século XX começou com diversos passos dados em direção à consolidação do estudo científico da criança”. Esse estudo esteve pautado em diferentes áreas do conhecimento de onde derivam contribuições diversas.

Em relação às práticas pedagógicas instituídas no Brasil, Carvalho (2002) localiza temporalmente concepções que dão conta de atentar para a importância de trato diferenciado da criança e da conseqüente necessidade de avaliar e remodelar as práticas escolares na década de 1920 em diante. Conforme descreve a autora,

É sob o impacto da extraordinária difusão internacional da chamada pedagogia da educação nova no período entre guerras que as concepções da escola e da natureza infantil vão sendo gradativamente reconfiguradas no país. Sob esse impacto, opera-se uma transformação sutil nas representações das práticas escolares. Nelas se configura uma nova percepção dos corpos infantis e do potencial educativo de novas modalidades de organização do tempo e do espaço escolares (CARVALHO, 2002, p. 375).

Conforme constataram ainda essa e outros autores, esse processo foi em muito alimentado pela interação entre estudiosos brasileiros e internacionais e a adoção, no Brasil, de ideias e concepções de diferentes procedências. Como podemos observar em Barbosa (2000), a adesão a essas diversas concepções foi realizada num momento de grande transformação social. A autora afirma que,

No Brasil, a educação e o cuidado das crianças pequenas iniciou-se no mesmo momento em que aconteceu a urbanização, a industrialização, a divulgação do discurso médico-higienista, a transformação na organização da família e a criação da república (BARBOSA, 2000, p. 96).

Ainda que tenhamos na atualidade, um olhar crítico para muitas das propostas engendradas nesse período de contribuições diversas que se colocaram em pauta, os propósitos têm o seu valor histórico justamente porque tiveram um olhar diferenciado - ou simplesmente um olhar - para a criança.

Uma importante contribuição para a ampliação do entendimento sobre a criança provém da psicologia que, conforme as demais ciências foi o cenário de estudos evolutivos que colocaram cada vez mais em foco a criança como ser ativo que se desenvolve a partir das relações que estabelece com a cultura em que está inserida.

O psicólogo francês Alfred Binet defendeu, em 1898, a ideia de “pedagogia experimental” e deu início à elaboração de escalas e testes de avaliação das funções psicológicas, os quais iriam exercer grande influência nas futuras gerações de educadores (OLIVEIRA, 2002, p.73).

As contribuições do suíço Jean Piaget (1896-1980) que estiveram circunscritas inicialmente à biologia, se voltaram, a partir do ano de 1940, para o desenvolvimento cognitivo. Interessado na perspectiva de estudo de forma interativa e colaborativa, Piaget se utilizou do conhecimento de diferentes áreas - matemática, neurologia, filosofia etc. - para desenvolver os seus estudos. Dessa perspectiva resultam uma série de afirmações e preocupações em relação ao desenvolvimento moral da criança, à evolução da inteligência, ao processo de construção do conhecimento.

Assim, com o seu interesse voltado para a área da psicologia, apresentou grandes reflexões e contribuições para a área da educação. Conforme afirmam Vieira e Lino (2007),

Como um dos primeiros representantes do construtivismo na psicologia, Piaget adota em relação ao desenvolvimento moral essa posição que destaca tanto o papel ativo da criança na construção de formas mais complexas de pensamento e de conduta moral quanto a importância da interação social nessa construção (VIEIRA; LINO, 2007, p. 200).

Segundo afirma Oliveira (2002), a medicina também teve contribuições importantes com os estudos de Ovídio Decroly e Maria Montessori. Com seus estudos iniciais com foco nas crianças com deficiências, os autores posteriormente se voltaram para a área da educação, inclusive com a elaboração de propostas pedagógicas.

Decroly (1871-1932) era médico e trabalhou com crianças excepcionais propondo que o ensino se voltasse para o trabalho intelectual e fosse desenvolvido a partir do interesse das crianças. Observação, associação e expressão deveriam ser os eixos norteadores desse trabalho. A homogeneização das classes formadas com crianças com as mesmas potencialidades era também uma proposta deste autor. Essas potencialidades, contudo deveriam ser detectadas a partir da observação do adulto.

Montessori (1879-1952), médica psiquiatra, defendia a inserção do uso de recursos materiais no ensino. Defendia ainda a ideia de um contexto potencializador das aprendizagens que as estimulasse. A exploração sensorial de materiais foi a tônica do estudo de Montessori, assim como a utilização de brinquedos para o desenvolvimento das funções psicológicas.

Além desses estudiosos, outros apresentaram importantes contribuições científicas para o delineamento de práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil chamando atenção para as formas de conceber desde o mobiliário das escolas que se propunham à educação das crianças, até a forma de conceber a natureza, a relação que as crianças estabelecem com ela e os cuidados básicos de saúde.

Froebel¹⁰, Dewey¹¹, Freinet¹², Vygotsky¹³ também se debruçaram sobre a necessidade de maior compreensão sobre a criança e das relações que estabelecem com as demais pessoas, com o meio. Na maneira de conceber a criança e a infância, as instituições em que elas eram inseridas poderiam potencializar as suas aprendizagens e desenvolvimento, considerando-as em seus aspectos físico, psicológico, social.

Na pedagogia proposta por Froebel, por exemplo,

[...] a educação infantil não visa à aquisição de conhecimento, mas à promoção do desenvolvimento. A educação é vista como parte do processo geral de evolução pela qual todos os indivíduos estão unidos à natureza e fazem parte do mesmo processo.

Nessa perspectiva, o elemento fundamental no processo educativo deve ser a espontaneidade (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p 37).

Vanguardista alemão, Froebel propôs uma educação para crianças que se intentava ser também social cujo objetivo seria o exercício da liberdade e da cooperação mútua. Dessa concepção resultou a introdução dos jardins de infância que tiveram ampla divulgação no Brasil, a partir dos anos de 1920. As crianças, nessa perspectiva, seriam sementes a serem regadas e cuidadas para que crescessem fortes e com bons propósitos.

As contribuições de Dewey encontram igualmente ressonância na maneira de pensar a criança e na proposição de ideias pedagógicas. Uma das suas principais ideias se fundamentava na defesa de uma escola com princípios democráticos.

Embora não tenha desenvolvido sua obra estritamente voltada para a educação de crianças pequenas, Dewey apresentou as suas contribuições, sobretudo ao evidenciar que, antes de a escola ter um aluno, ela atende a crianças que não são constituídas apenas socialmente, mas individualmente. Sua nova forma de compreensão dos processos educativos derivou de uma concepção inovadora que contestava as velhas formas de fazer ciência e estruturar as práticas sociais e políticas.

Conforme afirma Pinazza (2007),

A pedagogia de Dewey anuncia que a liberdade de ação não se opõe à intencionalidade e ao estabelecimento de propósitos educativos, nem tampouco à formação de hábitos.

Essas lições ultrapassam o tempo e sustentam as argumentações da pedagogia atual em favor de práticas que expressem clareza em suas intenções e que resultem em experiências verdadeiramente educativas e duradouras, sem prejuízo à livre iniciativa e à criatividade da criança (PINAZZA, 2007, p. 75).

¹⁰ Friedrich Froebel (1782-1852).

¹¹ John Dewey (1859-1952).

¹² Célestin Freinet (1896-1966).

¹³ Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934).

Outra contribuição expressiva para repensar a criança se dá a partir do que evidenciou Célestin Freinet.

Criador da Escola Moderna Francesa no início do século XX, as ideias progressivas desse educador fundamentavam-se na reflexão sobre a prática sem, contudo, abrir mão das teorias. Adepto das ideias marxistas, Freinet exerceu uma militância em prol da escola mantida pelo Estado e, assim, pública e gratuita. Crítico dos estudos de Decroly e Montessori, em virtude de eles proporem aparatos e materiais, além de local específico para a efetivação de propostas educacionais, Freinet propôs uma escola que deveria ser um espaço em que os interesses das crianças prevalecessem.

A criança é vista, por ele, como um ser histórico-social, um ser afetivo, um ser inteligente e criador de cultura como o adulto, artífice de seu próprio desenvolvimento e saber. Não adota a imagem de uma criança idealizada, mas concreta. Não uma criança que aprende por abstração, mas que adquire os conhecimentos como alguém que está *imerso* na realidade e que participa intensamente do cotidiano (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 163).

A organização das salas de aula em cantos ou oficinas era uma proposta que segundo o educador propiciaria a circulação das crianças e potencializaria a cooperação. Derivou ainda do pensamento de Freinet a organização do trabalho escolar de forma colaborativa, em equipes, multidisciplinar. Ele chamou atenção para o desempenho do professor afirmando que ele é um incentivador da curiosidade das crianças. O texto impresso, a correspondência escolar, a livre expressão, a aula-passeio e o livro da vida se inseriram como dinâmicas essenciais na proposta freinetiana.

Em seus estudos científicos, o russo Lev Semenovitch Vygotsky elaborou várias teorias a respeito do desenvolvimento humano descrevendo desde aspectos físicos, como os relativos à plasticidade cerebral, até aspectos psicológicos como o funcionamento das funções psíquicas superiores.

Seus postulados permitiram a compreensão da gênese humana e seu desenvolvimento. Dentre as suas contribuições Vygotsky chamou atenção para os aspectos voltados tanto para a singularidade do sujeito quanto para a necessidade das interações. Assim, os aspectos físicos e os psíquicos, ou seja, as particularidades eram determinados pelas interações com o meio e com outros sujeitos.

Outra formulação na teoria desenvolvida por esse autor fez referência à relação da pessoa com o mundo ser sempre mediada. Dessa forma de conceber e compreender o desenvolvimento resultou, no âmbito pedagógico, a importância da intervenção do professor, quer seja oferecendo à criança a possibilidade de interagir com materiais e espaços, quer seja oferecendo acesso a informações e questionamentos e o contato com outras crianças e adultos.

Vygotsky destacou ainda a brincadeira, o jogo simbólico, o exercício de papéis como essenciais para a criança apreender a cultura, compreender e se posicionar no mundo.

Como pudemos observar muitas das ideias dos estudiosos citadas acima têm permeado as práticas desenvolvidas nas escolas de educação infantil ao longo de décadas e ainda na atualidade.

O panorama traçado aqui, ainda que de forma breve, nos convida a refletir sobre o fato de que o trabalho com crianças exige uma gama de conhecimentos ampla que, em muitos momentos e por diversos motivos, foi historicamente negligenciada.

Trabalhar com a infância e com crianças pressupõe conhecer as diferentes teorias que as caracterizam ao longo da história e, inclusive as problemáticas que a permeiam na contemporaneidade.

Embora tenhamos assistido a movimentos profícuos de estudos e pesquisas que contribuíram de forma significativa para a reflexão, a escola de educação infantil da atualidade enfrenta desafios diversos. Um desses desafios diz respeito à qualificação profissional.

Tanto os cursos de formação inicial de professores, quanto a instituição de políticas públicas para atendimento de crianças em creches e pré-escolas, muitas vezes não têm dado conta de abordar os diferentes aspectos que permeiam o trabalho com crianças. Assim, a formação do profissional da infância tem chamado atenção e podemos já observar, há alguns anos, ações sendo traçadas no sentido de estimular políticas de formação mais eficientes no sentido de qualificar o profissional para a atuação com essa faixa etária.

2.1.1 Os profissionais da educação infantil – professores?

Como vimos, desde a sua criação, as escolas de educação infantil estão repletas de desafios que se colocaram, inclusive, pelos diferentes entendimentos do que seriam a infância e a criança, e a forma pela qual elas deveriam ser tratadas.

Marcadas inicialmente pelo caráter assistencialista, essas escolas sempre foram tratadas com restrições seja do ponto de vista de infraestrutura e materiais, bem como condições favoráveis para o atendimento de qualidade, seja no âmbito da qualificação profissional dos que nela atuam, sobretudo as que se voltavam para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade – creche.

Na atualidade, ainda é possível identificarmos escolas de educação infantil instaladas em áreas adaptadas para a finalidade do ensino - geralmente casas. Não raras vezes, vemos profissionais com pouca ou nenhuma formação atuando principalmente em creches, práticas

ainda de cunho exclusivamente assistencialista pautadas apenas no cuidado, alimentação e higiene das crianças.

Nas discussões acerca do atendimento ofertado nas escolas de educação infantil, muitos esforços são envidados no sentido de alertar para a precariedade do atendimento, ressaltando sempre, tanto o conceito que temos desenvolvido recentemente sobre a infância e a criança, quanto o que temos de escola para a criança pequena e pré-escola.

Um estudo realizado em cooperação de várias entidades entre elas a UNESCO, sob coordenação de Nunes, Corsino e Didonet, traz a preocupação com a formulação de políticas públicas que qualifiquem a educação infantil, afirmando que

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com a função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 10).

E ainda coloca como objetivo dos sistemas públicos,

[...] a necessidade de ações que subsidiem os municípios a traduzir em práticas político-pedagógicas uma concepção integral da criança e a construir a identidade do atendimento educacional que rompa com os modelos sanitaristas e assistencialistas, bem como o modelo escolar instrucional e preparatório (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 08).

A adequação a essas concepções passa, sem dúvida, pela necessidade de reorganização dos espaços escolares, discussão de um currículo que potencialize de fato a vivência de experiências atrelando cuidado e educação e, a questão da qualificação do profissional que atua na educação infantil.

Assim como as concepções de criança, infância, educação infantil foram sendo determinantes da maneira de instituir o trabalho nas escolas e a relação que se tinha com as crianças, a forma de conceber as características do profissional que atuava com essa faixa etária, também teve seus determinantes históricos. Aliás, convém destacar que o conceito *profissionais da educação* é de nomenclatura recente, uma vez que nos primórdios da escola da infância ter formação específica para esse trabalho não era um pré-requisito.

Sobretudo em relação ao atendimento de crianças de faixas etárias menores, a maternidade ou a dedicação ao trabalho doméstico foram consideradas pré-requisitos para a inserção da mulher nas instituições que acolhiam e “guardavam” as crianças. Em muitas instituições públicas, o critério para a inserção de profissional no trabalho com crianças se dava mais por uma questão de gênero, do que de formação específica.

A consequência dessa condição é que o magistério – sobretudo na área da educação infantil - se configurou como uma profissão quase que exclusivamente feminina, o que insere uma importante discussão de gênero. Segundo Kishimoto (2002),

Ao longo da constituição da educação infantil, o profissional enfrentou as contradições entre o feminino e o profissional. Princípios como a maternagem, que acompanhou a história da educação infantil desde seus primórdios, segundo a qual bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena, e a socialização, apenas no âmbito doméstico, impediram a profissionalização da área (KISHIMOTO, 2002, p. 07).

Embora reconhecendo a importância da discussão, este brevíssimo panorama nos é necessário para atentar para o fato de que, a constituição profissional na educação infantil e para o trabalho com a infância carecem, na atualidade, de empenho para que o conhecimento técnico-científico sobre o sujeito com o qual se atua seja objeto de estudo.

Conforme aponta Arroyo (1994),

A Infância deixou de ser apenas objeto de cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. Estes fenômenos, estes fatos sociais, são fundamentais para que o educador tenha consciência de seu papel enquanto educador da Infância (ARROYO, 1994, p. 89).

Deriva dessa necessidade de os educadores de instituições de educação infantil terem conhecimento da complexidade que envolve a natureza do seu trabalho, que eles tenham uma formação que lhes direcione o olhar para essas questões e os desafios que se impõem na atualidade. É preciso que os professores compreendam que os desafios provêm muitas vezes – se não exclusivamente – da condição histórica na qual se constituiu ao longo dos tempos, a ideia de criança, infância e de profissional da educação infantil.

Aliás, em relação à qualificação profissional, o que vimos no decorrer da história trata de evidenciar que a exigência de formação para exercício no magistério em creches e pré-escolas é recente, da mesma forma que a preocupação com a estrutura e organização dessa etapa de ensino, o que gerou poucos investimentos em termos de qualidade do serviço ofertado às crianças.

Paschoal e Machado escrevem que

[...] até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

Seguindo a análise histórica, as autoras dão conta de localizar na Constituição Federal de 1988 o reconhecimento do direito da criança à educação o que foi impulsionado por

discussões que ocorreram em diferentes âmbitos e setores da sociedade, desde pautadas em estudos e pesquisas, até organizações governamentais e não governamentais. Esse movimento social e a promulgação da Constituição promoveram a continuidade do círculo de debates envolvendo a efetivação desse direito, o que abarcou diferentes temáticas, dentre elas a qualificação profissional.

A inserção da necessidade de qualificação mínima profissional para o trabalho na educação infantil teve o seu marco legal datado de 1996, ocasião em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada trazendo em seu texto essa temática e, ainda, inserindo a educação infantil na educação básica o que conferiu outro *status* e desdobramentos importantes para essa modalidade de ensino.

A formação do profissional inserido nas instituições de educação infantil, que já era tema bastante debatido, foi destacada como requisito para a melhoria da qualidade do ensino. Alguns aspectos referentes à complexidade dessa questão serão tratados de modo mais detalhado mais adiante.

2.1.2 Educação Infantil em São Bernardo do Campo

Como pudemos observar no histórico do cenário educacional, o atendimento em instituições destinadas à guarda e educação de crianças sofreu, ao longo dos anos, várias influências advindas do pensamento e do estudo de diferentes autores de diversas partes do mundo e com interesses voltados para determinada área científica que, por fim, se converteram para o reposicionamento da criança no contexto educacional.

As primeiras creches brasileiras, conforme aponta Barbosa (1999, p.97), surgiram como “*um mal necessário*, procurando atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender mães solteiras e realizar a educação moral das famílias”.

Essa forma de compreender a creche teve sua repercussão também no município de São Bernardo do Campo que a inscreveu, inclusive, não na área da educação, mas na da Assistência Social. Dessa maneira, desde a sua criação no ano de 1979, e por diversos anos, a competência pela organização, administração e supervisão das creches do município estava sob a égide do Departamento de Promoção Social, o que veio a ser modificado apenas no ano de 1991, quando houve o entendimento e assunção do caráter educativo desenvolvido na creche. Naquele ano então, as creches passaram a compor o quadro de escolas da Rede Municipal de Ensino.

Diante desse fato, podemos dizer que a história da educação infantil de São Bernardo do Campo pode ser dividida em duas partes que seguiram a uma tendência mundial: uma

referente ao atendimento de crianças pequenas (creche) e outra referente ao atendimento de crianças maiores – jardim da infância e pré-escola.

Da mesma forma, mas datada em ano diferente, a educação infantil em São Bernardo do Campo surgiu sob a necessidade de “trabalhar para a prevenção do abandono e da marginalidade infantil” (PMSBC. 2004b, p.49).

Os diferentes entendimentos, no entanto, e a preocupação com o público atendido, fez com que o atendimento às crianças se pautasse em concepções diferenciadas que conviveram no mesmo tempo cronológico. Creches, jardins da infância, parques infantis e pré-escola fizeram do cenário da educação infantil de São Bernardo do Campo um cenário de diversidade que se apropriou da forma de conceber a educação desde Froebel até Montessori, Piaget e Vygotsky, sem descartar Freinet e Decroly.

No ano de 1960 foi criado o primeiro jardim da infância do município, denominado *Jardim da Infância Santa Terezinha*. A concepção que baseava a estrutura e funcionamento desse jardim - e dos demais que surgiram a partir do que fora caracterizado como atendimento bem sucedido – privilegiava os espaços para realização de brincadeiras, desenvolvimento de aprendizagens e preocupação com os cuidados das crianças que ali estavam. Embora designado legalmente como *jardim da infância*, a denominação corrente deu conta de classificá-lo como *pré-primário*, em virtude da estreita relação com a rede estadual e com a ideia subjacente de preparo das crianças para a continuidade do ensino.

No ano de 1964, foram criados os parques infantis; o primeiro deles atendia crianças de 3 a 12 anos em período parcial e integral ou semi-internato¹⁴; os professores tinham a tarefa de desenvolver atividades de recreação e eram denominados *recreacionistas*. O atendimento, sobretudo em período integral e semi-internato era destinado às crianças mais carentes cujas famílias eram constituídas por mães trabalhadoras e, portanto, se destinavam a guarda e proteção das crianças enquanto as mulheres estavam em horário de trabalho.

Com a ampliação do atendimento das crianças, a Prefeitura realizou a implantação de classes anexas a Rede Estadual de Ensino e no ano de 1967 foi criado na Secretaria de Educação e Cultura, o Serviço de Parques Infantis cujo objetivo era o de supervisionar o atendimento dessas classes. Nessa época eram atendidas apenas as crianças de 4 a 6 anos de idade em período parcial de aula.

Em 1974 ocorreu a junção dos serviços de jardim da infância e parques infantis o que acarretou na orientação unificada para o trabalho pedagógico das escolas. Leitura, escrita,

¹⁴ No período parcial as crianças permaneciam na escola por três horas e meia; no integral oito horas e no semi-internato seis horas.

noções matemáticas e treinamento de coordenação motora passaram a ser então os enfoques do trabalho.

Em 1977 extinguiu-se o atendimento do semi-internato e, devido ao crescimento da demanda por vagas nas escolas, muitas delas passaram a fazer o atendimento em três períodos: manhã, intermediário e tarde.

O Departamento de Promoção Social foi criado no ano de 1978 e as creches públicas mantidas pelo município foram instaladas¹⁵. A primeira creche municipal começou a funcionar no ano de 1979.

Diferentemente das escolas municipais, não há nessa época - *década de 1980* - uma política educacional para as creches municipais. Estas vão aumentando paulatinamente em número e mantendo a mesma forma de surgimento, ou seja, são decorrentes de reivindicações de moradores de bairro (PMSBC, 1992b, p. 21- grifos nossos).

Como não havia um enfoque pedagógico nas creches, mas de cuidados e proteção às crianças de mães trabalhadoras, a seleção de pessoas para desenvolver o trabalho ali era feita de forma voluntária, ou entre funcionários do município. A função de *monitor* para o trabalho nas creches era então desempenhada por pessoas sem nenhum requisito de formação, no entanto, eram selecionadas apenas mulheres que fossem mães ou donas de casa. O trabalho era pautado nos aspectos de cuidados com a criança (alimentação e banho) e de cuidados com o espaço da creche (limpeza, preparo de alimentos, lavagem de roupas). Os profissionais da assistência social faziam a supervisão.

Conforme encontramos na Revista de Educação Municipal denominada *Caleidoscópio* (1992) “a concepção da época era a de que a creche seria um lugar de guarda e cuidado das crianças enquanto as mães da periferia trabalhavam” (PMSBC, 1992, fl 13).

Com o objetivo de subsidiar a ação pedagógica nas escolas, o Departamento de Educação lançou, no início dos anos 1980 a publicação *Recordando e Renovando* que se destinava aos professores da pré-escola. No final dessa década a política educacional do município voltou-se para a discussão do atendimento para crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. O Departamento de Promoção Social também participou dessa discussão e, no início da década de 1990, a concepção do trabalho em creches sofreu alteração. Ocorreu então a contratação de profissionais para atuarem naqueles espaços: merendeiras, ajudantes gerais, psicólogos, dirigentes, pedagogos e assistente social e a estrutura de atendimento passou a ser aprimorada. Uma ação importante foi a aquisição de materiais específicos para o atendimento nas creches.

¹⁵ Até o ano de 1978 as creches que existiam em São Bernardo do Campo eram mantidas por instituições assistenciais e clubes.

Diversas ações formativas foram realizadas desde então, que resultaram em diferentes publicações. Em 1992, ocorreu uma alteração radical no currículo da educação infantil que passou a integrar as creches na sua rede e, pela primeira vez, trouxe subsídios pedagógicos para o atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos. Foi publicada *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo – Uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEI's* que tinha como objetivo ser suporte para a prática dos educadores, e, ao mesmo tempo, nortear reflexões acerca dessa prática.

A *Proposta Integrada*, ou “o amarelinho”, como ficou conhecido,

[...] objetiva ampliar o debate sobre educação e o que ela representa. Vem tornar-se norte de reflexão e não determinar pontos de chegada, apresentar parâmetros para a reflexão de hoje; vem questionar os porquês de nossa prática com a intenção de tornar consciente nossa postura e o que a fundamenta para que tenhamos condições de buscar mecanismos para a sua superação (PMSBC, 1992b, p.15).

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN 9694) e o lançamento pelo Ministério da Educação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, “o amarelinho” foi colocado em segundo plano. Seguiram-se nos anos 2000 uma série de publicações, cujo objetivo era ainda o de nortear a ação pedagógica da educação infantil.

No mês de abril do ano de 1998 teve início em São Bernardo do Campo o processo de municipalização das escolas estaduais que atendiam ao ensino fundamental dos primeiros quatro anos, o que impactou no atendimento de todas as escolas do município. O processo foi gradativo, conforme aponta o quadro abaixo, que se refere às escolas municipalizadas e construídas até o ano de 2004 quando se encerrou o processo.

Ano	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Total
Característica								
Escolas Municipalizadas	26	--	--	--	08	--	01	35
Escolas Construídas	--	03	09	01	04	10	05	32
Total Geral*	26	03	09	01	12	10	06	67

Quadro 1 – Quantidade de escolas que integraram a rede municipal de ensino fundamental de SBC 1998-2004¹⁶.

Para compor a equipe de profissionais que fariam parte desse novo atendimento foi firmado um convênio com o Governo do Estado de São Paulo, pelo qual não só os prédios,

¹⁶ Conforme dados da Proposta Curricular do Município. (PMSBC, 2004c, p- 56-57). A última linha “total geral” foi acrescentada do quadro original pela pesquisadora por compreender que ela expressa a evolução da quantidade de escolas ao longo dos anos.

mas também os profissionais que ali atuavam fossem absorvidos pela rede municipal. Nesse sistema de convênio, os salários dos profissionais do magistério foram equiparados, sendo uma parte financiada pelo Estado e outra parte pela Prefeitura.

Em virtude da grande demanda de atendimento, algumas escolas que eram exclusivas para o atendimento de crianças em idade pré-escola, absorveram alunos do 1º. ano, o que fez com que estruturas físicas das EMEB fossem modificadas.

A Equipe de Orientação Técnica da Educação Infantil foi desmembrada de forma que orientadores pedagógicos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais passaram a fazer o acompanhamento das escolas de ensino fundamental. Como o quantitativo de profissionais não era suficiente, ainda porque a rede se ampliava consideravelmente, no ano de 1999, foi realizado concurso público para provimento dos cargos de acompanhamento e supervisão às escolas.

No período de municipalização, houve a necessidade de grande empenho de todos os profissionais que tiveram como desafio a apropriação de muitas proposições normativas que estruturavam e organizavam o funcionamento das escolas.

Às ações de implantação, seguiram-se de avaliação do contingente então incorporado, não somente em relação às dificuldades referentes a questões pedagógicas e administrativas, como também em relação aos aspectos físicos e estruturais (PMSBC, 2004b, p. 54).

Alguns documentos foram publicados para auxiliar no processo de reflexão sobre as questões que surgiam na avaliação citada, como por exemplo: *Validação – Caderno de Educação Municipal Avaliação e, Instrumentalizando a Avaliação I e II*.

Ao longo dos anos de atendimento do ensino fundamental alguns projetos e programas foram desenvolvidos com o objetivo de qualificar as aprendizagens dos alunos nas escolas. Dentre eles: Projeto Férias, PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, Programa de Educação Ambiental e Educação para a Paz o que acabou também sendo realizado por muitas escolas de educação infantil.

Uma série de cadernos foi publicada pela Secretaria de Educação e Cultura entre os anos de 2001 e 2004, com temáticas específicas e assim o *Validação – Caderno de Educação Municipal* teve os títulos: artes visuais na educação infantil volumes I e II, rotina na educação infantil, período integral para crianças de 0 a 6 anos, adaptação na educação infantil e avaliação na educação infantil.

No ano de 2004, como resultado de discussões ocorridas nas unidades escolares pelos educadores sobre as áreas de conhecimento e temáticas como desenvolvimento infantil e

brincar, foi publicada a *Proposta Curricular* que, com exceção da EJA¹⁷, é o documento que subsidia as ações dos educadores do município até os dias de hoje.

O breve histórico apresentado anteriormente tratou de tornar observáveis as influências dos diferentes autores que abordam a criança, infância e educação infantil na estrutura, composição e planejamento das ações das unidades escolares, estas, por sua vez, impactadas pelas políticas públicas traçadas sendo possível observar pontos de convergência entre os estudos científicos e a forma de conceber a educação.

Como afirmamos, ainda que possamos tecer uma série de críticas em relação a algumas dessas teorias na atualidade, podemos também valorizar as suas contribuições para a mudança de paradigma no tocante à forma de tratamento destinado às crianças.

Assim, como identificamos algumas convergências em relação ao histórico da criança, infância e educação infantil no cenário geral e na história de São Bernardo do Campo, intentaremos, mais adiante, buscar pontos de contato em relação à formação continuada de profissionais da educação no cenário geral e no município que pesquisamos.

2.2 A Formação Continuada

A formação de professores há alguns anos vem ocupando espaço nas publicações, se constituindo, assim, como foco de estudos e pesquisas de diversos autores tanto no cenário internacional quanto no brasileiro. A partir da década de 1980, mais precisamente, esses estudos ganham um tom diferenciado por se entender que a formação de professores – tanto na modalidade inicial quanto continuada - deveria colocar em pauta a prática docente deixando assim de ter caráter puramente teórico.

O autor português António Nóvoa, cuja obra tem notável ressonância no território brasileiro, fazendo referência a esse processo de mudança na forma de conceber a formação dos professores, afirmou que nos anos de 1980:

[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes* ou *o desenvolvimento pessoal dos professores*; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação (NÓVOA, 1992, p. 15).

No documento intitulado *Referenciais Para a Formação de Professores* do Ministério da Educação (MEC) datado da década de 1990 encontramos escrita a afirmação que indica que:

¹⁷ A Educação de Jovens e Adultos formulou e publicou, no ano de 2012, o documento *Diretrizes Curriculares EJA*.

Nos anos 90, a educação de qualidade tornou-se uma bandeira assumida mais ou menos por todos: além das associações profissionais e da população usuária, também a mídia, os diferentes governos, o empresariado e instituições sociais as mais diversas. Inúmeros são os compromissos nacionais e internacionais firmados pelos governos nos últimos tempos como forma de acelerar o processo que leva à melhoria da educação escolar (BRASIL, 1998, p. 23).

No entanto, como o próprio documento do MEC chama atenção, é possível localizar na literatura educacional estudos anteriores à década de 1960, que chamavam atenção para a formação precária dos professores, fazendo referência ao processo de democratização e industrialização crescentes. Esse fenômeno inseriu no contexto educacional pessoas (professores e alunos) de diferentes camadas sociais, sobretudo as excluídas da escola até então, com necessidades específicas de compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, tanto no que dizia respeito à prática docente, quanto ao que se configurava como conteúdo curricular para os discentes. Anísio Teixeira foi um dos autores que desde a década de 1940 publicou obras chamando atenção para esse aspecto da formação docente e sua interface com a democratização do ensino.

As discussões propostas por diferentes autores partem de um ponto comum. Ainda que tomando como referência para análise os cenários e situações diferenciadas, todos eles encaram a temática da formação como sendo indissociável à qualidade do ensino e da educação de forma abrangente. Não é possível que a qualidade se eleve, que a escola se reformule e aprimore, sem que haja investimentos maciços e sérios na formação dos profissionais da educação.

Sendo então matéria essencial à discussão da melhoria da qualidade da docência não só no Brasil, mas diversas partes do mundo, o termo formação merece aqui ser apresentado. Como não temos o objetivo de esgotá-lo, vamos tratá-lo com o enfoque que essa pesquisa sugere.

2.2.1 Diferenciando as modalidades de formação

Uma primeira observação que se faz necessária é a de que a formação de professores pode ser localizada em diversos âmbitos, sendo preponderantes os estudos sobre a formação inicial e a formação continuada.

Por formação inicial podemos entender a formação realizada em cursos de Magistério – conforme admitido antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9694/96) - e em cursos de Pedagogia e licenciaturas.

Na discussão sobre essa modalidade de formação muitas são as afirmativas e constatações de que ela não vem sendo realizada a contento como consequência de diversos motivos. Alguns deles fazem menção à estrutura curricular dos cursos de formação de professores, destacando a Pedagogia, que com o processo de democratização e acesso ao ensino superior, sobretudo das camadas mais carentes da população, vem produzindo um ensino de baixa qualidade. Outras críticas são elaboradas no sentido de apontar que a sociedade em constante movimento tem exigido profissionais da educação sintonizados com a complexidade imposta pelas inovações, o que não está em consonância com a estrutura dos cursos de formação.

Brzezinski (2006) fazendo um estudo crítico sobre a estruturação do curso de Pedagogia no Brasil, do tratamento dispensado a ele na legislação e as circunstâncias históricas e sociais que o referenciam ao longo dos tempos, evidencia que a preocupação com a formação dos professores surge concomitante à criação dos cursos de pedagogia que datam da década de 1930.

Na década de 1940, conforme citamos acima, um intenso processo de democratização acabou por provocar uma ampliação dos cursos de formação de professores que culminou com a criação de universidades públicas e particulares, muitas funcionando de forma precária (Brzezinski, 2006, p. 49). Nas décadas posteriores, a formação de professores tratou de forma diferenciada as licenciaturas e o curso de Pedagogia o que teve impactos decisivos para a qualidade da educação. Em relação à profissionalização de professores, a publicação da LDB nº. 4024 de 1961 faz, segundo a autora, uma “concessão” admitindo professores não formados para atuarem em escolas de ensino primário e médio promovendo dessa forma “a desvalorização dos profissionais” (BRZEZINSKI, 2006, p. 53).

A reforma universitária iniciada no final dos anos de 1960 e as leis, pareceres e resoluções publicados nessa década tratam de recompor a necessidade de formação inicial para atuar nas diferentes modalidades de ensino.

Os anos posteriores, contudo, se constituíram num campo de batalha caracterizado pela disputa entre professores formados pelas Faculdades de Educação, sobretudo no curso de Pedagogia e, os denominados especialistas, igualmente professores formados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Essas disputas alimentadas pelas legislações, conforme afirma Brzezinski, provocaram importantes consequências para a qualidade da educação, uma vez que no âmbito das escolas, acabava por causar dissensões entre os profissionais.

A lei nº 5692/71 imprimiu um caráter técnico aos cursos de formação de professores, o que contribuiu para o estabelecimento de novas críticas.

O modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas mantinha a coerência tecnicista já que fragmentava as tarefas dos profissionais na escola como ocorre na fábrica, consoantemente à própria divisão do trabalho nas sociedades capitalistas (BRZEZINSKI, 2006, p. 76).

A autora identifica, no entanto, que nem os cursos de pedagogia tampouco os de licenciaturas deram conta de promover uma formação que se pautasse em conteúdos básicos – tanto teóricos como práticos - para a atuação de profissionais de educação.

A modalidade de formação do especialista imposta ao curso de pedagogia pela lei conduziu fatalmente a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico e acabou provocando no exercício profissional embates entre especialistas e professores, porque aqueles, mesmo sem possuir a formação apropriada, desempenhavam uma função que lhes conferia um *status* “superior” na hierarquia escolar (BRZEZINSKI, 2006, p. 77).

Fazendo referência aos anos de 1980 e citando a situação da educação brasileira, Pimenta (2002) analisa a baixa qualidade do ensino considerando a crítica da época que apontava para a ausência da discussão sobre as práticas dos professores nos cursos de formação inicial. A autora menciona as transformações que ocorreram nos currículos dos cursos de Habilitação para o Magistério, que buscaram inserir discussões “que caminhavam na direção de tornar a formação mais diretamente voltada aos problemas que as práticas das escolas apontavam” (PIMENTA, 2002, p. 32), conciliando-a e pautando-a, no entanto, numa base teórica que propiciasse condições aos professores para problematizarem o ensino.

Pimenta afirma ainda que esse posicionamento apontou para a necessidade de reformulação da legislação bem como dos programas de formação continuada.

No tocante à legislação houve a busca de maior qualificação para o desempenho do profissional da educação, sobretudo daqueles que se dedicariam à educação infantil e ensino fundamental, o que veio a ser concretizado por meio da LDBEN nº 9394/96 que indicou a necessidade de curso superior para atuação nessas áreas.

No âmbito de discussão geral, a complexidade das sociedades modernizadas quer no Brasil quer no cenário internacional, tratam de imprimir um novo modelo de sociedade adepta às tecnologias e com acesso cada vez maior a informações. Esse modelo social, segundo afirma Oliveira-Formosinho (2002) atinge a escola, uma vez que requer que ela se adapte a essas inovações o que torna ambas, escola e sociedade – dotadas de grande complexidade.

Essa configuração, segundo a autora, exige professores com características diferenciadas daqueles das escolas mais formais e burocráticas. Ela afirma então que:

É nesse contexto que todos os olhares se concentram nos professores, aumentando a abrangência do seu papel, pedindo inovações, por vezes apressadas, desejando que construam valores e certezas que a sociedade desmoronou, pedindo que renovem os conhecimentos ao ritmo que a sociedade de informação impõe (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 10).

Citando a experiência vivida por Portugal nas décadas de 1970 e 1980, que encontra ressonância no Brasil, a autora observa que naquele país houve a necessidade de “reorientação da formação inicial” que levou em consideração os aspectos referentes à nova característica profissional e ao reconhecimento dos professores. Além de serem profissionais “de uma actividade cognitiva complexa” que envolve “conhecimentos e técnicas”, os professores são também profissionais “de uma actividade comunicativa”, que envolve o “domínio da informação” e, por fim, profissionais “de uma actividade relacional”, cuja profissão seria mediada por eles no viés pessoal e profissional.

Assim, o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente. Este conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à pessoal, numa perspectiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é a essência do conceito de *life long learning* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 11).

Da mesma forma que em Portugal, no Brasil a ação consequente a esse entendimento foi a mobilização para alterar o cenário da formação de professores.

Géglio (2006) traz à luz a discussão de que a temática da formação de professores não se encontra apenas nas obras de autores e pesquisadores, mas é também preocupação do poder público. Ele situa que essa preocupação se inicia no século XIX quando é criada a primeira escola normal brasileira com o objetivo de aprimorar o “preparo docente e chega até os dias atuais com a reforma dos programas de formação inicial e a oferta de cursos na modalidade continuada” (GÉGLIO, 2006, p.9).

No documento do Ministério da Educação denominado *Referenciais para formação de professores*, publicado no ano de 1998, há um breve histórico de como esse movimento de reorientação da formação de professores ocorreu no Brasil. Esse documento traz um panorama da constante desvalorização dos professores situando-a fortemente nas décadas de 1970 e 1980 e informando que essas foram décadas de grandes lutas dos professores pelo resgate da profissão e pela elevação da qualidade da educação. Esse período é caracterizado como

[...] um tempo de greves de educadores, de amplos debates sobre educação, de dinamização das ações de entidades educacionais, de articulações nacionais em função da Lei de Diretrizes e Bases, de reformas curriculares, especialmente no Ensino Fundamental. De disseminação de programas de

formação continuada, de criação de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) (BRASIL, 1998, p. 29).

No entanto, apesar de as políticas serem traçadas como o intuito de minimizar a baixa qualidade, as ações não têm sido muito eficientes e o debate sobre a elevação da qualidade da educação continua em pauta. Alguns diagnósticos, apesar de realizados de forma minuciosa e amplamente divulgados, inclusive em meios midiáticos, dão conta de apontar alguns fatores imprescindíveis para elevação da qualidade que de forma reiterada têm sido observados nos sistemas de ensino.

Segundo ainda os *Referenciais para formação de professores* (1998),

Não só no Brasil, mas em vários países da América Latina, a preparação para o exercício do magistério tem características muito similares: inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada [...]; ineficácia dos cursos de formação inicial [...]; heterogeneidade muito grande na oferta e qualidade da formação continuada; descontinuidade das ações de formação em serviço... (BRASIL, 1998, p. 41).

Dessa forma, na esteira da crítica sobre a baixa qualidade da formação inicial de professores vem também apontada a necessidade de uma formação continuada que se concretize para além dos cursos e eventos pontuais que, “de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores” (BRASIL, 1998, p. 41).

Como muito se tem discutido sobre a formação continuada, sendo ela inclusive o foco desta pesquisa, vamos tecer adiante algumas considerações sobre essa modalidade de formação.

2.2.2 A formação continuada ou em serviço

Como vimos anteriormente, a crítica à qualidade da educação pode ser construída pelo menos sobre duas bases: uma a de que a formação inicial de professores não tem dado conta de formá-los satisfatoriamente, e outra, a de que o movimento dinâmico da sociedade exige um aprimoramento profissional constante, o que nem sempre corresponde às necessidades dos profissionais.

Nesse cenário, a formação continuada adquire papel central na compreensão, conforme já citamos, com a ajuda de Oliveira-Formosinho, da “complexidade” da ação da escola e, por consequência, da complexidade da ação do professor.

A importância e os desafios da formação continuada são tantos que nos últimos anos vimos publicações sobre essa temática se multiplicarem de maneira estrondosa. É possível afirmar, no entanto, que grande parte dos autores a assumem como uma possibilidade dos professores terem espaço específico para o debate das suas práticas, estudo de teorias,

socialização de experiências entre os pares e entendimento sobre o contexto escolar. Essas características que contornam a formação continuada têm como fim melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, pautando-se, para isso, em uma proposta pedagógica estruturada nas realidades de profissionais e comunidades em que as escolas estão inseridas.

Gadotti (2008) concebe a formação continuada de professores como sendo momento propício para:

[...] reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2008, p. 41)

Essa parece uma interessante concepção de formação continuada que está centrada no acompanhamento do movimento e das mudanças sociais às quais todos fomos submetidos nos últimos tempos e que, portanto, merecem por parte dos educadores, uma análise constante, se pretendemos uma escola concatenada com o seu tempo.

Arroyo (2003), após fazer uma análise crítica, afirmando existirem alguns mitos em torno da formação dos professores¹⁸, chama-nos atenção para a dimensão política necessária para maior compreensão e compromisso à formação do professor e sua ressignificação social. O autor afirma que

O despreparo do profissional fez parte, sempre – e não apenas nos últimos anos -, de uma política mais global de negação do saber às camadas mais populares. A desqualificação do mestre é apenas um dos aspectos da desqualificação da própria escola (ARROYO, 2003, p. 104).

Fazendo referência à necessidade de qualificação profissional Arroyo assegura que não é possível que ela ocorra sem que estejam atreladas as dimensões política e social, uma no sentido do domínio do saber e fortalecimento do professor enquanto categoria profissional, e a outra, no sentido de fortalecer a escola como “espaço de uma tarefa social profissionalizada” (p. 105).

Sendo assim, interessa-nos ressaltar a importância da discussão sobre a profissão dos professores em seus vários aspectos, que abordam desde a feminilização do magistério e suas consequências – como, por exemplo, a baixa remuneração – até a necessidade de participação ativa na construção de um coletivo escolar. Esta construção coletiva – premissa da tão divulgada gestão democrática – se expressa por meio de um Projeto Político Pedagógico que

¹⁸ Um dos mitos abordado por Arroyo é o da superação do fracasso escolar ser tomada como consequência do investimento na formação dos professores. Segundo ele, o fracasso produzido pela escola é decorrência de uma série de fatores dentre os quais a má formação dos professores sendo apenas uma e não a única razão pela qual ainda não foi possível minimizar esse problema.

tem a dupla função de comunicar a realidade da instituição escolar ao mesmo tempo em que anuncia seus ideais.

Thurler (2002) discutindo os novos paradigmas da profissão docente afirma que

As reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar sua escola *enquanto local de trabalho* e reinventar a si próprios *enquanto pessoas e membros de uma profissão* (THURLER, 2002, p. 89 – grifos do autor).

Nessa maneira de conceber a formação, no entanto, cabe a preocupação sobre alguns aspectos mencionados por alguns autores, dentre os quais destacamos Freitas (2008), que nos convida a refletir sobre o contexto em que a formação de professores se estrutura, ou seja, sobre a sociedade atual de base capitalista. Ainda que tomando a experiência australiana como exemplo, podemos encontrar no Brasil pontos de convergência que justificam a pertinência das afirmações do autor.

Segundo Freitas, “a questão da formação do educador não pode ser examinada sem um aprofundamento do estudo destas novas condições de funcionamento do capitalismo internacional e suas repercussões no Brasil” (FREITAS, 2008, p. 93). Essa questão traz para o interior das discussões a necessidade já apontada, de trazer a própria profissão para o debate, como forma de maior compreensão das determinantes históricas – econômicas e sociais - que a configuraram na atualidade.

Na opinião de Freitas, a forma de condução adotada pelo poder público que toma por base as políticas atreladas e submissas a essa organização capitalista, se caracteriza por um “aumento do controle central combinado com autonomia na execução local”. Sua consequência, segundo o autor,

[...] é o desenvolvimento de formas participativas em um contexto em que a política está sendo traçada fora da escola, sendo que os professores estão sendo incorporados (cooptados) apenas para implementar os detalhes (FREITAS, 2008, p. 95).

Segundo a lógica adotada por Freitas, diversas críticas são elaboradas no sentido de chamar atenção para as formas de organização da formação continuada, sobretudo a oferecida pelos sistemas públicos, que a planejam e implementam a revelia da participação ativa dos professores, oferecendo palestras, cursos, seminários, ministrados muitas vezes por profissionais externos aos sistemas de ensino que os contrata.

Fazendo a crítica a essa forma de organização como alternativa de muitos sistemas de ensino que acreditam ser necessária a ampla oferta da formação na modalidade continuada aos seus profissionais, Day (2001) afirma que

Os programas de formação contínua deixaram de ser predominantemente determinados pelo indivíduo, que escolhe de entre o “menu” de actividades

organizadas por agentes externos, para serem predominantemente determinadas pelos administradores que “patrocinam” a formação (DAY, 2001, p. 205).

Essa afirmação encontra ressonância ainda em Pimenta (2002) quando a autora analisa as transformações ocorridas no cenário educacional brasileiro dos anos de 1980.

Naquele momento histórico, amplos debates foram realizados sobre a profissionalização docente advindos das organizações como sindicatos, e assessorias de pesquisadores, mas a mudança nas políticas teve como consequência o delineamento de planos e o governo “passou a normatizar exaustivamente a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação contínua” (PIMENTA, 2002, p. 34).

Essas ações no sentido de ampliar a análise e apontar alternativas para a reestruturação da formação de professores vêm, ao longo dos anos, trazendo em pauta a necessidade de abordar a temática da profissão docente de maneira tal que os professores desde a formação inicial desenvolvam uma consciência da complexidade da sua ação, conforme apontamos anteriormente.

Ainda que alvo de críticas, a formação continuada tem se consolidado no cenário educacional não sendo possível, na atualidade, conceber a melhoria da qualidade da educação sem a discussão das problemáticas e das práticas educacionais que caracterizam essa modalidade de formação.

Como consequência deste movimento em prol da reestruturação e reorganização da formação continuada que prime por discussões de caráter mais aprofundado e abrangente – no sentido de atrelar conhecimento teórico e prático, por exemplo – alguns debates têm surgido de forma progressiva com vistas à formação dos formadores.

É possível identificar no rol de publicações sobre essa temática um número crescente de autores que se engajaram nessa discussão, chamando atenção muitas vezes, para questões semelhantes às da formação de professores, como é o caso de Altet, Paquay e Perrenoud (2003) que apontam a necessidade da reflexão sobre a constituição da profissionalidade dos formadores de professores.

Os autores pautam a sua reflexão em diferentes questões, dentre elas:

Quem são os formadores de professores atualmente, qual a sua identidade, como concebem seus trabalhos, quais são seus saberes e suas competências? [...] qual é então o lugar dos formadores de professores no processo, como eles se situam nessa corrente de profissionalização, como contribuem para isso se estariam eles próprios em vias de profissionalização? (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p. 9-10).

Outro aspecto a se destacar é o de que diferentes iniciativas de implantação de formação continuada de formadores de professores são realizadas na atualidade, muitas delas

ainda com raízes na concepção de que a formação deva ser composta de momentos pontuais, e ainda organizada em forma de cursos de curta, média e longa duração. Assim, vimos surgir cada vez mais cursos destinados a coordenadores pedagógicos e momentos formativos em serviço, com o intuito de qualificá-los para o desenvolvimento da formação dos professores.

Como já afirmamos, no entanto, uma das características que desconfiguram a formação contínua é justamente a descontinuidade das ações propostas. Esta característica – tanto em relação à organização da formação continuada para professores, como mais recentemente também para os coordenadores, foi identificada no município pesquisado.

Desse modo, justificamos novamente a pertinência dessa pesquisa circunscrevendo-a no âmbito da investigação sobre a maneira pela qual a formação continuada dos coordenadores pedagógicos os tem auxiliado a desenvolverem a sua atuação. Portanto, nos parece relevante apresentar a seguir, como o município de São Bernardo do Campo organizou e implantou a formação dos professores - e mais recentemente dos coordenadores pedagógicos - na sua rede de ensino.

2.2.3 A formação continuada em São Bernardo do Campo

Assim como a história de consolidação da educação foi diferenciada, a história da formação continuada dos profissionais que atuam no município também difere. Em algumas modalidades o estabelecimento de convênios com diferentes instituições é justificado nos documentos oficiais da SE como necessário para possibilitar um atendimento mais estruturado, como, por exemplo, a educação especial que teve apoio de diferentes associações - APAE, ASFAR – para a formação de seus profissionais.

Nos anos iniciais de implantação do ensino fundamental, foi realizado um intenso trabalho de formação de professores da rede municipal, sobretudo na área de Língua Portuguesa voltada para a alfabetização, por meio de programas como o PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – em determinados momentos sob a coordenação dos orientadores pedagógicos da Secretaria de Educação e o Ler e Escrever – com coordenação da Secretaria de Educação Estadual.

A formação continuada em serviço dos profissionais da educação infantil da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo sempre esteve sob a responsabilidade da Secretaria de Educação que a organizou, ao longo dos anos, de forma diferenciada. Ora a equipe da própria Secretaria esteve na coordenação do trabalho formativo junto aos professores, ora assessorias externas foram contratadas; ora contou com equipes específicas de profissionais da própria SE para implantação de projetos de trabalho.

Além desses movimentos, a Secretaria de Educação esteve dedicada à publicação de subsídios teórico-pedagógicos que trataram de divulgar a prática de seus educadores como forma de oferecer bons modelos de atuação e, como forma de fornecer apoio para a reflexão das práticas existentes a fim de aprimorá-las.

O subsídio *Recordando e Renovando (1982-1995)* e os *Cadernos de Validação (2001-2004*¹⁹) se inserem nessa perspectiva, ainda que tenham sido também utilizados por outras etapas/ modalidades de ensino.

2.2.4 Formação continuada na Educação Infantil

Na década de 1960, época de implantação da pré-escola em São Bernardo do Campo, o que orientava a formação dos professores eram as chamadas “unidades de trabalho” concebidas pela equipe da Secretaria de Educação que era encarregada da elaboração dos subsídios pedagógicos enviados às escolas como suporte à prática docente. Havia também uma preocupação com a formação dos professores que se expressava por meio da oferta de cursos de atualização.

O trabalho realizado na educação infantil nas décadas seguintes - 1970 e 1980 - era pautado em datas comemorativas que tinham grande importância, pois no Brasil se vivia um processo histórico de busca intensa pela nacionalização com constantes conflitos causados pelas lutas das classes trabalhadoras que buscavam o fim da ditadura militar. Além desse enfoque havia ainda a ideia latente de escolarização – sua relação com o processo de ascensão social das camadas mais populares - o que trazia para o trabalho com as crianças as atividades de coordenação motora e a importância da introdução de atividades de leitura e escrita.

No ano de 1982, a então denominada Secretaria de Educação, Cultura e Esportes por intermédio das equipes de Orientação Técnico-pedagógica e de Recursos Didáticos do Departamento de Educação elaborou um subsídio pedagógico que foi um grande marco na rede municipal. Os vários volumes do *Recordando e Renovando* “eram enviados para utilização coletiva por parte das professoras e diretoras, subsidiando o planejamento e a execução das atividades pedagógicas” (LEIBRUDER, 2007, p. 20).

Esse subsídio esteve presente na rede de ensino até o ano de 1995, adquirindo formas diferenciadas. Seu início, no entanto, foi marcado por prescrições que eram seguidas pelas pré-escolas como forma de manter a unicidade da rede de ensino.

¹⁹ Os anos aqui referidos fazem menção às publicações que tratam exclusivamente de temáticas relacionadas à Educação Infantil. O último volume do Caderno Validação publicado pela SE denominado *Proteção Integral*, data de 2008 e é destinado a todas as áreas/modalidade de ensino.

Nos anos que sucederam, a prática pedagógica dos professores foi orientada pelo currículo *Proposta Integrada* (1992), pelos *Referenciais Curriculares Nacionais* (1998), e finalmente pela *Proposta Curricular* (2004 -2007).

Independente do contorno que a formação continuada assumiu na história da educação infantil e o subsídio teórico que a apoiou, a equipe da Secretaria sempre ocupou lugar, ora na coordenação direta, ora no apoio ao trabalho dos professores por meio da elaboração de publicações. Em virtude dessa importância será abordado a seguir um detalhamento desse histórico com foco nos documentos que a subsidiaram, e da atuação dos formadores da equipe da Secretaria de Educação, entendendo que ela apresenta contribuições para o delineamento da história da formação continuada no município.

2.2.4.1 Formação continuada – a realidade da rede de ensino

Compor a história da formação dos profissionais da educação infantil em São Bernardo do Campo pode ser tarefa nada fácil em virtude do acesso ao registro das informações e a não centralidade do local de guarda dos arquivos que poderiam auxiliar na composição dessa história.

Segundo o artigo de Simas et al²⁰, os “acervos relativos à memória educacional da cidade são escassos” (SIMAS et al. 2012, p. 83). Na pesquisa realizada pelas autoras, os documentos referentes aos cursos e outras atividades desenvolvidas para os profissionais da educação antes de 1988 foram encontrados de maneira não organizada, acondicionados desde em caixas, pastas, prateleiras, até “sacos”, no Museu da Memória, na biblioteca do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CENFORPE) e na Secretaria de Educação.

As autoras relatam no artigo as dificuldades de localizar as informações referentes à formação continuada oferecida pelo município aos profissionais da educação e atribuem a isso uma não valorização da história cultural da educação na cidade.

Favini (2012) no trabalho intitulado *O Coordenador Pedagógico e os saberes necessários para desempenhar suas atribuições no município de São Bernardo do Campo*²¹ corrobora com Simas et al. (2012) quando revela suas limitações em relação à pesquisa e especificamente, ao levantamento de dados para compor a história da educação do município

²⁰ O artigo integra a coletânea de textos produzidos por profissionais da educação infantil do município que, em 2010-2011, realizaram pós-graduação ofertada pela Secretaria de Educação. Ele e outros foram publicados no livro **Formação de profissionais da educação infantil: desafio conjunto de investir na produção de saberes**, 2012, p. 83, organizado pelos professores Universidade de São Paulo, Monica Apezatto Pinazza e Marcos Garcia Neira.

²¹ Trabalho de conclusão de curso de especialização em Gestão Escolar apresentado à FEUSP intermediada pela Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE), oferecido pela Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo nos anos 2010-2011.

de São Bernardo do Campo, afirmando que para reproduzi-la contou com “fragmentos da história”. A autora anuncia pontos que justificariam a falta de registros, dentre eles, a inutilização ao longo dos anos, de documentos considerados informais, que poderiam compor “parte do jogo de poderes” (FAVINI, 2012, p. 45).

Nessas afirmativas sobre a dificuldade de recuperar ao percurso histórico, podemos identificar a crítica de muitos outros autores que apontam para a descontinuidade das ações como um problema a ser superado pelos sistemas de ensino na formulação e condução de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores.

Esse fato da não valorização dos documentos escritos revela outro aspecto que diz respeito também à falta de continuidade. Se, na própria Secretaria de Educação há dificuldade de se resgatar os detalhes da história da formação dos profissionais de sua rede de ensino é fato revelador de que essa história não é consultada periodicamente o que pode indicar que, a cada nova administração os processos de formação continuada sejam traçados a partir de novas propostas.

Na tentativa de resgate de aspectos relevantes desses processos, identificamos que, embora os documentos não estejam em sua totalidade organizados e cuidados, alguns marcos da história da formação em serviço dos professores do município aparecem citados em documentos oficiais.

Assim, embora tenhamos nos deparado com algumas informações replicadas, identificamos que as ações formativas ocorridas ao longo dos anos no município são mencionadas nos currículos *A Pré-Escola em São Bernardo*, de 1979, *São Bernardo do Campo – 1981, Educação Pré-Escolar*, de 1981, *Educação em São Bernardo*, de 1985, *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo - Uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEI's*, de 1992, a *Proposta Curricular – introdução*, de 2004.

Os subsídios pedagógicos *Recordando e Renovando* publicados entre os anos de 1982 e 1995, *Recordando e Renovando em revista*, de 1998, *Validação – Caderno de Educação Municipal – formação continuada retrospectiva 1997-2001*, do ano de 2002 e, ainda o compêndio do evento *Compartilhar*, realizado nos anos 2002-2004, também se constituem como publicações oficiais. Elas dão conta de explicitar, ao menos em parte, o processo de formação em serviço dos profissionais da educação, por apresentar histórico dessa formação, ou por se constituírem eles próprios, instrumentos de formação continuada da Rede de Ensino do município de São Bernardo do Campo.

Nos documentos oficiais citados, a formação em serviço dos profissionais da educação infantil no município de São Bernardo do Campo foi caracterizada sob diferentes formas e

abrangeu conteúdos distintos. Cursos, palestras e seminários sob a coordenação dos profissionais da própria Secretaria de Educação, bem como com assessores externos a ela foram destacados.

Essas ações frequentemente se justificaram com a necessidade de qualificação/aperfeiçoamento do trabalho dos professores, e foram atreladas à importância de se discutir, em cada momento histórico, as tendências pedagógicas, as concepções de desenvolvimento humano e os estudos de diferentes teóricos, identificando as práticas da educação infantil com os estudos de Maria Montessori, Ovídio Decroly, Paulo Freire, Lev S. Vygotsky, Jean Piaget, Emília Ferreiro dentre outros.

Em cada um desses currículos e subsídios é possível identificar as intenções da administração vigente, bem como o delineamento das ações previstas como forma de aprimorar a prática dos educadores da rede no atendimento a crianças. Num primeiro momento, fica evidente a prioridade dada às crianças nomeadas “carentes” e o papel da pré-escola na preparação das crianças para fases posteriores do ensino. Já nos anos subsequentes à década de 2000 é possível verificar a mudança no entendimento sobre o que representa a escola para crianças pequenas, no que tange ao seu direito de estar naquele espaço para desenvolver-se plenamente.

No currículo *A Pré-Escola em São Bernardo* (1979) o importante papel da educação pré-escolar do município era destacado como responsável por minimizar as desigualdades sociais tão reconhecidas na cidade. Num trecho da introdução desse documento é possível constatar, além disso, a concepção de criança como sendo aquela que recebia influência direta do meio em que vivia.

A Administração municipal tem sabido reconhecer que a ação do meio sócio-cultural exerce influência decisiva no desenvolvimento da criança, privilegiando, por conseguinte, aquelas mais “bem nascidas”. É por isso que a ação da Secretaria no campo educacional – inspirada que se encontra na filosofia de governo do Prefeito Tito Costa – tem procurado valorizar os seus aspectos sociais, tratando desigualmente os desiguais, atribuindo prioridade ao atendimento das crianças e das populações mais carentes²² (PMSBC, 1979, p. 5).

E, mais adiante, o currículo fazendo menção aos anos de 1964, justificava as ações do governo anterior²³

²² O Sr. Antonio Tito Costa esteve à frente da Prefeitura nos anos de 1977-1982 e, como vice-prefeito de 1993-1996.

²³ Os prefeitos Lauro Gomes e Hygino Baptista de Lima governaram o município nos anos de 1960-1963 respectivamente como prefeito e vice-prefeito e, entre 1964-1968 o Sr. Hygino Baptista de Lima assumiu a prefeitura tendo como vice o Sr. Aldino Pinotti.

A iniciativa de oferecer às crianças locais onde pudessem brincar, aprender e receber atenção e carinho, o que viria limitar os riscos de marginalização sócio-cultural, teve amplo apoio, do então prefeito Hygino Baptista de Lima que buscou imprimir diretrizes ao processo iniciado em Rudge Ramos²⁴ (PMSBC, 1979, p. 7).

A formação contínua em serviço foi identificada nesse documento num item específico denominado *Capacitação de técnicos, professores e diretores*, em que era explicitado o trabalho a ser desenvolvido pelo serviço denominado à época de Orientação Pedagógica, que possuía o seguinte cronograma:

1. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	
TAREFAS	PERÍODOS
Coleta de Dados.....	Processo Contínuo
Tratamento de Dados.....	Processo Contínuo
Atualização do Currículo e Programas...	Novembro a Fevereiro
Atualização do Pessoal.....	3 períodos no ano a serem determinados de acordo com o calendário escolar.
Reunião Pedagógica- Professoras.....	Mensal
Reunião Pedagógica- Diretoras.....	Mensal
Reunião Geral.....	Bimestral

Quadro 2 – Atividades da orientação pedagógica (PMSBC, 1979, p. 41).

Além das tarefas descritas no quadro acima, havia ainda no currículo, a menção sobre:

- Realização de Cursos de Treinamento para o Pessoal docente e diretoras;
- Baseados em levantamento de necessidade, determinar a área ou assunto que necessita de um curso específico.
- [...] – Elaboração e distribuição de apostilas contendo subsídio para o desenvolvimento do trabalho educacional.
- Elaboração e distribuição de apostilas que multipliquem informações obtidas com a participação em Congressos, Cursos, Conferências, Encontros, Seminários e Semanas de Estudo (PMSBC, 1979, p. 42).

A página final desse documento anunciava 1979 como o *Ano Internacional da Criança* e, ainda, chamava atenção para a importância do momento de reflexão sobre a área da educação pré-escolar, convidando a todos os profissionais da educação e autoridades do país a participarem do 1º. Simpósio de Educação Pré-escolar do Município de São Bernardo do Campo. Este evento foi amplamente citado nos documentos oficiais posteriores, e se

²⁴ Rudge Ramos é o nome de um bairro localizado em São Bernardo do Campo em que a iniciativa do Prefeito Hygino Baptista de Lima junto ao Padre Fiorente Elena da Paróquia daquela localidade fizeram inaugurar uma pré-escola com classe anexa à igreja. Antes da história da educação de São Bernardo tornar-se oficial por meio do decreto que criou o Jardim da Infância no município, há registros que apontam que, desde 1956, já era realizado o atendimento de crianças em espaços próprios, mas de caráter assistencial, localizados no referido bairro de Rudge Ramos, e que seguiam uma orientação privada. Dessa forma não é possível localizar exatamente se a referência no texto do exemplo de Rudge Ramos refere-se à classe anexa à Igreja ou a “Abelhinha” nome do local onde as crianças eram cuidadas desde 1956 e que foi posteriormente reconhecido pela administração como uma interessante iniciativa no trato e cuidado das crianças.

constituiu como um momento de extrema relevância na cidade tendo como propósitos o aprimoramento e a atualização técnica bem como análise da realidade educacional brasileira.

O crescimento da rede de atendimento da pré-escola são-bernardense foi destacado no currículo *São Bernardo do Campo – 1981, Educação Pré-Escolar*, que ressaltava a atuação do então prefeito Tito Costa: “não apenas nessa área, mas também em diversas outras, como as de educação especial, profissional, de adolescentes e adultos, merenda escolar, bolsas de estudo e bolsas-auxílio, a cultura em seus muitos campos” (PMSBC, 1981, p. 18).

Havia também um destaque à atuação das Associações de Pais e Mestres (APM) que foram criadas no ano de 1977 com o objetivo de estreitar as relações entre escola, famílias e comunidade, bem como a explicitação das atividades a serem desenvolvidas por essas associações. Cursos, palestras, campanhas, promoções com fins lucrativos, cultura, esporte e recreação, assistência ao carente, colaboração nas comemorações e eventos da escola, manutenção do prédio escolar e aquisição de equipamentos e materiais eram algumas das ações desenvolvidas pela APM.²⁵

O marco formativo destacado nesse currículo, que da mesma forma que o anterior, também trazia a forma de organização dos conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos com as crianças, foi a explicitação do que ocorreu no 1º. Simpósio de Educação Pré-escolar. A escrita revelou a satisfação com o resultado do evento e apresentou as conclusões:

O 1º Simpósio, com 1.500 participantes, oriundos de 47 cidades e 9 Estados, alcançou resultados altamente positivos, como o atestam as muitas manifestações recebidas pelo prefeito Tito Costa e pelo secretário Fernando Leça, por parte de prefeitos, secretários e diretores de Educação, membros do Ministério de Educação e Cultura, Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas e de outras autoridades de vários estados.

CONCLUSÕES

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

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

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

[...] 8º. – [Que] Haja participação das instituições nacionais dedicadas especialmente à infância e da iniciativa privada na definição da filosofia, dos objetivos gerais e dos programas propostos à educação pré-escolar pelo

²⁵ Ver PMSBC. *Educação Pré-escolar*, 1971, p. 25-27.

Poder Público, tornando-os mais adequados à realidade de cada criança (PMSBC, 1981, p. 34-35).

O currículo *Educação em São Bernardo*, de 1985, destacou o investimento do Governo da época, no aperfeiçoamento dos professores, ressaltando que

[...] foram desenvolvidas, no período de 1983 a 1985, inúmeras atividades, entre elas:

- 28 Cursos “Desenvolvimento da Linguagem”, ministrados pela equipe técnica da área de Educação Infantil, para 660 professoras.
- 30 Cursos “Desenvolvimento das Operações Intelectuais”, também ministrados pela equipe técnica da área da Educação Infantil, para 660 professoras.
- Palestras sobre “Relacionamento Professor/Aluno, para professoras, diretoras e pessoal técnico, num trabalho de integração dos elementos que tem como objetivo a ação educativa. A palestra foi proferida pela pedagoga, mestra em educação e professora da UNICAMP Ana Lúcia Goulart de Faria.
- Palestra “Relacionamento Professor/Alunos, proferida para 680 professoras pela equipe técnica da área da Educação Pré-Escolar.
- Palestra “Educação Construtivista”, para todas as professoras, diretoras e pessoal técnico, proferida pela professora da Faculdade de Educação da PUC de Campinas, Carmem Scriptori de Souza.
- Apresentação da peça teatral de bonecos “Mansamente”, cuja técnica e conteúdo são reconhecidas internacionalmente como de elevado valor cultural e educacional, para 680 professoras (PMSBC, 1985, p. 16).

Esse documento, produzido em 1985, trazia ainda o histórico referente a importantes acontecimentos de relevância nacional para a formação em serviço dos professores da área de educação infantil ocorridos desde o ano de 1979, ressaltando os simpósios de educação pré-escolar.

O 2º. Simpósio realizado no ano de 1981 teve a adesão de 15 Estados da nação e contou com a participação de 2.500 educadores. Esse evento

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

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

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

8º. - Que haja concentração de esforços nas ações primárias da saúde, a fim de que a criança tenha, no aspecto clínico, condições que a levem à pré-escola com higidez física (PMSBC, 1985, p. 17).

A elaboração de subsídios pedagógicos com a finalidade de auxiliar o “desenvolvimento profissional do trabalho educacional”²⁶ era uma tarefa há tempos realizada pela equipe técnica da Secretaria de Educação e Cultura. No entanto, entre os anos de 1982 e 1995, além da participação dos educadores em seminários, cursos e palestras com assessores da própria Secretaria e contratados por ela, surgiu no cenário da educação de São Bernardo, a publicação *Recordando e Renovando*.

Nas palavras da pesquisadora Marly Leibruder, autora da dissertação denominada *O subsídio Recordando e Renovando da rede municipal de São Bernardo do Campo (1982-1995): análise material de um impresso de formação e normatização das práticas docentes na escola para a infância*,

[...] os subsídios pedagógicos que vinham sendo produzidos e o próprio *Recordando e Renovando* constituem-se estratégias privilegiadas, ao lado de cursos ministrados para configuração do campo pedagógico naquele momento, bem como para normatização das práticas escolares (LEIBRUDER, 2007, p. 49).

Esse subsídio tinha, como vimos, a dupla função de orientar as ações dos professores com vistas ao cumprimento do que delineava a Secretaria de Educação “configurando-se também como estratégia de aproximação” entre a Secretaria e os professores, “portanto, como produção que pressupõe um lugar de poder” (LEIBRUDER, 2007, p. 21). A outra função era a de fornecer suporte pedagógico para o planejamento das tarefas diárias desenvolvidas com as crianças.

No ano de 1992, a Secretaria de Educação e Cultura publicou o currículo *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo*. Este documento tratou de resumidamente compor a história da educação do município trazendo para a análise o panorama das movimentações sociais, econômicas brasileiras e as suas repercussões em São Bernardo do Campo, destacando a forma como essas movimentações impactavam a educação local. A história foi constituída desde a década de 1960, ocasião em que a pré-escola toma parte das preocupações da administração com a inauguração das primeiras escolas municipais de educação pré-escolar, denominadas na época de “Jardins de Infância”. Esse cenário ao longo dos tempos foi desenhado nesse currículo, como podemos observar:

O ano de 1974 foi permeado pela crise do petróleo, que trouxe conseqüências ao projeto de **Brasil Gigante** dos militares. [...] em 1977, o movimento sindical de luta começa a ressurgir em São Bernardo, e com o agravamento da situação econômica do país, eclodem as grandes greves de 1978, 1979 e 1980, apoiadas por setores progressistas da igreja, por intelectuais, por partidos políticos e pelo governo municipal, na

²⁶ PMSBC, 1979, p.42.

época constituído pela oposição ao Governo Estadual nomeado pelos militares (PMSBC, 1992, p. 20 – grifos no original).

[...] a história nos proporciona as diferentes concepções de pré-escola que inspiraram o trabalho realizado em São Bernardo do Campo, identificando as concepções filosóficas a ela subjacentes. Tais concepções não foram cronologicamente demarcadas, as características referentes a esses pensamentos se cruzaram, se afrontaram, e ainda hoje podemos perceber essa mescla na prática de muitos educadores. O importante é observarmos essas transformações e considerar sua **coerência** com o contexto sócio-cultural da época (PMSBC, 1992, p. 25 – grifos do autor).

Nesse currículo apelidado de “*amarelinho*”, as ações formativas foram ressaltadas. Encontramos ali referência ao subsídio pedagógico “*Recordando e Renovando*”.

Ao final da década de 1980, as ações formativas destacadas para o aperfeiçoamento dos professores se deram por meio de cursos, grupos de estudo, participações em projetos inovadores como o denominado “Criança-Professor: Fazendo e Aprendendo” coordenado pela assessora Maria da Glória Seber que apresentou ao município as primeiras aproximações à proposta construtivista. A concepção construtivista foi assumida pelos profissionais da educação desde então.

O documento denominado *Validação – Caderno de Educação Municipal – Formação Continuada, Retrospectiva 1997-2001*, publicado em versão preliminar em 2002, definia metas relativas ao que era denominado *Projeto de Formação*:

Melhorar a qualidade de ensino nas escolas municipais elevando os índices de sucesso escolar dos alunos e a qualidade de suas aprendizagens.

Implementar uma sistemática de trabalho de formação continuada para os diferentes profissionais da educação (PMSBC, 2002, p. 3).

No ano de 1998, foi lançada a publicação *Recordando e Renovando - em revista* numa tentativa de resgatar as publicações que serviram de subsídio ao aperfeiçoamento do trabalho dos profissionais da educação e ainda, dar visibilidade as ações formativas organizadas pela Secretaria de Educação e Cultura, que trazia expressa ainda, a intenção de, nas palavras do secretário da época, Admir Donizetti Ferro,

[...] servir de referência para discussão regional das políticas públicas, podendo futuramente ser instrumento que concilie as diferenças e estimule as concordâncias na busca da melhoria da qualidade da educação e cultura (PMSBC, 1998b, p. 5).

A revista era composta de uma série de artigos com temáticas diferenciadas que se propunham trazer uma discussão sobre os aspectos específicos do trabalho em sala de aula (curriculares), mas também discussões sobre a formação dos educadores, divulgação da cultura na cidade, atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais etc. e impulsionar a reflexão e a mudança das práticas escolares. Trazia ainda a publicação de

projetos e outros trabalhos desenvolvidos pelas escolas municipais, como estratégia para a socialização de práticas correntes na rede de ensino. Foram títulos de alguns artigos: *Imagem, linguagem e interação, Nas águas com Monet, A vida no fundo do mar, Distância e proximidade no processo de integração, Projeto Formante: um novo olhar na formação de educadores através de recursos expressivos, Horta comunitária, Câmara de Cultura – um novo espaço cultural em São Bernardo, Cada um é um...*

Havia ainda uma parte da revista que se propôs a traçar um histórico da educação em São Bernardo do Campo intitulada *Os Caminhos da Educação em São Bernardo do Campo*, que trazia um panorama geral das ações da Secretaria de Educação e apresentava propostas relativas à formação dos educadores para aquele ano, expresso em destaque no seguinte quadro:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - 83 cursos específicos oferecidos aos educadores (em horário de trabalho e fora dele). Até o final de 98 alcançaremos a cifra de 152 cursos, com 4.560 vagas; - Elaboração de 1.500 apostilas para a complementação de cursos; - Aquisição de aproximadamente 24.000 livros infanto-juvenis. <p style="text-align: center;">Para as unidades escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assinatura da Revista Nova Escola para todas as unidades escolares; - Aquisição de aproximadamente 500 títulos em livros técnicos para o acervo da biblioteca interna; - Assinatura de 10 Revistas e 3 Jornais para o Departamento; - Aquisição de 800 fitas de vídeo específicas para a formação do educador. |
|--|

Quadro 3 – Propostas de formação – Recordando e Renovando em revista (PMSBC, 1998b, p. 18).

Ainda que com indicativos de que essa seria uma primeira edição de outras que a seguiriam, não houve a continuidade desse projeto.

A partir do ano de 1999, a Secretaria de Educação e Cultura, investiu na publicação dos *Cadernos de Validação*, que tiveram por objetivo sistematizar as ações formativas ocorridas no município. As ações formativas se deram a partir de assessorias, cursos e palestras voltados para as discussões de diferentes áreas de conhecimento e temáticas específicas ao trabalho com os alunos, e também cumpriam o objetivo de servir como referencial teórico prático para o aprimoramento das ações dos professores.

Durante os anos de 1999 a 2008 os *Cadernos de Validação* foram tomados como importantes referenciais para o trabalho dos educadores da Rede de Ensino. Conforme descrito na primeira publicação, de 1999, nomeada *Programa de Educação Tecnológica*, era o objetivo principal, conforme as palavras do então prefeito Maurício Soares de Almeida²⁷

[...] trazer para a escola pública instrumentos de trabalho facilitadores da aprendizagem dos alunos, bem como úteis para elaboração dos projetos dos

²⁷ O Sr Maurício Soares de Almeida esteve à frente da Prefeitura entre os anos de 1989-1992, 1997-2000, 2001-2004.

professores, nos assegura que estamos atingindo uma das prioridades de governo: o resgate da qualidade do ensino na escola pública municipal (PMSBC, 1999, p. 8).

Os primeiros Cadernos de Validação voltados para a Educação Infantil, denominados *Artes Visuais I* e *Artes Visuais II* foram publicados no ano de 2001. O primeiro volume fazia uma apresentação do princípio que justificava o título das publicações.

Validação quando se pensa em processos de formação de educadores, tem uma importância especial por representar, de forma sistematizada o conhecimento que professores e formadores constituíram ao longo de um período. Isso permite que cada educador, ao olhar para os trabalhos relatados nestas publicações, sintam-se contemplado, sintam-se co-autor (PMSBC, 2001, p. 8).

Assim fica evidenciado no texto o sentido de valorização dos saberes dos profissionais da educação, o que também justifica a realização do evento de caráter formativo ocorrido durante os anos de 2002 a 2004 denominado, *Compartrilhar*. Este evento formativo tinha como objetivo

[...] compartilhar trilhas pedagógicas – é um espaço de troca de experiências, onde os educadores da rede de ensino municipal apresentam os trabalhos que são desenvolvidos em suas aulas, com o objetivo de proporcionar o conhecimento de novas estratégias de ensino-aprendizagem (PMSBC, 2004b, p. 21).

Esse evento contou com a participação de todos os educadores da rede de ensino e foi realizado no primeiro ano em uma unidade de escola particular e, em 2004 no Centro de Formação dos Profissionais da Educação - CENFORPE. As práticas socializadas nesse evento foram analisadas pela equipe técnica da Secretaria que cuidou também do registro do material que fora editado em fitas de vídeo e, no primeiro ano em apostila e, posteriormente em forma de revista.

O *Compartrilhar* trouxe à memória de muitos educadores as realizações anteriores dos Simpósios e Congressos que eram sediados e organizados pelo município, como vimos, de forma a subsidiar os professores na reflexão de suas práticas, bem como aproximá-los das práticas correntes da Rede de Ensino.

Essa possibilidade de reflexão das ações pedagógicas dos educadores da rede, bem como a necessidade de estudo constante sobre os aspectos inerentes às práticas pedagógicas (princípios, concepções, organização do tempo escolar, avaliação, trabalho com as disciplinas curriculares) impulsionaram a discussão coletiva para a elaboração da Proposta Curricular do município, cujo primeiro volume foi publicado no ano de 2004.

O currículo denominado *Proposta Curricular – Volume I*, - ainda em vigência, aborda a fundamentação legal das ações do município, citando artigos das legislações: *Constituição*

Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente, Resolução CNE/CEB no. 01/99, Deliberação no. 01/2002 do Conselho Municipal de Educação, dentre outras.

Traz ainda o resumo da história das modalidades e áreas de ensino do município, fazendo referência aos currículos anteriores, sobretudo à educação infantil cuja história de atendimento é precursora no município, juntamente com a educação de Jovens e Adultos.

O volume I explicita ainda o Plano Municipal de Educação e os princípios e diretrizes que regem o trabalho da Rede de Ensino: qualidade da educação, atendimento à diversidade, autonomia, gestão democrática e valorização do profissional da educação. Esse último princípio é relacionado no texto da *Proposta Curricular* às necessidades/ competências do professor como sendo um estudioso da sua prática e se põe a discutir com maior ênfase a forma como a administração compreende ser a postura do professor.

Nos demais volumes da *Proposta Curricular* são abordadas as especificidades de cada área/modalidade de ensino, as concepções das áreas de conhecimento/ conteúdo e as orientações didáticas que a compõem.

Pode-se afirmar que a elaboração da proposta curricular do município foi a última ação formativa de grande vulto realizada desde então, que envolveu - se não todos - grande parte dos educadores do município num propósito de construção coletiva tanto dentro como entre as unidades escolares da rede de ensino. Sua estratégia de elaboração pensada de forma a contemplar todos os profissionais por representatividade num primeiro momento discutindo em grupos de trabalho inter-unidades e depois, com as versões preliminares dos textos sendo discutidas em cada uma das escolas junto ao grupo de educadores, constituiu-se num importante movimento formativo. Tanto as práticas pedagógicas foram sendo consolidadas e *validadas*, como foram introduzidas novas abordagens que se deram por meio dos estudos teóricos realizados, bem como das assessorias contratadas para compor junto às equipes técnicas as reflexões/discussões sobre cada temática componente dos volumes da *Proposta*.

2.2.4.2 A criação dos serviços de acompanhamento aos profissionais nas escolas

A história da formação em serviço dos educadores de São Bernardo do Campo descrita acima demonstra que diferentes estratégias foram realizadas com o intuito de aperfeiçoar a atuação dos profissionais ao longo dos anos na educação infantil, desde a sua criação, na década de 1960.

A supervisão, acompanhamento, qualificação/ aperfeiçoamento dos professores foram tarefas destinadas a vários profissionais ao longo dos anos.

Já no início do atendimento de crianças na pré-escola, a formação dos professores mereceu preocupação por parte das diferentes administrações que governaram a cidade. Na década de 1960 há menção ao trabalho de orientação pedagógica realizada inicialmente por professoras designadas pelos prefeitos/secretários do município de São Bernardo do Campo, para estarem à frente da formação de professores e diretores das escolas. No entanto, conforme vimos em Leibrunder (2007) o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas realizado por profissionais da Secretaria de Educação assumiu duas características: uma relacionada à supervisão das escolas outra atrelada à formação de professores.

Como encontramos em *A Pré-Escola em São Bernardo* (1979) o atendimento às crianças de 3 a 11 anos de idade do município era realizado sob diferentes configurações:

- nas classes anexas à rede estadual, denominadas classes pré-primárias;
- nos Parques Infantis, criados pelo município.

Essas configurações fizeram nascer dois serviços distintos de orientação. Com a expansão do atendimento de classes pré-primárias²⁸ que atendiam crianças dos 3 aos 11 anos de idade em São Bernardo do Campo, fez necessária a criação de

[...] um órgão que cuidasse especificamente dessa atividade, surgindo, em 1965, o Serviço de Assistência ao Ensino Pré-Primário [...] com uma equipe de 10 dirigentes que supervisionavam as 62 classes existentes (PMSBC, 1979, p. 7).

No ano de 1967, como consequência da expansão do atendimento das crianças nos Parques Infantis foi criado o Serviço de Parques Infantis.

Nos anos de 1970, perseguindo o objetivo da melhoria da competência dos professores a então Secretaria de Educação, Cultura e Esportes investiu em uma importante ação: “a formação de uma equipe técnica para a orientação da prática dos professores” (PMSBC, 1992b, p. 20).

No ano de 1974, os serviços de assistência e de Parques foram fundidos e denominados de Setor da Pré-Escola.

2.2.4.3 O SOT, a EOT e a Equipe de Orientadores Pedagógicos

O início da equipe técnica no município data de meados dos anos de 1970 quando havia grande preocupação com a educação que se queria imprimir em São Bernardo do Campo.

²⁸ As classes de pré-primário eram anexas à rede estadual de ensino, mas recebiam as orientações da municipalidade.

Nesse período o crescente processo de industrialização trouxe ao município um intenso crescimento econômico, que teve como consequência o investimento na educação de crianças pequenas. Esse investimento foi decorrente também das discussões sobre o fracasso escolar ocorridos nessa década. Como medidas para o combate desse problema e como forma de impulsionar a educação de crianças pré-escolares, muitas escolas foram construídas, bem como ocorreu o investimento “na ampliação do quadro de profissionais, na capacitação e aperfeiçoamento do corpo docente e na formação de uma equipe técnica para a orientação da prática dos professores” (PMSBC, 1992b, p. 20).

As ações formativas desenvolvidas por essa equipe técnica se inserem, no entanto, na mesma problemática de escassez de documentação. Contudo, ainda que se tenha dificuldade de encontrar de forma organizada na Secretaria de Educação dados detalhados sobre as formações realizadas ao longo dos anos, os currículos publicados ao longo do tempo, e ainda, a localização de artigos e teses sobre o município, dão conta de mencionar algumas das ações formativas coordenadas pelos profissionais da equipe técnica. Contamos ainda, com o importante recurso da memória da pesquisadora, que iniciou seu percurso profissional na rede de São Bernardo do Campo na década de 1990, e com o auxílio de profissionais que fizeram parte da rede de ensino da década de 1980 em diante.

O trabalho do Serviço de Orientação Técnica (SOT) consistia na realização de reuniões formativas com os professores e, posteriormente, diretores das unidades escolares que tinham como objetivo garantir que as escolas cumprissem as determinações da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte²⁹. Era também sua tarefa fornecer subsídios teóricos, quer seja de forma oral nas reuniões sistemáticas organizadas, quer seja de forma escrita por meio de publicações, dentre as quais já citamos o *Recordando e Renovando*.

Inicialmente a equipe era formada por profissionais denominados orientadores pedagógicos. No entanto, como o passar do tempo e a escassez de profissionais, no ano de 1989, foram sendo admitidos os denominados *monitores* que eram professores selecionados por critérios estabelecidos pela Secretaria³⁰ para atuarem com as mesmas funções dos orientadores. Cursos, palestras, oficinas foram algumas ações desenvolvidas por esses

²⁹ Utiliza-se aqui a denominação da época SEC – Secretaria de Educação, Cultura e Esporte.

³⁰ Os critérios adotados referiam-se a realização de prova e apresentação de projetos para atuação como monitor. Esses instrumentos eram avaliados no interior da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte e os profissionais eram então designados para a atuação no SOT. Conforme Leibruder, 2007, os professores denominados monitores permaneciam “em um dos períodos em sala de aula, e no outro, em aprofundamento de estudos e em contato com as escolas, auxiliando na articulação de ações entre elas e o Departamento de Educação” (LEIBRUDER, 2007, p. 172).

profissionais nos anos de 1989 a 1992, quando foi realizado novo concurso para orientadores pedagógicos.

Essas ações formativas, no entanto, não tiveram os profissionais do SOT como únicos coordenadores. Com o intuito de fazer da Secretaria de Educação um local de discussão das tendências mais contemporâneas da educação infantil, havia também o investimento em contratação de assessores externos que trouxeram, sobretudo na década de 1990, discussões sobre relação com famílias, projeto político-pedagógico, rotina da educação infantil, artes visuais entre outros.

Mudanças políticas e estruturais na Secretaria de Educação, Cultura e Esporte transformam no final da década de 1990 o SOT em Equipe de Orientação Técnica (EOT). Essa equipe formada por profissionais admitidos via concurso público, tinha como característica a multidisciplinaridade e era formada por psicólogos, orientadores pedagógicos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, terapeuta educacional, fisioterapeuta que tinham como função acompanhar as unidades escolares e promover reuniões periódicas com as equipes gestoras.

Mudanças no Estatuto do Magistério do Município de São Bernardo do Campo, 1998, trouxeram para o cenário um novo profissional cuja atuação nas unidades escolares se daria em função da melhoria das práticas dos professores.

Na avaliação da Secretaria de Educação e Cultura, 1997, a partir dos resultados considerados insuficientes, foram traçadas algumas metas:

1. Concretizar um projeto de formação mais próximo do cotidiano dos educadores, comprometido com os problemas reais e específicos de cada unidade escolar.
2. Redefinir o papel do diretor constituindo em cada escola um pólo de formação.
3. Criar outros parceiros (PAP/PAD/PABE/PAPE³¹) comprometidos com a formação continuada nas unidades escolares.
4. Garantir dentro dos espaços educacionais tempo previsto para discussões coletivas que possibilitem a construção de um projeto educacional compartilhado (H.T.P.C./ Grupos de Trabalho no Departamento).
5. Garantir a todos os professores tempo reservado para sua formação individual e registros diversos de sua ação docente (H.T.P.L.) (PMSBC, 2002, p. 3).³²

³¹ As siglas PAP e PAD significam respectivamente Professor de Apoio Pedagógico e Professor de Apoio à Direção. PABE denomina o Professor de Apoio à Biblioteca Escolar e PAPE, o Professor de Apoio aos Programas Educacionais.

³² A sigla HTPC identificava à época, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, que era realizado uma vez por semana em horário acordado pela equipe de professores e tinha duração, na educação infantil de 2 horas, e de 3 horas (creche e ensino fundamental). A sigla HTPL significava Horário de Trabalho Pedagógico Livre e, da mesma forma que o HTPC tinha variação de duração; ele era cumprido no local e horário determinado por cada professor.

Essas metas provocaram mudanças significativas na organização escolar e na atuação de todos os profissionais.

No ano de 2009, nova reestruturação da EOT é proposta, ainda que a avaliação dessa mudança não tenha sido discutida de forma clara principalmente para os membros da própria equipe.

Conforme apontam Ferreira, Oliveira e Bonfim, que realizaram uma pesquisa sobre o trabalho de supervisão pedagógica na rede de ensino,

A nova administração da Secretaria Municipal de Educação questionou fortemente o trabalho desses profissionais técnicos que, em outras redes de ensino, estão na área da saúde, embora avaliasse ser essa atuação multidisciplinar um ganho para o trabalho na escola, e mobilizou-se na direção de levar o Orientador Pedagógico a se consolidar efetivamente como referência da unidade de Educação Infantil tendo sua atuação apoiada pelos técnicos quando se fizesse necessário (FERREIRA; OLIVEIRA; BOMFIM, 2010, fls. 09-10).

A administração que acabava de assumir o comando da cidade optou então, pelo desmembramento da EOT e alterou o seu local de trabalho. Assim, os profissionais considerados técnicos (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e assistentes sociais) deixaram a Secretaria de Educação para ocupar espaço no Centro de Apoio Padre Aldemar de Barros, que tinha como característica física e estrutural o compartilhamento com o prédio de Serviço de Educação Especial e o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial). Essa característica estrutural permanece até a atualidade.

Essa mudança é adotada como uma característica do governo denominado, *governo da inclusão*, que entendeu que os profissionais da equipe técnica deveriam ter uma atuação mais delineada para o atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais na perspectiva de apoio às escolas nesse âmbito restrito.

Os orientadores pedagógicos, por sua vez, também foram deslocados, deixando a Secretaria de Educação, para ocuparem o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CENFORPE), mantendo-se o delineamento do seu trabalho, com foco na formação das equipes gestoras, mas com uma atuação menos ativa nas discussões sobre a política pública da cidade.

Interessante observar nessa nova forma de organização que as chefias dos serviços e das diferentes equipes foram agrupadas em um único espaço na Secretaria de Educação. Assim, as equipes funcionam em um espaço e a sua coordenação em outro.

Ainda fazendo referência à pesquisa realizada no ano de 2010, pelos autores acima citados, é explicitado que a maneira de conceber a equipe de orientação pedagógica revela que

[...] a perspectiva da atual administração da SME foi fortalecer a atuação do Orientador Pedagógico em termos de seu papel de formador e consolidar mais sua atribuição de acompanhamento do trabalho da unidade junto às equipes gestoras (FERREIRA; OLIVEIRA; BOMFIM, 2010, fl. 13).³³

No entanto, como vimos, a história da Educação de São Bernardo do Campo já situava os orientadores pedagógicos nesse âmbito de atuação com a diferenciação de que eles tinham participação ativa no delineamento das ações formativas, inclusive, como pudemos observar anteriormente, realizando a indicação da contratação de cursos a serem ministrados aos professores.

No entanto, a ação da SE é justificada pela reorganização da equipe de orientadores para que se reafirmasse a sua atuação como um dos responsáveis pela formação das equipes gestoras.

No ano de 2011, ocasião em que se deu o início desta pesquisa, a equipe de orientadores pedagógicos da educação infantil era formada por 19 OP, sendo 6 com trabalho voltado para o acompanhamento das creches (crianças de 6 meses a 3 anos) e 13 para o acompanhamento das pré-escolas (crianças na faixa etária de 3 a 5 anos).

Além desses orientadores há ainda os que realizam a autorização de funcionamento das escolas particulares de educação infantil do município e os que atendem as creches conveniadas.

Nesta pesquisa nos interessa a ação formativa realizada nas reuniões mensais no ano de 2011 com o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, desenvolvida pelos orientadores pedagógicos que acompanham as pré-escolas.

É então, sobre o trabalho do coordenador pedagógico que apresentaremos o texto adiante.

Como nos propusemos anteriormente, faremos uma explicitação inicial sobre a maneira pela qual se caracteriza a coordenação pedagógica no cenário mais geral e, na sequência, a forma como foi instituído esse cargo na rede educacional de São Bernardo do Campo.

2.3 A Coordenação Pedagógica – conceito e histórico

A função de coordenação pedagógica encontra-se na atualidade em um momento de grande reafirmação e construção de sua profissionalidade.

Reconhecido na literatura, e em alguns sistemas de ensino como o profissional cuja tarefa é viabilizar a formação continuada dos professores na perspectiva de qualificação do

³³ As autoras adotaram a sigla SME para denominar a Secretaria Municipal de Educação.

projeto político-pedagógico, o coordenador pedagógico, não raras vezes, encontra-se posto diante do desafio de conquistar o seu espaço de atuação.

Esse espaço pode por vezes não lhe ser garantido, por motivos variados que podem abranger os aspectos legais da função, as relações de poder, a remuneração precária, a falta de clareza da função por parte do próprio coordenador ou de outros profissionais da escola, o excesso de demandas burocráticas, aspectos estruturais - como rotatividade do grupo de professores na escola.

Nesses contextos tomados por ações que interferem na atuação do coordenador assume maior comprometimento o delineamento de sua ação e o entendimento de sua proposta de trabalho. Conforme podemos observar em Placco (2010),

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... [...] Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola (PLACCO, 2010, p. 47).

Nos últimos anos, tem sido crescente a literatura que aborda a relevância do trabalho de coordenação pedagógica no contexto escolar. Além dos aspectos abordados acima sobre a complexidade do cotidiano da ação da coordenação na atualidade, outros aspectos influenciam essa ação. Por trazer no seu histórico características da atuação supervisora – fiscalização e controle – e, ainda por ser, em alguns momentos, tratada como sinônimo da supervisão, a coordenação atualmente se depara também com o desafio de se firmar com uma nova roupagem, não mais impregnada com a característica inspetora. Isso lhe traz também a necessidade de questionamento sobre o seu papel, a sua característica e o perfil do profissional para exercê-la, ou seja, a coordenação pedagógica busca uma identidade própria.

Em pesquisa realizada pela Fundação Vitor Civita, coordenada por Almeida, Placco e Souza (2011) em colaboração com as pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, foi realizado um levantamento da produção sobre a coordenação pedagógica - como ela aparece citada em textos, teses e dissertações - e, a forma como alguns países fazem menção ao trabalho da coordenação. As autoras conceituam o trabalho do coordenador pedagógico de forma bastante apropriada, o que serve de referência para definir como entendemos a ação desse profissional na atualidade.

Entendemos, assim, que compete ao Coordenador Pedagógico: **articular** o coletivo da escola, considerando as especificidades e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; **formar** os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os

objetivos da escola e esses conhecimentos; **transformar** a realidade, por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011, p. 6-7, grifos das autoras).

Sendo assim, tomaremos a coordenação pedagógica como uma atividade que envolve grande complexidade, pois está no seu âmbito de atuação grande parte da responsabilidade pelo sucesso das práticas pedagógicas.

No entanto, para efetivação da ação coordenadora de acordo com as características acima citadas, os desafios, como dissemos, estão postos. Um deles diz respeito ao histórico da constituição da função de coordenação que encontra raízes em tempos bastante remotos.

A função de coordenação pedagógica encontra raízes históricas em diferentes tempos, diferentes localidades e aparece citada com diferentes nomenclaturas. Em diversas pesquisas realizadas com o intuito de traçar o percurso histórico dessa função no Brasil foi possível identificar a ação de um profissional responsável pela supervisão do trabalho dos professores, com pontos de convergência ao que hoje comumente se define como atribuição dos coordenadores pedagógicos.

A nomenclatura adotada atualmente para os diferentes especialistas em educação encontra referência em uma designação particular de cada sistema de ensino.

Por ser um objeto de estudo desta pesquisa a coordenação pedagógica, entendemos por bem fazer um breve esclarecimento sobre a terminologia encontrada em livros, artigos e pesquisas com o intuito de evidenciar a dificuldade de seguir uma trilha histórica que nos levasse à composição do histórico da coordenação pedagógica.

Em alguns artigos acadêmicos e livros mais atuais, os termos supervisão escolar e coordenação pedagógica são tomados como sinônimos, conforme aponta Franco (2008, p. 02) que afirma: “a nomenclatura de designação, supervisor utilizada neste momento designa o hoje coordenador pedagógico”. Para Vasconcellos (2008) o termo coordenação é também tomado como sinônimo de supervisão, no entanto com uma peculiaridade, uma vez que entende que uma função supervisora pode ser configurada independente da atuação do coordenador³⁴.

Em outros artigos, a diferenciação das atuações se dá em virtude do local de trabalho: alguns profissionais atuam nas secretarias de educação e por consequência estão mais relacionados aos sistemas de ensino e outros atuam diretamente nas unidades escolares.

³⁴ “A função supervisora pode ser compreendida como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor...”. (VASCONCELLOS, 2008, p. 87).

Do ponto de vista da formação acadêmica, é possível encontrar atualmente cursos de pós-graduação, específicos para formação de supervisores escolares. O histórico da supervisão escolar aponta que ela era, deixou de ser e voltou a ser uma das habilitações do curso de Licenciatura em Pedagogia. Este “ir e vir” da supervisão é decorrência do “ir e vir” do próprio curso de Pedagogia que, segundo Brzezinski (2006, p. 15) está em constante caminhada rumo à construção de sua identidade.

Em relação à coordenação pedagógica inicia-se a partir do ano de 2012 uma oferta de cursos na modalidade *lato sensu*, no entanto, é comum observar a formação oferecida na modalidade de formação continuada. Em alguns sistemas de ensino, a função desempenhada pelos coordenadores pedagógicos não apresenta como pré-requisito a formação em Pedagogia, caso contrário ao que ocorre com a supervisão.

O papel do supervisor escolar esteve, historicamente, pautado no controle das ações da escola. Mais do que o acompanhamento do trabalho do professor, a atuação do supervisor esteve atrelada a fiscalização e não raro, à burocratização do ensino.

Desde os primórdios da instalação das escolas no Brasil, à época da companhia jesuíta, os então denominados Prefeitos, tinham a incumbência de primar pela execução dos planos de estudos. Segundo Horta (2007), “na configuração dos primeiros Colégios Jesuítas, vemos pela primeira vez a descrição de um cargo, Prefeito Geral, ou Prefeito de Estudos, ocupado por um profissional a quem os professores deveriam remeter-se” (HORTA, 2007, p. 40).

Seguindo-se no tempo histórico com as diferentes reformas educacionais propostas, vemos surgindo outras nomenclaturas, mas mantendo-se sempre a peculiaridade de supervisão, apoio, inspeção ou acompanhamento ao trabalho dos professores. Em 1854,

[...] estabeleceu-se, como missão do inspetor geral, supervisionar todas as escolas, além de presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares, rever livros, corrigi-los e até mesmo substituí-los por outros (HORTA, 2007, p. 45).

No estado de Minas Gerais a prática da Supervisão Pedagógica encontra menção na Reforma Educacional de 1906. Naquele contexto, admitia-se um profissional cuja incumbência estaria atrelada à fiscalização e observância da legislação de ensino. Esse profissional era denominado *Inspetor Técnico*.

Na década de 1920 acirra-se a discussão sobre a necessidade de fiscalização dos sistemas de ensino, uma vez que em número eles crescem vertiginosamente devido ao processo de modernização brasileiro que traz para o âmbito escolar a necessidade da formação de futuros trabalhadores.

A inspeção escolar passa a ser instituída como forma de controlar a frequência dos alunos nas aulas, além de ter a incumbência, conforme o decreto no. 3.356, de 1921, que regulamentou a Lei no. 1.750, de fiscalizar a técnica do ensino, a disciplina dos alunos e a idoneidade, a assiduidade e a eficiência do professor (HORTA, 2007, p. 57).

Em 1926 a análise realizada por Fernando de Azevedo do Plano Nacional de Educação chama atenção para a necessidade da “assistência técnica e da inspeção e fiscalização do ensino” (HORTA, 2007, p. 56).

Na década de 1930 a reforma educacional promovida pelos ideais de inovação científica e instituição de métodos modernos de ensino indicaram a necessidade de qualificação profissional dos professores trazendo para o cenário a figura dos especialistas que, notadamente incorporaram técnicas de avaliação e treinamento do modelo empresarial. Uma dessas funções foi ocupada, nas décadas de 1945 a 1960, pela denominada orientação profissional cujo público alvo da atuação eram os alunos.

Vários autores da época fizeram defesa à necessidade de os especialistas atuarem no âmbito da formação de professores. Anísio Teixeira, por exemplo, em 1958 fez menção à função de especialista em educação como sendo o profissional responsável por auxiliar o professor na sua tarefa docente, segundo ele, recentemente modificada em virtude de o processo de democratização do ensino trazer para o sistema educacional não apenas alunos de classes mais populares, como também professores.

Para esse autor, a democratização do ensino trouxe para o interior das escolas quantidade de alunos que demandou quantidade de professores. Assim, as tarefas de administração, supervisão e planejamento realizadas pelo professor - denominado por Teixeira (1958) de *omnicompetente* - precisariam ser distribuídas a outros profissionais, igualmente professores, mas com as tarefas específicas de orientação, administração e supervisão escolar, que precisavam, assim, serem formados para tal.

No entanto, ocorreram também críticas no sentido de que ao assumir a necessidade de auxílio ao professor, legitimar-se-ia o fato de que ele não teria autonomia intelectual para pensar o seu fazer pedagógico o que o tornaria cada vez mais executor de planos de trabalho. Como observamos em Horta (2007),

É possível observar que a hierarquização das funções (subdivisões de competências) enfatizada nas propostas dos *reformadores*, coloca o profissional professor cada vez mais sob a tutela de outros profissionais. A elaboração de programas, a seleção de livros didáticos, os novos modos de ensinar e as formas de avaliação passam a ser definidos por outros especialistas (HORTA, 2007, p. 62).

Apesar das críticas, a função do especialista – supervisor, administrador ou orientador – ocupou cada vez mais o cenário educacional e a preocupação com a sua formação ganhou os textos legais.

A legitimidade da formação do especialista na Educação ganhou reforço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/1971 que tratou de estabelecer critérios para a formação destes profissionais e para a expansão dos orientadores na rede pública.

A orientação foi implantada em todos os Estados [...] em cumprimento à legislação, pelos governos militares, não como uma necessidade da escola e, sim, como uma política nacional, em que o Estado regula a educação enquanto instância da sociedade civil (HORTA, 2007, p. 65).

Embora tratassem acerca do tema “especialistas em educação”, essas leis faziam referência aos aspectos da formação do profissional, à forma de atribuição que, conforme o artigo 34 da Lei nº 5692/71 fixava que “a admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º. e 2º. graus far-se-á por concurso público de provas e títulos [...]”.

A Lei nº 5692/71 foi elaborada sob princípios teóricos de uma maior aproximação entre os sistemas de ensino e unidades escolares e, sob a perspectiva de que o ensino deveria atender as demandas das comunidades e, portanto, as escolas teriam características semelhantes. Sendo assim, intentava uma atuação menos burocratizada da supervisão, porém na prática não foi isso que aconteceu. A supervisão encontrou resistência dos administradores de escola que, diferente do que propunha a lei acabaram fechando-se para a prática da supervisão acreditando que o papel desta, seria ainda, o da fiscalização.

Conforme aponta Cardoso (2006) três vertentes podem ser identificadas na supervisão escolar. A primeira vertente “identificada com as funções de inspeção, com atribuições de fiscalização e padronização das rotinas escolares às normas emanadas das autoridades centrais”. A segunda pautada na idéia de divisão do trabalho “um grupo de professores pensa, organiza e planeja e outro grupo executa, quase nunca havendo retorno de informações dos da base para os da cúpula”. E, uma terceira vertente que visa a “melhoria do desempenho e treinamento dos professores primários, o que era realizado a partir do nível central do sistema de educação” (CARDOSO, 2006, p. 88).

Sob a óptica da autora é possível verificar uma hierarquização em relação ao trabalho do professor. Esta hierarquização é constatada por Brzezinski (2006, p. 57) que analisa o contexto como uma decorrência da própria formação inicial dos pedagogos. A organização curricular dos cursos – bacharelado e licenciatura - provocava uma dualidade entre conteúdo e método, técnico e professor muito antes da promulgação da Lei nº 5692/71.

Em consequência desta dualidade histórica, a atuação dos supervisores durante muitos anos acabou sendo mal vista pelos professores, pois identificavam nos respectivos profissionais o poder de ditar os procedimentos ou apontar as inadequações observadas no trabalho. Com este poder conferido aos supervisores, a função supervisora ganhou contornos cada vez mais burocráticos distanciando-os das questões pedagógicas.

Conforme analisa Vasconcellos (2008)

A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico (VASCONCELLOS, 2008, p. 86).

Resguardadas as devidas proporções, uma vez que é sabido que ao professor nunca fora dada autonomia total para decidir o rumo de suas aulas, o que fica mais evidenciado com a inserção dos especialistas é a cisão entre o saber técnico e o fazer. Dessa forma, os especialistas acabaram por assumir papel fundamental na garantia de execução dos planos de educação com atribuições relacionadas à orientação, fiscalização e controle das normas e, aos professores, ficou restrita a incumbência de dar aulas.

Diante desse breve panorama, podemos afirmar que os sistemas de ensino sempre lançaram mão do controle de ações dentro da escola, uma vez que estas são subordinadas a diferentes interesses. Conforme afirma Garcia (2002, p. 13) a escola,

Exatamente por ser parte da sociedade capitalista, reproduz a contradição fundamental desta sociedade, representando, não só os padrões culturais, sociais, políticos e econômicos das classes hegemônicas, mas também expressando interesses das classes populares (GARCIA, 2002, p. 13).

No entanto, movimentos de resistência quanto a essa forma de conceber a supervisão escolar foram sendo instalados. Os debates referentes à problemática da dissociação entre especialistas e professores, apontaram para a necessidade de maior definição do caráter complementar que cada um precisaria ter em relação ao trabalho do outro, considerando ainda que o local da atuação - Secretaria de Educação/Diretorias de Ensino, e escolas - permitiria a visualização de diferentes pontos de vista sobre a mesma questão, conforme Garcia,

O curso de pedagogia anuncia a divisão de tarefas referida à área básica da educação. Orientador, supervisor e diretor têm o campo educacional como espaço comum, no qual exercem a especificidade de suas formações. Além do campo comum, têm um instrumento de trabalho comum – o currículo -, entendido no sentido abrangente de tudo o que acontece na escola e afeta, direta ou indiretamente, o processo de transmissão, apropriação e ampliação do saber acumulado pela humanidade (GARCIA, 2002, p. 15).

Em 1977 ocorre a publicação do MEC integrando a ação da orientação à de supervisão justificando que a especialização anunciada não condizia com a sociedade brasileira, que estava num momento de transição entre o que se denominava de sociedade primitiva e as sociedades altamente desenvolvidas, estas sim, comportando a especialização das profissões. Prevaleceu então, uma ação com o caráter de desenvolver relações mais articuladas no contexto escolar entre todos os agentes da escola: alunos, professores. Na década de 1980 a ação supervisora é valorizada passando a ser necessária na efetivação das mudanças nos contextos escolares.

Com os sucessivos estudos e pesquisas que procuraram compreender e atribuir às profissões do Magistério (especialistas, técnicos ou professores) um caráter complementar no que diz respeito ao entendimento das características semelhantes das diferentes funções houve, para tanto, por parte dos educadores e sistemas de ensino, uma preocupação em configurar novos paradigmas educacionais.

Esses novos paradigmas fundamentaram-se na ideia, de que todos os atores envolvidos no processo educacional tinham como único objetivo o sucesso na aprendizagem dos alunos e, portanto, cada um na sua especificidade, teria contribuições a dar ao outro e todos deveriam envolver-se na discussão das questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem.

Analisando a possibilidade de articulação entre os especialistas em educação, Garcia (2002) faz a seguinte reflexão:

Partindo da condição comum de educadores, cada um desempenha tarefas específicas, capacitado pela habilitação específica, cujo sentido é dado pelos fins comuns. Assim, o que distingue as ações dos especialistas que atuam na escola são os meios, que ganham sentido por convergirem para o mesmo fim (GARCIA, 2002, p. 15).

Neste contexto de necessidade de reformulação, o movimento social de luta pela aprovação de uma nova constituição que se voltasse para os princípios democráticos foi instalado e, no ano de 1988 foi aprovada a Constituição.

Assim, com os constantes estudos e debates que foram travados a respeito da democratização do ensino e, a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que define, no artigo 22 inciso XXIV a “competência da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” vislumbra-se uma nova reforma na legislação educacional.

Essa nova legislação trouxe para o interior das instituições de ensino novas responsabilidades que apontam para o trabalho em equipe como possibilidade de garantia de

maior qualidade às ações educacionais. Essa maneira de conceber a escola traz, por consequência, a necessidade de profissionais que coordenem esta equipe na construção de um projeto educacional voltado para alguns princípios. A nova legislação, desta forma acabara por legitimar a função de coordenação.

A contribuição mais atual da legislação para o estabelecimento de novos paradigmas para a atuação dos profissionais da educação se deu por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 de 1996 que trata a docência de forma diferenciada e exige para demais funções do magistério, a experiência em sala de aula como pré-requisito.

A nova LDBEN, no entanto, não aborda a questão das atribuições e nomenclaturas, deixando a critério de cada sistema de ensino a definição de quais seriam as *demais funções do Magistério* e, conseqüentemente o conjunto de âmbitos e atuações.

Os estudos contemporâneos tratam de aproximar a função supervisora do papel docente com clara tentativa de traçar uma nova história para a supervisão escolar e para a função docente sob maior cumplicidade entre as duas funções.

A partir da década de 90, observa-se, nos congressos e panfletos de cursos, uma oferta de reflexões em torno da compreensão do papel do coordenador pedagógico, com ênfase nesse especialista como peça estratégica para as mudanças necessárias que a escola deve promover para alcançar maior abrangência e eficácia (HORTA, 2007, p. 70).

Sendo assim, configuram-se novos perfis dos profissionais da educação que procuram atender, também, a uma nova concepção de ensino que venha a afirmar novas competências dos profissionais da educação, indicando maior destaque e importância ao trabalho em equipe.

2.3.1 Novos contornos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 estabeleceu uma série de princípios nos quais o ensino deveria se pautar e entre eles, destaca-se o da gestão democrática. Para a efetivação desta forma de gestão, os estabelecimentos de ensino ganharam incumbências dentre as quais:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
VI – articular com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola. (BRASIL, 1996, art. 12).

A determinação de tais incumbências deu suporte à prática da coordenação pedagógica e lhe conferiu um *status* fundamental para a assessoria na elaboração e execução da proposta pedagógica das escolas.

Desta forma, a coordenação pedagógica que já encontrava lugar nas escolas, ganhou maior significação, uma vez que, com o advento da nova Lei, não mais seriam os sistemas de ensino a ditarem os planos das instituições, mas elas próprias deveriam elaborá-lo considerando as suas particularidades do ponto de vista técnico e administrativo e, também, as particularidades de cada localidade onde a escola está inserida.

Com esta nova configuração de escola, configura-se também uma nova maneira de coordenar o trabalho da escola. A equipe de coordenação da qual o coordenador pedagógico agora faz parte, ganha nova função. Vasconcellos afirma que “a equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e **não ser elemento de fiscalização**, de controle formal e burocrático” (VASCONCELLOS, (2007, p. 160 - grifos do autor).

Evidente que toda a transformação passa por um período de adaptação. No caso da Educação é notório que anos e anos são necessários para que uma prática seja incorporada, pois, como envolve sujeitos e estes são constituídos historicamente, há que se considerar que esta construção passa por uma reconstrução do sujeito do ponto de vista filosófico, sociológico, cultural etc. Conforme Freire (2007),

[...] nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionantes genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos (FREIRE, 2007, p. 99).

Em virtude disso, pode-se observar atualmente, práticas apoiadas ainda na fiscalização e exercícios que tentam fazer uma reflexão contínua sobre a qualidade das intervenções e das parcerias que se estabelecem no interior das instituições de ensino. Em pesquisa realizada por Miranda e Maccarini (2007) foram observados diferentes pontos de vista de muitos professores e dos próprios coordenadores que admitem que a realização do seu trabalho esteja, ora coerente com um modelo burocrático, ora coerente com um modelo de assessoramento ao projeto político-pedagógico, conforme o texto da LDBEN nº 9394/96. Segundo as autoras

[...] nas falas de alguns coordenadores [...] as prioridades são as questões de suporte pedagógico de orientação ao processo ensino/aprendizagem, assessoramento e implantação dos planejamentos, que acabam deixadas de lado em função de questões burocráticas, e isso, devido aos encaminhamentos impostos pelo sistema (MIRANDA; MACCARINI, 2007, p. 06).

Neste cenário, os estudos sobre a coordenação pedagógica e as assessorias a estes profissionais ganharam relevância, pois foram concebidos sob um espaço que privilegia

discussões acerca da identidade deste profissional, do perfil necessário para o desempenho desta função e, das dificuldades encontradas para a atuação.

Os estudos contemporâneos tratam de aproximar a função supervisora do papel docente com clara tentativa de traçar uma nova história para supervisão escolar e para a função docente sob maior cumplicidade entre as duas funções.

Sendo assim, configuram-se novos perfis dos profissionais da educação que procuram atender também, a uma nova concepção de ensino que venha incorporar saberes aos profissionais da educação, no sentido de constituição de uma profissionalidade.

2.3.2 Em São Bernardo do Campo: de professor de apoio à coordenador

Criada, inicialmente, com o objetivo de fazer valer as determinações dos sistemas de ensino, como vimos, desde os primórdios da instalação das escolas no Brasil, a ação supervisora com caráter fiscalizador manteve-se constituída dessa forma até bem pouco tempo. No entanto, com os movimentos de resistências ocorridos no interior das escolas, e dos próprios supervisores, que chamavam para si uma atuação mais significativa nos processos de ensino e aprendizagem dos professores, reclamando atuações mais condizentes com os princípios democráticos que começam a tomar corpo a partir da década de 1970, a ação supervisora tomou outros contornos. Na atualidade, a coordenação pedagógica procura uma atuação mais voltada para a formação, articulação e transformação da realidade escolar na perspectiva de elaboração de um projeto político-pedagógico que ao mesmo tempo em que projete um ideal de educação, concretize as ações cotidianas das unidades escolares.

A coordenação pedagógica no município de São Bernardo do Campo teve o seu percurso histórico pautado nas concepções que permearam o sistema educacional brasileiro. Do histórico apresentado anteriormente, podemos observar que o percurso da coordenação pedagógica no município teve marcos históricos semelhantes, datados, no entanto, em outros momentos.

Como vimos, a ação formativa junto aos professores e às escolas do município de São Bernardo do Campo foi realizada, em partes, pela coordenação do SOT e EOT, ora elaborando subsídios teóricos, ora ministrando cursos e palestras e, ainda organizando eventos para troca de experiências dos professores. Desde os anos de 1970 (criação da seção de parques e pré-primário) até a década de 1990 (criação da equipe multidisciplinar) essas ações junto aos professores foram efetivadas.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN nº 9394/96) trouxe para o interior das escolas uma organização

estrutural diferenciada, impulsionada pela necessidade de as instituições de ensino elaborarem, de forma colaborativa, as suas propostas pedagógicas.

Além disso, a discussão acerca da precariedade da formação inicial dos professores e a ideia subjacente da necessidade de especialistas em educação corroboraram para a necessidade de que, no interior das unidades escolares, a formação continuada dos professores ganhasse relevância e espaço cada vez maiores.

O trabalho de coordenação de professores em São Bernardo do Campo assumiu essas duas necessidades: elaboração da proposta pedagógica e formação contínua de professores nas escolas.

Após o ano de 1996 iniciaram-se discussões sobre a qualificação do Projeto Político Educacional (PPE). Essas discussões inicialmente realizadas por assessores externos com a EOT ganharam corpo, e, o trabalho formativo desenvolvido com os professores envolveu então, a necessidade de trazer para o cenário um novo personagem.

O Estatuto do Magistério do Município de São Bernardo do Campo, Lei no. 4681 de 26 de novembro de 1998 dispõe sobre a “criação do Quadro Técnico Educacional, Plano de Cargos e Carreiras dos Profissionais da Educação”. Em seu artigo 10, criou a designação para atividades educacionais complementares, o que na prática resultou na possibilidade de os professores deixarem as salas de aula para ocuparem funções de assessoramento ao trabalho desenvolvido nas unidades escolares, de forma direta ou indireta³⁵ de acordo com a característica da função. O referido artigo possuía o seguinte texto:

Art. 10. Os professores poderão ser designados para atividades educacionais complementares:
I – pedagógicas;
II – de bibliotecas escolares, sob supervisão e acompanhamentos de bibliotecários;
III – de assistência à direção escolar;
IV – de programas educacionais (PMSBC, 1998, art. 10).

As atividades pedagógicas a que se refere o artigo foram desempenhadas pelos chamados Professores de Apoio Pedagógico (PAP). Apesar de no referido Estatuto não ser apresentada a descrição da função, ao longo dos anos, as orientações elaboradas pela Secretaria de Educação deram conta de situar o PAP como responsável pela formação

³⁵Os termos “direta ou indireta” são aqui utilizados com o intuito de fazer uma distinção entre as atividades realizadas pelos professores de apoio com sede nas unidades escolares assessorando de forma direta os professores e compondo o quadro da equipe escolar, e de forma indireta atuando nas unidades escolares, mas com sede na Secretaria de Educação, em programas específicos para auxiliar os professores na realização de projetos didáticos e/ ou apropriação dos espaços de biblioteca e laboratórios de informática ou, que envolviam uma temática específica como, por exemplo, Educação Ambiental.

continuada dos professores e pelo acompanhamento do trabalho pedagógico para a consolidação da proposta pedagógica das unidades escolares.

No documento orientador do trabalho do Professor de Apoio Pedagógico elaborado pela equipe técnica da Secretaria de Educação no ano de 1998, *Cenas Inéditas da Vida de uma PAP – ao vivo e a cores*, tanto o texto como o recurso das imagens utilizadas para sua composição, relacionam a figura do PAP à formação de professores. O texto tem o objetivo de propor reflexões acerca do trabalho,

[...] que vão desde as estratégias de atuação das PAPs, até os instrumentos metodológicos utilizados na Rede, tendo no relatório um dos eixos centrais dessas discussões. Passaremos também por um ponto de reflexão tido por nós como fundamental que é o papel do formador e as concepções de formação (PMSBC, 1998c, p. 17).

O trabalho da EOT focado nas práticas dos professores sofreu alteração em virtude dela ser a partir de então, também responsável pela formação dos PAP. Sendo assim, algumas reuniões com os PAP começaram a ser coordenadas pela EOT. Nessas reuniões as temáticas discutidas geralmente estavam pautadas nas ações desenvolvidas por eles na escola e buscavam o aprimoramento e reflexão constante da prática de trabalho realizada junto aos grupos de professores.

A atuação dos OP, dessa forma, se pautava no acompanhamento das ações desenvolvidas pelas equipes gestoras nas unidades escolares e o fortalecimento das ações do PAP entendido já naquela ocasião, como o profissional responsável pela formação continuada dos professores.

Ao longo dos anos, diversas situações ocorreram no interior das unidades escolares envolvendo desde situações de conflitos nas equipes gestoras, até a fragilidade da situação dos PAP que, aprovados pelo coletivo escolar para desenvolver essa função, se viram muitas vezes submetidos à vontade de alguns grupos. Essas ocorrências fizeram os profissionais e a própria Secretaria de Educação, avaliarem a necessidade de conferir maior autoridade ao exercício da função de coordenação dos professores e maior legitimidade da atuação junto às equipes gestoras.

Sendo assim, no ano de 2008, foi efetivada uma alteração no Estatuto do Magistério que, atendendo às reivindicações dos profissionais da educação, criou o cargo de coordenador pedagógico – Lei no. 5820 de 03 de abril de 2008 – extinguindo, dessa forma, a função de PAP.

O artigo 9º. estabelece: “coordenação de atividade pedagógica, desempenhada por coordenador pedagógico, ocupante de cargo efetivo organizado em carreira” (PMSBC, 2008, fls. 04).

Embora no artigo 31 dessa lei³⁶ estivesse previsto o ingresso dos coordenadores de forma paulatina, isso na prática não ocorreu, e os coordenadores aprovados em concurso foram chamados para assumir o cargo, em número de pelo menos um para cada unidade escolar³⁷, o que fez com que num primeiro momento duzentos e cinquenta³⁸ coordenadores fossem chamados.

Os pré-requisitos para atuação desse profissional, conforme consta no quadro V – *Nomenclatura, Descrição e Requisitos Mínimos para Preenchimento de Cargos do Quadro do Magistério* – são: “possuir no mínimo 03 (três) anos de docência, e diploma registrado de licenciatura plena em Pedagogia” (PMSBC, 2008, fls. 02).

Entre as atribuições do cargo descritas no Estatuto estão:

- [...] - elaborar estratégias formativas destinadas aos professores que considerem a Educação como processo e campo dinâmico e heterogêneo, onde os paradigmas teóricos precisam sempre ser repensados, de forma a manter o vínculo efetivo com a realidade social e com a evolução científica do pensamento humano;
- coordenar em conjunto com o diretor escolar a elaboração do Projeto Pedagógico Educacional da unidade escolar onde atua;
- organizar ações pedagógicas e demandas de trabalho, de acordo com as especificidades estabelecidas pelo currículo da Educação Infantil e de cada etapa de desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, objetivando a transposição para a prática docente dos objetivos, diretrizes e metas definidas pela Secretaria e pelo Projeto Político Educacional da unidade escolar onde atua;
- planejar, organizar e coordenar³⁹ em conjunto com os demais membros da equipe de gestão, reuniões pedagógicas e horário de trabalho pedagógico coletivo, utilizando estratégias formativas que promovam reflexões e transposições teóricas para a prática docente;
- acompanhar a ação docente, a execução dos projetos pedagógicos e os índices ou indicadores das aprendizagens dos alunos, com vistas à ampliação de saberes e competências, propondo aos professores estratégias avaliativas e replanejamento das ações pedagógicas que potencializem bons resultados (PMSBC, 2008, Quadro VI, fls. 11).

³⁶ O artigo 31 traz o seguinte texto: “1 (um) Coordenador Pedagógico para cada unidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental, à medida que os atuais Professores de Apoio Pedagógico forem deixando a função e, em quantidade necessária para atender as exigências do ensino” (PMSBC, 2008 fl. 80).

³⁷ Em algumas unidades escolares são previstos mais de 1 (um) coordenador em virtude de elas atenderem diferentes etapas/modalidades de Ensino, ou por atenderem um número superior à 25 turmas.

³⁸ Esse número não faz distinção entre as etapas/modalidades de ensino. Para a educação Infantil foram chamados aproximadamente 100 coordenadores para creches e pré-escolas.

³⁹ Embora apareça nesse item a ação colaborativa, as orientações para organização para efetivação do horário de trabalho pedagógico coletivo desobriga a presença do diretor escolar nesses momentos.

Sendo assim, o sujeito dessa pesquisa é o coordenador pedagógico, pedagogo, concursado que tem como suas funções principais a formação continuada dos educadores e a elaboração, execução e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico na perspectiva da articulação, e da transformação das realidades das escolas públicas de educação infantil que atendem às crianças de 3 a 5 anos de idade do município de São Bernardo do Campo.

Capítulo III

A pesquisa

3.1 Metodologia da pesquisa

É o teor de construção do conhecimento científico que permite a revisão permanente das óticas sob as quais os problemas são investigados e, desta perspectiva define o caráter provisório, parcial e incompleto do mesmo conhecimento.

Zaia Brandão

O intuito de fazer uma pesquisa considerando três focos de trabalho distintos que se entrecruzam, pode ser localizado em diferentes âmbitos. Um deles, como afirmamos anteriormente, diz respeito à proximidade da pesquisadora com essas temáticas e à necessidade de sistematizar e ampliar seu conhecimento sobre a sua própria atuação.

A educação infantil a coordenação pedagógica e a formação continuada se encontram na proposta de trabalho da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo a qual a orientadora pedagógica autora desta pesquisa precisa implantar junto ao grupo de escolas que acompanha.

Nessa perspectiva, tomando de empréstimo as palavras de Gatti (2002), o que buscamos ao realizar esta pesquisa é um

[...] conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não-sistemáticas (GATTI, 2002, p. 09).

Mas a proximidade é apenas um aspecto que justifica o interesse pela temática da pesquisa. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à progressiva discussão sobre a profissionalidade da atuação do coordenador pedagógico, profissional esse que se inscreve no novo cenário delineado para a educação que o coloca, em algumas redes de ensino, como é o caso de São Bernardo do Campo, como responsável pela formação continuada em serviço dos professores. Essa responsabilidade tende a ser irreversível, uma vez que não é mais possível conceber a profissão de professor apartada de um caráter pesquisador, o que requer a análise constante de sua prática, o que só é possível fazer em serviço.

Estando o coordenador pedagógico ainda tentando compreender a dimensão do seu trabalho, a pesquisa intenta apresentar a sua contribuição para o debate implicando-se também como uma tentativa de

elaborar um conjunto estruturado de conhecimento que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das

coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica (GATTI, 2002, p. 10).

Sobrepondo, ou transversalizando os âmbitos descritos há ainda a necessidade de ampliar a compreensão do que se constitui na atualidade a escola da infância – que é onde o coordenador atua e onde os professores se re-formam. Quais deveriam ser as prioridades de atuação do coordenador pedagógico da escola de educação infantil? Elas são mencionadas por eles?

O estudo, a análise das condições em que ocorre e se caracteriza a infância deveriam ser evidenciados na atuação do coordenador pedagógico. Assim, a ideia de que a coordenação pedagógica na educação infantil pode se constituir como elemento fundante para o desenvolvimento de práticas interessadas em ampliar a qualidade do trabalho desenvolvido com a infância também motiva esta pesquisa.

Na educação infantil do município pesquisado, a particularidade está no fato de que a maioria dos professores que atua nas escolas é formada em Pedagogia, pré-requisito este necessário para o desempenho da função de Coordenador Pedagógico (CP), bem como para o desempenho da função de Orientador Pedagógico (OP) - que é o profissional que está à frente da formação dos coordenadores pedagógicos. O panorama da formação é então o de pedagogos coordenando e sendo coordenados por pedagogos. O que irá diferenciar a atuação de cada um são as atribuições pertinentes a cada cargo, a lotação, ou seja, o local administrativo de referência – escola ou Secretaria de Educação – e o tempo de experiência como pré-requisito, além de, no caso do orientador pedagógico a exigência da habilitação em supervisão escolar para ingresso.

Para trazer à tona essas particularidades e ainda tornar públicas algumas observações e constatações, recorreremos novamente a Gatti para explicitar que fizemos aqui uma escolha dos percursos a serem trilhados, ou nas palavras da autora,

[...] o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados.

Estes critérios têm a ver com a teoria que estamos trabalhando ao pesquisar, e/ou a maneira pela qual selecionamos os dados que observamos e as informações que trabalhamos, e/ou com a lógica que empregamos em todo o desenvolvimento do trabalho (GATTI, 2002, p. 10-11).

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo empírico de cunho qualitativo que tem como fonte de dados as respostas a questões elaboradas em instrumentos escritos aplicados aos CP em dois momentos distintos, as falas dos coordenadores pedagógicos por meio de entrevistas realizadas de forma individual e, a análise dos planos de formação dos orientadores pedagógicos. Esses elementos permitiram a investigação sobre o objetivo posto

que é o de analisar se e em que medida a formação continuada para coordenadores pedagógicos contribuem para a atuação desse profissional. Para fundamentar tal análise foi realizada a revisão bibliográfica.

A coleta de dados para composição da caracterização do município, da caracterização da coordenação pedagógica e do histórico da educação infantil e da formação ali desenvolvida, se apoiou em informações obtidas em documentos oficiais impressos, bem como publicados no site oficial da cidade, e em pesquisas acadêmicas que tiveram São Bernardo do Campo como local de pesquisa.

Para compor o histórico da formação dos profissionais da educação do município e do trabalho desenvolvido pelo Serviço de Orientação Técnica (SOT) em particular, de onde derivam os orientadores pedagógicos – tivemos acesso a poucos registros escritos. A construção desse histórico foi também apoiada em relatos orais de profissionais que fizeram parte do SOT e que detinham muitas informações de memória das suas formas de organização, que ora esteve com atuação mais próxima dos professores da rede de ensino, ora mais próxima às PAP.

A aplicação de instrumentos de coleta de dados aos coordenadores pedagógicos e a realização de entrevistas se mostraram importantes para o levantamento de dados e, posteriormente estabelecer a análise sobre a forma como os coordenadores pedagógicos entendem a sua função, de que maneira a formação em serviço que a Secretaria de Educação do Município ministra é estruturada e, ainda como ela contribui para a atuação no cotidiano escolar. As ações referentes à coleta de dados foram realizadas em momentos diferentes que compreenderam o período de abril de 2011 a dezembro de 2012.

A ideia inicial descrita no projeto de pesquisa sofreu alterações durante o percurso da pesquisa. Inicialmente estava prevista uma coleta de dados para caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa realizada por intermédio de questionário, composto por aproximadamente 10 questões fechadas e 5 abertas, e a realização de entrevistas. Seriam distribuídos aproximadamente 20 questionários para CP que atuavam em escolas de educação infantil que atendiam crianças de 3 a 5 anos em período parcial. Para a entrevista, seriam selecionados 5 coordenadores pedagógicos.

No entanto, ao entrar em contato com a proposta da formação estruturada pela Secretaria de Educação e analisar a realidade que se aproximava, vislumbramos uma oportunidade que pareceu urgente: a formação que estava prestes a começar seria a primeira que muitos coordenadores participariam. Assim, optou-se, dada a ocasião, por estruturar dois instrumentos de coleta de dados simples – abril de 2011 e junho de 2012.

A análise das respostas aos instrumentos ofereceu elementos para sinalizar a compreensão dos coordenadores sobre a formação, sobre o que entendiam ser o seu papel, sobre o que caracteriza a coordenação e a orientação pedagógica. Essa análise prévia foi importante ainda, para estruturar as entrevistas realizadas entre os meses de agosto e dezembro de 2012, que também forneceram dados preciosos para responder ao objetivo colocado para esta pesquisa.

O critério para a organização dos entrevistados procurou considerar o fato de a pesquisadora atuar como OP da rede de ensino e na área pesquisada. Era sabido, de antemão que esse aspecto poderia comprometer a fidedignidade das informações e que os entrevistados enveredassem a dizer mais sobre o que supostamente se esperava, do que de fato, o que eles acreditavam.

Em um primeiro momento, os perfis dos CP foram categorizados dividindo-os em quatro grupos conforme o tempo de atuação no município e na coordenação pedagógica. Em virtude do tempo disponível, foram selecionados inicialmente, um coordenador pedagógico de cada categoria – dando-se preferência àqueles que não tivessem relação de trabalho direta com a pesquisadora. Esse quantitativo, no entanto, foi alterado para que os dados tivessem maior representatividade.

A maior dificuldade na seleção de entrevistados foi encontrar aqueles com maior tempo de serviço na rede - além de serem poucos os que responderam os instrumentos, alguns deles não se sentiram à vontade para conceder entrevista. Além dessa dificuldade houve apenas a possibilidade de entrevista com um coordenador com experiência anterior em outra rede de ensino, o que resultou que nessa categoria foi entrevistado apenas (01) um coordenador. Sendo assim, ao todo foram entrevistados 07 (sete) coordenadores pedagógicos.

As entrevistas foram gravadas em equipamentos portáteis e transcritas pelo próprio pesquisador, trabalho esse que permitiu o resgate mais detalhado de falas e expressões utilizadas pelos coordenadores no momento da entrevista, que colaboram para uma análise mais precisa. Na medida em que as transcrições foram sendo realizadas, observou-se que a avaliação da formação continuada não seria possível sem a análise dos planos de trabalho dos orientadores pedagógicos. A avaliação não poderia se pautar apenas nas expectativas, mas, na necessidade de os planos a contemplarem.

Para efetivar a análise dos dados e do que obtivemos na pesquisa bibliográfica pareceu-nos oportuno enfatizar os aspectos que compõem o cenário dessa pesquisa chamando atenção para a complexidade da função de coordenador pedagógico na modalidade da educação infantil.

Assim, após algumas investidas, podemos afirmar que essa tentativa de elucidar aspectos dessa complexidade se constitui num conhecimento provisório - conforme vimos em Brandão (2002, p. 12) que abre esse capítulo - e, sendo assim é passível de reformulação porque apresenta contribuições datadas num tempo e espaços específicos.

O detalhamento dos instrumentos utilizados e da forma como as entrevistas ocorreram será relatado adiante junto à apresentação dos dados e dos entrevistados.

3.2 O início da pesquisa

No final do ano de 2010, a Secretaria de Educação realizou uma avaliação do trabalho desenvolvido nas e junto às escolas em diferentes âmbitos: estrutura, apoio, formação, organização.

Sobre o item formação, a avaliação procurou considerar, além do acompanhamento realizado pelos orientadores pedagógicos às escolas, a assessoria prestada por uma instituição externa à Secretaria de Educação, que foi realizada com o grupo de coordenadores pedagógicos que, naquela época acabavam de assumir o cargo. A assessoria tratou de abordar conteúdos como a importância do trabalho desenvolvido a partir de projetos pedagógicos. Ao final de um ano de trabalho, os professores responsáveis por essa assessoria solicitaram que os coordenadores pedagógicos participantes realizassem trabalhos de conclusão pautados em pesquisa, que voltassem a sua atenção para a prática desenvolvida no interior das escolas. Esses trabalhos foram apresentados e os seus diversos conteúdos abordaram desde as relações interpessoais até a relação dos professores com planejamentos e registros avaliativos dos alunos.

Ainda que muitos CP, diretores, orientadores pedagógicos e a própria gestão da SE avaliassem como positiva essa assessoria, esses profissionais indicavam a necessidade de discutir as características e problemáticas concernentes à configuração da atuação do CP em São Bernardo do Campo: perfil desse profissional; sua rotina de trabalho; possibilidades de intervenções junto aos educadores; estabelecimento de parcerias dentro da escola; participação na equipe gestora.

Houve então o entendimento de que os orientadores pedagógicos da Secretaria de Educação deveriam estruturar uma formação contínua em serviço para os CP⁴⁰ que

⁴⁰ No final do ano de 2009, a equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação formulou, a pedido da própria SE, uma formação continuada para os coordenadores pedagógicos que ingressariam no início do ano de 2010. Como também compunha pauta da nova administração a reestruturação da equipe multidisciplinar – o que acarretou na reorganização da EOT com a separação de técnicos e orientadores pedagógicos – a formação continuada foi efetivada apenas em um módulo dos três previstos e, a SE optou dessa forma, pela não

promovesse estudos e discussões tanto no concernente à concepção da coordenação pedagógica, quanto às características do trabalho, a saber, a estruturação e o acompanhamento de caráter formativo dos educadores da rede de ensino por meio de um PPP consolidado coletivamente.

Dessa forma, no ano de 2011, a equipe de orientadores pedagógicos da Secretaria de Educação elaborou uma proposta de trabalho de formação continuada aos CP que contemplou esses estudos e discussões⁴¹.

Esta proposta foi efetivada por meio de um plano de ação que apresentava a justificativa dos encontros formativos, pautada nas avaliações da SE e dos orientadores pedagógicos e levantamento de necessidades apontadas pelos próprios coordenadores pedagógicos. Dessa forma, as temáticas relativas à coordenação pedagógica foram trazidas à cena e à discussão.

Os orientadores pedagógicos tiveram organizações, temáticas e estratégias específicas diferenciadas tanto para a elaboração quanto para a efetivação dessa ação formativa.

A formação teve início no mês de abril e foi estruturada por meio de reuniões de frequência mensal perfazendo um total de 8 reuniões ao longo do ano.

Justificado, sobretudo pela quantidade de horas que seriam destinadas à formação – aproximadamente 32 horas – alguns OP optaram por colocar em foco a discussão sobre a rotina dos coordenadores pedagógicos, outros, o perfil e as características da função, e, outros ainda, optaram por discutir a ação dos CP privilegiando dessa forma assuntos relativos ao acompanhamento do trabalho dos professores.

Algumas duplas/grupos de OP se formaram o que resultou em agrupamentos de aproximadamente 10 a 18 CP. Outros orientadores optaram por desenvolver os encontros formativos apenas com o seu grupo de escolas⁴², ou seja, com 4 a 6 coordenadores.

Como o momento era extremamente propício para o início da investigação sobre o trabalho formativo desenvolvido com os coordenadores pedagógicos, uma vez que era a primeira formação específica para esse grupo coordenada por profissionais da Secretaria de Educação, foi elaborado um instrumento escrito para o levantamento das expectativas dos coordenadores sobre essa formação.

continuidade da formação prevista e planejada, contratando, para trabalho junto aos CP uma assessoria externa sob coordenação da FAFE que realizou a formação dos coordenadores no ano de 2010.

⁴¹ Alguns orientadores pedagógicos optaram, para elaboração dessa formação, por resgatar aquela proposta planejada pela equipe multidisciplinar no final do ano de 2009, por entender que ela atendia às necessidades que se apresentaram no ano de 2011.

⁴² Cada OP tem em média 5 escolas sob a sua responsabilidade de acompanhamento e formação, o que resultou um agrupamento de pelo menos 5 coordenadores pedagógicos nos encontros formativos.

A seguir, são apresentados os dados coletados e as análises relativas ao primeiro instrumento respondido pelos coordenadores pedagógicos de maneira simultânea por alguns dos agrupamentos constituídos para a realização da formação.

3.2.1 O primeiro instrumento

Os dados apresentados neste subitem são localizados temporalmente no mês de abril do ano de 2011, ocasião em que foi realizada a primeira investida em torno do levantamento das expectativas dos coordenadores pedagógicos relativas à formação em serviço realizada sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, com coordenação dos orientadores pedagógicos.

O instrumento foi enviado aos coordenadores por intermédio dos OP devido a basicamente dois aspectos: o primeiro deles relacionado à logística. Vários orientadores pedagógicos marcaram suas reuniões para o mesmo mês e as datas coincidiram o que inviabilizou a presença da pesquisadora nos agrupamentos. Assim, foi solicitado aos OP que entregassem os instrumentos aos CP para que eles os preenchessem, antes do início da formação e, antes ainda que o plano de trabalho fosse apresentado.

O outro aspecto referiu-se à identificação da pesquisadora. Como havia um receio prévio de que a presença da pesquisadora interferisse nas respostas, uma vez que ela era conhecida por grande parte dos CP, era temido que as respostas pudessem ser as “esperadas” e não pautadas na espontaneidade. Esse receio caiu por terra quando na entrevista tivemos a oportunidade de verificar que os próprios coordenadores do grupo de escolas que a pesquisadora acompanhava teceram críticas tanto à estrutura da formação, quanto ao papel da Secretaria de Educação, como poderemos ver mais adiante.

O primeiro instrumento aplicado teve a intenção de levantar e mapear essas expectativas para posterior análise e confronto com as informações que seriam colhidas após um ano de formação, ou seja, verificar se essas expectativas foram atendidas, se e em que medida a formação teria contribuído para o aprimoramento da atuação dos CP no tocante às dificuldades e desafios da sua atuação profissional.

Era intenção também fazer um levantamento sobre o que os CP interpretavam como sendo aspectos importantes para a sua atuação profissional e, assim identificar o que tinham como construção pessoal do papel que o coordenador desempenha no exercício de sua atuação.

O instrumento de coleta de dados foi distribuído a 37 coordenadores pedagógicos que atuavam em escolas que atendiam a faixa etária de 03 a 05 anos, perfazendo um universo de

37 escolas do total de 71, o que correspondeu a aproximadamente 52% das pré-escolas da rede de ensino.

Para composição do instrumento de coleta de dados foram elaborados alguns itens específicos sobre tempo de atuação na escola, tempo de exercício na coordenação, tempo de experiência em coordenação e tempo de experiência na coordenação após o concurso realizado, além de nome, escola de atuação, data da realização do concurso e data de admissão no cargo.⁴³

Optamos por elaborar itens evidenciando o aspecto do tempo – de experiência, de atuação, de data de concurso – em virtude da possibilidade de análise que eles nos abririam. Assim, poderíamos observar se a qualidade ou tipo de expectativa descrita se modificaria em virtude da experiência e tempo de atuação de cada CP.

Para uma organização que intentamos ser mais didática, apresentaremos inicialmente os aspectos relativos aos dados de experiência profissional dos coordenadores em forma de gráficos.

O gráfico abaixo diz respeito ao quantitativo de coordenadores com e sem experiência na coordenação pedagógica anterior ao concurso público.

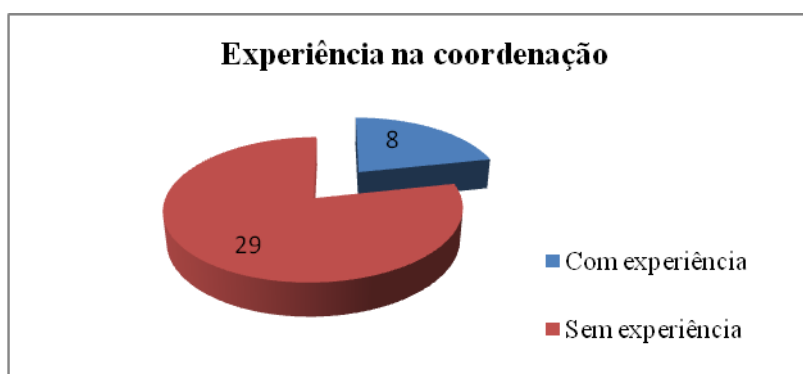


Gráfico 1 – Experiência anterior na coordenação pedagógica

O gráfico acima revela que a maioria dos coordenadores pedagógicos (29) que responderam ao instrumento de coleta de dados assumiu a função de coordenação pela primeira vez, ou seja, se declararam sem experiência de coordenação anterior ao concurso público.

⁴³ Ver Apêndice 1 – primeiro instrumento de coleta de dados.

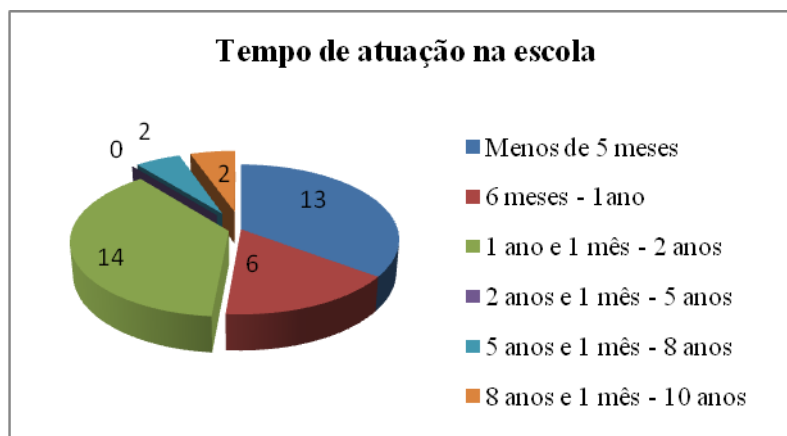


Gráfico 2 – Tempo de atuação dos coordenadores pedagógicos na escola

Comparando ao gráfico anterior, este acima demonstra que, apesar de a maioria dos coordenadores serem novos na função, existia uma parte, ainda que pequena, que já atuava na rede de ensino de São Bernardo do Campo há algum tempo, sendo que 04 deles assumiram a coordenação nas escolas em que já atuavam, antes do concurso, há mais de 05 anos. Esse dado pode nos revelar que, apesar de inexperiência na função, os novos CP já traziam uma referência de atuação de coordenação pedagógica no município - ainda que como professores. Lembremos que antes do concurso a função de coordenação pedagógica era exercida pelo PAP (Professor de Apoio Pedagógico).

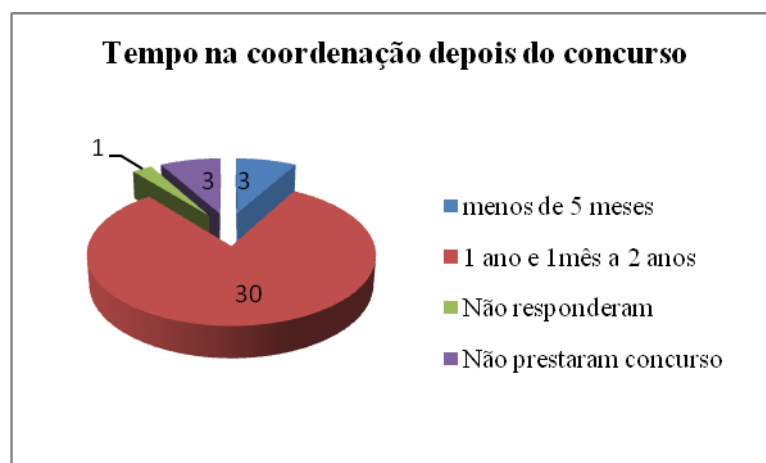


Gráfico 3 – Tempo na coordenação pedagógica depois do concurso

Como se pode ver no gráfico demonstrado acima, a maioria dos coordenadores (30) assumiu esse cargo logo após o concurso. No entanto, aparecem dados aqui que revelaram que nem todos os que estavam nessa função prestaram o concurso para ocupá-la (03), e outros (03) assumiram a função há menos de 05 meses.

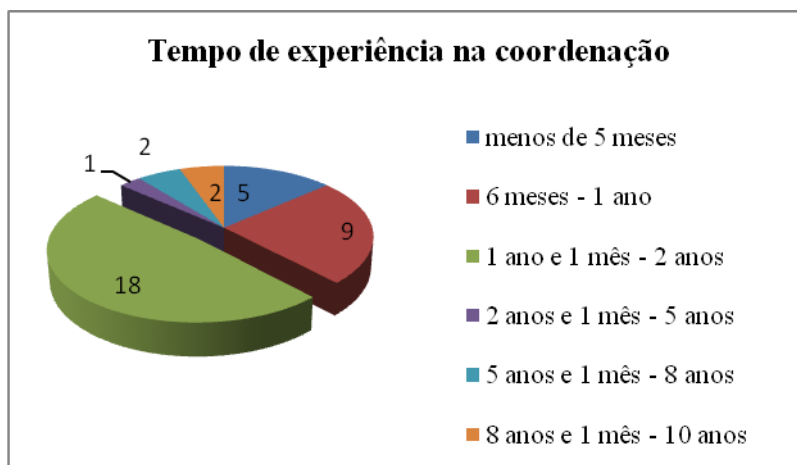


Gráfico 4 – Tempo de experiência na coordenação pedagógica

Esse gráfico demonstra que dos 05 coordenadores que declararam experiência anterior na coordenação pedagógica, 02 possuíam o que poderíamos nomear de larga experiência, ou seja, mais de 08 anos. Na contrapartida, 18 coordenadores construíram a sua experiência a partir do ingresso no cargo exatamente após a realização do concurso e, parte significativa, ou seja, 14 estavam a menos de 1 ano na função.

O tempo de experiência dos coordenadores apareceu aqui novamente, como decorrência da hipótese formulada de que, a variação de tempo teria como consequência a variação nas expectativas dos coordenadores em relação à formação continuada.

A seguir, detalharemos as expectativas descritas pelos coordenadores. Nelas será possível verificar uma primeira comprovação: a de que o tempo de experiência dos coordenadores não influenciou a qualidade das suas expectativas.

3.2.2 As expectativas iniciais sobre a formação

O instrumento elaborado para o levantamento das expectativas dos coordenadores continha, além dos dados gerais apresentados acima, uma única questão direta: *quais são as suas expectativas em relação à formação que está se iniciando?*

As respostas obtidas a partir dessa questão foram organizadas em categorias nas quais citamos e quantificamos as expectativas descritas pelos coordenadores. As expectativas propriamente ditas, tal e qual aparecem escritas nos instrumentos preenchidos pelos CP, nomeamos de subcategorias. Optamos por essa organização por nos parecer possível tratar os dados de forma mais fidedigna.

Ocorreu, no entanto, que algumas escritas não puderam ser enquadradas nas categorias, pois faziam referências a estratégias de trabalho mais do que a conteúdos temáticos que a formação poderia abordar.

O quadro abaixo, além de listar as categorias, apresenta os quantitativos referentes às indicações de determinada expectativa. Assim, não haverá correspondência entre o número de coordenadores respondentes dos instrumentos – 37 – e o de expectativas, uma vez que cada um deles listou mais de uma expectativa.

Categorias	Subcategorias	Quantidade de indicações
Atuação do CP	Aspectos teóricos/práticos referentes à função de coordenador	10
	Fortalecimento do grupo de CP	08
	Reflexão sobre as próprias ações	07
	Papel de formador	06
	Organização da rotina do CP	05
	Contribuições à prática	05
	Trabalho na gestão/colaboração efetiva	01
		(42)
Formação E PPP	Intervenções nos instrumentos dos professores/trabalho pedagógico	13
	Conflitos/diversidade de concepções	05
	Problematização/ construção de soluções para cotidiano escolar	04
	Elaboração de plano de ação/formação	02
	Construção do PPP/fazer da escola	02
	Atendimento às demandas da escola	02
	Formação de grupo	01
		(29)
Educação Infantil	Concepções relacionadas à Educação/infância	07
	Trabalho com famílias/comunidade	01
	Currículo da Educação Infantil e Avaliação	01
		(09)
	Estudo para aprimoramento/ampliar conhecimento/subsídios teóricos	34
	Socialização de práticas/trocas de experiências	18
	Esclarecimento de dúvidas e questionamentos	1

Quadro 4. Expectativas da formação – abril de 2011.

Ainda que a ideia inicial não fosse a de trabalhar com foco nos dados quantitativos, optamos por relacioná-los para tentar identificar correspondências entre a quantidade de CP com experiência anterior ao concurso e expectativas específicas relativas ao fazer do coordenador pedagógico.

Esse poderia assim ser o início de uma análise. Ocorre que as correspondências foram evidenciadas em outros níveis. Não nos foi possível afirmar que a qualidade das expectativas dos coordenadores tivesse qualquer relação com o tempo de experiência na coordenação pedagógica. Os CP com mais de 08 anos de atuação, da mesma forma que os CP com 05 anos de atuação como professores em SBC e aqueles recém chegados na coordenação pedagógica e

em São Bernardo do Campo, relacionaram expectativas semelhantes como, por exemplo, a necessidade de *socialização de práticas/trocas de experiências e intervenções nos instrumentos dos professores*.

Assim, sem desprezar o aspecto quantitativo, posto que ele revelasse a intensidade dos interesses, a nossa atenção se voltou às outras correspondências possíveis.

Considerando a análise inicial realizada pela equipe da Secretaria de Educação e seus diferentes profissionais que apontavam a elaboração de uma formação que abordasse conteúdos específicos da coordenação pedagógica, pudemos, fazendo uma breve leitura das expectativas citadas na categoria denominada acima de *atuação do CP*, identificar correspondência entre o que ensinava a SE e o que esperavam os coordenadores.

Outra correspondência possível se situou na categoria denominada *formação*⁴⁴ e *PPP*. Novamente a avaliação realizada pela SE indicava a necessidade de que a configuração da atuação do coordenador pedagógico do município se pautasse na ideia de coordenador como formador de professores, ou seja, aquele que realiza intervenções ao mesmo tempo em que provoca reflexões e estabelece parcerias de trabalho.

A terceira categoria que se formou a partir das expectativas foi denominada *Educação Infantil*. Pareceu-nos importante relacioná-la ainda que tenham sido poucos os CP que indicaram temáticas referentes a ela, em virtude de esta ser a modalidade de atuação dos coordenadores pedagógicos. Num primeiro momento, e em virtude disso mesmo nos surgiu uma preocupação.

Sendo essa a área de atuação dos CP, e, alguns deles não tendo experiência anterior na educação infantil, conforme vimos nas entrevistas, não seria importante que os conteúdos referentes à infância figurassem de forma expressiva dentre as expectativas dos coordenadores?

No entanto, no contexto em que se deu a formulação das expectativas para a formação ocorria no município uma assessoria específica para as equipes gestoras e orientadores pedagógicos da educação infantil que discutia, sob a ótica da teoria histórico-cultural, os aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, perpassando também temas relativos ao desenvolvimento profissional de professores. Assim, podemos inferir que as temáticas da

⁴⁴ O termo *formação* faz referência aqui à formação de professores, mais especificamente ao que habilita, capacita ou confere ao CP condições de realizar intervenções no trabalho dos professores, seja por via direta – nos planejamentos, planos de aulas, propostas de projetos didáticos e atividades – seja de forma mais indireta – por meio do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. Convém reafirmar o nosso entendimento de que toda ação formativa traçada pelo CP compõe o PPP.

infância não figuraram as expectativas visto que os conteúdos de interesse dos CP já estavam sendo tratados pela assessoria.

As expectativas elaboradas pelos coordenadores apresentadas no Quadro 4, nos forneceram alguns elementos passíveis de uma análise que será, ainda que de forma tímida, apresentada na sequência tomando como eixo as categorias.

3.2.2.1 Atuação do coordenador pedagógico

As diferentes expectativas que compuseram esta categoria estão relacionadas ao que denominamos de compreensão da atuação do coordenador pedagógico que lhe confere um *status* diferenciado no contexto escolar. Sabedor dessa posição diferenciada, o coordenador recém contratado demonstrou por meio da indicação dessas expectativas – aspectos teórico-práticos referentes à função, fortalecimento do grupo de CP, reflexão das ações, papel do formador, organização da rotina, contribuições à prática, trabalho na gestão - a necessidade de discutir junto a seus pares a caracterização da sua função e as principais ações que a compõe. Essa indicação foi justificada como forma de conferir-lhe maior segurança uma vez que, no contexto da unidade escolar ele não encontra parceiro com as mesmas atribuições com que possa dividir as suas dúvidas e anseios.

A profissionalidade do coordenador pedagógico está se constituindo na atualidade no cenário educacional⁴⁵, e esse aspecto pode servir de hipótese à necessidade apontada pelos CP. Sendo então a coordenação pedagógica profissão nova exercida por profissionais que pouco sabem dela, é mister aprender a exercê-la. O apoio fundamental para isso pode ser encontrado no estudo sistemático que a formação continuada poderia abarcar. Dessa forma geral, o apontamento das expectativas apresentadas anteriormente no quadro 4 se justificaria. Algumas especificidades, no entanto, são passíveis de análise mais detalhada.

O sentimento de pertença, por exemplo, ficou evidenciado quando os CP apontaram que os encontros formativos poderiam contemplar discussões no sentido de fortalecer o grupo de coordenadores, indicando a possibilidade de que entre os pares há uma cumplicidade e que as especificidades da atuação quando discutidas entre eles poderiam fortalecer suas atuações nas escolas.

No bojo do discurso sobre a necessidade de reflexão sobre a prática profissional e, da própria atuação como forma de aprimorá-la, os coordenadores fizeram o indicativo de que a

⁴⁵ Na própria rede de São Bernardo do Campo, como vimos, a coordenação pedagógica é uma atribuição que passa a compor o cenário oficialmente no ano de 1998 com o advento do Estatuto do Magistério que indica o Professor de Apoio Pedagógico para assessoramento da prática pedagógica dos professores.

formação encontraria terreno fértil e propício para esse debate uma vez que o grupo seria constituído por pares que estariam, em virtude do recente ingresso na rede de ensino, com as mesmas características, ou seja, com trajetórias, anseios, dificuldades semelhantes.

Assim, discutindo as peculiaridades da sua atuação com seus pares, o sentimento de pertença seria potencializado minimizando o que alguns coordenadores nomearam como a “solidão” do coordenador pedagógico no exercício da sua função.

Assumir a função de coordenação da formação dos educadores de uma escola requer compreender o seu papel, as características de sua função, a forma como seus pares compreendem o âmbito da sua atuação. Assim, os CP identificaram que a formação a eles oferecida poderia abordar o que é ser formador de educadores e, ainda discutir para além do lugar de pertença no grupo de CP, o seu pertencimento à uma equipe de gestão que precisa estar afinada. Esse afinamento estaria circunscrito tanto ao entendimento sobre o que seria a atuação do CP, quanto em relação a qual seria o papel de cada membro da equipe gestora e, dessa forma, a compreensão do que seria o âmbito da atuação de cada um. Alguns coordenadores apontaram que há na dinâmica escolar e nos profissionais que ali atuam uma falta de clareza do que seria de fato, o papel do CP, confundindo muitas vezes com os papéis de diretor e assistente de direção/ PAD.

A demanda de trabalho dos coordenadores pedagógicos foi geralmente apontada por eles como um aspecto de difícil organização, em virtude, de diversos aspectos inclusive:

- da falta de definição do papel do coordenador, da carência/ausência desse profissional em muitas unidades escolares;
- do histórico da coordenação confundindo-se constantemente e derivando, da supervisão escolar;
- da confusão de papéis desenvolvidos no interior da equipe gestora da qual faz parte;
- da ausência de espaço específico nas escolas para o coordenador realizar seus estudos e análises de documentação pedagógica;
- às ações realizadas pelo coordenador muitas vezes somarem-se atribuições que não são de fato, da sua responsabilidade, mas que por ausência de quem as faça, acaba desviando-o do que é sua especificidade, trazendo para a sua rotina uma complexidade muito grande de “dar conta” de tudo que ela “deve” contemplar.

Ainda que o que tentamos traçar acima foi um esboço das justificativas das expectativas levantadas para a categoria a qual estamos tratando, nos parece possível traduzir as expectativas nas seguintes questões:

- o que é ser coordenador pedagógico no município de São Bernardo do Campo?

- qual o perfil desse profissional?
- que ações específicas ele desenvolve?
- como ele organiza o seu trabalho?
- com quais parceiros ele se relaciona?

Respondidas então essas questões a formação continuada para os coordenadores pedagógicos contribuiria para a sua formação, pelo menos em parte, uma vez que essas não foram as únicas expectativas formuladas.

3.2.2.2 Formação e PPP

A atuação do CP assumiu nos últimos anos características muito específicas. Na rede de ensino de São Bernardo do Campo o trabalho formativo, realizado há alguns anos pela Secretaria de Educação, imprimiu na ação dos Professores de Apoio Pedagógico (PAP) – os precursores dos CP - características atreladas a formação continuada dos professores por intermédio de um acompanhamento sistemático dos planejamentos, registros e relatórios de aprendizagens dos alunos e, ainda como o responsável pela articulação dos profissionais da escola para a elaboração e aprimoramento do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Essa característica aparece fortemente nas expectativas elencadas nessa categoria que denominamos *formação e PPP*. De forma semelhante à categoria apresentada anteriormente, traçaremos aqui um esboço do que entendemos ter pautado a intenção dos coordenadores pedagógicos quando escreveram tais ideias.

O início dos CP na rede traz a eles ainda que implicitamente, a responsabilidade de assumir e manter uma forma de acompanhamento do trabalho pedagógico que muitos sequer vivenciaram enquanto docentes – lembramos que alguns coordenadores vieram de outras redes de ensino. No entanto, como já observamos muitos CP “experientes” fizeram o mesmo apontamento, o que nos impele a analisar sob outro aspecto as suas colocações.

A característica da atuação do coordenador é múltipla, diversa. São diferentes aspectos que compõem o universo escolar, e em muitos deles é esperada uma atuação ativa do coordenador pedagógico. Assim o seu trabalho precisa estar estruturado por meio de um plano que organize as suas ações e privilegie as intervenções de forma que estabeleça uma ação formativa mais eficiente, no sentido do atendimento efetivo às demandas escolares.

É ainda observada uma tendência muito grande de apontar o coordenador pedagógico como o profissional habilitado a resolver os conflitos surgidos no cotidiano escolar quer seja no âmbito das relações professor/professor, professor/aluno, aluno/aluno, escola/família, quer seja no âmbito das práticas pedagógicas que dizem respeito ao delineamento das concepções

pedagógicas que compõem o contexto escolar. As necessidades práticas referentes à seleção de materiais, apoio aos professores, acompanhamento de crianças especiais, atendimento às famílias também se inscrevem no âmbito de ação dos coordenadores.

De fato, muitos desses aspectos estão atrelados à atuação dos coordenadores, quer seja no interior da escola, seja fora dela, não têm oportunidade de discuti-los. Assim, a formação entre os pares poderia ser um importante espaço para que os coordenadores debatessem as diversas situações práticas que têm enfrentado nas escolas e as formas como cada um tem agido no enfrentamento dessas situações, como estratégia de oferecer referências e fortalecer as suas ações.

É sabido, no entanto que a escola é um espaço para o exercício das relações, inclusive as de poder. A recente chegada dos coordenadores na escola trouxe para o interior das instituições a necessidade de revisão, algumas vezes inconsciente, dessas relações. No estabelecimento das relações os conflitos surgem a todo o instante e precisam ser mediados. A formação poderia assim, contribuir subsidiando os CP a lidarem com esses conflitos que têm, muitas vezes, se não todas, origem na diversidade de concepções.

E é justamente na construção do PPP que a diversidade de concepções se revela. Essa expectativa surge apontada então por um número pequeno de coordenadores pedagógicos por entenderem que o PPP se constrói a todo o momento, ou por compreenderem que as intervenções no acompanhamento do trabalho dos professores seriam a necessidade mais imediata e por isso mais urgente de discussão com seus pares.

3.2.2.3 Educação Infantil

Conforme apontamos anteriormente, no contexto em que o levantamento das expectativas se deu ocorria uma assessoria que discutia aspectos específicos do desenvolvimento infantil com indicativos da necessidade de revisitação ao currículo de São Bernardo do Campo.

No entanto, alguns CP acharam por bem elaborar expectativas que indicassem a necessidade/possibilidade de abordagem de concepções de educação e de educação infantil na formação continuada coordenada pelos orientadores pedagógicos, além das temáticas relativas à avaliação e trabalho com famílias e comunidade.

O concurso realizado para contratação dos coordenadores trouxe para atuação na educação infantil, profissionais que não tinham como área de docência o trabalho com crianças dessa faixa etária. Poder-se-ia assim, apontar que o pouco conhecimento das características relativas ao desenvolvimento infantil e as concepções de criança, infância,

importância do brincar, avaliação, relação com família e comunidade mobilizaram os coordenadores a apontarem esses conteúdos como expectativas para a formação.

Porém, de forma semelhante ao que observamos em relação às demais categorias, a pouca experiência na função, bem como o pouco tempo de atuação no município ou na área de educação infantil não foram determinantes ou relevantes para a elaboração da expectativa.

Assim podemos afirmar que a formulação das expectativas se voltou para o entendimento e o aprofundamento das características e especificidades da área de atuação dos CP.

3.2.2.4 Estudo para aprimoramento

A formulação dessa categoria não fez referência a nenhum conteúdo específico, o que nos impulsiona a uma análise mais geral.

É recorrente o discurso de que aos profissionais da educação da atualidade cabe o aprimoramento constante. Muito se tem falado sobre o aprimoramento, a reflexão contínua, a necessidade de contato com a pesquisa. Pode-se inferir que no contágio desse discurso do profissional crítico reflexivo, que se aprimora constantemente, os coordenadores tenham feito essa indicação de forma genérica, sem relacionar a importância do estudo ao aprimoramento da prática específica da coordenação pedagógica.

Da mesma forma, o contato com subsídios teóricos poderia encontrar campo fértil nos encontros formativos tanto o que diz respeito às referências discutidas nesses encontros, que poderiam subsidiar a intervenção junto aos professores, como as que poderiam auxiliar na compreensão da atuação do CP, e ainda no que se refere à possibilidade de haver troca de referências teóricas entre os participantes.

Assim, posterior à formação ou durante a sua ocorrência, os CP poderiam lançar mão de uma bibliografia indicada, como forma de compreender mais sobre determinado tema relativo ou não à coordenação, uma vez que também não foi explicitado se os subsídios seriam restritos à atuação do coordenador pedagógico.

3.2.2.5 Socialização de práticas/troca de experiências

Esta expectativa diz respeito às estratégias das discussões que os coordenadores pedagógicos gostariam de ver impressas nos encontros formativos.

Sem fazer referência a um conteúdo específico, mas acreditando que na troca entre os pares é possível estabelecer reflexão sobre diferentes aspectos do universo escolar, os CP apontaram de forma expressiva a importância de entrar em contato com diferentes

experiências, colocando-se ora como ouvinte, ora como depoente de estratégias e práticas de trabalho.

Essa ideia, no entanto, surgiu posteriormente. Num primeiro momento, ainda atrelada a ideia de pouca experiência, necessidade de os CP construírem referências, inferimos que a expectativa era atribuída mais aos CP iniciantes, que tinham a necessidade de entrar em contato com o fazer da coordenação. Assim, em confronto com a pouca experiência apresentada pelos CP a ideia ganharia corpo no sentido de que, a expectativa se centraria na oportunidade de ouvir experiências, mais do que trocar – no sentido de falar sobre a sua própria experiência - ou seja, se colocar como ouvinte ou participante de um momento onde práticas estariam sendo tratadas.

No entanto, analisando mais detidamente esse apontamento, podemos observar que entre as respostas dos coordenadores com experiência anterior nessa função, há grande indicação da necessidade de trocas de experiências.

Em dois casos especificamente, os CP fizeram relação entre troca de experiência com a formação e fortalecimento do grupo de CP, como forma de apoio para a atuação na equipe gestora da escola e, ainda, na ampliação de repertório de intervenção junto aos professores.

3.2.2.6 Esclarecimento de dúvidas e questionamentos

Por fim, alguns poucos CP apresentaram expectativas relativas à necessidade de *esclarecimento de dúvidas*. No entanto, como não especificaram a quem essas dúvidas poderiam remeter, a análise do apontamento fica nesse momento comprometida. Muitas ações realizadas no âmbito escolar são passíveis de dúvidas e elas remetem a todos os segmentos e a todas as instâncias – escolares e de outras Secretarias - como é o caso de crianças que necessitam de acompanhamento de especialistas - apenas para citar uma dúvida possível.

As categorias relacionadas acima foram estabelecidas a partir do que fora explicitado pelos coordenadores pedagógicos no primeiro instrumento de coleta de dados para efeito desta pesquisa, como já afirmamos, no mês de abril do ano de 2011, ocasião em que a formação continuada para os coordenadores pedagógicos teria início.

O segundo instrumento foi elaborado, preenchido pelos coordenadores e as expectativas retomadas, conforme o que será exposto adiante.

3.3 O segundo instrumento⁴⁶

⁴⁶ Ver Apêndice 2 – O segundo instrumento de coleta de dados.

Após um ano do preenchimento do primeiro instrumento de levantamento de expectativas relativas à formação continuada dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil do município de São Bernardo do Campo, que revelaram dados ricos no tocante a necessidades de investimentos da formação, resolvemos investigar se essas necessidades se mantinham, ou se novas indicações/expectativas seriam apresentadas.

Esse segundo questionamento poderia fornecer elementos para a composição de um panorama pautado na avaliação e na concepção que os CP tinham do que seria o papel da formação e suas possíveis contribuições às reflexões sobre a prática cotidiana do CP.

Assim, no ano de 2012 um novo instrumento foi aplicado aos coordenadores. A intenção era fazer um levantamento sobre quais as expectativas descritas pelos CP no primeiro instrumento seriam mantidas em relação à formação continuada, e quais expectativas se colocavam como novas para o ano que se iniciava.

Alguns agrupamentos de coordenadores foram renovados em relação ao ano de 2011, o que abriu a possibilidade de participação de outros coordenadores que não tinham respondido ao instrumento na fase inicial do levantamento de expectativas. Nesta segunda etapa então, foram distribuídos instrumentos distintos. Os novos coordenadores, no entanto, faziam parte da rede de ensino na primeira fase, em abril de 2011, mas não foi possível o acesso a eles naquele momento, o que lhes impossibilitou a participação.

A partir da possibilidade de contribuições de um novo grupo a atenção se voltou para a inclusão de suas expectativas e da relação que teriam com as dos demais coordenadores. Nessa nova fase o que eles apontariam como expectativas da formação? Seriam os mesmos aspectos indicados no ano de 2011? Novas indicações seriam realizadas?

Sendo assim, dois instrumentos foram utilizados: um deles destinado ao grupo de coordenadores não participantes da primeira fase questionou quais expectativas os coordenadores tinham em relação à formação que ocorreria em 2012; o outro instrumento destinado ao primeiro grupo, utilizado foi elaborado com o seguinte texto:

Retomando as expectativas por você levantadas em relação à formação que teve início em Abril de 2011, aponte abaixo:

- a) Quais expectativas você mantém para a formação no ano de 2012?
- b) Quais expectativas você acrescenta para 2012?

A esse instrumento foi anexado para consulta, o primeiro documento que relacionava as expectativas descritas em 2011.

Nos dois modelos de instrumento foram também inseridas questões sobre experiência anterior na função de CP antes do ingresso em São Bernardo do Campo e sobre o interesse de participar de entrevista sobre a sua atuação profissional.

A partir das possibilidades de resposta a essa pergunta e da análise do que trariam os instrumentos desse novo grupo, alguma hipótese da pesquisa poderia ganhar nova dimensão, ou as expectativas sempre se refeririam àqueles aspectos descritos acima. Assim, se essas respostas fossem correspondentes, surgiria então uma nova questão para investigar: por que esses aspectos são importantes, uma vez que apareceram de forma recorrente?

No quadro abaixo estão descritas e organizadas por categorias as respostas dos coordenadores nesse segundo momento. Inicialmente se apresentam as respostas de 14 coordenadores que não participaram da primeira fase de levantamento de dados, mas que já detinham um percurso de discussão sobre o trabalho da coordenação pedagógica.

Categorias	Subcategorias	Quantidade de indicações
Atuação do CP	Aspectos teóricos/práticos referentes à função de coordenador	06
	Contribuições à prática	04
	Reflexão sobre as próprias ações	03
	Fortalecimento do grupo de CP	02
	Papel de formador	01
	Trabalho na gestão/colaboração efetiva	01
		(17)
Formação E PPP	Intervenções nos instrumentos dos professores/trabalho pedagógico	05
	Relacionamento com professores/relações interpessoais	03
	Elaboração de plano de ação/formação	02
	Ampliação da visão do trabalho pedagógico executado	02
		(12)
Educação Infantil	Concepções relacionadas à Educação/infância	02
	Transposição dos estudos à unidade escolar	01
	Currículo da Educação Infantil e Avaliação	01
		(04)
	Estudo para aprimoramento/ampliar conhecimento/subsídios teóricos	09
	Socialização de práticas/trocas de experiências	07

Quadro 5. Expectativas da formação do novo agrupamento de CP – maio de 2012.

As categorias acima foram replicadas do quadro anterior elaborado na primeira fase do levantamento de expectativas, para permitir, inclusive a comparação proposta que tinha como intenção observar se ocorreria semelhança nos itens elencados naquela ocasião e, após um ano de formação.

Uma primeira observação a ser destacada refere-se à formulação das categorias. As expectativas formuladas pelos CP não sugeriram nenhuma temática alheia aquelas categorias já estabelecidas na primeira etapa e duas das formulações anteriores que não se referiram a tema específico – socialização de práticas/trocas de experiências e estudo para aprimoramento/ampliar conhecimento/subsídios teóricos – foram mencionadas novamente.

Podemos então verificar que na primeira categoria - *atuação do CP* - se repetem em relação à primeira etapa, as seguintes expectativas: aspectos teóricos práticos referentes à função de coordenador, contribuições à prática/fazer pedagógico, refletir sobre as próprias ações, fortalecimento do grupo de CP, papel do formador e trabalho na gestão. Considerando que foram 14 os CP respondentes é significativa não só a quantidade de indicações, como a qualidade, ou seja, o conteúdo indicado.

Em relação a categoria *formação e PPP*, as expectativas replicadas foram apenas duas: intervenção nos instrumentos dos professores e elaboração do plano de ação/formação. Nesse item surgiram, no entanto, duas novas expectativas: relacionamento com professores/relações interpessoais – que poderia ser substitutiva à que indicava formação de grupo – e, ampliação da visão do trabalho pedagógico executado.

Além dessas citadas acima, uma nova expectativa se apresentou na categoria *Educação Infantil*: transposição dos estudos à unidade escolar. Essa expectativa se fez introduzir nessa categoria em virtude de o CP ter feito menção à necessidade dos conteúdos da assessoria para gestores e OP que, conforme citamos ocorria concomitante à formação dos coordenadores pedagógicos, serem retomados de maneira tal que fosse possível a transposição ao contexto escolar.

Algumas expectativas citadas de maneira expressiva no primeiro momento de levantamento, não foram, no entanto, evidenciadas por esse novo grupo, mas se repetiram nas expectativas que os CP indicaram para manutenção no ano de 2012.

Havíamos trabalhado com o quantitativo de 37 instrumentos na primeira etapa. De aproximadamente 35 instrumentos que foram novamente entregues para os CP para serem preenchidos na segunda etapa, 18 retornaram preenchidos.

Vejamos no quadro abaixo quais foram as indicações referentes à manutenção das expectativas e quais as novas expectativas formuladas.

Categorias	Subcategorias	Manutenção da expectativa	Nova Indicação
Atuação	Aspectos teóricos/práticos referentes à função de coordenador	06	--

do CP	Fortalecimento do grupo de CP	01	03
	Reflexão sobre as próprias ações	02	01
	Papel de formador	03	02
	Organização da rotina do CP	02	01
	Contribuições à prática	--	--
	Trabalho na gestão/colaboração efetiva	03	01
		(17)	(08)
Formação E PPP	Intervenções nos instrumentos dos professores/trabalho pedagógico	03	03
	Conflitos/diversidade de concepções	01	--
	Problematização/ construção de soluções para cotidiano escolar	--	02
	Elaboração de plano de ação/formação	03	01
	Construção do PPP/fazer da escola	--	--
	Atendimento às demandas da escola	02	--
	Formação de grupo	02	01
		(11)	(07)
Educação Infantil	Concepções relacionadas à Educação/infância	--	01
	Trabalho com famílias/comunidade	--	--
	Currículo da Educação Infantil e Avaliação	--	--
	Transposição dos estudos à unidade escolar	--	03
			(04)
	Estudo para aprimoramento/ampliar conhecimento/subsídios teóricos	04	04
	Socialização de práticas/trocas de experiências	06	06
	Esclarecimento de dúvidas e questionamentos	--	--

Quadro 6 – Manutenção e indicação de expectativas para a formação – maio de 2012.

Interessante observar nesse quadro, que mesmo com a possibilidade de inserção de uma nova expectativa, os coordenadores pedagógicos não inscreveram nenhuma novidade em relação ao conteúdo apresentado nos quadros anteriores. O que nos chama atenção, entretanto, é a quantidade de indicações referentes à expectativa constante na categoria *Educação Infantil* que diz respeito à *transposição dos estudos à unidade escolar*. Os coordenadores pedagógicos indicaram essa necessidade assumindo que os conteúdos tratados na assessoria poderiam ser abordados também na formação continuada de coordenadores.

3.4 As entrevistadas

As entrevistas se inserem na pesquisa como forma de analisar com maior precisão a contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos verificando se, e de que forma as expectativas levantadas no primeiro e segundo instrumentos foram abordadas ao longo dos encontros formativos.

No segundo instrumento de coleta de dados, além de resgatar as expectativas dos coordenadores pedagógicos para a continuidade da formação – num primeiro grupo – e levantar as expectativas para a formação – num segundo grupo, questionou-se a possibilidade/

disposição dos CP em participarem de entrevistas. Dos 32 instrumentos houve a manifestação positiva de 18 coordenadores que, para efeito de organização, foram agrupados de acordo com as seguintes características:

Grupo 1	Com experiência anterior na coordenação pedagógica, na educação infantil e na rede de ensino de São Bernardo do Campo
Grupo 2	Sem experiência anterior na coordenação pedagógica, mas com experiência em educação infantil na rede de ensino de São Bernardo do Campo
Grupo 3	Com experiência anterior na coordenação pedagógica em outra rede de ensino e sem experiência anterior na educação infantil
Grupo 4	Sem experiência anterior na coordenação pedagógica, mas com experiência na educação infantil em outra rede de ensino

Quadro 7 – Agrupamento de coordenadores entrevistados – características

A formulação desses grupos, pautada nas diferentes experiências dos coordenadores, foi baseada naquela hipótese apresentada anteriormente, de que essas diferenças poderiam trazer olhares diversos para a atuação do coordenador pedagógico, para as justificativas de cada expectativa apresentada, ou que pelo contrário, trariam as mesmas expectativas, independente da experiência de cada um dos coordenadores.

No primeiro caso se explicaria pelos diferentes percursos e proximidade das temáticas concernentes à coordenação pedagógica que seriam tratadas na formação. No segundo caso, a semelhança nas expectativas poderia se justificar pelo discurso incorporado de que certas competências são esperadas do coordenador pedagógico e, tendo ele tarefas delimitadas pela formação continuada de professores e pela articulação do projeto político-pedagógico, as temáticas da sua formação deveriam apontar para o mesmo norte.

Após a definição das categorias a escolha pelos coordenadores para entrevista se deu de maneira aleatória nos agrupamentos. Os primeiros contatos estabelecidos – com um coordenador de cada categoria – foram positivos e as entrevistas marcadas e realizadas nas unidades escolares em que atuavam, por escolha dos próprios CP. No entanto, na medida em que as entrevistas ocorriam avaliamos que seria mais expressivo que tivéssemos a colaboração de pelo menos dois entrevistados para cada agrupamento, o que não foi possível em virtude de não obtermos a quantidade pleiteada para o grupo de coordenadores com experiência anterior na coordenação em outra rede de ensino – grupo 3. Assim, foram entrevistas ao todo 07 coordenadores.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro único com questões sobre os dados gerais sobre o coordenador, sua atuação na função, sobre a formação continuada e por fim, sobre as expectativas referentes à formação e as indicações para o ano de 2012⁴⁷.

Esse roteiro teve o intuito de detalhar os entendimentos dos CP sobre a sua função, seu papel na escola e na equipe gestora e fornecer elementos para análise sobre esse entendimento e as questões abordadas na formação continuada. Entretanto, para que o objetivo da pesquisa não se perdesse, o foco esteve colocado nos dados/falas referentes à análise dos coordenadores sobre a formação.

3.4.1 Os entrevistados

Abaixo, encontra-se uma breve apresentação de cada um dos entrevistados, localizados nos seus devidos agrupamentos e, uma síntese do que foi respondido/comentado nas entrevistas. Com o intuito de manter o sigilo em relação às reais identidades dos entrevistados lhes foram atribuídos nomes fictícios.

Grupo 1	Com experiência anterior na coordenação pedagógica, na educação infantil e na rede de ensino de São Bernardo do Campo
--------------------	--

Gabriela trabalha há 15 anos na educação e como professora de educação infantil atuou por sete anos. Considera que está na coordenação há 8 anos, porque participava de um Programa Complementar da rede de educação de São Bernardo do Campo que dava apoio pedagógico específico às bibliotecas escolares, desenvolvendo projetos com os professores das escolas.

A escola em que está atualmente como coordenadora tem 14 turmas que atendem crianças da faixa etária de 2 a 5 anos e possui duas turmas de período integral. Gabriela assumiu a coordenação dessa escola desde a admissão no concurso e aí permanece há 3 anos. Ela é formada em Letras, fez complementação pedagógica e tem pós-graduação em Gestão de Recursos Humanos na Educação, tem experiência anterior e concomitante à rede de ensino de São Bernardo do Campo em escola particular e estadual como professora de ensino fundamental desde as séries iniciais até as finais como professora polivalente, de inglês e de língua portuguesa. Tem experiência como professora de EJA no Serviço Social da Indústria – SESI.

⁴⁷ Ver Apêndice 3 – Roteiro da entrevista.

Gabriela diz que seu início na coordenação, ainda como PAP (Professora de Apoio Pedagógico) se deu em virtude de sua necessidade de manter a renda salarial. Acredita que o papel do coordenador pedagógico na equipe gestora ainda está muito “nebuloso” em virtude de o coordenador ter que se moldar de acordo com a escola onde atua, e isso ocorre como consequência dos papéis – de diretor e coordenador - ainda não estarem muito bem definidos. Ela aponta como dificuldades para a sua atuação a rotatividade de professores que a cada dois anos mudam de escola, ou, a cada ano, chegarem professores novos na unidade escolar em virtude de chamamento de concurso. Gabriela acredita ainda que o entrosamento na equipe de gestão também se constitui como dificuldade em virtude de a composição da equipe gestora ser imposta e não ser estabelecida a partir de afinidades profissionais.

Letícia trabalha há 22 anos na área da educação, sendo 13 anos na educação infantil e 3 anos como coordenadora. Sua formação inicial para trabalho como professora de educação infantil e das séries iniciais se deu no curso de Magistério. No ano de 2008 fez pós-graduação em Supervisão Escolar e, anteriormente concluiu, em 2004, o curso de Pedagogia. A educação é a modalidade na qual atua há 22 anos, sendo 19 como professora, pois considerou a nomenclatura da função de Professora de Apoio Pedagógico, e não a especificidade da coordenação do trabalho pedagógico desenvolvida como PAP.

Na escola em que está desde o ingresso no concurso - abril de 2010 - atende a 14 turmas de crianças da faixa etária de 3 a 5 anos. Embora a escola não atenda turmas de período integral, existem ali professoras com a carga horária de 40 horas. No total estão sob a coordenação de Letícia 17 professoras.

Letícia acredita que a unidade escolar passou por um período de grande fragilidade por problemas na equipe gestora, que a levaram, inclusive a atuar no papel de gestora. Segundo ela, essa fragilidade acabou por fazer com que na equipe gestora houvesse pouca articulação e assim, os papéis foram pouco definidos. Na entrevista realizada, embora não tenha contabilizado o tempo como PAP como atuação na coordenação pedagógica, Letícia explicita essa experiência anterior de 4 anos como Professora de Apoio Pedagógico ressaltando que a formação desenvolvida especificamente nos anos 2007/2008 a ajudaram a compreender o papel do coordenador. Ela relaciona esse entendimento às estratégias formativas adotadas naquele momento e às possibilidades de atuação mais coerentes com o que acreditava, por estar numa equipe gestora articulada na qual cada integrante tinha clareza do seu papel e, ao mesmo tempo, se envolvia conjuntamente com as questões da unidade escolar.

Grupo 2 Sem experiência anterior na coordenação pedagógica, mas com experiência em educação infantil na rede de ensino de São Bernardo do Campo

Adriana trabalha na educação desde o ano de 1999, mas como profissional do magistério seu início se deu no ano de 2004 quando concluiu a graduação em Pedagogia. No ano de 2011, concluiu uma pós-graduação em educação infantil pela FAFE (Fundação de Apoio à Faculdade de Educação). Tem experiência anterior na educação no ensino fundamental e também na creche. Assim como Gabriela, Adriana também atuou nos programas complementares da Secretaria de Educação. A escola onde trabalha atende 18 turmas de faixa etária de 2 a 5 anos. Ela está nessa unidade escolar desde a sua admissão no concurso público.

Adriana acredita que a sua maior dificuldade quando do ingresso na coordenação foi relativa à aceitação do grupo, pois ela era professora na mesma escola em que atua como coordenadora. Essa dificuldade foi sentida em relação aos professores, à equipe de apoio (merendeiras, funcionários da limpeza) e até mesmo à gestão da escola. Adriana tem se colocado como desafio na coordenação pedagógica a necessidade de se afastar das funções e tarefas que não são pertinentes à CP, deixando que outras pessoas realizem essas atividades. Ela entende que o papel da equipe gestora na escola é manter um olhar de estranhamento, de distanciamento que, segundo ela, permite uma análise e uma intervenção mais acertadas no grupo de profissionais da escola.

Sônia atua há 18 anos na educação. É formada em Ciências Sociais, fez curso de complementação pedagógica que concluiu no ano de 2000 e, em 2007 concluiu pós-graduação em Educação Ambiental. Permanece na modalidade da educação infantil há 18 anos e assumiu a coordenação pedagógica da escola onde atua logo após seu chamamento no concurso que se deu no ano de fevereiro de 2010.

A escola atende crianças da faixa etária de 3 a 5 anos que são distribuídas por 24 turmas, 12 no período da manhã e 12 no período da tarde, sendo 29 os professores que trabalham na escola. A equipe gestora teve a sua configuração alterada desde o início de Sônia na escola, com a mudança de direção no ano de 2011.

Sônia entende que a equipe gestora atual é bem entrosada e possui um papel interessante de articular o grupo de funcionários e professores em prol do melhor atendimento às crianças. Relaciona a sua maior dificuldade na coordenação com o tamanho da escola e a quantidade de turmas que trazem demandas diversas e não lhe permitem manter a regularidade do acompanhamento da produção escrita dos professores (instrumentos

metodológicos: registro, planejamento). Coloca-se como desafio a organização do tempo para leituras e pesquisas na rotina escolar.

Grupo	Com experiência anterior na coordenação pedagógica em outra rede de ensino
3	e sem experiência anterior na educação infantil

Marcos possui formação inicial em Matemática, tem duas pós graduações, uma pela rede estadual de ensino e outra em Física pela rede particular. Fez ainda o curso de Pedagogia e cursos de extensão oferecidos pelo Governo do Estado de São Paulo, como o Pro-gestão, o Ler e Escrever, o Circuito Gestão. A atuação como coordenador pedagógico em São Bernardo do Campo se dá desde a admissão no concurso público.

A escola onde trabalha atualmente atende 12 turmas com crianças de 2 a 5 anos de idade, sendo duas turmas de período integral. Essa é a segunda escola onde Marcos trabalha desde o seu ingresso na coordenação pedagógica da educação infantil; ele também atua concomitantemente como professor na rede estadual onde foi coordenador pedagógico do ensino fundamental e médio por 5 anos.

Marcos revela que o seu maior desafio na coordenação, e também sua dificuldade foram relacionados ao trato com as crianças em virtude de não ter experiência anterior com essa faixa etária que a escola atende. Ele acredita que todos os aspectos referentes à coordenação são positivos, mas, ele aponta que a cobrança que muitas vezes tem de ser feita ao professor em relação à entrega de documentos, como por exemplo, relatórios, registros, é um aspecto negativo do trabalho, pois se coloca muito na posição do professor que tem muitas tarefas a desempenhar, inclusive fora de seu horário oficial de serviço.

Grupo	Sem experiência anterior na coordenação pedagógica, mas com experiência na
4	educação infantil em outra rede de ensino

Carla tem experiência anterior ao seu ingresso em São Bernardo do Campo na rede particular de ensino no município de São Paulo onde atuou como professora. Seu início como coordenadora pedagógica ocorreu em 2011 e desde então ela está na mesma escola. Carla possui 12 anos de experiência na educação infantil, área em que atua antes de sua conclusão do curso de Pedagogia, o que se deu no ano de 2006. A escola em que trabalha há 1 ano e 4 meses atende crianças da faixa etária de 2 a 5 anos distribuídas em 12 turmas.

Ela caracteriza o trabalho do coordenador como muito próximo ao professor, “caminhando muito junto” a ele, auxiliando nas questões referentes ao planejamento, e caracteriza o papel da equipe gestora como tendo um caráter mais burocrático. Carla afirma que se sentiu “perdida” no início de CP, porque estava em escola particular e tinha outra concepção do que seria o trabalho de um coordenador. Ela afirma que a parceria das pessoas mais experientes da gestão, sobretudo da assistente de direção que socializou com ela os fazeres da antiga PAP, serviram de referência para a sua atuação como CP. O desafio que Carla aponta é lidar com a resistência de algumas professoras que se colocam numa posição de “saberem de tudo”.

Vanessa atua na educação infantil há 7 anos, e, no ano de 2012 fez 3 anos que está na coordenação pedagógica em São Bernardo do Campo. A escola em que trabalha atualmente é a mesma desde o seu ingresso no concurso. Por ser uma escola que atende de creche à turma de crianças na faixa etária de 5 anos, Vanessa divide a coordenação das 27 turmas com outra coordenadora. Sendo assim, ela é responsável pela coordenação de 18 professores.

Vanessa é formada em Magistério, Pedagogia e possui especialização *lato sensu* em educação infantil que concluiu no ano de 2011. Acredita que teve muitas dificuldades iniciais quando assumiu o cargo de coordenadora, mas que essas dificuldades vem sendo minimizadas com o auxílio da parceria na gestão da escola, estudo teórico, trocas com os outros coordenadores.

Vanessa entende que o papel da equipe gestora é atuar principalmente na questão das relações que se estabelecem no interior da unidade escolar e com a comunidade, sendo necessária para tal, a articulação entre os membros da equipe – diretor, PAD, coordenadores. As relações no grupo de professores são colocadas por ela como sua maior dificuldade e também seu maior desafio, assim como maior proximidade com referencial teórico que a auxilie a fundamentar as suas ações junto aos professores.

3.5 Os planos de ação dos Orientadores Pedagógicos

Os planos de ação dos OP são elementos importantes se o que pretendemos é analisar a contribuição da formação continuada para atuação dos coordenadores pedagógicos, uma vez que neles se expressam os objetivos, conteúdos e estratégias contemplados pela formação continuada.

Segundo o que verificamos nos documentos da Secretaria de Educação os planos de ação são documentos que estruturam as ações formativas dos OP.

Eles são formulados a partir de diretrizes traçadas pela Secretaria de Educação e das avaliações realizadas ao final de cada ano letivo. Nos anos de 2011 e 2012 a equipe de orientadores pedagógicos da educação infantil redigiu planos de trabalho únicos que apontavam de forma geral as temáticas de trabalho para todos os OP⁴⁸. Esses planos serviram de norteadores para a elaboração dos planos de ação individuais dos OP que subsidiaram as ações realizadas junto às equipes das escolas.

No plano de trabalho do ano de 2011, atrelados ao objetivo de “qualificar as ações propostas nas unidades escolares na perspectiva da democratização das relações e melhoria na prática pedagógica” apareceram destacados os conteúdos: relação democrática, infância de 0 a 5 anos, intervenções formativas nos instrumentos metodológicos e intervenções possíveis na rotina e infraestrutura das unidades escolares.

A formação dos coordenadores pedagógicos foi citada nesse plano no item denominado estratégias e apareceu ali um indicativo para que fosse retomado o plano de formação elaborado pela equipe no ano de 2009 com conteúdos referentes à: concepção e princípios da formação, espaços formativos, articulação com PPP e equipe gestora, papel do formador.

No plano de ação da equipe de orientadores pedagógicos do ano de 2012 foram colocadas inicialmente, as diretrizes da SE para o trabalho dos OP que dizem respeito ao fortalecimento das ações dos profissionais da escola (diretor, vice diretor e CP), à infraestrutura física e tecnológica das escolas, ao acompanhamento do trabalho destacando os OP como parceiros mais experientes da equipe escolar e como facilitadores da comunicação entre equipe escolar e Secretaria de Educação.

Esse plano apresentou ainda uma síntese da avaliação das escolas destacando que elas foram elaboradas a partir das dimensões expressas nos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* e, ainda os apontamentos que as escolas fizeram como sendo necessidades de ações da própria SE. Resultantes dessas avaliações, o plano de ação dos OP de 2012 destacou como conteúdos a serem trabalhados no ano: infância de 0 a 5 anos, mudanças no quadro de profissionais das escolas derivada da ampliação de carga horária, espaços e materiais e ainda, rotina da educação infantil e intervenções nos instrumentos metodológicos.

De forma semelhante ao plano apresentado no ano anterior, a ação formativa junto aos CP foi relacionada em 2012 como uma estratégia de trabalho. Houve o indicativo de que

⁴⁸ Ver Anexo 1 – Planos de trabalho dos OP 2011 e 2012.

seriam realizadas reuniões mensais com os CP para tratamento dos conteúdos referentes à concepção e princípios da formação, identidade, ações e rotina do coordenador pedagógico.

Assim, como afirmamos esses planos deveriam subsidiar a elaboração dos planos individuais dos OP, em relação à proposta de formação específica para os coordenadores pedagógicos. As ações expressas por meio dos planos deveriam promover estudos e discussões tanto no concernente à concepção da coordenação pedagógica, quanto às características do trabalho – estruturação e acompanhamento de caráter formativo dos educadores da rede de ensino, como era inclusive a expectativa dos coordenadores pedagógicos que destacamos anteriormente.

Entendemos, entretanto, que além desses aspectos, a formulação de planos de ação dos OP para os coordenadores estaria também pautada na ideia e compreensão do que os OP entendem ser o papel do coordenador pedagógico. Assim, formulamos um instrumento direcionado para os OP⁴⁹, a fim de levantar junto a esse profissional qual seria esse entendimento.

Na apuração dessa questão, quatro orientadores pedagógicos responderam ao nosso instrumento, afirmando que o papel do coordenador pedagógico é:

- acompanhar e problematizar a prática educativa;
- despertar necessidades de mudanças pedagógicas;
- documentar a prática formativa como instrumento reflexivo;
- garantir o cumprimento das diretrizes da SE;
- participar da gestão da escola ficando à frente da formação;
- implementar a formação continuada dos professores que acompanha;
- ser o articulador das ações formativas junto ao grupo de educadores;
- elaborar propostas de ações que visem ao aprimoramento constante do grupo de professores;
- mediar os conflitos que se estabelecem tanto no âmbito das relações entre professores, como entre escola e família e adultos e crianças.

Em relação à formação continuada, os OP entendem ser o seu papel:

- trazer à tona a teoria e a prática com o intuito de que o CP reflita sobre o seu fazer pedagógico;
- promover o diálogo entre os CP numa perspectiva formativa menos transmissiva, problematizando as ações que esses profissionais vivenciam cotidianamente;
- analisar as necessidades formativas dos CP para tecer o plano de formação;

⁴⁹ Ver Anexo 2 – Instrumento de levantamento de dados – OP.

- possibilitar aos coordenadores a construção de projetos coletivos, e a melhor compreensão de sua função e trocas de conhecimentos acerca de determinados temas nas unidades escolares;
- mediar, agregar e articular os conhecimentos dos CP promovendo um coletivo de discussão entre pares:
- contribuir para a atuação do coordenador pedagógico na medida em que propõe a esse profissional algumas discussões sobre a sua prática que promovam a compreensão do seu papel;
- fazer a formação não só no espaço de reunião entre pares, mas também no acompanhamento do trabalho das CP no dia a dia;
- desenvolver sua ação considerando a homologia dos processos;
- acompanhar as ações formativas e as intervenções pensadas e realizadas com os diferentes grupos.

A partir dessas “falas” dos OP se abriu a expectativa de vê-las, de certa forma, também contempladas nos seus planos de ação. O quadro que apresentamos a seguir, tem a intenção de tornar visíveis os objetivos, conteúdos e estratégias que compuseram esses planos dos orientadores pedagógicos para a formação dos coordenadores.⁵⁰

Uma vez que alguns OP se agruparam para a elaboração dos planos e coordenação dos agrupamentos de CP, o que apresentamos são 05 planos de ação correspondentes a 09 orientadores pedagógicos, sendo que os planos *A*, *B* e *C* datam do ano de 2011 e os planos denominados no quadro como *D* e *E* fazem referência ao ano de 2012. Interessa-nos verificar se as expectativas descritas pelos coordenadores foram contempladas nos planos de ação.

⁵⁰ Ver Anexo 3 – Planos de ação dos OP para formação dos CP.

	Objetivos	Conteúdos	Estratégias
Plano A	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer o papel do CP. - Articular as concepções de ensino-aprendizagem da rede de ensino e de formação continuada com as práticas formativas do CP. - Ampliar os observáveis em relação à leitura de necessidades formativas na construção do plano de formação. - Ampliar as referências sobre formação continuada e estratégias formativas. - Socializar as possibilidades de articulação na equipe gestora para ampliar as referências e aprimorar as práticas (plano de ação, organização da rotina, e instrumentos metodológicos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de ensino aprendizagem e de formação continuada. - Construção da identidade da Coordenadora Pedagógica. - Articulação na equipe gestora. - Instrumentos metodológicos da equipe gestora. - Elaboração do plano de formação. 	*
Plano B	<ul style="list-style-type: none"> - Provocar reflexões e mudanças necessárias na prática pedagógica analisando as intervenções formativas dos coordenadores pedagógicos e o uso de instrumentos metodológicos aprofundando a fundamentação e aporte teórico destes profissionais na perspectiva da educação democrática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção e princípios da formação; identidade, ações e rotina do CP; espaços formativos; articulação com PPP e equipe gestora; levantamento de necessidades formativas; leitura e análise de devolutivas de registros; registros e documentação pedagógica. - Rotina na educação infantil – a pedagogia da infância na organização de propostas na rotina - a fragilidade das características das atividades diversificadas e rodas de conversas. 	<ul style="list-style-type: none"> --Recuperar os princípios da formação, mapeando os que ainda merecem discussões e apropriações - combinar formas de estudo e reflexão. -Programar situações/relatos para nossas discussões. - Compor um portfólio com os gestores, dos momentos da formação, articulando as discussões dos encontros e cenas da escola, - Usar o portfólio para avaliar e sistematizar as discussões.
Plano C	**	<ul style="list-style-type: none"> - Concepções de Formação. - Os instrumentos metodológicos do CP. - Plano Formativo. - Grupo. - Rotina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo de tema específico. - Socialização de boas práticas. - Trocas/ indicação de leituras, filmes, livros, músicas.

Plano D	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar intervenções no desenvolvimento do plano de formação, a partir da avaliação de cada encontro. - Reconhecer o Plano de formação como instrumento mobilizador para a reflexão e qualificação do trabalho na Educação Infantil. - Intervir e analisar as modalidades organizativas objetivando a qualificação da prática docente. - Relacionar os conteúdos desenvolvidos na formação de Educação Infantil com as discussões tratadas neste plano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração e desenvolvimento do Plano de formação. - Articulação e envolvimento da equipe gestora no desenvolvimento das ações formativas. - Intervenções do coordenador. - Estratégias formativas. - Acompanhamento das práticas educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tematização de práticas. - Discussão em grupos. - Situações problema. - Estudo de textos teóricos e outros.
Plano E	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a especificidade da função do coordenador pedagógico como formador de professores e articulador na elaboração do PPP da unidade escolar. - Qualificar as ações desenvolvidas a partir, principalmente da análise de textos e das práticas desenvolvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil do coordenador pedagógico: análise do histórico da função. - As dificuldades da formação de professores – aspectos históricos. - Rotina do CP. - Plano de formação – processo de elaboração e discussões propostas: a atuação do CP, intervenções e qualificação das devolutivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmicas de sensibilização e socialização. - Estudo de textos teóricos. - Socializando práticas de intervenção. - Estreitando as relações grupais: dinâmica de socialização de preferências - imagens. - Estudo sobre o perfil do coordenador pedagógico: análise do histórico da função.

*Este plano não apresentou estratégias

**Este plano não apresentou objetivos

Quadro 8 – Objetivos, conteúdos e estratégias dos planos de ação dos OP.

Tomando como referência as expectativas dos coordenadores pedagógicos que foram agrupadas nas categorias *atuação do CP, formação e PPP, Educação Infantil*, os temas referentes a *estudo para aprimoramento e socialização de práticas/troca de experiências*, e os indicativos dos planos norteadores para o trabalho dos OP, bem como a compreensão dos OP sobre a formação continuada e papel dos CP, nos foi possível identificar correspondências tanto nos objetivos, quanto nos conteúdos e nas estratégias dos planos de ação acima.

O Plano A, realizado no ano de 2011 por 04 OP, destacou a necessidade de investimento no plano de formação dos CP e apontou objetivos que fizeram correspondência ao que foi mencionado como expectativa na categoria que denominamos de *atuação do CP*, quando citou o fortalecimento do papel do CP, ampliação das referências sobre formação continuada e articulação na equipe gestora. Já a categoria *formação e PPP* foi contemplada nos itens: articulação das concepções de ensino-aprendizagem na interface com o seu principal objeto de trabalho que é o plano de formação.

O Plano B, também elaborado no ano de 2011 por apenas 01 OP colocou luz sobre aspectos das mesmas categorias citadas acima. Entretanto, o objetivo esteve voltado para as reflexões acerca da prática pedagógica dos professores e as intervenções formativas; os conteúdos foram elaborados tendo como base a necessidade de discussão sobre os princípios da formação atrelados à discussão sobre identidade do CP.

Conforme pudemos observar, nesse plano também foram citados a rotina da educação infantil e as propostas realizadas em dois momentos: atividades diversificadas e roda de conversa.

O plano C foi configurado a partir dos conteúdos relacionados no plano de formação elaborado pela equipe multidisciplinar da SE no ano de 2009. Esse plano não relaciona, conforme observamos, nenhum objetivo de trabalho. Ele tem a particularidade de ter sido enviado para análise nesta pesquisa em forma de *Power Point* sob a justificativa de ter sido mostrado dessa forma para os CP que discutiram juntos quais seriam os conteúdos a serem mais trabalhados na formação, a partir do que foi explicitado naquele planejamento ocorrido no ano de 2009.

Assim, os conteúdos eleitos para trabalho pelos coordenadores encontram ressonância nas categorias de expectativas *atuação do CP e formação e PPP*. São relacionadas ainda nas estratégias de trabalho o *estudo de temas específicas* sem mencionar o conteúdo e, a *socialização de práticas*. A *troca* a que faz menção o texto do plano diz respeito a indicações de leituras e filmes como forma de ampliar o universo cultural, bem como servir de possibilidade de formação de banco de ideias para utilização junto aos professores nos

momentos formativos. Esse plano foi executado por uma orientadora pedagógica em seu grupo de 04 CP no ano de 2011.

De forma semelhante aos demais, o Plano D traz objetivos, conteúdos e estratégias de trabalho constantes em todas as categorias elaboradas a partir das expectativas dos CP. Os conteúdos desse plano, entretanto, dizem respeito à basicamente dois temas: plano de formação e intervenção na prática dos professores.

Como foi realizado no ano de 2012, esse plano faz referência à assessoria realizada para equipes gestoras e OP iniciada no ano de 2011, mencionando nos objetivos a necessidade de relacionar os conteúdos de educação infantil com as discussões promovidas no plano de ação da OP junto aos CP.

O plano E, elaborado e executado pela OP no ano de 2012 para o seu agrupamento de 5 coordenadores pedagógicos, pautou os objetivos e conteúdos na compreensão sobre as especificidades do papel do CP como formador de professores e na necessidade de organização do seu trabalho – rotina e plano de formação.

As expectativas referentes ao *estudo para aprimoramento* e à *socialização de práticas/tematização* aparecem relacionadas em quase todos os planos, com exceção do plano A, que não cita as estratégias de trabalho. Há, entretanto, apontamentos diferenciados. No plano B o *estudo* aparece atrelado aos princípios da formação, enquanto nos demais planos ele não é relacionado a nenhum conteúdo específico.

Se já encontramos nesse momento da pesquisa a relação entre os conteúdos trazidos pelos coordenadores como expectativas para a formação e o que foi realizado em termos de propostas de discussão nos plano de ação, poderíamos então afirmar que a formação continuada dos coordenadores pedagógicos de São Bernardo contribui para a sua atuação, uma vez que contempla conteúdos específicos do trabalho do coordenador pedagógico.

No entanto, entendemos que, para ampliação dessa análise, seria interessante nos debruçarmos mais sobre cada uma das categorias relacionadas nas expectativas para tentar compreender o que justificaria cada uma delas e como o estudo sobre cada temática contribui para a atuação do coordenador pedagógico.

Assim, apresentamos a seguir, a análise dos dados que reafirmamos, estão relacionados a três aspectos: um de compreensão da profissão de coordenador pedagógico; outra que diz respeito à sua atuação profissional na condução da formação continuada junto aos professores e, por fim que menciona a possibilidade de desenvolvimento de estratégias de trabalho que considerem o estudo e a troca de experiências como essenciais no processo

formativo, tanto do coordenador, como no âmbito da formação nas escolas. Abordaremos também a particularidade da atuação do CP na educação infantil.

Capítulo IV

Análise dos dados

4.1 Analisando a formação na perspectiva das categorias anunciadas

Como vimos anteriormente, os dados revelados tanto nos instrumentos de coleta, quanto nas entrevistas dos coordenadores pedagógicos e na análise dos planos de ação dos orientadores nos dão indicativos do que seriam aspectos necessários para que a formação continuada dos coordenadores atendesse não só as suas expectativas, mas ao que é indicado pela Secretaria de Educação por meio do plano geral de ação dos orientadores pedagógicos.

Nesse levantamento de dados, que por vezes seguiu-se uma breve interpretação, algumas informações puderam ser categorizadas sem um devido aprofundamento. Também faltou-nos trazer de forma consistente as “falas” dos coordenadores pedagógicos que justificaram a elaboração dessas categorias e também, em diversos momentos teceram algumas críticas sobre a formação continuada realizada pelos orientadores pedagógicos, bem como sobre a política estabelecida no município.

É nossa intenção neste capítulo apresentar uma análise mais aprofundada dos dados, retomando-os e incrementando-os com a literatura que diz respeito à ação dos CP. Tomaremos como ponto de partida os aspectos que já foram mencionados, em forma de categorias, quando do levantamento das expectativas para formação, bem como outros que não foram abordados diretamente como, por exemplo, a fragmentação das ações tanto no âmbito geral da política adotada pela SE, como aspectos relativos à liderança do CP. Esta escrita que será efetivada sob a perspectiva da contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de São Bernardo do Campo, é o foco desta pesquisa.

4.1.1 A complexa ação da coordenação pedagógica

O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola.

Maria da Conceição Moita

Conforme vimos em Almeida, Placco e Souza (2011) a atuação dos coordenadores pedagógicos pode ser caracterizada em três verbos: articular, formar e transformar.

Cada uma das ações implícitas ou inerentes a esses verbos traz consigo, um leque de possibilidades e necessidades que podemos observar quando nos remetemos aos planos de

ação dos OP para a formação dos coordenadores pedagógicos de São Bernardo do Campo, bem como quando retomamos as falas dos próprios CP.

A atuação recente dos coordenadores nas escolas do município fez emergir a necessidade de discussão junto a seus pares dos diferentes aspectos que compõem a sua complexa tarefa, que abarca desde o trato das especificidades da infância, a constituição de sua profissão, até as mediações dos conflitos de diferentes ordens surgidos no contexto escolar.

Conforme avaliou a coordenadora Sônia, os momentos formativos são necessários em virtude de abrirem a possibilidade de “expor junto aos pares, compartilhar dúvidas, ansiedades, expectativas, saber que não está sozinho, que há pessoas com as mesmas dúvidas”. Essa possibilidade, segundo ela, auxilia tanto na composição do papel do coordenador pedagógico, como lhe imprime maior segurança para a sua atuação.

Encontramos respaldo a essa fala em Nóvoa (1992) que, ainda que se referindo aos professores, pode aqui ser citado, pois a essência da reflexão nos parece pertinente ao trabalho do coordenador. Segundo o autor,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nóvoa afirma ainda que:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1992, p. 26).

A elaboração dos planos de ação da maioria dos orientadores pedagógicos - como observamos nos planos A, B e C e E - evidencia essa necessidade, inclusive quando propõe a discussão pautada na socialização de práticas atrelando conteúdos voltados para a discussão sobre a construção de sua identidade profissional, a compreensão da sua função, a rotina do coordenador pedagógico, e a articulação na equipe gestora.

O entendimento do que é ser coordenador pedagógico é destacado como uma das maiores preocupações dos CP, o que condiz com o apontamento da SE quando convoca os OP a realizarem uma formação que balize a atuação dos coordenadores, inclusive fazendo a discussão sobre a sua profissionalidade.

Ainda que no município de São Bernardo do Campo a função coordenadora não seja recente em termos históricos, conforme vimos desenhado nesta pesquisa, essa função traz muitas características que precisam ser colocadas em debate.

Essas características são citadas pelos coordenadores pedagógicos na relação de expectativas elaborada por eles, bem como nas entrevistas realizadas. Segundo afirmou o coordenador Marcos na entrevista, o papel do CP é mediar situações na equipe gestora e com os professores; ele reconhece que o CP ocupa o centro das ações formativas, mas afirmou ser responsabilidade de todos fornecerem condições para a participação ativa no processo de mudança da dinâmica e das práticas escolares.

Adriana colocou o contraponto, dizendo que o seu início de trabalho na unidade escolar esteve pautado por resistências e pelo não entendimento, de vários profissionais da equipe, do papel que ocupava naquele contexto.

Essa dualidade pode ser sintetizada nas palavras de Mate (2003), que afirma:

Sente-se, por um lado, a necessidade de “definir a identidade do PCP” cujo espaço parece não estar assegurado e, portanto, é ameaçado por outras formas de poder e necessidade. Por outro, é possível apreender um movimento criativo e inventivo, em que a despeito da não “institucionalização” da função, ou talvez e por isso mesmo, existe um processo de conquista de uma “territorialidade própria” (MATE, 2003 p. 18).

Assim, as discussões junto aos pares ocupam lugar privilegiado no sentido de, tanto poderem abordar as ações inventivas realizadas pelos coordenadores, mas também de fazerem refletir sobre a necessidade de conquista de um espaço próprio. Observamos essa intenção no campo denominado *estratégias*, do quadro 8 elaborado a partir dos planos de ação dos OP. Vimos ali indicadas a socialização de práticas, a programação de relatos, as indicações de filmes, músicas; a resolução de problemas, e ainda, o estudo teórico e a retomada de princípios da formação.

Nas palavras da CP Sônia, a formação coordenada pelos OP propiciou “maior segurança porque fez entender mais a função” e, como disse a CP Leticia “não se sentiu solitária”, uma vez que pode entrar em contato com os fazeres, mas também as dificuldades de outros coordenadores.

Uma dessas dificuldades bastante citadas pelos CP e com repercussões nos planos de ação dos OP se referiu à organização dos fazeres do coordenador para atendimento das demandas escolares.

Em um contexto repleto de necessidades – que podem surgir das crianças, dos professores, da equipe gestora, dos educadores, das famílias, da comunidade, da SE – é comumente difícil eleger as prioridades de ação.

Vimos em Placco (2010) que a composição de uma rotina de trabalho a qual atenda as demandas pertinentes ao papel do coordenador é uma tarefa de difícil execução, uma vez que o cotidiano do CP é, por vezes, caracterizado por ações imediatistas, pouco refletidas, que

objetivam atender as demandas que vão surgindo no dia-a-dia, o que compromete o planejamento da atuação da coordenação pedagógica, segundo o que se compreende ser o seu papel.

No texto intitulado *Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada* de autoria de Christov (2010) a autora diz das “emergências” que acabam por desviar os coordenadores de sua tarefa de modo a causar-lhes profunda insatisfação quando avaliam o seu fazer. Conforme convida a autora, é preciso observar esse fenômeno, olhá-lo com calma e atenção, levá-lo a sério, refletir sobre ele, para, por fim, superá-lo.

Foi o que observamos na fala de Adriana quando revelou que seu desafio era

conseguir me afastar das funções que dá para outras pessoas fazerem; na verdade seria o papel das outras pessoas. E então eu tenho procurado não pegar isso pra mim, essas funções que outras pessoas podem realizar, são responsáveis por isso [...] sem sentir culpa, aquilo que é a minha obrigação, é o que vai ser cobrado de mim (Adriana, informação verbal).

Os planos de ação dos OP revelaram essa preocupação e a necessidade de discussão sobre o cotidiano dos coordenadores, quando propuseram a discussão específica da rotina de trabalho dos CP e, no caso do plano E, a discussão da rotina na equipe gestora, o que se insere em outra temática apontada pelos CP como de discussão necessária que é a articulação dessa equipe.

Essa articulação, no entanto, não é tarefa nada fácil e por isso, nem um pouco tranquila. Ela requer rever pontos de vista, debater concepções e, por vezes, abrir mão daquilo que se tinha como certo inicialmente. Exercer a articulação depende ainda, não só do conhecimento do CP do que lhe seria legítimo realizar, como também de aspectos legais e estruturais delineados pelas políticas dos sistemas que lhe colocam em determinado lugar.

Christov (2010) pode exemplificar essa dificuldade, quando nos diz das constantes interrupções que o coordenador pedagógico sofre em sua rotina diária. A autora explicita que a postura do diretor escolar pode estar pautada em diferentes interpretações do que seria o seu papel frente à coordenação pedagógica. Segundo a autora, três situações podem ser encontradas na dinâmica escolar:

- a direção valoriza e compreende o papel do coordenador como formador dos professores e o interrompe neste papel por não dispor do auxílio de um vice-diretor para compartilhar responsabilidades da gestão;
- a direção conta com vice-direção, mas por não valorizar o papel do coordenador pedagógico em sua ação formadora junto aos professores, impõe situações em que a coordenação possa atuar resolvendo problemas burocráticos ...
- a direção, independente de compreender ou não o papel do coordenador como formador dos professores, apresenta perfil competitivo e autoritário o

suficiente para desviar os profissionais de suas funções... (CHRISTOV, 2010, p. 67).

Segundo a coordenadora Gabriela, a hierarquização presente na escola coloca o coordenador pedagógico em situação pouco privilegiada, uma vez que cabe ao CP se “moldar à escola” numa relação em que, a parceria na equipe gestora é sempre “imposta” e não construída em torno de um projeto formativo.

Essa condição é observada na literatura que destaca as relações de poder como um campo de batalhas em potencial. Conforme encontramos em Christov (2010, p. 66), a relação entre coordenação e direção escolar pressupõe uma relação de poder. A autora considera o lugar da direção privilegiado, uma vez que exerce “domínio sobre os demais profissionais da escola” e, sendo assim, distribui funções e tarefas. A condição imposta pela política pública do município de São Bernardo do Campo trouxe para a escola, a figura do coordenador pedagógico como pertencente à equipe gestora, causando estranhamentos que a proposta de formação dos OP teve a intenção de minimizar colocando em pauta a rotina da equipe gestora e convocando-a para discutir o papel da coordenação pedagógica.

Ainda que as relações de poder tenham sido pouco citadas como expectativa dos coordenadores, elas apareceram mencionadas nas entrevistas como uma dificuldade.

Gabriela fez referência à forma de condução de seu trabalho, alegando causar-lhe incômodos o fato de sua ação estar sempre referendada pela diretora escolar, o que de certa forma representa a diretriz da SE, uma vez que a avaliação de estágio probatório dos coordenadores é uma responsabilidade do diretor escolar.

Conforme vimos nos Estatuto que rege as funções dos profissionais da educação do município de São Bernardo do Campo, a descrição do cargo de diretor escolar prevê as seguintes ações:

- organizar ações pedagógicas e administrativas, definindo horários e distribuindo tarefas e demandas de trabalho, de acordo com as especificidades de cada integrante da equipe escolar que gerencia;
- promover, no âmbito da ação gestora, da qual é o responsável principal, a composição da equipe de gestão, vinculando sua ação à do orientador pedagógico e vice-diretor escolar (PMSBC, 2008, fl. 22).

Essas atribuições não deveriam, mas de certa forma empoderaram o diretor escolar, corroborando, por vezes, para que ele adquira posturas como a que vimos em Christov, e as que foram apontadas pela CP Gabriela que remetem a autonomia de ação dos CP.

Ainda que os conflitos decorrentes dessa forma de conceber o papel do diretor escolar possam se configurar, em algumas localidades como impeditivos para a atuação dos CP, há,

no entanto, a necessidade que os conflitos se instaurem para inclusive se tornarem pauta de discussão e, assim, processo de revisão de antigas práticas.

A ação coletiva implica o enfrentamento dos desafios presentes na escola, de modo que uma ação coesa e integrada e dos gestores da escola – direção e coordenação pedagógico-educacional – e dos demais profissionais da educação, a partir da reflexão sobre o papel desses gestores na articulação e parceria entre os atores pedagógicos, reverta em um processo pedagógico que melhor atenda às necessidades dos alunos (PLACCO; SOUZA, 2008, p. 27).

Esse conteúdo está expresso no Plano de ação D que cita “articulação e envolvimento da equipe gestora no desenvolvimento das ações formativas”. Podemos observar que esse conteúdo derivou do plano de ação geral dos orientadores pedagógicos para o ano de 2012, que indicava “investimento na articulação da equipe gestora e clareza referente ao âmbito da atuação de cada um e das ações compartilhadas”.

A coordenadora Letícia atribuiu um melhor desempenho da sua função à articulação na equipe gestora. Segundo ela, quando a discussão nessa equipe é possível, e cada um tem maior clareza do seu papel, a atuação do coordenador é mais exitosa.

Conforme afirmam Placco e Souza (2008),

[...] trabalhando em parceria, os gestores escolares se tornam mais capazes de articular o grupo de professores, para que esse grupo e cada um dos professores se mobilize e se comprometa com a melhoria do trabalho da escola (PLACCO; SOUZA, 2008, p. 26).

De maneira geral, os coordenadores acreditam no papel articulador que deve existir na equipe gestão e, na necessidade desta imprimir nas unidades escolares a articulação do coletivo. Na falas dos coordenadores ficou evidenciada a necessidade de parceria, de cumplicidade, de mediação das relações, de fomentadora de mudanças no contexto escolar para atender com qualidade as crianças.

Cientes do papel de liderança que ocupam no contexto escolar, os coordenadores pedagógicos avaliaram que a formação lhes auxiliou a organizar algumas ações, ajustando assim o âmbito da sua atuação. No entanto, indicaram que devido à complexidade que essa nova atuação abarca, os encontros formativos deveriam ser reformulados, sobretudo no que diz respeito à sistemática das reuniões, afirmando que deveriam ser de periodicidade quinzenal.

Outro aspecto que observamos aqui faz referência à necessidade de discussão no coletivo escolar sobre o que é a função de coordenador pedagógico. Parece-nos essencial que nos momentos formativos no cotidiano da escola, as funções sejam melhor delineadas, e a discussão coletiva se constitui como importante estratégia. Se ao coordenador é primordial

discutir a sua profissão e os aspectos que a caracteriza, é igualmente importante que os demais profissionais também discutam a sua profissionalidade e, mais ainda, como cada cargo/função se articula para promover um ambiente em que as aprendizagens sejam mais efetivas.

Nesse contexto, o PPP assume relevância ímpar porque irá exprimir as concepções e entendimentos e apontar a direção que cada um e o coletivo devem seguir. Eis aí, outro desafio que se insere na complexidade da ação da coordenação pedagógica: a de articular o coletivo escolar.

4.1.2 O desafio da formação dos professores e a construção do coletivo escolar

Compreendemos que a formação continuada dos professores é tarefa do coordenador pedagógico, o que afirmamos tomando como fundamento a literatura sobre as temáticas da formação continuada de professores e da coordenação pedagógica que insere o coordenador como importante liderança no contexto escolar.

Para exercer o seu papel, o coordenador pedagógico se vê envolvido em uma multiplicidade de demandas, como já afirmamos, que podem ter diferentes sujeitos como foco. Ainda que neste estudo nos detenhamos a um só público, o professor da educação infantil, a multiplicidade de demandas não se torna menor, nem tampouco fácil. Lidar com a formação continuada de professores é tarefa árdua, porque complexa.

Diferentes aspectos podem e devem ser considerados se, o que se pretende é que o professor - da mesma maneira que seu aluno - avance em suas aprendizagens, reveja suas concepções avaliando constantemente o seu fazer e, se constitua, de fato, como o mediador do processo de aquisição da cultura e do conhecimento historicamente acumulado por seus alunos.

Conforme aponta Arroyo (2003), não é possível ao professor exercer o seu ofício sem que tome consciência daquilo que constitui a sua profissionalidade.

Ainda que os coordenadores pedagógicos entrevistados para efeito desta pesquisa não tenham se detido sobre a importância da dimensão histórica da profissão docente, esse é também um aspecto que precisa ser colocado em pauta na formação.

Vasconcellos (2007) chama atenção para outras dimensões além da histórica, que são igualmente importantes para que o professor, e o coordenador, compreendam a complexidade do seu trabalho e suas implicações. Segundo o autor, diversas razões, inclusive as políticas, contribuíram para o que ele denomina *alienação do educador* e, atualmente o quadro é o seguinte:

[...] percebemos que ao educador falta clareza com relação à *realidade* em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual); falta clareza quanto à *finalidade* daquilo que ele faz; educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar, etc. (dimensão política, filosófica) e, finalmente, falta clareza, [...] à sua *ação* mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica) (VASCONCELLOS, 2007, p. 25).

Resgatar essa clareza a que se refere o autor, compreendê-la, discuti-la é também tarefa do coordenador, se o que se pretende é fazer com que os professores tenham uma atuação mais crítica.

Por se tratar de uma formação específica para os CP, o aspecto histórico figurou a pauta dos orientadores pedagógicos, naquilo que disse respeito à historicidade da função da coordenação e, assim, o elemento histórico da docência não foi discutido nos momentos formativos, embora não tenha também sido colocado como expectativa pelos CP como conteúdo de estudo.

O início do atendimento de crianças em instituições de guarda e proteção, a maternagem como pré-requisito para o ingresso da mulher nesse segmento de trabalho, que posteriormente se configurou como profissão docente, traz outra necessidade de discussão sobre o que é ser professor de crianças. Compreendendo a origem do seu trabalho, o professor passa a refletir sobre as suas especificidades, o que, como vimos, se constitui um importante elemento de consciência e transformação. Assim, Arroyo (2003) defende que a formação de professores abarque diferentes aspectos, numa busca da compreensão do contexto da profissão docente. Segundo o autor,

Defender o maior e o melhor domínio do saber sobre o seu trabalho será uma forma de fortalecer politicamente a categoria. Nesse sentido, tudo o que se fizer pela qualificação do profissional de ensino terá uma dimensão política e social enquanto mecanismo que cria condições tanto para a instrumentalização de uma categoria tão desfigurada e fraca porque desqualificada, como para a qualificação da escola e seu fortalecimento enquanto espaço de uma tarefa social e profissionalizada (ARROYO, 2003, p. 105).

Outro aspecto é aqui então destacado, compondo, ele também, a grande teia que é a formação continuada de professores. O pertencimento a um coletivo, que é a escola, traz para o coordenador pedagógico outro desafio para além desse de reconhecimento da condição de professores como sujeitos pertencentes a uma categoria que precisa ser pensada, re-pensada.

Os professores fazem parte de uma categoria que se desenvolve num espaço mútuo. Sendo assim, o desafio do CP se centra também na necessidade de articulação do projeto político-pedagógico. Como afirma Nóvoa “o desenvolvimento profissional dos professores

tem de estar articulado com as escolas e seus projectos” (NÓVOA, 1992, p. 28), ou ainda como explicita Géglío:

[...] o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição (GÉGLIO, 2010, p. 115).

Essa ação que se constitui recentemente, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº, 9394/1996, que traz para o interior das instituições de ensino a responsabilidade pela elaboração de suas propostas pedagógicas, é objeto de preocupação expressa pelos coordenadores pedagógicos, sujeitos desta pesquisa. Observamos nas expectativas levantadas pelos CP que, ainda que o termo PPP quase não esteja citado, os demais aspectos ali descritos fazem parte da constituição desse documento, como é o caso do plano de formação dos professores e intervenções nos instrumentos metodológicos que dele faz parte.

O PPP figura no plano de ação da equipe de OP de 2012, quando faz menção a avaliação realizada pelas unidades escolares no ano anterior e, quando estabelece como ação a “discussão sobre participação da comunidade escolar na elaboração e desenvolvimento do PPP”.

O plano de ação (ou de formação) dos coordenadores pedagógicos – documento que formaliza as ações realizadas junto ao coletivo escolar e que compõe o PPP – é citado como objeto de estudo em todos os planos de trabalho dos orientadores pedagógicos. Essa citação provém do plano de ação norteador do ano de 2012, no qual os OP afirmam que seu trabalho deverá configurar-se no “acompanhamento e intervenções na elaboração e desenvolvimento dos planos de formação” e “acompanhamento das intervenções das CP nos planejamentos dos educadores”.

Assim, admite-se que a organização, o planejamento do trabalho formativo precisam ser discutidos tanto na perspectiva da reflexão sobre as propostas de trabalho (autorreflexão da ação do coordenador), como na perspectiva da eficácia da formação continuada direcionada aos profissionais da escola, sobretudo aos professores. Conforme afirma Silva (2008),

O coordenador pedagógico precisa traçar um plano de ação que envolva toda a comunidade escolar. Se esse plano não existe, o trabalho do coordenador fica restrito a resolver problemas do dia-a-dia, o que o leva a uma ação descontínua e sem resultados (SILVA, 2008, p. 52).

Admitindo que o acompanhamento ao trabalho pedagógico dos professores é tarefa inerente à coordenação pedagógica, muitos CP apontaram a expectativa de discussão sobre os

instrumentos metodológicos dos professores como forma de aprimorar o seu trabalho. Apontaram igualmente as dificuldades na execução dessa tarefa citando a resistência dos professores às suas intervenções.

Essas resistências foram interpretadas pelos CP de diferentes formas: provenientes de melindres causados pela saída da PAP (que era uma pessoa querida do grupo); recente chegada da coordenadora, que até então estava alheia àquele contexto; histórico da coordenação, ainda vista com características de inspeção e fiscalização; e, em razão do confronto de concepções e ideias que tiram os professores de sua condição de conforto.

A CP Adriana interpretou a resistência do grupo de profissionais da unidade em que trabalha da seguinte forma:

Foi difícil a aceitação da mudança de papel, da função diferente. Eu senti isso por todas as partes, equipe de apoio, professor e até gestão mesmo porque até então o cargo não existia, é uma função nova. Quem trabalhou antes cumprindo essa função eram professoras que estavam afastadas da sala de aula. Então não tinha esse caráter de eu sou coordenadora, eu estou aqui, eu vou ficar (Adriana, informação verbal).

A partir desse depoimento de Adriana, podemos levantar alguns outros aspectos que se manifestam, no contexto escolar, em forma de resistências dos professores. Alguns deles possuem origem histórica, como é o caso do próprio reconhecimento e identificação da função de coordenador pedagógico com as funções das antigas inspeção e supervisão escolar.

O que se intenta, na atualidade, é uma mudança de paradigma que coloca o CP como parceiro dos professores, como “o fomentador”, nas palavras do CP Marcos, das reflexões dos professores, o que muitas vezes tira o professor da sua zona de conforto, gerando resistências.

O professor da atualidade, por sua vez, não é mais visto como um aplicador de atividades, mas como um sujeito reflexivo que elabora o seu planejamento, e que não atua isolado em sua sala de aula; ele está inserido em um contexto que precisa ser considerado. Essa discussão chama tantas outras, as quais nem sempre o professor está disposto a encarar, justificando a sua postura, muitas vezes, por questões que se estabelecem desde o âmbito técnico – distanciamento com o que foi aprendido na sua formação inicial - até questões estruturais, como por exemplo, a quantidade de alunos por turma, como impeditivo de inserção de processos de aprendizagem mais dinâmicos.

Assim, diferentes sentimentos permeiam o contexto escolar e, como vimos, é papel do coordenador considerar os percalços da profissão docente e articular os diferentes pontos de vista, a fim de construir um coletivo escolar que se volte para as aprendizagens dos alunos. Conforme afirma Vieira (2010),

No processo de formação em serviço, por meio do qual o coordenador deve intencionalmente instigar e instalar mudanças, haverá, também, diversos sentimentos em processo.

Desconstruir para reconstruir melhor e diferente poderá, muitas vezes, doer. Sentimentos negativos são gerados quando os professores e coordenadores se defrontam com desafios para que mudem suas práticas nas salas de aula (VIEIRA, 2010, p. 86).

Além dos aspectos relacionados à resistência do grupo, que envolvem a elaboração de um plano de formação continuada que não despreze as relações interpessoais, e que aborde as questões indicadas pelos próprios coordenadores referentes à formação de grupo, construção de soluções coletivas para questões do cotidiano, problematização de práticas, outra dificuldade foi ainda indicada pela coordenadora Gabriela. Essa dificuldade diz respeito à rotatividade do grupo de professores, o que imprime à formação continuada o seu contrário, ou seja, a descontinuidade das ações, ou nas palavras da CP, “um eterno recomeçar”.

Assim como as ações da unidade escolar, as ações na SE, como podemos observar nos planos de ação, também recebem o impacto da não continuidade. Podemos verificar, no histórico da formação continuada do município, a descontinuidade das ações como foi o caso da ação formativa elaborada no ano de 2009. Essa ação foi suspensa e retomada posteriormente no ano de 2011, com carga horária bem menor do que a inicial, e a continuidade em 2013 da assessoria que tinha como foco o desenvolvimento infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural, não vingou.

O histórico da formação continuada do município de São Bernardo do Campo demonstrou que as ações formativas desenvolvidas ao longo dos anos, se deram em diferentes formatos e com diferentes temáticas. Ora coordenados pelas assessorias externas, ora coordenadas pelos profissionais da SE, ora por ambos, as ações se constituíram como uma forma de detectar necessidades – quer identificadas pela própria avaliação interna, quer indicadas pelas literaturas vigentes – que precisaram ser pontualmente supridas. Esse movimento nos parece, no entanto, seguir um padrão dos sistemas públicos educacionais, ou, no limite, daquilo que Brzezinski (2006) define como um “ir e vir” da Pedagogia.

Os coordenadores evidenciaram em suas entrevistas que são seus desafios, além desses explicitados acima:

- ampliar o conhecimento para embasar o seu trabalho; busca de embasamento teórico e estudo, inclusive para incentivar os professores a estudarem mais; as relações entre os professores - às vezes há dificuldade do CP em falar algumas coisas para os professores (Vanessa);

- organização do tempo para dar conta de tanta demanda e ainda cuidar da própria formação (Sônia);
- vencer a solidão do trabalho da coordenação, principalmente se não é possível fazer articulação na equipe gestora (Letícia);
- organizar a rotina para não se envolver em tarefas que são de outras pessoas (Adriana);
- lidar com o tempo curto para fazer tantas coisas e, com a interpretação dos demais profissionais da escola que acreditam que só está trabalhando quem está em movimento, andando (Marcos);
- desconstruir a concepção que alguns professores têm de escolarizar as crianças desde os três anos de idade (Carla);
- entrosamento com a equipe de gestão; seduzir os professores, sobretudo quando estão todos desesperançados; adequar a linguagem acadêmica ao que ocorre na escola; lidar com as próprias frustrações (Gabriela).

Esse panorama dos desafios colocados pelos próprios coordenadores nos parece ilustrar bem as diversas demandas que podem ser abarcadas pela formação continuada de professores. Desde a organização do tempo, até questões que envolvem o entendimento das atribuições do CP são várias as temáticas que os coordenadores podem colocar em pauta nos encontros formativos que desenvolvem junto aos professores no interior das escolas. Assim, a formação continuada se configura em amplo espectro, e por isso, como afirmamos, ela própria se constitui num desafio a ser transposto pelos coordenadores.

4.1.3 A área de atuação dos coordenadores

Como observamos no capítulo II desta pesquisa, que resgatou brevemente algumas concepções elaboradas, ao longo dos anos, a partir de interpretações do que seriam a criança e a infância, as peculiaridades que envolvem esse sujeito e sua inserção na sociedade são de grande complexidade.

Decorrentes do que se compreende o papel da criança e como se dá o seu desenvolvimento, as instituições destinadas ao atendimento das crianças, sobretudo creches e pré-escolas, adotaram práticas diferenciadas.

As propostas de trabalho e até as instalações e estrutura física dos equipamentos que acolhem as crianças, foram pautadas ora em teorias com preponderância na concepção higienista, ora desenvolvimentista ou ora cognitivista, o que caracterizou a educação infantil como palco múltiplo.

A escolha/seleção dos profissionais para atuarem nesta área de ensino foi realizada ao longo dos anos, também de acordo com a compreensão do que deveriam ser as instituições para crianças. Assim, a luta pela profissionalização das pessoas que atuam com essa faixa etária que caracteriza a infância, abarcou discussões teóricas e alterações em legislações que, atualmente primam pela formação específica.

Em um cenário de debates e algumas conquistas, a escola de educação infantil se configura atualmente como um local privilegiado para colocar as crianças em contato com a cultura e lhe possibilitar o acesso a muitas outras aprendizagens.

A educação infantil de crianças de 3 a 5 anos de idade é a área de atuação dos coordenadores pedagógicos que participaram desta pesquisa.

Ainda que alguns desses coordenadores, em suas escritas e entrevistas, tivessem mencionado a sua área de atuação como conteúdo passível de discussão na formação continuada, como destacamos anteriormente, causou-nos estranhamento o pouco número de indicações dessa temática, uma vez que entendemos que ela tem sido palco e pauta de debates em diversos lugares do mundo.

As discussões acerca da criança, da infância, da educação infantil trazem para o cenário da formação de educadores a necessidade de rever os espaços instituídos para a infância, inclusive os espaços escolares que adquiriram novas configurações. Conforme aponta Barbosa (2009),

Os estabelecimentos de educação infantil ocupam atualmente, na sociedade, importante lugar como produtores e divulgadores de uma cultura de defesa da infância, ou seja, possuem o compromisso político e social de garantir as especificidades das infâncias na sociedade contemporânea (BARBOSA, 2009, p. 22-23).

Dessa forma, entendemos também que os profissionais da educação infantil não devem ficar alijados desse movimento de discussão, por isso teceremos algumas considerações acerca deste fenômeno, ou seja, da pouca expressividade em torno das expectativas para o debate sobre essa área.

Como afirmamos anteriormente na descrição das categorias que compuseram o Quadro 4, levantamos algumas hipóteses sobre o fato de os CP fazerem poucas referências à educação infantil e suas especificidades.

Uma destas hipóteses dizia respeito à assessoria que acontecia no município e, talvez por isso, os coordenadores estivessem sentindo-se contemplados na sua necessidade de ampliação de conhecimento. A hipótese foi refutada quando observamos o que ocorreu no ano de 2012, momento em que solicitamos aos coordenadores que revisitassem suas expectativas

mantendo ou acrescentando novas escritas e, ainda, quando novos coordenadores vieram contribuir para o levantamento de dados.

Conforme vimos, após iniciada a assessoria para os coordenadores pedagógicos, diretores escolares e orientadores da educação infantil de São Bernardo do Campo, em 2011, a quantidade de indicativos sobre a possibilidade de discussão acerca dos conteúdos que permeiam a educação infantil teve um aumento significativo com o seguinte indicativo: “transposição dos estudos à unidade escolar (3)”.

Podemos então afirmar que a preocupação dos coordenadores aumentou na medida em que os conteúdos discutidos na assessoria chamavam para a revisão de práticas instituídas no interior das escolas, como foi o caso específico da organização dos espaços e da realização de projetos – apenas para exemplificar.

Trazer à tona as especificidades da infância, as necessidades de organização da rotina escolar infantil, as possibilidades de estabelecer um currículo diferenciado, não só colocou os coordenadores em contato mais estreito com o seu campo de atuação, como por consequência, os pôs defronte a necessidade de refletir e, por vezes rever a sua atuação como profissionais de uma área tão específica.

Bruno, Abreu e Monção (2010) nos chamam atenção para as características diferenciadas que o coordenador pedagógico que atua na educação infantil assume. Segundo as autoras, o trabalho com a infância pressupõe características singulares que estão atreladas ao cuidar e educar, ao olhar, à escuta e à interação com a pessoa, às relações que se estabelecem entre adultos e adultos (profissionais e famílias), adultos e crianças, e, crianças e crianças.

Como afirmam as autoras.

É neste cenário profundamente marcado por relações nas quais as instituições de educação infantil, criança e família compartilham um triplo protagonismo que integra afetos, sentimentos, competências e disponibilidade para o ato de apresentar a criança ao mundo e o mundo a ela que surge então a figura do coordenador pedagógico, que, em sua atuação no segmento da educação infantil, tem como uma de suas tarefas primordiais garantir que nas ações dos educando estejam entrelaçados os princípios fundamentais dos atos de cuidar e educar de forma a contemplar a multiplicidade de dimensões da pessoa humana, privilegiar a escuta e favorecer a reflexão permanente sobre o que as crianças nos dizem (BRUNO; ABREU; MONÇÃO, 2010, p. 84).

Essa especificidade do trabalho, ainda que não mencionada por todos os coordenadores, foi reconhecida e citada pela CP Sônia quando dizendo da necessidade de intervenções junto aos profissionais adultos, afirmou que seu trabalho é “pensar em hipóteses de como a gente pode lidar de uma forma melhor com todos da equipe, mas pensando sempre na criança”.

Esse “pensar na criança” apareceu nas falas de outros CP como Marcos, que disse da sua dificuldade inicial da coordenação pedagógica em virtude de não conhecer muito bem as especificidades da criança. A dificuldade expressa por Marcos, com experiência anterior em outro nível de ensino, ilustra o que afirma Cerisara (2002):

Falar de professor de educação infantil é diferente de falar do professor das séries iniciais e, isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho dos professores junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas sejam viabilizadas (CERISARA, 2002, p. 68).

A coordenadora Gabriela, por sua vez, admitiu que em sua rotina diária as intervenções com as crianças e a sua participação em mediação e resolução de conflitos envolvendo-as são uma constante, o que demanda conhecimento sobre a forma como as crianças pensam, se expressam, aprendem.

Desses aspectos resulta então, a necessidade de que a formação estivesse pautada nessas especificidades do trabalho com a infância, representando-as diretamente nos planos de ação dos orientadores pedagógicos.

No plano de ação dos OP denominado como o Plano B, no quadro 8, vemos a preocupação com a especificidade da infância, quando resgatou a avaliação daquele grupo realizada no ano de 2010 que foi tomada como base para traçar as ações do ano de 2011:

O grande desafio do PPP é considerar o tempo desta criança que recebemos, é redirecionar o trabalho a ser desenvolvido, conhecer de fato esta criança, para que possa estabelecer uma linha de trabalho, que não aprisiona, mas amplia conhecimentos, promove aprendizagens, respeitando a diversidade e o “tempo” de cada um (relatório final de equipes gestoras, 2010).

A CP Adriana expôs a contribuição que a OP fez ao seu grupo, quando forneceu subsídios teóricos para estudo sobre as temáticas da infância colocando-o em contato com o documento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com o Ministério da Educação. Ainda que essa contribuição não esteja expressa no Plano de ação C, os documentos a que a CP fez referência intitulados *Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil: Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* e, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* foram mencionados como relevantes para ampliar o olhar para as especificidades da criança e entrar em contato com a legislação que deve nortear as práticas escolares.

Analisando ainda as contribuições da formação para a sua atuação prática, com vistas às especificidades do trabalho do coordenador pedagógico no contexto da educação infantil, a coordenadora Vanessa afirmou que a série de discussões sobre o seu papel repercutiu na prática da seguinte forma:

Hoje eu vejo diferente: o espaço da escola está adequado para as crianças? As atividades que estão sendo propostas estão adequadas para as crianças? O que ela está trazendo de aprendizagens? Ou, por exemplo, um projeto: quando eu entrei aqui, ao entregar um projeto, a professora entregou o projeto; hoje é diferente; eu olho pro projeto e vou questionar o que é que esse projeto vai trazer para as crianças (Vanessa, informação verbal).

Assim, podemos afirmar que em alguns grupos da formação continuada de coordenadores pedagógicos, o olhar atento que ela imprimiu quando propôs a tematização das práticas de acompanhamento ao trabalho dos professores, voltou-se para a necessidade de atenção às atividades propostas às crianças. Da mesma forma, é possível alegar que a discussão e a qualidade das devolutivas que os coordenadores realizaram sobre as produções docentes, em alguns grupos, foram pautadas no que seriam especificidades da infância, quando questionou as aprendizagens que as propostas possibilitaram às crianças construir.

Importante desafio nos parece agora, que as produções de todos os coordenadores pedagógicos sejam observadas por esse mesmo viés crítico e que eles tenham condição de, olhando e estudando as suas formas de propor discussões e reflexões aos professores analisem em que medida as suas proposições têm auxiliado os professores a construir novas aprendizagens sobre os seus fazeres pedagógicos.

Mas, podemos considerar ainda, outra hipótese acerca do não apontamento significativo dos coordenadores sobre a necessidade da discussão das especificidades da infância, pautando-a em aspectos históricos relacionados ao desprestígio da área de educação infantil, considerada por muito tempo, como uma etapa lúdica, sem função educativa, ou ainda atrelada a responsabilidade de higiene e cuidados das crianças.

Por ser uma profissão exercida essencialmente por mulheres, e ter em seu histórico como pré-requisito a maternidade ou a experiência no trato com crianças, o status de profissão demorou a configurar as escolas de educação infantil e mais particularmente, os profissionais que abraçaram essa modalidade de ensino.

Como sujeitos históricos que somos, essa percepção de menor importância à infância, às mulheres, à escola para crianças pode justificar, ainda que de forma velada, a opção dos coordenadores pedagógicos. Podemos ainda afirmar que, contribuiria com essa hipótese o fato de a preocupação, e conseqüente inserção da educação infantil na educação básica e, o reconhecimento dos direitos das crianças à creche e pré-escolas serem recentes. As contribuições legais para elevar a educação de crianças a esse patamar são datadas em 1988 e 1996 quando foram promulgadas a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9694/96).

A possibilidade de discussão entre os coordenadores sobre a profissão docente nas escolas da infância, não foi citada por nenhum coordenador, nem de forma escrita no levante das expectativas, tampouco nas entrevistas. Ainda que a atuação dos coordenadores estivesse bastante valorizada e compreendida no âmbito da intervenção no trabalho do professor, a discussão sobre a valorização do magistério e seus diversos aspectos, não foi localizada, o que nos faz questionar em quais espaços os professores debatem as mazelas da sua profissão para melhor compreendê-la.

4.1.4 As experiências enriquecendo as práticas

Conforme esclarecemos anteriormente, os termos empregados aqui na categorização “socialização de práticas/troca de experiência” foram tomados pelos coordenadores pedagógicos como sinônimos e remetidos à necessidade de entrar em contato com o fazer do outro.

Ainda que uma análise inicial sobre a expressão “troca de experiência” entre coordenadores pedagógicos pudesse sugerir que a troca só é possível entre pessoas que possuem experiência – no caso aqui evidenciado em coordenação pedagógica - as entrevistas e as escritas das CP deixaram claro que a troca/socialização entre pares, poderia ser um momento da formação continuada em que aprendizagens mútuas se constituiriam.

Sobre essa questão da “falta de experiência” a coordenadora Letícia diz,

Eu acho assim, que quem não tem experiência, tem uma vivência de sala de aula que não pode ser desprezada. Não está nunca só consumindo, tá também construindo.

[...] Na verdade foi o primeiro ano, que atuei, então eu era uma sem experiência, mas que estava vivendo isso, porque isso estava acontecendo na escola, na unidade escolar, e assim, foi um momento muito rico de formação (Letícia, informação verbal).

A troca de experiência valorizada pelos CP em suas expectativas não seria estritamente relacionada a um conteúdo relativo ao fazer/ação da coordenação nas intervenções do trabalho dos professores, mas e inclusive, às dúvidas, às questões e, como denominado por uma CP, “às angústias” que a atuação solitária dos coordenadores faz emergir.

Esse aspecto foi apontado nas entrevistas confirmando, num primeiro momento, o que se levantou como hipótese, sobre a atuação solitária ser minimizada quando experiências fossem ouvidas e socializadas o que fortaleceria a atuação de cada um dos CP nas suas escolas. Assim, os momentos de trocas cumpririam a função de fortalecimento do grupo e, no

plano individual, contribuiriam para o sentimento de pertencimento, na medida em que assuntos comuns, dúvidas comuns, problemas comuns fossem identificados e abordados.

Conforme encontramos em John Dewey (1976)⁵¹, todo sujeito é detentor de experiência e constrói novas experiências a partir daquelas que traz como repertório. O autor fala-nos das experiências de vida, que aqui, trataremos como experiência profissional, e afirma que “educação é desenvolvimento dentro, por e para experiência” (DEWEY, 1976, p.17).

Ainda que tomada do ponto de vista da filosofia, essa afirmação do autor poderia justificar a relevância com que a troca de experiência é apontada tanto pelos coordenadores como pelos orientadores pedagógicos responsáveis pelo desenvolvimento do processo de formação continuada dos CP, uma vez que ambos valorizam a experiência nesse processo.

Em Bondía (2011), encontramos outra possibilidade de explicação para esse fenômeno:

Talvez, reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos (BONDÍA, 2011, fls.24).

A expectativa de socialização de práticas/troca de experiências foi justificada pelos coordenadores pedagógicos de várias formas, mas, de maneira geral, sempre se voltaram para o aprimoramento da prática, como possibilidade de contato com diferentes pontos de vista, para uma melhor organização profissional. Novamente encontramos fundamento no pensar de Dewey, que afirma que a teoria da experiência “capaz de dar direção positiva à seleção e organização de métodos e materiais apropriados à educação é exigida pela tentativa de dar nova direção ao trabalho das escolas” (DEWEY, 1976, p. 20).

A coordenadora Vanessa validou a socialização de práticas/troca de experiência como uma forma de, observando, analisando o trabalho de outro coordenador, rever a própria prática e aprimorar o seu trabalho. Ela ainda afirmou que esse fenômeno é semelhante ao trabalho com os próprios professores que, entrando em contato com o fazer de outros professores podem refletir sobre o que eles mesmos fazem.

A coordenadora pedagógica Adriana afirmou que os momentos de troca com os pares foram únicos porque além dessa possibilidade de trocar com os outros CP as suas angústias, houve no grupo um sentimento que ela descreveu utilizando a expressão “olha, você não está sozinha” como sendo utilizada para todos os CP nos momentos em que expuseram as suas dificuldades e buscaram discuti-las a fim de encontrar uma solução conjunta.

⁵¹ Ver DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

A troca de experiências⁵² foi também compreendida no grupo de coordenadores, como uma estratégia formativa em que um CP trouxe ao conhecimento do grupo, de forma intencional, alguma ação realizada ou proposta por ele para que servisse de referência para os demais, o que gerou, ao mesmo tempo, autorreflexão sobre a prática de quem expôs a experiência. Isso nos remete ao pensar de António Nóvoa, que citamos anteriormente, quando faz referência à condição de formador e formando que o participante assume, e que Bondía complementa afirmando que os espaços de formação são

Espaços que podemos habitar como *experts*. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. [...] Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma (BONDÍA, 2011, fls. 25).

Os momentos de formação continuada concretizam-se assim, como importante espaço de ampliação de conhecimentos a partir da exposição de uma prática.

Tomada como estratégia formativa, a troca de experiências é também valorizada nos planos de formação traçados pelos orientadores pedagógicos. Dos cinco planos analisados, encontramos referência em todos eles sobre a socialização e tematização de práticas da coordenação pedagógica, quer relacionando à intervenção junto aos professores, quer relacionando ao conteúdo abordado na reunião, como por exemplo, a proposta de socialização de preferências com o intuito de estreitar as relações grupais⁵³.

A coordenadora Gabriela justificou na entrevista, essa estratégia formativa como sendo importante para a socialização das práticas da coordenação, para a ampliação do repertório de intervenções afirmando que a troca de experiência pode se constituir como referencial para reflexão da prática, contribuindo assim para a ampliação de olhares.

Essa percepção foi semelhante a do CP Marcos que entendeu como finalidade da troca de experiência a reflexão e a construção de referência de atuação do coordenador que tem como objetivo último a melhoria da prática do professor, o que foi também observado por Sônia quando afirmou que

[...] a coordenação, ela tem que estar intimamente ligada à prática da sala de aula, não dá pra desvincular uma da outra. Então eu sinto assim: que se o meu trabalho na coordenação não chegar na sala de aula, ele foi em vão, então, não consigo desvincular uma coisa da outra (Sônia, informação verbal)

⁵² Para evitar repetições, a partir desse momento no texto passaremos a utilizar, por vezes, apenas o termo troca de experiência sabendo, no entanto, que o termo socialização de prática está aí embutido.

⁵³ Ver anexo 3. Plano de ação da orientadora D.

A coordenadora Carla, por sua vez, corroborou com a ideia posta de referência para ampliação de repertório, citando que os momentos de formação pautados nas trocas constituem-se como busca conjunta de estratégias para problemas comuns e dessa forma, as socializações de prática/trocas de experiências se consolidaram como referencial para a prática dos coordenadores pedagógicos. Falando sobre professores, mas aqui, trazendo a reflexão novamente para o âmbito da coordenação pedagógica, as ideias expressas acima, encontram apoio no que afirma Nóvoa:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação dos valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 26).

Essa ideia parece ser o que pretendeu comunicar Adriana quando justificou que a estratégia de troca de experiências foi necessária como apoio para o grupo de CP e construção do coletivo afirmando que todos possuem problemas e todos puderam compartilhá-los para aprimoramento, dizendo ainda que os momentos formativos foram propícios, pois os pares – CP – só se encontraram nas reuniões. Essas reuniões seriam então, o espaço para a construção da coletividade, conforme colocou Marcos, para efetivação de colaboração, de engajamento de todos no coletivo. Nesse sentido, voltamos à Nóvoa quando afirma que

Práticas de formação que tomem como referência as *dimensões colectivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1992, p.27).

Essa constituição de saberes e valores específicos da coordenação pedagógica foi a expectativa para os encontros formativos que Carla justificou como sendo referencial para a prática dos CP, uma vez que, segundo ela, as discussões entre os pares ajudam a consolidar a prática do CP no interior das escolas, trocando experiências compartilham problemas comuns, buscam estratégias de solução conjuntas. Esse movimento fortalece as justificativas para os CP implementarem práticas diferenciadas nas unidades escolares e junto às equipes gestoras. Assume-se assim, a ideia que

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 28).

Ainda se tratando da formação da coletividade ficou evidenciada na fala dos coordenadores a necessidade de esse grupo constituir-se naquilo que Altet, Paquay e

Perrenoud (2003) caracterizam como sendo a profissionalidade do formador de professor⁵⁴. As reuniões formativas, na perspectiva dos coordenadores, são úteis e importantes na medida em que

convocam os formadores a implementar as condições necessárias ao desenvolvimento de sua profissionalidade: não só competências e formações específicas, mas também a constituição de um grupo profissional reconhecido, portador de uma dinâmica profissionalizante (ALTET; PAQUAY e PERRENOUD, 2003, p.17).

Esse reconhecimento é o que anseiam os coordenadores; ele esteve representado na fala de Gabriela e Carla quando fizeram menção às equipes gestoras, na fala de Marcos, quando citou os professores e, na fala de Adriana, quando disse que o reconhecimento é necessário por parte dos próprios coordenadores.

A falta de reconhecimento é fruto de diversos fatores. Um deles está relacionado ao tempo de existência da profissão *coordenador pedagógico*.

Como vimos anteriormente, o surgimento do coordenador pedagógico na rede de ensino de São Bernardo do Campo se deu no ano de 2009 e derivou da função de Professor de Apoio Pedagógico – criada em 1998. O PAP encontrou algumas dificuldades de constituir-se como formador de formadores em virtude de diversos problemas, dentre os quais podemos destacar a resistência de alguns professores. Ainda que essa concepção de coordenador como formador de professores já esteja mais disseminada e aceita pela rede de ensino, no interior das escolas algumas dificuldades foram detectadas na fala dos CP quando afirmaram, por exemplo, o desejo de terem o seu espaço respeitado dentro da unidade escolar.

Considerando, no entanto, o histórico da função no município, concluímos que esse espaço ainda está se constituindo e, para tal, volta a necessidade de os encontros formativos, segundo as CP discutirem, proporem trocas sobre essa questão, o que em alguma medida vimos garantido nas propostas da formação continuada estruturadas nos planos de ação dos OP.

A ideia de coordenação pedagógica, ainda que não vivenciada concretamente por todos os coordenadores do grupo, é de alguma forma pertencente ao imaginário de cada um. Mesmo a CP Carla que não possuía nenhuma experiência anterior na função, nem por vivenciar a condição de PAP na rede de ensino (quer como professora tendo esse profissional

⁵⁴ Encontramos correlação entre o que Perrenoud (2003) denomina formador de professores, com o que chamamos coordenador pedagógico. No livro **A profissionalização dos formadores de professores** (ALTET; PAQUAY e PERRENOUD, 2003) encontramos diversos pontos de contato da história dessa função no contexto analisado pelo autor e o contexto dessa pesquisa, como por exemplo, o fato de o formador de professor ser inicialmente um professor destacado pela sua prática reconhecida entre os pares, para desenvolver a ação formativa, o que ocorreu no município de São Bernardo do Campo com a alteração do Estatuto do Magistério de 1998 que inseriu no contexto local a figura do PAP.

como referência, quer desempenhando essa função), nem fora dela, teve em sua vivência profissional como professora o contato, em algum momento, com um coordenador pedagógico, o que lhe possibilitou a construção de referências e imaginários sobre a função.

A coordenadora Gabriela afirmou que os anos que tem de experiência na coordenação lhe possibilitaram a construção de um repertório de conhecimento e de ações, mas considera que ele nunca está acabado. Ela valorizou os momentos formativos e as trocas de experiências como oportunidades para refletir sobre a sua própria atuação.

Podemos relacionar o que Gabriela afirmou aqui com uma perspectiva que encontra ressonância nas ideias de Formosinho (2009). O autor acredita que a formação continuada deva ser tomada como uma ação que compõe o desenvolvimento profissional de forma ampliada. Ele apresenta diferentes leituras para o que denomina desenvolvimento profissional, no entanto a constitui sempre como sendo um “processo contínuo de melhoria das práticas docentes” que “pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagens dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional” (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

No que explicita Bondía (2002), experiência e conhecimento⁵⁵ caminham juntos, experiência como sendo o “que me passa”, e o saber da experiência se dando numa “relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”.

Em Arroyo (2008) encontramos uma relação com a ideia posta acima. O autor descreve ainda a preocupação de fortalecer os professores – que aqui substituímos por coordenadores - no seu “pensar-fazer, suas escolhas” por meio da qualificação docente, que atualmente se consolida nos processos formativos pela troca de experiências. Esse fortalecimento, que destaca o autor, é também ressaltado pela CP Sônia que afirmou serem as trocas muito significativas em virtude de os coordenadores, discutindo com seus pares, terem maior segurança para realizar as intervenções que são necessárias.

Segundo Arroyo (2008) as trocas formam “redes de socialização e de registros” e afloram algumas dimensões:

Em primeiro lugar o professor se afirma como um profissional de práticas, de escolhas. Entendemos melhor essa centralidade no cotidiano da escola e de nosso ofício. Não que sejamos práticos aplicadores de receituários, mas recuperamos as práticas em suas dimensões teóricas, políticas, éticas,

⁵⁵ O conhecimento segundo Jorge Larrosa Bondía carece de uma explicitação de sentido que não está atrelado ao uso habitual da palavra, ou seja, como aquisição/apropriação, mas com o sentido que se dá a algo, numa relação que é estritamente individual.

identitárias e, sobretudo educativas. Deixamos de ter uma visão pobre da escola e de nosso fazer. Recuperamos a ação educativa como ação humana, a escola como seu espaço e nós como profissionais de ações, de intervenções e escolhas permanentes. A reinvenção do cotidiano, do mundo, da prática e ação-relação entre seres humanos onde sempre aconteceram processos educativos e culturais (ARROYO, 2008, p. 151-152).

Os coordenadores, de maneira geral, citaram que essa troca de experiências não poderia ser realizada com um fim nela mesma “um receituário”, mas o estudo sobre as práticas, acompanhado do que muitas vezes chamaram de “embasamento teórico” teria que a acompanhar. Por isso, a categoria de expectativas que denominamos neste texto de *estudo para aprimoramento/ampliar conhecimento* aparece como uma das mais citadas pelos coordenadores pedagógicos.

4.1.5 Estudar para aprimorar o conhecimento

Como vemos em Arroyo (2008) a recuperação da prática docente por meio das trocas de experiências – e, acrescente-se a prática do coordenador - possibilita a aproximação com a dimensão teórica que pode ser relacionada a formulações acerca do fazer pedagógico resultantes de pesquisas.

O contato sistemático com essas formulações teóricas na forma de estudo, quer seja na perspectiva da análise de textos diversos, quer seja na perspectiva da análise das práticas tendo como base os fundamentos presentes nessas teorias, foi apontado pelos coordenadores pedagógicos como relevante no sentido de que, o que se deseja, é, finalmente, aprimorar as práticas.

O entender dos coordenadores pedagógicos referente à necessidade de estudo para aprimoramento encontra ressonância nas ideias de Veiga (2007) que, embora ressaltando a prática dos professores nos fornece a possibilidade de transpor seu pensar para a atuação do coordenador pedagógico, quando afirma que:

[...] a prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta (VEIGA, 2007, p. 35).

Forma-se aqui um movimento em que a prática é analisada a luz de uma teoria, para voltar-se novamente a uma prática, só que dessa forma, mais aprimorada. Como se observa em Veiga (2007, p.35), “a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação”.

Na elaboração das categorias presentes neste trabalho, e posterior análise, levantamos inicialmente duas hipóteses: uma pautada na ideia de que o estudo apontado pelos

coordenadores pedagógicos pudesse fazer referência à necessidade sentida naquele momento - de início de formação e de início de atuação no cargo - de realizar estudo com vistas a seu aprimoramento profissional; e a outra hipótese era a de que o estudo, mencionado de forma genérica nos instrumentos preenchidos pelos coordenadores sobre as expectativas não fizesse relação com o seu fazer profissional, mas sim com a possibilidade de atender à necessidade de formação de um profissional reflexivo, que para se configurar como tal careceria de contato com pesquisa e estudo.

Nas entrevistas realizadas com o objetivo de que os coordenadores justificassem a menção que faziam sobre esse “estudo”, foi possível observar que ambas as hipóteses encontram ressonância e que seria ainda possível apontar uma terceira.

Assim, a categoria denominada *estudo/para aprimoramento ampliar conhecimento* pode, a partir dos relatos dos coordenadores, ser abordada em três aspectos:

- um relacionado ao tempo específico para o ato de estudar e sua importância – sem menção a nenhuma temática específica;
- outro relacionado ao estudo como forma de compreensão do papel e da profissionalidade do coordenador pedagógico;
- e o terceiro referente ao estudo como forma de compreender as dinâmicas que se dão na escola, com destaque ao desenvolvimento infantil e o que se refere ao trabalho com a infância.

Para cada um desses aspectos os coordenadores elaboraram justificativas que, embora partindo de aspectos diferentes, se voltaram para o mesmo fim: o aprimoramento da atuação profissional - nem sempre destacando um ou outro aspecto, mas por vezes, combinando-os.

O coordenador Marcos, por exemplo, fez menção à necessidade de contato com estudo de textos como sendo um recurso para fomentar nos coordenadores a necessidade de ampliação do próprio referencial teórico, compreendendo-o como importante para a atuação do CP. A coordenadora pedagógica Vanessa concordou com essa afirmação, ressaltando que aos coordenadores é importante desenvolver a postura de estudo como forma de incentivar, inclusive os demais profissionais da unidade escolar, a desenvolverem a necessidade e o ato do estudo.

Para os coordenadores acima citados, os encontros formativos coordenados pelos orientadores pedagógicos cumpriram esse papel na medida em que forneceram referências que precisariam ser retomadas no âmbito das escolas, em virtude, muitas vezes, de no momento dos encontros formativos não ser possível o aprofundamento de algumas discussões pautadas nos textos que ali circularam.

A coordenadora Letícia disse que a sua expectativa sobre o estudo se voltou para a necessidade de leituras de autores que tratassem da questão específica da profissionalidade⁵⁶ do coordenador pedagógico, tomando-as como possibilidade de ampliação de discussão e ressignificação do papel do CP.

Justificando a necessidade de estudo para aprimoramento voltado para a atuação específica do coordenador pedagógico, a coordenadora Letícia afirmou ainda que o estudo sobre a função de CP é importante para localizar no tempo e na história, a atuação do coordenador o que faz com que compreenda melhor a sua constituição, condição esta para uma atuação mais consciente e comprometida.

Os encontros formativos assumiram, para os coordenadores pedagógicos entrevistados, uma dimensão ampla. Ficou implícita no discurso desses CP a ideia de que a formação continuada assume um caráter complexo, com diferentes nuances que vão, conforme já vimos aqui, desde a compreensão da própria função, a aquisição de conhecimento para a intervenção junto ao grupo de profissionais que atuam nas escolas, até o tempo para contato com literatura mais específica.

A CP Vanessa afirmou que o conhecimento da teoria lhe é essencial quando realiza as intervenções com os professores ressaltando que esse conhecimento traz maior credibilidade e segurança para a sua atuação junto aos professores que incide, inclusive sobre a prática que desenvolvem. Assim, voltamos à afirmação de Veiga (2007, p.35), que indica a importância da formação adquirir uma perspectiva ao mesmo tempo teórica e prática.

É possível observar a amplitude da formação continuada quando observamos o conjunto dos planos de ação que delinearão os encontros formativos elaborados pelos orientadores pedagógicos. Podemos ver ali tanto o destaque à atuação específica do coordenador, quando o enfoque do plano se deu na discussão da rotina de trabalho do CP, quanto ao aspecto mais voltado para a compreensão do histórico e complexidade da função de coordenador pedagógico, ou ainda, a proposta de discussão sobre características referentes à infância – âmbito da atuação dos coordenadores pedagógicos.

Da mesma forma que a coordenadora Vanessa, a CP Sônia destacou em sua justificativa tanto a necessidade de estudo sobre o que “é ser coordenador” condição segundo ela, necessária para dar maior segurança ao CP, quanto à necessidade de estudar para

⁵⁶ O termo profissionalidade adotado aqui é definido por Iria Brzezinski que falando sobre um grupo de pessoas que desenvolvem um trabalho afirma que a profissionalidade é “um conjunto de capacidades e saberes desenvolvidos no desempenho de suas funções, num determinado momento histórico” (BRZEZINSKI, 2002, p.10).

compreender os aspectos do desenvolvimento infantil para melhor intervir junto aos professores. Ela acrescentou ainda, que os momentos de formação continuada junto aos OP se constituíram oportunidades de tempo real de sistematização de horário de estudo que, no interior das escolas, devido às múltiplas demandas, não é possível organizar.

A análise de algumas pautas dos encontros formativos com OP demonstra que os textos de alguns autores foram discutidos, embasando, em alguns momentos formativos reflexões sobre os aspectos apontados pelos CP como sendo as expectativas que traziam para os encontros coletivos de formação.

Tanto a coordenadora pedagógica Sônia, quanto Vanessa valorizaram o estudo atrelado ao público que a escola atende, ou seja, afirmaram ser necessário o entendimento sobre os aspectos do desenvolvimento infantil, também como forma de fundamentar as intervenções que realizam diretamente nos planejamentos e registros dos professores.

Os três aspectos acima – tempo para estudo, compreensão da profissionalidade do CP e compreensão das dinâmicas e trabalho com a infância - apareceram na fala da coordenadora Gabriela, que afirmou que o espaço da formação foi privilegiado para “ampliar horizontes”, referindo-se dessa forma ao trabalho específico do coordenador, e ressaltando que as referências que foram ali apresentadas ultrapassaram os textos de autores. Ela disse ainda que os vídeos, as imagens e outros recursos utilizados em dinâmicas nos encontros formativos forneceram esse referencial ampliado.

Gabriela justificou ainda, assim como Carla, que os subsídios teóricos utilizados nos encontros formativos foram importantes para a compreensão e validação das propostas elaboradas pelos coordenadores pedagógicos nos momentos de intervenção junto aos professores nas unidades escolares. A coordenadora pedagógica Adriana legitimou essa ideia quando apresentou sua justificativa em relação a essa expectativa de estudo para aprimoramento ressaltando a importância do referencial teórico para a compreensão da realidade das escolas. Segundo ela, possibilita “fugir das abstrações, do discurso pautado apenas no ideal”, principalmente porque este referencial tem se colocado de forma atrelada à reflexão da prática pedagógica o que sugere novamente, a compreensão de que teoria e prática caminham juntas, e que não há possibilidade de, num processo formativo, uma se sobrepor à outra de forma hierarquizada nem tampouco dicotômica.

Analisando os planos de ação dos orientadores pedagógicos, bem como as pautas de alguns encontros coordenados por eles, podemos observar que, os autores escolhidos para referenciar as discussões propostas nas reuniões formativas mensais foram utilizados para a discussão temática sobre a prática do coordenador pedagógico - como é caso de Madalena

Freire. Ainda que discutindo os instrumentos metodológicos dos professores, as ideias dessa autora permitiram estabelecer uma homologia com a coordenação pedagógica quando aborda as possibilidades de intervenção, e a necessidade de estabelecimento de uma rotina de trabalho. O mesmo ocorreu com a adoção dos textos de Sônia Kramer que propõe a discussão de temáticas referentes à infância.

Para auxílio na compreensão sobre a complexidade da atuação profissional a discussão sobre competência profissional foi pautada em autores como Machado (2009), Nóvoa (1992) e Terezinha Azerêdo Rios (2006). Os estudos da Fundação Vitor Civita (2011) trouxeram para discussão a situação atual dos coordenadores pedagógicos do Brasil.

Ainda que nem todas essas temáticas tenham sido abordadas em todos os grupos de coordenadores pedagógicos, houve uma avaliação positiva em relação à expectativa levantada por eles. Como alguns explicitaram, as necessidades e as demandas de discussões, bem como as ansiedades inerentes ao início de trabalho no cargo de CP eram tantas, que todas as discussões propostas foram válidas. Em todas elas os coordenadores puderam identificar experiências que de alguma forma estavam vivenciando em suas unidades escolares, na relação com o grupo de profissionais dali, com a própria organização do seu trabalho e, compreensão da tarefa de coordenar.

Considerações finais

O delineamento desta pesquisa procurou resgatar alguns aspectos relacionados aos focos que ela abrangeu, de forma que vimos expostos elementos teóricos referentes à formação continuada, a Educação Infantil e à coordenação pedagógica de forma mais geral e, também a forma como as discussões e propostas decorrentes das diferentes teorias se constituíram no município de São Bernardo do Campo.

Esses elementos foram explicitados em virtude de serem estes os âmbitos de investigação aos quais a pesquisa se propôs, uma vez que objetivou analisar em que medida a formação continuada dos coordenadores pedagógicos da educação infantil contribuiu para a atuação destes profissionais.

Dessa forma, esses três focos foram colocados em pauta em razão do objetivo desenhado e do entendimento de que os aspectos e algumas especificidades da formação continuada da educação infantil e da coordenação pedagógica são as bases para a atuação consciente do coordenador.

Este estudo tomou como base algumas concepções que sintetizamos:

- a escola de educação infantil é local privilegiado para o desenvolvimento e aquisição de aprendizagens pela criança, assim como se constitui em espaço de interações. Compactuando com o que vimos em Nunes, Corsino e Didonet (2011), a criança que atualmente frequenta as escolas de educação infantil são sujeitos de direitos e por isso mesmo, o espaço escolar deve primar por uma atuação que coloque a criança como centro do processo educativo. A escola de educação infantil deve assim, estar estruturada de forma tal que à criança seja possibilitada a interação com objetos e com outros sujeitos e vivencie ali, diferentes experiências que lhe coloque em contato com a cultura;
- a formação continuada é um campo necessário para que os profissionais entrem em contato com a reflexão sobre o seu fazer e, assim, possam aprimorar a sua atuação. Ela pode ser concebida, conforme nos remete Gadotti (2008), como espaço de trocas, reflexão, experimentação, de forma que nela, o profissional da educação encontre terreno propício para o debate da sua constituição profissional e sobre o que é específico da sua área de atuação.
- o coordenador pedagógico é o profissional que atua no contexto escolar e tem como seu foco de intervenção a formação continuada de professores e a elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Adotamos o entendimento de Almeida, Placco e Souza (2011) segundo as quais ao coordenador pedagógico cabe articular, formar e transformar o contexto escolar, por meio da atuação desenvolvida no coletivo escolar, e, na mesma medida, na especificidade e

individualidade da atuação docente. A adoção dessa concepção implica a coordenação pedagógica numa prática que abarca a complexidade.

Procuramos também tecer, nesta pesquisa, um panorama da constituição desses três focos do trabalho no município destacado, para que pudéssemos identificar pontos de contato entre a concepção geral, as discussões, debates e estudos no âmbito brasileiro e a forma de interpretação local, em um determinado período histórico.

Desde os anos de 1960 quando a educação infantil começa a ser oficialmente organizada em São Bernardo do Campo, a administração pública reúne esforços no sentido de direcionar a prática dos professores, intentando alinhá-la inclusive às legislações, conforme vimos na Proposta Curricular do município mais recente datada de 2004, que retrata os marcos legais aos quais o município se encontra submetido.

Ao delinear uma síntese das concepções que permearam o entendimento sobre criança, infância e educação infantil no âmbito geral e local, pudemos verificar os seguintes pontos de contato:

- a visão assistencialista, a institucionalização da criança pobre pautada no cuidado e supressão de fragilidades, mas também a forma de superação da marginalização de crianças esteve presente na implantação das escolas do município;
- a visão de escola como preparação e pré-escola como requisito para uma fase posterior de ensino (primário), norteou muitas das ações implantadas no município que derivaram de políticas públicas para superação do fracasso escolar;
- atividades de seriação, classificação foram a tônica do trabalho que tinha como pressuposto a ideia da necessidade de maturação para o desenvolvimento, assim como estiveram também demarcadas as práticas que identificavam a criança como uma semente a ser regada. Os jardins da infância, os profissionais denominados recreacionistas figuraram na história da educação do município;
- as atividades de exploração, as aulas-passeio (ainda que com outra nomenclatura), as rodas de conversa, bem como a necessidade da compreensão do processo de apreensão do conhecimento pela criança são elementos identificados no percurso da pré-escola/ educação infantil de São Bernardo do Campo.

Quanto à formação continuada, delineado o percurso histórico do município, pudemos identificar:

- ao longo dos anos, a formação esteve voltada para o aprimoramento profissional colocando em foco as ações desenvolvidas pelos profissionais ajustando-as às determinações e orientações do município, ou melhor, da administração que estava em vigência;

- a forma de conceber a formação continuada imprimiu aos próprios educadores uma concepção de formação voltada para a discussão da prática de forma a adequá-la às teorias vigentes, o que se aplicou também à forma como os coordenadores pedagógicos direcionam as suas ações formativas junto ao coletivo escolar em que se encontram inseridos;
- ocorreu a criação de uma equipe interna concursada para garantir o processo de formação, ainda que representando a administração vigente. Assim, a SOT/EOT/Equipe da Secretaria desempenhou papel importante na formação continuada dos educadores da rede de ensino, ora indicando as temáticas a serem discutidas, coordenando as ações, formulando os documentos impressos para balizar as práticas dos professores;
- cursos, palestras, seminários, encontros entre professores, congressos de educação, assessorias externas à SE, estudos de textos, elaboração de subsídios teóricos, documentos validando práticas, foram algumas estratégias formativas organizadas para colocar os educadores da rede de ensino em contato com as experiências desenvolvidas, bem como com as teorias de cada momento histórico;
- as diferentes teorias e concepções estudadas no município por meio da formação continuada imprimiram diferentes modelos de estrutura e prática na educação infantil de São Bernardo do Campo.

A coordenação pedagógica, por sua vez, vem se configurando ao longo dos anos como sendo responsável pela formação continuada dos professores e pela elaboração e implementação do PPP como vimos na literatura consultada e, no município local desta pesquisa.

Identificamos assim, conforme afirmamos por diversas vezes, que a complexidade é a característica da coordenação pedagógica no que averiguamos no âmbito geral, e também no município de São Bernardo do Campo, em virtude de diversos fatores:

- a recente instituição desse cargo que, ainda que não trouxesse fortemente o ranço da antiga supervisão ou da inspeção, é encarada com tal, em alguns contextos escolares, uma vez que a atuação dos coordenadores pedagógicos provoca resistências aos professores;
- o amplo espectro da atuação dos coordenadores pedagógicos que incide desde a consciência do professor sobre quais as características da sua profissão, até intervenções com crianças e famílias e a articulação da equipe gestora;
- as relações de poder que se instalam no contexto escolar na contrapartida da necessidade de construção coletiva;
- a corresponsabilidade pelo sucesso das aprendizagens das crianças e a constituição de parcerias com os professores;

➤ a necessidade de compreensão de seu papel e a construção de uma prática que fortaleça as relações de grupo, tanto no que diz respeito a seus pares coordenadores, tanto no que diz respeito a equipe que coordena.

Esses pontos de contato ou de identificação como demonstramos acima, nos serviram de referência para, como dissemos, localizar o panorama de atuação dos coordenadores pedagógicos. Posteriormente então, nos detivemos ao levantamento e análise de dados coletados em diferentes fontes para analisar como a formação continuada dos CP foi planejada e realizada no município de São Bernardo do Campo.

Após, então, identificarmos convergências entre as concepções, as expectativas escritas e as falas dos CP, os documentos e legislações que consultamos, entendemos que a formação continuada dos coordenadores pedagógicos da educação infantil de 3 a 5 anos realizada pela Secretaria de Educação nos anos de 2011 e 2012 ofereceu contribuições para a atuação profissional na medida em que:

- propiciou discussões acerca da profissionalidade dos coordenadores pedagógicos que abarcaram não apenas o aspecto relativo a compreensão do seu papel como formador de professores, mas também aspectos relacionados ao seu cotidiano e importância de estruturar a sua rotina diária; necessidade de identificar demandas que realmente fazem parte da natureza do seu trabalho; necessidade de articulação com a equipe gestora da qual faz parte; acompanhamento individual e específico ao grupo de educadores (intervenções nos registros, planejamentos e relatórios elaborados pelos professores); elaboração e implementação dos projetos político-pedagógicos;
- se constituiu como momento de reconhecimento da complexidade da sua atuação e ainda, do coordenador pedagógico como pertencente a um grupo – extra-escolar – cujos integrantes possuem as mesmas dúvidas, angústias, questionamentos. Dessa forma, o sentimento de pertença necessário para imprimir maior segurança ao seu fazer pedagógico, foi vivenciado. Em alguns grupos foi também um momento de expressar as dificuldades do cotidiano escolar em relação aos mandos da direção e a falta de aceitação às contribuições, aos novos olhares que os CP trouxeram para as antigas práticas, o que provocou a discussão cotidiana de possibilidades de utilização de estratégias para evidenciar essas contribuições;
- possibilitou a troca de experiências entre os pares no que se referia à: atuação no acompanhamento à prática pedagógica dos professores; estratégias de condução do trabalho coletivo; compreensão de seu papel como formador de professores; ampliação do referencial teórico acerca da educação infantil, formação de professores e profissionalidade do formador; complexidade e especificidade do trabalho com a infância; contato para ampliação do

conhecimento do mundo das artes – indicações de músicas, filmes e livros figuraram as pautas de alguns encontros;

➤ evidenciou a necessidade da construção coletiva considerando as contribuições, necessidades e dificuldades individuais no que diz respeito à construção e implementação de um projeto político-pedagógico que prime pela participação ativa de todos os atores (profissionais, famílias, comunidade).

No entanto, sabemos que a transformação dessas reflexões ocorridas, das discussões, dos confrontos entre teoria e prática em uma prática consciente e renovada pode levar algum tempo, visto que os encontros formativos são recentes e que demandam algumas outras ações, inclusive na estruturação da política pública do município.

Sabemos ainda que as discussões sobre a atuação docente, quer sejam com foco na área de atuação, quer sejam referentes a estrutura da formação continuada, quer sejam sobre a profissionalidade do coordenador pedagógico demandam uma criticidade, o que nem sempre é colocado em pauta.

Assim, identificamos também alguns problemas na formação oferecida, ainda que reconhecendo que ela ocorreu em forma de encontros pontuais e espaçados no tempo cronológico, sendo essa questão inclusive apontada pelos coordenadores pedagógicos que, mesmo avaliando bem a formação indicaram que a quantidade de encontros foi insuficiente para a necessidade que se colocava.

Dessa forma, destacamos como problemáticas a serem enfrentadas/superadas:

- as orientações conforme a vigência da administração – muda a administração, mudam as diretrizes o que causa, por vezes rupturas na forma de conceber a formação dos profissionais da educação, tanto na forma, como na concepção;
- a dicotomia teoria x prática esteve presente quando observamos movimento ora voltados para a socialização de práticas, ora para o estudo e aprofundamento teórico, com a contratação inclusive de assessorias externas, atualmente, sem a participação da equipe de orientadores pedagógicos, colocando-os à margem das discussões sobre as diretrizes da política pública da educação;
- a dualidade característica da atuação dos orientadores pedagógicos que coloca os profissionais em contato com teorias, organiza encontros formativos e subsídios que viabilizem trocas entre os profissionais visando o seu aprimoramento, ao mesmo tempo em que representa a SE e, dessa forma a administração vigente;

- a crítica, a contrapartida, o questionamento das orientações foram muito tímidos, o que não colabora para uma visão mais ampliada sobre o fazer tanto de coordenadores quanto de orientadores pedagógicos;
- o movimento dinâmico de estudo das diferentes concepções imprimiu práticas aos educadores, algumas obsoletas, mas que ainda são observadas em consonância com as diferentes tendências. Algumas conquistas foram alcançadas, no entanto, há ainda um percurso que implica a revisão/estudo/tematização de práticas que coloquem os educadores em maior sintonia com os estudos críticos mais atuais;
- a pouca indicação sobre os estudos referentes à educação infantil é por isso, motivo de estranhamento e preocupação. A implantação do ensino fundamental de 9 anos provocou mudanças importantes no contexto educacional. Os abismos conceituais entre educação infantil e ensino fundamental se tornam assim mais evidentes. A concepção de 0 a 10 anos é anunciada nos documentos do município, mas até o ano de 2013 pouco se fez em relação à isso;
- a discussão sobre a coordenação pedagógica é realizada de forma restrita, não identificamos indicativos sobre a discussão da ação coordenadora junto aos professores o que poderia ser importante para a construção de uma atuação mais democrática e compreendida;
- a hierarquização, relações de poder, aparecem citadas com a tendência de evitar conflitos, quando eles, ao inverso, podem ser necessários para a revisão de concepções e práticas;
- as intervenções nos planejamentos dos professores realizadas pelos coordenadores pedagógicos são realizadas, por vezes, muito mais na perspectiva de questionar ou apontar possibilidades de atividades junto as crianças, deixando em segundo plano os objetivos, as finalidades das atividades. Assim, a discussão sobre a prática dos coordenadores pode também acompanhar essa tendência.

Os aspectos apontados acima devem ser colocados em discussão de forma mais abrangente. Assim, essas problemáticas nos fazem formular algumas questões:

- A formação continuada realizada pelos OP poderia/deveria indicar a política de formação de profissionais do município ou ela também, como vimos em Freitas (2008), funciona como reprodutora da intenção do poder público, ou seja, nas palavras do autor, é uma forma de “apenas implementar os detalhes”?
- A quase ausência de discussões sobre os aspectos históricos referentes à infância, à coordenação pedagógica e à formação, não estaria imprimindo à formação continuada dos coordenadores um caráter estritamente prático, sem a compreensão dos determinantes históricos que originam inclusive algumas concepções e resistências, ainda que apoiadas na

literatura educacional? A pouca discussão sobre as dimensões da profissão docente não estaria, conforme aponta Vasconcellos (2007), contribuindo para alienação do educador?

- Por que as ações formativas do município são descontinuadas uma vez que todos os envolvidos – a SE, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e orientadores pedagógicos – reconhecem a necessidade da formação continuada devido à complexidade do trabalho e da especificidade das faixas etárias atendidas? O “eterno recomeçar” citado por uma coordenadora pedagógica também não está caracterizando as ações da SE?
- Como é realizada a formação continuada dos orientadores pedagógicos? Teriam eles também espaço para discutir e colocar em pauta a sua prática profissional como formadores de formadores e representantes da SE? Que lugar efetivamente ocupam na rede de ensino? Como entendem a sua profissionalidade?
- Em que medida as relações de poder manifestas explicitamente pela hierarquização institucional permitem, de fato, a exposição das críticas e mazelas do sistema público educacional? Os profissionais se envolvem no fazer à mesma medida que questionam a sua condição de educadores e o contexto da sua atuação? Onde é possível reconhecer na atualidade a escola preconizada por John Dewey que nos convida a pensar na democratização da escola?

Entendemos que essas questões abrem possibilidades para outras tantas investigações. Naquilo que nos propusemos a pesquisar reconhecemos, como afirmamos acima, que a formação continuada apresentou contribuições à atuação dos CP. Entendemos, no entanto, que no dinamismo em que a educação está inserida, caberia um constante avaliar para de fato transformar.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Vitor Civita, 2011. Disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>. Acesso: Jan. 2012.

ALTET, Marguerite, PAQUAY, Léopold, PERRENOUD, Philippe (et al). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ARIÈS, PHILIPPE. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARROYO, Miguel G. **O significado da infância**. In: Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasil/MEC/SEF/COEDI. Brasília: MEC, 1994, p.88-92.

ARROYO, Miguel González. Quem de-forma o profissional do ensino? In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos – Editora Universitária, 2003, p. 103-117.

ARROYO. Miguel G. **Ofício de mestre – imagens e auto-imagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força - Rotinas na Educação Infantil**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Tese de doutorado, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil – Práticas Cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2009.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas e Práticas de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil: Um Panorama Nacional**. RBPAAE – v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.19, no.2, p.04-27, jul/dez. 2011. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso: Out 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de educação. No.19. Rio de Janeiro. Jan/abr. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso: Out 2011.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação - conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRUNO, Eliane B. G., ABREU, Luci Casto de, e MONÇÃO, Maria Aparecida G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In: PLACCO, Vera Maria N. de S. e ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (org). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola 2010.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2006.

CARDOSO, Heloísa. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In ALVES, Nilda. **Educação e Supervisão**. O trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMANN JR. Moisés, (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 373-408.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação Infantil – entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. P. 61-70.

COUSINET, Roger. **A Educação Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora. 2001.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

ELIAS, Marisa Del Cioppo e SANCHES, Emília Cipriano. Freinet e a pedagogia – uma velha ideia muito atual. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância** – Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FAVINI, Marilaine. **O Coordenador Pedagógico e os saberes necessários para desempenhar suas atribuições no município de São Bernardo do Campo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE). São Paulo, 2012.

FERREIRA, Marisa Vasconcelos, OLIVEIRA, Zilma DE Moraes Ramos de, BOMFIM, Joseane. **A Supervisão Escolar e a Busca da Qualidade Na Educação Infantil: O Caso se São Bernardo do Campo – SP**. Relatório do Projeto Cenpec/Banco Mundial. (no prelo), 2010.

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

FRANCO, Denise Vieira. **Coordenador pedagógico: identidade em questão**. Disponível em: <http://www.ppge.ufjf.br/publicacao/texto-denise_vieira.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org). **Formação de professores – Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 89- 102.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moyses. **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo freire, 2008. Escola Cidadã: 2.

GARCIA, Regina Leite. Especialista em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (org.) **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GÉGLIO, Paulo César. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Editora Alfa-omega, 2006.

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. **Identidades em jogo**: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Apresentação. In: CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância** – Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEIBRUDER, Marly. **O subsídio Recordando e Renovando da rede municipal de São Bernardo do Campo (1982-1995)**: análise material de um impresso de formação e normatização das práticas docentes na escola para a infância. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2007.

LESTRADE, Agnès de, DOCAMPO, Valeria. **A grande fábrica de palavras**. Belo Horizonte: Aletria Editora, 2010.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, Ana Arcangelo et al. **O coordenador e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2003 p. 17-20.

MIRANDA, Márcia Aparecida Baldini e MACCARINI, Norma Barbosa Benedito. **O pedagogo no papel de coordenador pedagógico um articulador no processo ensino-aprendizagem**. In: I Congresso de Educação, 2007, Cascavel. I Congresso de Educação UNIPAN: desafio da formação humana, 2007. p. 01-10.

MOITA, Maria da Conceição, Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

NÓVOA, António. Org. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia e DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília : UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A supervisão na formação de professores II** – da organização à pessoa. Portugal: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado e MACHADO, Maria Cristina Gomes Machado. **A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora. 2002, p.17- 52.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.) **Pedagogia(s) da Infância** – Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 65-94.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano escolar. In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. P. 47-60.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SILVA, Moacyr da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, Vera Maria N. de S. e ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (org). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 51-59.

SIMAS, Karine Regina Borges. NASCIMENTO, Kátia Telles. CORONA, Luciana Egídio de Souza et al. Formação dos profissionais da educação infantil em São Bernardo do Campo antes e 1988. In: PINAZZA, Monica Appezzatto. NEIRA, Marcos Garcia (org). **Formação de**

profissionais da educação infantil: desafio conjunto de investir na produção de saberes. São Paulo, Xamã, 2012.

SNOECKX, Mireille. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, Marguerite, PAQUAY, Léopold, PERRENOUD, Philippe (et al). **A profissionalização dos formadores de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 21-40.

TEIXEIRA, Anísio. **Por que especialistas de educação?** Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n.62, 1958. p.1-2. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/especialistas.html>. Acesso em: 03 de Abr. 2011.

THURLER, Monica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD Philippe, THURLER, Monica Gather et al. **As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 89-111.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 9ª. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS. Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** 17ª. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão professor.** Até quando? Pleiade, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p.29-40, Jul/Dez. 2007. Disponível em: <file://C:/User/Regina/Downloads/57-104-1-SM.pdf>. Acesso em: Abr. 2011.

VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 197-218.

VIEIRA, Marli M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escolar.** São Paulo: Edições Loyola, 2010. P. 83-92.

Documentos legais e oficiais:

BRASIL, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 19 mar. 2009.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. graus e dá outras providências**. Disponível em:
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 24 nov. 2008.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2008.

BRASIL. **Referenciais para Formação de Professores**. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

PMSBC, **Compêndio Estatístico 2004**. Disponível em:
http://www.saobernardo.sp.gov.br/SECRETARIAS/SP/SP1/compendio/compendio_2004.htm
. Acesso em: 12 jan. 2012.

PMSBC. **Revista de Educação Caleidoscópio**. nº0. São Bernardo do Campo: Departamento de Educação, 1992.

PMSBC. Câmara Municipal de São Bernardo do Campo. **Estatuto do Magistério** – Lei 4681 de 26 de novembro de 1998.

PMSBC. Câmara Municipal de São Bernardo do Campo. **Estatuto do Magistério** – Lei no. 5820 de 03 de abril de 2008.

PMSBC. **Educação em São Bernardo** – 1985. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 1985.

PMSBC. **Recordando e Renovando em revista**. Ano I. no. 01 - 1998. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação e Cultura. 1998b

PMSBC. Secretaria da Educação e Cultura. **Validação Caderno de Educação Municipal** – Necessidades Educacionais Especiais: Informações sobre adaptações, apoios, recurso e serviços. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação e Cultura, 2006.

PMSBC. Secretaria de Educação Cultura e Esportes. **A Pré-escola em São Bernardo**. São Bernardo do Campo: SEC, 1979.

PMSBC. Secretaria de Educação Cultura e Esportes. **Educação Pré-escolar**. São Bernardo do Campo: SEC, 1981.

PMSBC. Secretaria de Educação e Cultura. **Cenas Inéditas da vida de uma PAP – 1998 ao vivo e a cores**. São Bernardo do Campo. SEC, 1998c.

PMSBC. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular**. Volume I. São Bernardo do Campo: SEC, 2004b.

PMSBC. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta para implantação da inclusão na Rede Municipal de educação de São Bernardo do Campo**. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação e Cultura, 1999.

PMSBC. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **A Educação Infantil em São Bernardo do Campo - Uma Proposta Integrada para o Trabalho em Creches e EMEI's**. São Bernardo do Campo: SEC, 1992b.

PMSBC. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares EJA – Educação de Jovens e Adultos**. São Bernardo do Campo: SE, 2012.

PMSBC. **Sumários de Dados 2009 – São Bernardo do Campo - ano base: 2008**. Capítulo VI – Educação. São Bernardo do Campo: Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo, 2009 p. 157-179.

PMSBC. **Validação – Caderno de Educação Municipal: Formação Continuada**. Retrospectiva 1997-2001. Versão preliminar. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação e Cultura, 2002.

2. Segundo instrumento de coleta de dados

Instrumento de retomada das expectativas 2012

Retomada das expectativas dos Coordenadores Pedagógicos
Material a ser utilizado na Pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade de São Paulo
Linha de pesquisa: Didática
Tema de investigação: A formação do coordenador pedagógico

Nome do coordenador: _____

EMEB _____ Permanece na escola do ano anterior? _____

Tempo de atuação em São Bernardo do Campo (anos e meses): _____

Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

Retomando as expectativas por você levantadas em relação à formação que teve início em abril de 2011, aponte abaixo:

a) Quais expectativas você mantém para a formação no ano de 2012?

(se necessário, escreva no verso da folha)

b) Quais expectativas você acrescenta para 2012?

(se necessário, escreva no verso da folha)

Você tem experiência anterior na coordenação pedagógica antes do seu ingresso em São Bernardo do Campo? () Sim () Não

Você gostaria/tem interesse de participar mais diretamente da pesquisa concedendo entrevista sobre a sua atuação/ experiência na coordenação pedagógica? () Sim () Não

Abril/ 2012

3. Roteiro da entrevista

Roteiro da entrevista

A. Dados gerais do coordenador pedagógico:

1. Há quantos anos você atua na área da Educação?
2. Qual é a sua formação inicial? Ano de conclusão.
3. Qual curso inicial para formação de professores você fez?
4. Você possui outros cursos de especialização/ pós graduação? Quais? Ano de conclusão.
5. Quanto tempo você tem de experiência como professor? Em qual nível/ modalidade de ensino?
6. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?
7. Quanto tempo de atuação na escola em que está?
8. Quantas turmas a escola atende?
9. Qual faixa etária atendida pela escola?
10. Possui turmas de período integral? Quantas?

B. Eixo atuação profissional

1. Qual é o seu papel na escola?
2. Qual é o seu papel na equipe gestora?
3. Qual é o papel da equipe gestora?
4. Quais tarefas você realiza no dia-a-dia?
5. Quantos professores você coordena?
6. Quais são as suas maiores dificuldades?
7. O que você se tem colocado como desafios na coordenação pedagógica?
8. Além da formação, que outros cursos/ formação específica para discussão da coordenação pedagógica você participa ou já participou?
9. Quais os ganhos de uma formação específica para coordenador pedagógico?
10. Quem deve, na sua opinião, ser responsável pela formação do coordenador pedagógico?
11. Quais aspectos positivos você destaca no desempenho da coordenação pedagógica?
12. Quais aspectos negativos você destaca no desempenho da coordenação pedagógica?
13. Você enfrentou dificuldades quando iniciou na função de coordenador pedagógico?
14. Você superou as dificuldades? O que te auxiliou a superá-las? O que você acredita ser necessário para superá-las?

C. Eixo avaliação da formação realizada

1. Como você caracteriza essa formação? Ela é teórica? Prática? Como você a define?
2. O que mudou na sua atuação profissional desde o início da formação no ano de 2011 até agora?
3. Em que medida essa formação te auxilia na condução do seu trabalho?
4. Se você não tivesse acesso a essa formação em que outro local/ meio você a buscaria?
5. Há ganhos na discussão entre pares para a prática da coordenação pedagógica?
6. O que você atribui como sendo mérito da formação?
7. Quais ganhos você apontaria da formação para a sua atuação?
8. Como a formação melhor subsidiaria a sua prática?
9. Como você analisa/ acredita ser a sua participação na formação?
10. Existe algum ganho no fato de a formação ser realizada por profissionais da Secretaria de Educação?
11. Existem aspectos negativos da formação realizada por profissionais da Secretaria de Educação?

D. Eixo papel da formação realizada

1. O que você quis dizer com troca de experiência, socialização de práticas, fortalecimento do grupo...?
2. A formação tratou de discutir quais temas? As tarefas diárias da coordenação foram foco de discussão?
3. No primeiro instrumento você apontou como expectativa a/o (citar). Por que você retirou esse item do segundo instrumento? Ele foi contemplado na formação? Qual/is outro(s) motivo(s)?
4. Por que você acrescentou essa categoria (citar)?
5. Em sua opinião, qual é o papel do formador desse grupo de coordenadores pedagógicos?

Anexos

1. Planos de trabalho dos OP 2011 e 2012

Plano de ação dos OP – 2011

Plano de Trabalho OP 2011

Justificativa geral:

A equipe de orientação pedagógica da Educação Infantil projetou o trabalho para 2011 visualizando como necessidade premente estruturar um plano de ação garantindo a discussão sobre os princípios de atuação desses(as) profissionais, considerando as diretrizes e indicadores de qualidade da educação, consolidando referências para o trabalho dos (as) OPs, criando parâmetros comuns de ações, intervenções e concepções formativas. Essa medida almeja a fundamentação da ação desenvolvida considerando os mesmos pressupostos filosóficos, pedagógicos e as diretrizes da SE.

Os (as) orientadores(as) pedagógicos (as) da educação infantil têm observado nos percursos de acompanhamento às escolas a necessidade de melhoria da relação entre as equipes escolares e as famílias, na perspectiva da articulação entre as mesmas na elaboração e desenvolvimento do PPP, pois os patamares de diálogo mostram-se ainda incipientes. Verifica-se, portanto, a necessidade de avaliação da concepção de formação e acolhimento presentes nos espaços destinados a estas articulações e pretende-se indagar os motivos dos distanciamentos da efetiva participação e diálogo entre os diferentes segmentos e conseqüente predominância de decisões e encaminhamentos efetuados pelas equipes gestoras, de forma a provocar questionamentos, instigando novas relações.

Considera-se também que um observável primordial deste trabalho se configura diante da antecipação das faixas etárias matriculadas na educação infantil, provocando o aprofundamento do olhar pedagógico, assim como a escuta sensível e diálogo com as equipes, ressaltando a necessidade de avaliar o trabalho desenvolvido nas unidades escolares com foco nas propostas pedagógicas para a garantia da pedagogia da infância de 0 a 6 anos. Muitas práticas têm se mostrado em dissonância com as necessidades dessa faixa etária, o que desperta atenção e acompanhamento de nossa parte.

Objetivo geral:

-Qualificar as ações propostas nas unidades escolares na perspectiva da democratização das relações e melhoria nas propostas pedagógicas considerando as crianças em desenvolvimento integral e seus múltiplos saberes, analisando a qualidade do atendimento da educação infantil – parâmetros e princípios nos quais se baseiam as ações a fim de subsidiar as reflexões.

Conteúdos levantados:

- relações democráticas:

- Conselho de escola- fortalecimento
- Reunião com pais e participação de famílias em espaços decisórios
- Concepção de Adaptação/ acolhimento: (práticas das escolas como, por exemplo, guloseimas dadas na semana de adaptação ou atividades para a criança levar para casa, ficha de levantamento de dados e entrevistas às famílias, presença ou não de famílias nos primeiros dias e observação da atuação da própria SE em relação às orientações, e consideração do percurso das unidades escolares, etc).
- Concepção da escola laica; concepção de festividades e comemorações, preservando e criando cultura (Atividades com as famílias - Sábados letivos; Dia do brinquedo e comemorações de aniversários.)

-infância de 0 a 5 anos (completando 6 ate o final do ano):

- Conteúdos de 0 a 3 que dizem respeito a todos, havendo necessidade de buscar articulações com 0 a 5, buscando referências comuns para o trabalho orientador dos OP em 2012:
 - Atendimento à faixa etária de dois anos integral em EMEB de 3 a 5 anos;
 - Crianças de 2, 3 anos nas escolas no semi e no parcial;
 - Presença de auxiliares e auxiliares volantes em todas ues;
 - Ano de reestruturação desta faixa etária com o ingresso de dois professores por sala, ampliação da carga horária, organização dos espaços e reestruturação da rotina. Mudanças significativas no quadro de funcionários e horário de atendimento implicando diretamente na rotina desta faixa etária.
 - Articulação para o trabalho dos professores 40 horas.
 - Articulação com auxiliares para planejamento, observação e registro.
 - Rotina para alimentar e trocar.
 - Organização do espaço.
 - Cuidado e higiene com materiais (colchão, lençol, brinquedos).
 - Talheres e refeições.
 - Uso de cadeirões e berços.
 - Como as crianças aprendem – interações, propostas, materiais.
 - Falta de funcionários.

-Intervenções formativas nos instrumentos metodológicos

- Qualificação da avaliação (via relatórios de aprendizagens) e do planejamento:
 - Função dos relatórios – articulação da avaliação com planejamento/ planejamento do período de adaptação
 - Necessidade de registros sistemáticos para organizar planejamentos e relatórios de aprendizagem
 - Autoria do professor escritor e revisor de texto
 - Parâmetros comuns para intervenções

- intervenções possíveis na rotina (organização de materiais, espaço e tempo) e infraestrutura das unidades escolares, ajudando a pensar em alternativas para a realização do trabalho pedagógico.

Estratégias

- Acompanhamento da semana de adaptação e reunião com familiares: ambigüidades de procedimentos (discurso pautado na autonomia e ações baseadas no controle); ações contraditórias pautadas na cultura escolar, mais do que nos princípios que deviam basear as ações;
- Idas semanais às escolas, com focos na gestão democrática;
- Socialização dos planos e ações;
- Socialização das estratégias de trabalho com equipes gestoras;
- Plano de formação para CP com base na formação já elaborada.
 - Retomada do plano de formação estruturado pela equipe em 2009. Concepção e princípios da formação, espaços formativos, articulação com PPP e equipe gestora, papel do formador – Identidade, levantamento de necessidades formativas, leitura, análise de devolutivas dos registros das escolas – PPP, instrumentos metodológicos do professor e do coordenador – observação, coordenação dos espaços formativos.
 - Adequação dos conteúdos aos subgrupos (instrumentos metodológicos – relatórios,

registros de acompanhamento)

- Plano de formação das reuniões com equipes gestoras
 - Implicação de diretor e PAD nas questões pedagógicas das escolas.
 - Democratização das relações

Rotina de trabalho dos OPs:

- Dias resguardados na rotina para planejamento e avaliação do trabalho realizado além do acompanhamento às escolas, reuniões com gestores e/ou CPs
- Tempo para a leitura prévia de documentos, textos e preparo de material para discussão nas reuniões de OPs de forma a minimizar tempo com avisos e informativos e qualificar as discussões.
- Reuniões com chefias e assessorias

Referências Bibliográficas

Suely Amaral Mello – textos da pós graduação

Miguel Arroyo- textos

Elvira Souza Lima - textos

Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (MEC) – disponível no site MEC

Fundamentos da Educação Infantil – Zilma de Moraes (livro)

Rotinas na Educação Infantil – Maria Carmen Silveira Barbosa - livro e subsídios para DCN

Qualidade Na Educação da Primeira Infância- Dahlberg, Moss e Pence. (livro)

Demandas formativas 2011

Para equipes gestoras:

Diretores meio período quartas/ 1x mês dia todo

Formação sobre conselho de escola e APM (Secretaria)

Africanidades - quintas semanais

Reunião mensal com chefia

Ler e Escrever - compacto/adequação para o infantil

Para OPs

Formação – CEDUC- propostas de organização de espaços, às segundas feiras

AEE- acompanhamento

Reunião dia 28 , segunda à tarde sobre o Fluxo do AEE – haverá apresentação para OPs Infantil e Fundamental, diretores e haverá demandas com técnicos e OPs – como ficam as escolas pólos? Projetos. MEC- publicações- Seesp tem material- entrar para ler

Demandas formativas para as OPs	Demanda de acompanhamento	Demanda para reunião com equipes gestoras	Demanda para a chefia
Relação entre equipes escolares e famílias (gestão democrática- o que é participação; a família como ordem simbólica- creche e família uma parceria	-conselho de escola – o que é participação; atribuições; decisões; -Festas, comemorações eventos; -Principio da	Demanda das CPs- manejar plano de formação; assumir seu papel na coordenação; desenvolver seus instrumentos metodológicos formativos.	-gestão democrática- articulação com o setor da APM (será realizada ação formativa com as escolas)

<p>necessária.- comunidade da Claire) Conversar com a Claire.</p> <p>Como as crianças aprendem (interações, propostas e materiais)- As propostas pedagógicas considerando as mudanças no atendimento (faixas etárias) e intencionalidade</p> <p>GT Cuidar e Educar GT Integral</p>	<p>laicidade; -concepção de família e comunidade; -adaptação e acolhimento. -acompanhamento da CP aos alunos com n.e.e.</p>	<p>Reuniões com os CPs (papel, concepção e estratégia de formação...) pensar em reuniões que tenham desdobramento na escola e que o elo com o diretor e PAD possa acontecer nas idas às escolas).</p> <p>Trios ou duplas de OPs Tarefas conjuntas com o trio/dupla gestora (desdobramento na escola, com a ida da OP.)</p> <p>Reuniões relacionadas com os GTs –cuidar e educar e parceria com a saúde sobre procedimentos.</p>	<p>-adaptação/acolhimento (reunião em parceria com OP – retomando aspectos abordados na síntese avaliativa com a chefia – ação secretarial)</p> <p>-fazer parcerias com Assistentes Sociais</p> <p>-discussão sobre relatórios de aprendizagem/ acompanhados pelas CPs</p>
--	--	--	--

Plano de ação dos OP – 2012

Justificativa geral:

A equipe de orientação pedagógica da Educação Infantil projetou o trabalho para 2012 considerando as diretrizes e indicadores de qualidade da educação infantil, consolidando referências para o seu trabalho, criando parâmetros comuns de ações, intervenções e concepções formativas.

As orientadoras pedagógicas da educação infantil têm observado no percurso de acompanhamento às escolas a necessidade de melhoria da relação entre as equipes escolares e as famílias, na perspectiva de uma gestão democrática, investigando os motivos dos distanciamentos da efetiva participação e diálogo entre os diferentes segmentos e conseqüente predominância de decisões e encaminhamentos efetuados pelas equipes gestoras, de forma a provocar questionamentos, instigando novas relações.

Considera-se também, para efeito da elaboração deste plano a síntese das avaliações

realizadas ao final do ano de 2011 e a indicação de discussão que a antecipação das faixas etárias na educação infantil traz com a necessidade de retomar conteúdos como: concepção de infância, desenvolvimento infantil, direito a infância, assim como resgatar e ampliar a escuta sensível e diálogo com as equipes, ressaltando a necessidade de avaliar o trabalho desenvolvido nas unidades escolares com foco nas propostas pedagógicas para a garantia da pedagogia da infância de 0 a 6 anos. Muitas práticas têm se mostrado em dissonância com as necessidades dessa faixa etária, o que desperta atenção e acompanhamento de nossa parte. Muitos teóricos têm trazido para nossa reflexão uma concepção de escola da infância na qual as atividades são vivências e experiências com os elementos da natureza e com os objetos da cultura.

Outro aspecto levantado é a continuidade da formação dos coordenadores pedagógicos quanto a seu papel de formador, ampliando as referências formativas para uma atuação cada vez mais qualificada. Há ainda que se considerar a recente contratação de diretores de escola, que carecem de uma formação que lhes subsidie no trabalho nas unidades e, também, o apontamento realizado por diversas equipes gestoras sobre a necessidade de retomar encontros formativos que discutam a prática das escolas e que não serão contemplados pela assessoria, como por exemplo, a discussão sobre PPP.

Nesse sentido as reuniões formativas terão em cada grupo de OP uma sistemática diferenciada em virtude dos diferentes momentos e necessidades de cada equipe. As reuniões formativas com CP serão realizadas por todos os OP e as com diretores serão realizadas conforme a necessidade do grupo.

Desde 2011, ano em que iniciamos a assessoria, estamos vislumbrando a potencialização dos conteúdos abordados, acompanhando as leituras as tarefas e o trabalho prático das equipes escolares. Por isso acreditamos ser também necessário garantir na rotina dos OP momentos para retomada das discussões afinando nossa compreensão, debatendo e desenvolvendo a argumentação para traçarmos encaminhamentos mais comuns nas escolas.

Objetivo geral:

Qualificar as ações propostas nas unidades escolares na perspectiva da melhoria nas propostas pedagógicas considerando as crianças em desenvolvimento integral, seus múltiplos saberes e o papel das famílias no contexto escolar.

Conteúdos:

1- Relações democráticas

- Fortalecimento do Conselho de Escola;
- Reuniões com pais e participação das famílias em espaços decisórios;
- Concepção da escola laica: festividades e comemorações, preservando e criando cultura (atividades com as famílias; sábados letivos).

2- Infância de 0 a 5 anos

- Conteúdos de 0 a 3 que dizem respeito a todos, havendo necessidade de articular 0 a 3 com 3 a 5, buscando referências comuns de acordo com as necessidades para o trabalho dos OP:
 - Atendimento à faixa etária de dois anos em período integral em EMEB de 3 a 5 anos;
 - Turmas de infantil 2 em EMEB de 3 a 5 anos, no parcial e no integral (semi);
 - Presença de auxiliares e auxiliares volantes em todas as UEs;
 - Carga horária dos professores - 1/3 para formação;
 - Continuidade das discussões iniciadas com a reestruturação no atendimento de 0 a 3

anos:

- ✓ Ingresso de dois professores por sala
 - ✓ Ampliação do horário de atendimento
 - ✓ Articulação para o trabalho dos professores 40 horas
 - ✓ Articulação com auxiliares para planejamento, observação e registro
 - ✓ Rotina para alimentar e trocar
 - ✓ Organização do espaço
 - ✓ Cuidado e higiene com materiais (colchão, lençol, brinquedos)
 - ✓ Talheres e refeições
 - ✓ Uso de cadeirões e berços
 - ✓ Como as crianças aprendem – interações, propostas, materiais
 - ✓ Falta de funcionários
- Rotina da educação infantil - propostas pedagógicas que não consideram o desenvolvimento humano na faixa etária que atendemos: 0 a 5 anos (as interações, as propostas, os espaços e os materiais), dia do brinquedo e festa de aniversário (práticas muitas vezes cristalizadas e sem reflexão por parte da equipe escolar,....)

3- Intervenções formativas nos instrumentos metodológicos

- Qualificação da avaliação – desde o planejamento do professor, registros sistemáticos, professor como escritor e revisor de texto e função dos relatórios (articulação com planejamento, interlocução com famílias e outros professores, etc.)

4- Infraestrutura das unidades escolares

- Encaminhamentos de ordem administrativa por parte das equipes gestoras e reflexão sobre as possibilidades de adequações temporárias na rotina e espaço escolar.

Estratégias	Conteúdos
Acompanhamento às escolas	Relações democráticas, propostas pedagógicas, reorganização (carga horária dos professores) do atendimento nas creches, intervenções nos instrumentos metodológicos, acompanhamento da professora de AEE pela CP
Estudo coletivo semanal (nos HTPC e em meio período da quinta-feira)	Estudo sobre os Parâmetros de qualidade da educação infantil; Diretrizes curriculares e Indicadores e conteúdos da assessoria Mônica e Suely
Discussões pontuais nos HTPCs da equipe de orientação	Relações democráticas, reorganização do atendimento nas creches, intervenções nos instrumentos metodológicos, dia do brinqueado e festa de aniversariantes.
Reuniões com as CPs – papel do formador.	Concepção e princípios da formação, identidade, ações e rotina do coordenador: plano de formação, espaços formativos, articulação com PPP e na equipe gestora, levantamento de necessidades formativas, leitura, análise de devolutivas dos registros das escolas, instrumentos metodológicos do professor e do coordenador.
Reunião com equipes gestoras (conforme necessidade apontada pelo OP)	PPP, apropriação das funções inerentes ao cargo, articulação dos conteúdos trabalhados em assessoria, documentos oficiais.

Referências:

BARBOSA. Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força** – Rotinas na Educação Infantil.(tese de doutorado). Campinas, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministérios da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília. 2010.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministérios da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília. 2009.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Ministérios da Educação. Secretaria da Educação Básica. V. 1 Brasília. 2006.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Ministérios da Educação. Secretaria da Educação Básica. V. 2 Brasília. 2006.

DAHLBERG, Peter. MOSS, Peter. PENCE, Alan. **Qualidade Na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed. s/d.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, Col. Docência em formação. s/d.

Textos de:

Suely Amaral Mello

Miguel Arroyo

Elvira Souza Lima

2. Instrumento de coleta de dados – Orientadores Pedagógicos

Instrumento de Dados dos Orientadores Pedagógicos Material a ser utilizado na Pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade de São Paulo Linha de pesquisa: Didática Tema de investigação: A formação continuada do coordenador pedagógico
Dados gerais:
a) Nome do Orientador:
b) Tempo de atuação em São Bernardo do Campo:
c) Tempo de atuação na Educação Infantil:
d) Tempo de atuação como Orientador Pedagógico:
e) Tempo de atuação como Orientador Pedagógico da Educação Infantil de 3 a 5 anos:
f) Função/cargo anterior ao ingresso na orientação pedagógica:
Questões:
1 – Qual é, em sua opinião, o papel da equipe gestora na escola?
2 – Qual é, em sua opinião, o papel do coordenador pedagógico?
3 – Como você compreende o papel da formação continuada dos coordenadores pedagógicos?
4 – Como você entende o papel do orientador pedagógico em relação à formação continuada dos coordenadores pedagógicos?
5 – Quais são os aspectos positivos do trabalho com os coordenadores pedagógicos?
6 – Quais aspectos negativos/dificuldades do trabalho com os coordenadores pedagógicos?

3. Planos de ação dos OP para formação dos CP

Plano de Ação A

PLANO DE AÇÃO – 2011

Orientadoras Pedagógicas: E.M., M.H.E.R. e M.F.

Público: 18 coordenadoras pedagógicas.

Justificativa

Nos grupos de escolas temos constatado que as Coordenadoras Pedagógicas que ingressaram na rede em 2010 tem pouca ou nenhuma experiência no trabalho de coordenação. Diante desse panorama a troca de saberes e experiências do cargo de coordenação são imprescindíveis nesse momento, mesmo para as que já têm alguma experiência, no sentido de ampliar seus saberes. O foco de discussão será o plano de formação, que se configura como o desafio maior deste grupo, na visão das OPs, durante o acompanhamento das CPs nas escolas, e também por possibilitar discussão e aprendizagem sobre diversos aspectos da formação.

Objetivos

- ✓ Fortalecer o papel da Coordenadora Pedagógica;
- ✓ Articular as concepções de ensino-aprendizagem da rede de ensino e de formação continuada com as práticas formativas da Coordenadora Pedagógica;
- ✓ Ampliar os observáveis em relação à leitura de necessidades formativas na construção do plano de formação;
- ✓ Ampliar as referências sobre formação continuada e estratégias formativas;
- ✓ Socializar as diferentes possibilidades de articulação na equipe gestora para ampliar as referências e aprimorar as práticas (plano de ação, organização da rotina, e instrumentos metodológicos);

Conteúdos

- ✓ Concepção de ensino aprendizagem e de formação continuada;
- ✓ Construção da identidade da Coordenadora Pedagógica;
- ✓ Articulação na equipe gestora;
- ✓ Instrumentos metodológicos da equipe gestora;
- ✓ Elaboração do plano de formação:
 1. Leitura de necessidades.
 2. Espaços formativos – HTPC, Reunião Pedagógica, acompanhamento dos instrumentos metodológicos do professor.
 3. Estratégias formativas – observação em sala de aula – devolutiva de registro – intervenção no trabalho pedagógico.

Observação: as discussões sobre articulação na equipe gestora, realizadas em três reuniões com as equipe gestoras e OPs.

Avaliação do plano

No final de cada encontro, no acompanhamento da atuação das Coordenadoras Pedagógicas nas escolas quanto aos conteúdos trabalhados, e no final dos encontros com as observáveis das participantes.

Plano de Ação B

PLANO DE AÇÃO – 2011

Orientadoras Pedagógicas: M.L.F.S.

Público: 5 diretores, 3 assistentes de direção e 5 coordenadores pedagógicos

Resgatando sonhos e necessidades com as cores de 2011...

Ao retomar a avaliação de 2010, destaco um dos pontos que já chamavam atenção para o trabalho em 2011:

“As observações e registros com foco nos planos de formação ficaram comprometidos com as saídas subseqüentes das CPs das unidades escolares para a formação feita com a FAFE, entre outras saídas. Algumas delas conseguiram se envolver mais, eu diria nas escolas menores, pois as escolas grandes têm demandas grandes também. Foi unânime o pedido para uma formação com as OPs sobre instrumentos formativos com as CPs, já elaborada para a formação inicial em 2010, que não ocorreu por causa da formação da FAFE. Indico para 2011 a formação específica com os CPs em 2011, já que os diretores e PADs estarão na pós-graduação.” (relatório final- OP, 2010).

Este será um dos pontos de investimento formativo decidido em grupo de OPs e Chefias, em consonância com os indicativos de 2010, reafirmado pelo grupo de orientadores e suas avaliações de 2010. Cuidaremos de aspectos vinculados às necessidades apontadas pelos coordenadores pedagógicos alinhavados com os indicativos da orientação pedagógica para promover a reflexão sobre o papel do coordenador como formador refletindo sobre seus instrumentos metodológicos e sobre as práticas pedagógicas observadas e problematizadas por eles. O que estes instrumentos nos revelam de concepções e possibilidades de intervenções no trabalho pedagógico? Como aprimorar os próprios instrumentos e os espaços formativos nesta perspectiva?

Assim teremos as pedagogias repensadas à luz da pedagogia da infância, através do olhar dos coordenadores e seu papel frente às mesmas. Haverá a intenção de aliar os olhares do trio /duplas gestoras para instrumentos e seu uso em prol de uma prática pedagógica mais afinada com as crianças, seu lugar no projeto político-pedagógico, nos projetos didáticos, nas propostas e avaliações cotidianas, na revelação de saberes, nas expressões de suas múltiplas linguagens. O que percebemos destas linguagens e como as revelamos? Quais intervenções dos formadores têm ajudado a construir formas mais aprofundadas do olhar para as aprendizagens?

“Outra forma de olhar os relatórios de aprendizagem foi procurando focar o conteúdo do plano de formação da escola, além das intervenções na elaboração do próprio instrumento. Aqui a linguagem, a música, a arte, a educação inclusiva e a valorização da criança como protagonista principal da ação educativa e sua aprendizagem em múltiplas linguagens foram observados.” (relatório final- OP, 2010).

Nossos olhares irão se cruzar em momentos avaliativos das aprendizagens das crianças e dos educadores. Precisamos ajudar os CPs a manterem na rotina momentos para observar, olhar, sentir e pensar sobre o que captaram, como expressaram nos momentos de avaliação das reuniões de 2010:

“Precisamos ousar e pensar numa outra forma de organização da escola que dê conta do apetite dos nossos pequenos ou da falta dele...”; “rever atividades e coordenação de grupo mais diretas e/ou espontaneístas”; “rever os tempos de espera nas diversificadas, self-service e circuitos.” “Outro momento que tem precisado de nossa intervenção diz respeito ao uso da televisão. Embora reconheçamos a importância dos recursos

audiovisuais no trabalho pedagógico, avaliamos que está sendo frequente a sua utilização como mero entretenimento”, “*qual é o espaço destinado às histórias, às artes visuais, ao movimento e à música?*”. (relatório final de reunião com equipes gestoras 2010).

As propostas pedagógicas da Educação Infantil precisam considerar a criança como centro do planejamento curricular, seu brincar, imaginação, fantasia, desejos, aprendizagens, observações, experimentações, narrativas, questionamentos e construção de sentidos sobre a natureza sociedade, produzindo cultura o que nos inspira o trabalho e alimenta nosso compromisso com a infância. (DCNEI).

Uma preocupação imprescindível foi revelada nas reuniões de 2010 frente aos tempos de construção de conhecimento. O respeito aos tempos de construção com apoio e intervenções:

“Os planos de formação pensados no início do ano também precisam ser flexíveis, o grupo muda e as necessidades também. Não se pode impor um prazo fixo para que todos se apropriem das discussões e as coloquem em prática.” (relatório final de equipes gestoras, 2010).

“O grande desafio do PPP é considerar o tempo desta criança que recebemos, é redirecionar o trabalho a ser desenvolvido, conhecer de fato esta criança, para que possa estabelecer uma linha de trabalho, que não aprisiona, mas amplia conhecimentos, promove aprendizagens, respeitando a diversidade e o “tempo” de cada um.” (relatório final de equipes gestoras, 2010).

O grupo no final de 2010 se propôs a provocar rupturas no currículo, a focar as aprendizagens e as experiências das crianças; rever a aceleração e docilização dos corpos e mentes na rotina; a firmar o compromisso com a criança do PPP, com a afetividade e liberdade, desenvolvendo uma nova governabilidade; reconhecer -se infantes e inacabados... Isto também nos alimenta para 2011:

“Ler o mundo com os olhos limpos, dar um novo sentido. É preciso gestos de ruptura, olhar devagar, escutar e pensar devagar, indagar nossas certezas.” (Marta R. Paulo da Silva)

Vários foram os pontos destacados para as intervenções em 2011, e ao olhar para eles precisamos nos perguntar quais fazem sentido de serem percorridos e qualificados em 2011?

“Devemos considerar dentro da rotina os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, levando em consideração o processo da aprendizagem, qualificada com uma transposição e seqüência didática cada vez menos fragmentada.” (relatório final de equipes gestoras, 2010).

Podemos retomar e analisar as afirmações das equipes gestoras que já faziam parte deste agrupamento em 2010: “A rotina deve ser organizada de maneira que contribua para a construção de vínculos e de aprendizagens, no entanto, é dever da escola procurar diminuir a fragmentação entre a proposta de uma atividade e outra, procurando interligá-las.”

“Concordamos com a autora Celia Serrão quando ela diz que: *Com frequência, deixamos de criar situações e de prever momentos durante os quais as crianças sejam convidadas a tomar decisões, a dar sugestões, a buscar soluções para problemas e a fazer sozinhas aquilo de que já são capazes.* Temos subestimado a capacidade de nossas crianças e deixado de propor situações desafiadoras, nas quais elas possam por em jogo tudo o que sabem e avançar em seus conhecimentos...” . “A escola como centro de convivência e relações deve priorizar o tempo na elaboração e execução do PPP como um aliado na conquista de conhecimentos e aprendizagens.”

“Com certeza, nós precisamos constituir novas posturas e encaminhamentos para esse atendimento. Assumir formas de governo que possibilitem novos olhares e escutas às crianças.” No PPP de 2011, novos investimentos serão possibilitados ao contexto escolar.

O Coordenador Pedagógico instigando e abrindo possibilidades...

Observando momentos e registrando as marcas que esta formação deixará, poderemos colher frutos bons e saborosos... pensar, repensar, remexer... Um grande moinho de pensamentos e cenas da prática pedagógica junto às crianças e educadores pode ser uma boa imagem para esta empreitada!

Resgatando as belezas das discussões de 2010, podemos perceber o interesse em melhorar o trabalho pedagógico contando com o olhar atento dos gestores, em especial dos coordenadores que desabrocham seus talentos em universos diferentes, mas, comuns, ligados pelo desejo de possuir uma educação mais sensível e humanizadora.

Canção Óbvia - Paulo Freire...

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,:
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porquê esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Formação com Coordenadores Pedagógicos...

Construção do seu papel de formador e uso de instrumentos formativos

“A observação é o início do seu estudo. Através do registro de suas observações e do planejamento que

ele estrutura sua reflexão. Somente tendo sua teoria nas mãos, o educador questiona e recria outras teorias.”
(Freire, M. 2003).

Justificativa

Todos os Coordenadores Pedagógicos deste agrupamento possuem experiência no trabalho de coordenação pedagógica, não havendo dificuldades em construir seu papel e assumir a sua posição formativa e de autoridade pedagógica junto aos grupos. Ressalto um deles que foi instigado a buscar suas experiências de coordenação na educação infantil pelo segundo ano consecutivo nesta modalidade, havendo uma especificidade com foco nas propostas e pedagogia da infância nas questões existentes na própria escola, prioritariamente para ampliar observáveis para este universo.

Buscaremos os instrumentos metodológicos, alvo de análise e intervenções dos CPs nos espaços formativos, sem deslocar o olhar para as propostas pedagógicas e olhares destes formadores para as mesmas, procurando balizas para o trabalho destes profissionais e da rede. Este trabalho procurará possibilidades reconhecendo os saberes e os desafios existentes de forma compartilhada. Para o grupo, de forma geral podemos provocar situações investigativas dos cotidianos escolares, levantamento de hipóteses sobre esses contextos, elaboração de ações e intervenções fundamentadas em princípios para qualificá-las. Neste percurso provocaremos o olhar para a própria construção de conhecimento dos coordenadores, usando portfólios com registros em múltiplas linguagens.

Objetivos: provocar reflexões e mudanças necessárias na prática pedagógica analisando as intervenções formativas dos coordenadores pedagógicos e o uso de instrumentos metodológicos aprofundando a fundamentação e aporte teórico destes profissionais na perspectiva da educação democrática.

Conteúdos:

- Concepção e princípios da formação; identidade, ações e rotina do coordenador; plano de formação e espaços formativos; articulação com PPP e equipe gestora; levantamento de necessidades formativas; leitura e análise de devolutivas dos registros das escolas; instrumentos metodológicos do professor e do coordenador, registros e documentação pedagógica. (conteúdos extraídos da formação de CPs para análise e busca de sentidos).

- Rotina na educação infantil – um olhar para a pedagogia da infância na organização de propostas na rotina. Uma inquietação comum já apontada em todas as escolas pelos CPs é a fragilidade das características fundamentais das atividades diversificadas e rodas de conversas nas escolas.

Estratégias:

- conversar sobre as primeiras idéias do plano, buscar identificações na proposta e fazer ajustes para definir o rumo de trabalho a partir das avaliações de 2010.

-retomar os pontos da formação prevista para os CPs iniciantes (módulo II), observando e dialogando sobre as necessidades do coletivo, considerando os saberes já construídos e os desafios específicos ao grupo.

-recuperar os princípios da formação, mapeando aqueles que ainda merecem discussões e apropriações. Tecer relações do contexto com os princípios da formação.

- destacar aspectos que requerem aprofundamentos e combinar formas de estudo e reflexão.

-programar situações/relatos para nossas discussões, definindo o primeiro instrumento observação como prioritário neste percurso.

-fazer um levantamento do que observam e de como estudam o que vêm:

Que situações chamam a atenção, inquietam esses formadores?

Que lugar e tempo têm a reflexão sobre o objeto de estudo?

Como estabelecemos relações com o pensamento e o fazer do outro?

Como recriamos as situações pedagógicas em parceria?

- compor um portfólio dos momentos desta formação, articulando as discussões dos encontros, cenas da escola, com os gestores sobre estes conteúdos compartilhados e reavivados na escola.
- usar o portfólio para avaliar e sistematizar as discussões.

Módulo III

Papel do Formador

(76 HORAS)

Síntese Geral da formação

Formação continuada de professores – concepções e princípios.

Identidade do coordenador – dimensões e complexidade da atuação.

Ações do coordenador.

Construção e implementação do Projeto Político Pedagógico.

Avaliação das necessidades formativas da equipe

Elaboração do plano de formação

Diferentes tempos e espaços formativos que existem na rede

Estratégias formativas

Acompanhamento das práticas educativas

Rotina do coordenador

Visita Monitorada

Palestra

Detalhamento

1 – Formação continuada de professores – concepções e princípios

Considerar conhecimento prévio do professor;

Trabalho coletivo – HTPC;

Escola como espaço privilegiado;

Disposição para aprender;

Formação interativa e dialógica;

Parte integrante do exercício profissional do professor – MEC;

Reflexão sobre a ação.

Articulação entre formação e transformação;

Análise e reflexão sobre a prática (Scarpa).

2 – Identidade do coordenador – dimensões e complexidade da atuação.

Bibliografia: Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade – Terezinha Azerêdo Rios.

Indicação de estratégias:

Estudo dos textos elencados

3 – Ações do coordenador

A - O papel do coordenador na construção e implementação de Projeto Político Pedagógico: Conceito de PPP (quando surge? De onde? – LDB – e em SBC? – princípios que embasam; O que significa?; como orientador das práticas pedagógicas – concepções de ser humano, educação e sociedade.

Processo de discussão coletiva – construção e decisão;

Elaboração – (lembrar de abordar a relação do regimento escolar com a elaboração do PPP);

Avaliação processual do PPP com sistematização das discussões e decisões;

Articulação com o todo da escola;

Atuação do coordenador na equipe de gestão;

Articulação dos profissionais e do trabalho coletivo na Unidade Escolar.

Bibliografia-Filmografia

Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico, Terezinha Rios, Elydio,

Vídeo da TV Escola.

Direitos da criança e Projeto Político Pedagógico de educação infantil, de Sônia Kramer

Indicações de estratégias:

Análise, tematização estudo dos textos elencados

B – Plano de formação

– Avaliação das necessidades formativas da equipe:

Levantamento de necessidades formativas do grupo de professores considerando as análises: PPP;

Avaliação do ano anterior;

Registros, observação em sala;

Instrumentos metodológicos;

Observação dos diferentes contextos da escola;

Discussão coletiva;

Considerar o fundamental de 9 anos (brincar, corpo e movimento, rotina, currículo)

Indicativos de estratégias:

Discutir a partir de tematização e análise de PPP.

- *Elaboração de um plano de formação:*

- *Levantamento das necessidades formativas*

- *Escolha de um foco*

- *Justificativa*

- *Objetivos*

- *Conteúdos*

- *Avaliação*

- *Planejamento das ações formativas (cronograma dos HTPCs).*

- *Avaliação/Sistematização das discussões*

- *A importância de compartilhar o plano com o grupo*

- *A escolha dos referenciais teóricos*

Indicação de estratégias:

A partir da análise de tematização de prática e análise de planos de formação

- Os diferentes tempos e espaços formativos que existem na rede:

- HTPC - Construção de pautas de HTPCs de forma a contemplar os princípios da formação; elaboração de uma pauta com uma sequência de atividades; planejar atividades permanentes considerando a necessidade formativa do grupo; socializar a pauta e os objetivos com o grupo antes de cada encontro; planejar as nutrições;

- Reunião pedagógica;

- Conselho de ano/ciclo;

- Reuniões de trio no módulo I;

- Formação individual;

- Curso em Parceria;

- Registros dos momentos formativos.

Estratégias formativas:

Tematização de prática e elaboração de orientações didáticas, fazendo relação com os princípios da formação continuada e da PC

- Estratégias formativas

- Tematização de práticas;

- Discussão em grupos;

- Situações problema;

- Leituras;

- Estudo de textos teóricos e outros.

Estratégias formativas:

Tematização de prática e elaboração de orientações didáticas.

- Acompanhamento das práticas educativas

- Observação em sala;

- Observação do contexto escolar;

- Leitura, análise e devolutiva dos instrumentos metodológicos do professor:

Plano de Ação/Planejamento: lembrar de abordar as modalidades organizativas;

Observação/Reflexão/Registro/Avaliação;

Relatórios, Fichas de Rendimento, Conselho de Classe;

- Organização da rotina das turmas;

- Acompanhamento das salas de recursos e apoio pedagógico.

- Leitura, análise e devolutiva dos registros escolares: documentação, ocorrências etc.;

Indicação de estratégias:

Análise dos instrumentos, observando a coerência entre si e com o PPP.

Situações-problema, ex.: elaborar uma devolutiva para uma professora ou para o grupo.

4 - Rotina do coordenador:

- Grade semanal;

- Articulação com a equipe gestora e EOT;

- Momentos de estudo;

- Avaliação do próprio trabalho;

- Instrumentos metodológicos – observação, avaliação, reflexão, registro e planejamento.

5 - Visita Monitorada

6 - Palestra

Plano de ação C

PLANO DE AÇÃO – 2011

Orientadoras Pedagógicas: S.F.

Público: 4 coordenadoras pedagógicas

Tema: O papel de formador do Coordenador Pedagógico

- I Encontro
- Data: 10/05/2011

Objetivo: Propiciar acolhimento, conhecer as parcerias do grupo, elencar temas formativos, mapear algumas questões...

Pauta

- Apresentação
- Nutrição: Onde você guarda seus olhos
- Levantamento de expectativas
- Mapeando questões...
- Apresentação do percurso formativo da rede
- Elencando temas formativos
- Momentos de estudo – Texto: Um grupo (Juliana Davini)

Módulo III

Papel do Formador

(76 HORAS)

- Formação continuada de professores – concepções e princípios.
- Identidade do coordenador – dimensões e complexidade da atuação.
- Ações do coordenador.
- Construção e implementação do Projeto Político Pedagógico.
- Avaliação das necessidades formativas da equipe
- Elaboração do plano de formação
- Diferentes tempos e espaços formativos que existem na rede
- Estratégias formativas
- Acompanhamento das práticas educativas
- Rotina do coordenador
- Visita Monitorada
- Palestra

INDICAÇÃO DE TEMAS DA COORDENAÇÃO

- ▶ Concepções de Formação
- ▶ Os instrumentos metodológicos do coordenador pedagógico e sua articulação com o acompanhamento ao trabalho do professor
- ▶ Plano Formativo
- ▶ Grupo
- ▶ Sugestão do grupo: rotina

Organização dos próximos encontros

- Datas/Local/Lanche/
- Combinados sobre o Registro

I Momento: Plano formação

II Momento:

-Socialização de boas práticas

-Trocas/ indicação de leituras, filmes, livros, músicas...

II ENCONTRO FORMATIVO

DATA: 31/05/11

- ▶ Avaliação do I encontro
- ▶ Me identifiquei com o que falamos, e de atentarmos para a postura do CP não ser espontaneísta, ouvir as angústias das que começam. Uma boacoordenação , uma dinâmica que se alterna
- ▶ Gostei da dinâmica, preocupo-me com os HTPC's em torná-los produtivos,quando a gente reflete a gente se encontra....
- ▶ Conteúdo proveitoso, acrescentou...as mais antigas , trouxeram as experiências e notei que as minhas angústias são delas também.Dinâmica organizada e com a “escuta” da s necessidades formativas do grupo
- ▶ Me identifiquei com as discussões. A nutrição complementa o texto...encontrar a poesia no que a gente já sabe. Fiquei contente com os conteúdos. Saio com uma inspiração a mais....
- ▶ Foi importante conhecer o grupo. Tentei me colocar e me vi no texto. É um desafio trabalhar com processos

- ▶ A coordenação possibilitou o grupo falar e o grupo foi muito acolhedor....
OPAPEL DE FORMADOR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
- ▶ Pauta
 - ▶ Nutrição: A Moça tecelã...
 - ▶ Leitura da Síntese do encontro anterior
- (ao ouvir as leituras registre os foco de cada síntese)
- ▶ Direcionando o olhar à pratica do CP
 - A função essencial do coordenador pedagógico
 - Texto: Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico

Plano de ação D

PLANO DE AÇÃO – 2012

Orientadoras Pedagógicas: A.C.P e E.M.

Público: 9 coordenadoras pedagógicas

Justificativas:

Considerando:

- A avaliação de 2011 realizada pelas Coordenadoras, em que apontam a necessidade de continuidade das discussões relativas as intervenções da CP nos instrumentos metodológicos do professor e no planejamento das ações formativas coletivas;
- O indicativo das Chefias, a partir da avaliação 2011, realizada com as equipes gestoras e orientadores pedagógicos, em que apresentam a necessidade de participação em conjunto com a CP dos momentos formativos, justificado pela dificuldade de realizar momentos de discussão na unidade escolar sobre os assuntos tratados com as CPs em reunião;
- A necessidade de potencializar as discussões neste coletivo, favorecendo maiores trocas e reflexões entre as Coordenadoras Pedagógicas, Diretores, PADs e OPs, balizadas nos princípios desta Rede Municipal de Ensino.
- A formação continuada do coordenador pedagógico como condição indispensável para a melhoria da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem no espaço escolar.

Objetivos:

- Elaborar um Plano de Formação que corresponda a leitura de necessidade da equipe gestora, a fim de qualificar a pratica docente;
- Planejar intervenções no desenvolvimento do plano de formação a partir da avaliação de cada encontro;
- Reconhecer o Plano de formação como instrumento mobilizador para a reflexão e qualificação do trabalho na Educação Infantil;
- Intervir no planejamento das modalidades organizativas objetivando a qualificação da pratica docente;
- Utilizar os instrumentos metodológicos na sua prática formativa;
- Relacionar os conteúdos desenvolvidos na formação de Educação Infantil com as discussões tratadas neste plano.
- Analisar as modalidades organizativas para construção de práticas consensuais de intervenção.

Conteúdos:

- Elaboração e desenvolvimento do Plano de formação;
- Articulação e envolvimento da equipe gestora no desenvolvimento das ações formativas;
- Intervenções do coordenador;
- Estratégias formativas;
- Acompanhamento das práticas educativas;

Etapas Prováveis:

- Apresentação do Plano para as Equipes Gestoras, sendo que será proposto que as mesmas indiquem acréscimos, substituições para posterior finalização;
- Tematização das intervenções do coordenador pedagógico nos planejamentos do professor (modalidades organizativas);
- Apresentação e discussão de planos de formação;
- Elaboração de um Plano de formação que responda as necessidades do contexto escolar a fim de qualificar seu PPP.

Estratégias

- Tematização de práticas;
- Discussão em grupos;
- Situações problema;
- Estudo de textos teóricos e outros.

Avaliação

Avaliação será efetivada ao final de cada encontro com estratégias diversas (registro escrito, falas dos participantes, painéis, entre outros).

Datas

- Maio 29 (terça)
- Junho 26 (terça)
- Agosto 16 (quinta)
- *Setembro 11 (terça)
- *Outubro 18 (quinta)
- Novembro 06 (terça)

*Participação dos Diretores e PADs

Plano de ação – E

PLANO DE AÇÃO 2012

Orientadora Pedagógica: S.R.B.M.

Público: 6 coordenadoras pedagógicas

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos de correntes de uma ação puramente mecânica e impensável.

Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem não impondo-lhe diretrizes que o alheiem. Permitindo, com isso, que a educação, ajude o homem a ser criador de sua história.

Menegola e Sant'Anna (2001)

Toda a formação encerra um projecto de acção. É de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.

António Nóvoa (1992)

Como citado nas epígrafes acima, o planeamento constitui, sem dúvida, a parte crucial do trabalho do profissional da educação quer seja ele professor, diretor, coordenador, orientador. Nessa perspectiva e, ainda acreditando que o planeamento da ação educativa deve ser construído a partir dos elementos que todos os sujeitos envolvidos nessa ação almejam, desejam, necessitam é que se dá a escrita do presente plano. Ainda que a organização do plano seja realizada pela Orientadora Pedagógica, esse plano só fará sentido se todas as pessoas a ele afetas se sentirem contempladas e, é por isso que após a sua organização o debate se faz imprescindível.

O presente plano deriva do plano de ação traçado pelos Orientadores Pedagógicos que têm como objetivo geral:

⇒ Qualificar as ações propostas nas unidades escolares na perspectiva da melhoria nas propostas pedagógicas considerando as crianças em desenvolvimento integral, seus múltiplos saberes e o papel das famílias no contexto escolar.

O plano aqui descrito tem como objetivo sistematizar as ações que serão realizadas junto às equipes das escolas supracitadas no ano de 2012, detalhando os indicativos das avaliações realizadas no ano de 2011, bem como as observações da OP e as estratégias realizadas para alcance dos objetivos propostos. Ele será organizado da seguinte forma:

- inicialmente será traçado um panorama geral da unidade escolar tanto no aspecto relativo à composição da equipe gestora – público alvo desse plano – quanto das relações estabelecidas no ano de 2011 entre OP e escola, avaliadas em instrumento que aqui será recuperado especificamente nos itens que trataram dos encaminhamentos para 2012;

- objetivos a serem alcançados ao longo do ano de 2012 nos aspectos que serão eleitos conjuntamente com a equipe gestora e que, por esse motivo ganhará foco nos diferentes momentos formativos que se estabelecerão;

- eixos de conteúdos a serem trabalhados tendo como critério de eleição os apontamentos das diferentes equipes (SE, OP, gestoras, escolares) observações da OP e encaminhamentos dados pela Secretaria de Educação;

- estratégias de discussão dos conteúdos elencados;

- avaliação do plano;

- referências bibliográficas.

As estratégias de atuação nas unidades escolares serão as seguintes;

- realização de reunião semanal na unidade escolar;

- participação mensal em HTPC e nas reuniões pedagógicas;

- reuniões mensais com CP e periódicas com equipe gestora (duas ao ano);

- reuniões com equipes gestoras para discussão de questões pontuais em parceria (três ao ano).

Essas estratégias estarão detalhadas mais adiante.

Eixos temáticos e propostas de trabalho.

A organização da proposta por eixos temáticos se dá após a análise das avaliações e encaminhamentos/ necessidades explicitadas acima, bem como os apontamentos realizados

pela SE referentes à necessidade de discussões sobre alguns conteúdos na escola, com destaque o trabalho com os *Indicadores de Qualidade*. Entende-se ainda que esta forma de conceber o plano de ação contempla os diferentes encaminhamentos na medida em que os agrupa por conteúdo macro o que possibilita que, por um lado, as equipes gestoras possam visualizar melhor o conteúdo do trabalho e as relações que ele tem com as problemáticas/necessidades apontadas e, por outro lado auxiliam no planejamento das ações da OP tanto as que se dão nos encontros semanais nas escolas, quanto nas reuniões do grupo de escolas.

O trabalho organizado por eixos se dá na perspectiva de que as ações aqui traçadas tenham como objetivo primeiro o vislumbre daquilo que Nóvoa ressalta citando Holly e McLoughlin (1989) e que traduz a intenção das ações que são desenvolvidas no interior das escolas:

Já começámos, mas ainda estamos longe do fim.

Começámos por organizar acções pontuais de formação contínua, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto de *desenvolvimento profissional e organizacional*.

Começámos por encarar os *professores isolados e a título individual*, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em *redes de cooperação e de colaboração profissional*.

Passámos de uma *formação por catálogos* para uma *reflexão na prática e sobre a prática*.

Modificámos a nossa perspectiva de *um único modelo de formação dos professores* para *programas diversificados e alternativos de formação contínua*.

Mudamos as nossas práticas de investigação *sobre* os professores para uma investigação *com* os professores e até para uma investigação *pelos* professores.

Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica (HOLLY, Mary-Louise e MCLOUGHLIN, Cave. In NÓVOA, António. Os professores e sua formação, 1992. P. 31).

Essa renovação permanente a qual se refere Holly e McLoughlin (1992) remete a complexidade das ações que se dão na escola e a forma como elas estão imbricadas. Assim conceber um plano de ação para um ano de trabalho nos obriga a fazer escolhas, sabendo que tantos outros temas deixados aparentemente de lado, são também patentes de discussão. As escolhas realizadas aqui, já foram justificadas acima. O trabalho com os *Indicadores de Qualidade* e dos documentos do qual ele deriva (diretrizes curriculares e parâmetros curriculares da educação infantil) se por um lado nos explicitam a complexidade do trabalho na educação infantil, por outro, nos dá a tranquilidade de saber que os eixos de trabalho aqui explicitados estão de coerentes com aquilo que é basal para o trabalho com crianças pequenas e, especificamente como público direto deste plano, com profissionais da formação.

Abaixo serão apresentados os eixos temáticos e as estratégias para abordagem de cada um deles.

Eixo 3 - Formação dos formadores (diretores, PAD e CP) - a complexidade da coordenação do trabalho

Toda ação de formação contínua tem como objetivo o desenvolvimento de competências reconhecidas como necessárias para a profissão docente. Isto confere uma legitimidade instrucional à

formação contínua em um âmbito delimitado, e, em contrapartida, uma certa legitimidade aos formadores.

(SNOECKX. Mireille. Formadores de professores, uma identidade balbuciante. p.33)

A profissionalização dos formadores tem sido objeto de estudo da orientação pedagógica há alguns anos. O advento do concurso para coordenador pedagógico realizado ao final do ano de 2009 trouxe para a rede de ensino uma característica diferenciada ao trabalho desenvolvido pelos PAP com o ingresso de profissionais oriundos de diversas experiências em diferentes redes de ensino e, por consequência trouxe a orientação a necessidade de abordar as tarefas inerentes ao cargo de CP e de traçar um plano de ação em que as discussões com esse grupo “novo” de CP trouxessem luz ao perfil do CP e sua atuação.

No ano de 2011 iniciou-se assim um processo formativo em que reuniões sistemáticas foram realizadas para discussão de temas diferenciados. A opção que se fez naquele momento foi a de que o trabalho tivesse um foco diferenciado a cada encontro e assim, das oito reuniões realizadas em 2011 foram abordadas as seguintes temáticas: conhecendo o grupo e partilhando o plano; foco formativo e rotina de trabalho; intervenções nos instrumentos metodológicos do professor; devolutivas e rotina de trabalho; necessidades formativas e ações pertinentes; definindo planejamento; planejamento e rotina do formador e, avaliação.

Para o ano de 2012 foi apontada nas avaliações de OP, CP, equipes gestoras e SE a necessidade de continuidade desses encontros exclusivos com CP. No nosso grupo foi explicitado que seriam importantes alguns momentos de socialização das discussões que ocorrerem junto ao grupo de diretores.

Sendo assim, foi pensada inicialmente a inserção dos diretores em dois momentos dos encontros: um em que será realizada a socialização do projeto de trabalho e das temáticas que serão discutidas e outro em que será proposta a discussão das rotinas das equipes gestoras e das características do trabalho de cada um.

Os objetivos específicos para esses momentos continuam, dessa forma semelhantes aos do ano anterior:

- ✓ Refletir acerca da função de coordenador pedagógico a fim de identificar e superar as necessidades formativas.
- ✓ Analisar as ações realizadas a fim de ampliar as possibilidades de ação aprimorando-as.
- ✓ Compreender a especificidade da função do coordenador pedagógico como formador de professores e articulador na elaboração do PPP da unidade escolar.
- ✓ Qualificar as ações desenvolvidas a partir, principalmente da análise de textos e das práticas desenvolvidas.

O que difere nesta proposta é o nível de aprofundamento das questões.

Para as discussões que serão propostas alguns autores serão destacados, como António Nóvoa, Philippe Perrenoud, Christopher Day, Moacir Gadotti, Zilma Ramos de Moraes, e a coleção O coordenador pedagógico organizada por Vera Maria N. de S. Placco e Laurinda R. de Almeida.

As etapas e estratégias elaboradas para o trabalho são as seguintes:

Mês	Estratégias	Referências
Abril	✓ Elaboração e envio dos planos de ação para apreciação das equipes, análise e apresentação de sugestões.	Plano de ação de 2011.

Maio	<p>- Reunião com todo o grupo (CP, PAD e diretores)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nutrição musical (Lenine – É o que me interessa) ✓ Socialização do percurso de discussão de 2011. ✓ Discussão da proposta inicial contida no plano de ação. <p>29 - Reunião com todo o grupo (CP, PAD e diretores)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estreitando as relações grupais: dinâmica de socialização de preferências - imagens. ✓ Estudo sobre o perfil do coordenador pedagógico: análise do histórico da função. ✓ Discussão de questões propostas pelos autores do livro: A profissionalização dos formadores de professores. 	<p>Plano de ação de 2011. Plano de ação de 2012.</p> <p>PERRENOUD, Philippe. A profissionalização dos formadores de professores. p. 21 a 40.</p>
Junho Junho Agosto 14	<p>29 - Reunião com CP</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dinâmica de sensibilização - trecho de filme. ✓ Estudo: as dificuldades da formação de professores – aspectos históricos – o que nos aproxima de outras práticas no mundo. ✓ Socializando práticas de intervenção. ✓ Levantamento de pontos de divergência e convergência das práticas interventivas. 	<p>NÓVOA, António. Os professores e sua formação, Porto, 1992. PLACCO, Vera M. N. S. e ALMEIDA, Laurinda R. O coordenador pedagógico. Coleção.</p>
Agosto 28	<p>Reunião com todo o grupo (CP, PAD e diretores)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nutrição compartilhada - trecho de texto. ✓ Discussão do conteúdo rotina. ✓ O que nos iguala e o que nos diferencia? Análise de pesquisa. ✓ Discussão em subgrupos por função - tarefas realizadas. 	<p>MORAES. Zilma R. O. Relatório final de pesquisa sobre coordenação pedagógica.</p>
Setembro 10	<p>- Reunião com CP</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Socializando preferências – ritmos. ✓ Discussão do conteúdo plano de formação – processo de elaboração e discussões propostas: a atuação do CP. ✓ Socialização dos percursos de elaboração dos planos. ✓ Discussão de trechos do texto: competências dos professores, p. 59 a 81. 	<p>Plano de ação das unidades. PMSBC. Secretaria de Educação. Proposta Curricular. 2007. MACHADO, Nilson José. Educação – competência e qualidade. 2009.</p>
Outubro 09	<p>- Reunião com CP</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estreitando as relações grupais: vamos jogar ✓ Discussão do conteúdo intervenções do coordenador – qualificando as devolutivas. 	
Novembro 06	<p>- Reunião com CP</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliando. 	